

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

**A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
ESCOLA BRASILEIRA DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ALEXANDRE MENDES NICOLINI

RIO DE JANEIRO, AGOSTO DE 2000

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL :
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR
ALEXANDRE MENDES NICOLINI

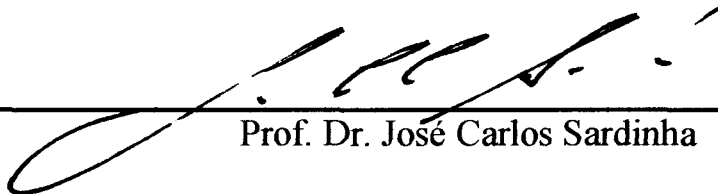
E
APROVADA EM 14 DE AGOSTO DE 2000
PELA COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Emilio Matos Martins



Prof. Dr. Paulo Roberto de Mendonça Motta



Prof. Dr. José Carlos Sardinha

*“Nunca o meu intento foi mais longe que procurar reformar meus
próprios pensamentos, e construir em terreno que é todo meu.
Se aqui vos mostro o modelo da minha obra, que tanto me agradou,
não quer isto dizer que aconselho os outros a imitá-los.”*

Descartes, O Discurso do Método

AGRADECIMENTOS

Muita gente nos ajuda a construir uma trajetória. Desde os responsáveis biológicos pela nossa existência (obrigado!), alguns se colocam disponíveis e prestimosos ao nosso lado enquanto outros obstruem nosso caminho, nos forçando a repensar toda a estratégia cuidadosamente calculada e miseravelmente fulminada.

O Curso de Mestrado em Administração Pública é um tempo desta trajetória. Gostaria de agradecer às pessoas e instituições abaixo relacionadas, importantes para a construção e conclusão desta fase:

- Paulo Emílio Matos Martins, meu orientador, que escolheu os momentos corretos para desorientar, quando minhas certezas ameaçavam arruinar o trabalho;
- Paula Chies Schommer, amiga de todas as horas, que me incentivou na reta final do Mestrado como eu a incentivei na linha de largada;
- Federação Nacional de Estudantes de Administração (FENEAD), laboratório de líderes, a quem devo minha formação política e o tema dessa dissertação.

ÍNDICE

1 APRESENTAÇÃO	8
2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	11
2.1 GÊNESIS	11
2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO	14
3 A EXPANSÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	21
3.1 REGULAMENTAÇÃO E REFORMAS NO ENSINO	21
3.2 A AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	30
3.2.1 GRÁFICO 1	35
4 BUSCANDO BASES SÓLIDAS PARA O ENSINO	39
4.1 O ALUNO COMO SUJEITO DO SEU APRENDIZADO	39
4.2 A "REDUÇÃO SOCIOLOGICA" NECESSÁRIA	46
5 A BASE FABRIL DO MODELO DE ENSINO ATUAL	55
5.1 A LINHA DE PRODUÇÃO	55
5.1.1 GRÁFICO 2	59
5.2 DIVISÃO DO ESTUDO	61
5.3 ESPECIALIZAÇÃO	66
5.4 MECANICISMO	72
5.5 VISÃO DE SISTEMA FECHADO	76
5.5.1 TABELA 1	79
6 UMA NOVA PROPOSTA: SUPERAÇÃO DA BASE FABRIL?	83
7 CONCLUSÕES	94
BIBLIOGRAFIA	102

SUMÁRIO

O ensino de graduação em Administração, no Brasil, é um acontecimento bastante recente. No entanto, desde 1966, já experimentou duas regulamentações e uma terceira se encontra, atualmente, sob análise do Conselho Nacional de Educação.

Dada a importância dessa área do saber como ferramenta estratégica para o desenvolvimento do país e de suas organizações, faz-se necessária uma investigação acerca das políticas públicas para ensino de Administração.

Este trabalho busca, através de pesquisa documental e bibliográfica, analisar as políticas já implementadas e as que estão sendo propostas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, sob a ótica de educadores consagrados e comprometidos com o desenvolvimento nacional.

ABSTRACT

The under-graduate level teaching of Business Management is, in Brazil, a fairly recent event. However, since 1966, it has undergone two processes of regulation, and a third one is currently being analyzed by the Conselho Nacional de Educação (National Council of Education).

Given the importance of this field of knowledge as a strategic tool for the development of the nation and its organizations, an investigation into the public policies regarding the teaching of Business Management becomes highly necessary.

Through document and bibliographical research, this paper seeks to analyze the policies which have already been implemented and those that are now being proposed by the Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (Commission of Specialists of Business Management Study), as seen through the eyes of highly acknowledged educators who are deeply committed to the development of the nation.

1 APRESENTAÇÃO

O Brasil vive, às vésperas do final do século XX, um momento deveras preocupante: a tentativa de se colocar em lugar de destaque no cenário mundial. Um enorme mercado, seja ele existente ou apenas potencial, e uma frágil estabilidade política e financeira não garantem esse lugar. Há muito trabalho por fazer.

As mudanças se sucedem. Privatizações e concessões nas áreas que antes atuava o governo empresário, fusões de empresas nacionais com empresas estrangeiras, fusões de empresas brasileiras com outras a fim de enfrentar a concorrência global. Novos empreendimentos surgem, destinados a explorar segmentos de mercados emergentes ou reforçar a concorrência nos que já existem.

Mais do que simples negócios, toda essa movimentação evidencia um novo rumo para a nação brasileira, transformando profundamente o comportamento de três atores fundamentais: o capital nacional, o capital estrangeiro e os governos, em todas as suas esferas.

Nesse momento, é fundamental que se possa contar com administradores, públicos ou de empresas. Embora a palavra possa ser utilizada inúmeras vezes em seu sentido mais amplo - todo aquele que administra algo no fundo é um administrador - nos restringiremos aqui, por questões de precisão, aos bacharéis em Administração, formados no Brasil nos termos da lei que regulamenta esse processo.

Tais administradores devem ser capazes de romper com as antigas regras de um país onde concorrência e risco não faziam parte dos negócios. Administradores que possam ter visão para (des)regular com isenção os mercados que se abrem ou que sejam capazes de otimizar ao máximo o capital investido nesses mercados. Desta forma, o efeito multiplicador gerado por esse capital não se perderá nos costumeiros desperdícios - gerados tanto pelo excesso de regras como por métodos de gestão antiquados - que estamos acostumados a ver, na prática ou descritos pela imprensa.

Já a pesquisa empreendida para a consecução desse trabalho escondia algumas surpresas. A diminuta produção científica sobre o assunto no país, seja na forma de livros ou trabalhos científicos em nível de pós-graduação que tratem da formação do administrador é surpreendente, embora seja um dos cursos que mais tem matrículas no país. A quantidade de pareceres analíticos sobre o ensino de administração se resume ao mínimo necessário. E a documentação que contaria a história dos acordos que propiciaram o início do estudo de administração no Brasil não foi localizada nos órgãos competentes. Esses fatos acabaram por tornar bastante deserto e solitário o caminho que levou à dissertação ora apresentada.

Sendo assim, a análise bibliográfica contida no texto foi quase que exclusivamente desenvolvida a partir da leitura de livros que abordavam temas conexos. A análise documental foi feita diretamente nas leis, portarias, propostas, resoluções e pareceres sobre o ensino universitário em geral e sobre o bacharelado de Administração em particular.

Essa dissertação, sempre desenvolvida sob a ótica atenta de Paulo Freire, busca resgatar as motivações que permearam a construção do administrador brasileiro ao longo do século e os paradigmas utilizados para tal, a fim de perceber se os mesmos continuam válidos nesse final de milênio. Analisa, finalmente, a proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração, que se encontra sob análise da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

2.1 GÊNESIS

A história dos cursos superiores de Administração no Brasil começa logo no início do século, simultaneamente com um longo processo de definição sobre quais as fronteiras do campo do saber administrativo. Durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que finalmente habilitava os bacharéis em Administração Pública ou de Empresas “ao exercício da profissão de Técnico de Administração”,¹ denominação que seria modificada posteriormente para administrador.

Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam do ano de 1902, quando passam a ministrar o estudo da Administração duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. Em 1905, o Decreto Legislativo n.º 1.339 do Governo Federal reconhece como de utilidade pública os dois cursos, validando o diploma por elas conferido.²

¹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1991, p.50.

² ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. O ensino de administração pública: histórico e diagnóstico. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1995, p.41.

Até a Revolução de 1930, no entanto, a educação nem era uma prioridade do governo nem constava entre as grandes questões nacionais. Era um privilégio reservado a poucos. Mas em 1931, dentro de um processo de ampliação da esfera de atuação do Estado, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e este estrutura o ensino no Brasil, desde os níveis mais elementares até os mais avançados. Na área dos estudos universitários, cria o Curso Superior de Administração e Finanças. Há que se notar que este curso diplomava, porém, os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa destes.

Nesta época, a consolidação dos cursos superiores em Administração ainda se encontra a três décadas da sua regulamentação. Porém, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico – resultado do surto industrializante que experimentava o país; pelo desenvolvimento de infraestrutura social – devido ao crescimento da vida urbana, da classe média e do operariado; e infraestrutura de transportes, energia e comunicações. Esse processo de transformação trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico e social.³

³ MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. Série Relatórios de Pesquisa. São Paulo, 1996, p.4.

No desenvolvimento e na propagação das ciências administrativas destaca-se o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), ⁴ fundado em São Paulo em 1931 e reconhecido como sendo de utilidade pública pelo Governo Federal, através do Decreto n.º 1.155 de 19 de outubro de 1936. Dentre suas atribuições estavam a divulgação e difusão dos teóricos da administração científica e clássica e de seus métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral.

Também inserido no processo de propagação da “ideologia da “gerência científica”, que vinha gradativamente ganhando terreno neste meio, desde as primeiras décadas do século”, ⁵ a criação do Departamento de Administração do Setor Público (DASP) em 1938 é um passo decisivo, à medida que enseja a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, organização e métodos, de acordo com as características da organização burocrática weberiana e as teorias da administração de Taylor e Fayol. ⁶

Foram estabelecidas, assim, as condições e motivações para a criação de cursos com ênfase na “gerência científica” que formassem a burocracia

⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p. 289.

⁵ MEZZOMO KEINERT, op. cit., p.5.

⁶ MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete & VAZ, José Carlos. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. Revista do Setor Público, n. 28, jan./mar. 1994.

especializada requerida para o desenvolvimento do país, entre os quais os administradores.⁷

2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO

A difusão e aplicação da “gerência científica” se tornou numa das razões principais para que governos e empresas demandassem administradores, ou seja, técnicos capazes de produzir e gerir a organização burocrática necessária devido ao tamanho e complexidade crescente desta.

Essa demanda por administradores começa a ser respondida com a criação, em 1941, da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo. Os recursos para sua fundação foram tomados junto à classe empresarial paulista, despertando nessa o interesse para a formação profissional de dirigentes para a indústria e o comércio.⁸

O processo de definição dos campos de estudo da Economia e da Administração continua e se acirra em 1945, quando o Curso Superior de Administração e Finanças passa a se chamar Curso de Ciências Econômicas.⁹

⁷ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. A formação e a ideologia do administrador de empresas. São Paulo, Cortez, 1991, p.59.

⁸ ANDRADE, op.cit., p.46.

⁹ Idem, p.42.

Em 1946, tendo como objetivo colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo. No interior da FEA foram criados diversos institutos que desempenharam um papel importante no relacionamento com o poder econômico, entre eles o Instituto de Administração, responsável pela orientação e execução de pesquisas para os setores públicos e privados na sua área.¹⁰

É importante salientar que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Havia nos dois cursos, porém, um conjunto de disciplinas que evidenciavam uma preocupação com as questões administrativas. Somente no ano de 1964 é que surgem os cursos de graduação em Administração de Empresas e em Administração Pública nesta faculdade.¹¹

Um marco histórico na evolução do ensino de Administração é o aparecimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Originada no DASP, foi instituída em 1944 com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada, e se tornou um modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país posteriormente.¹²

¹⁰ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC. Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração. Florianópolis: UDESC, 1997, p.23.

¹¹ ANDRADE, op. cit., p.47.

¹² CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p. 290.

A intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração se torna mais forte em 1948, quando representantes da FGV visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades americanas, como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra. Dos encontros entre os representantes da FGV e professores norte-americanos nasceu em 1952 no Rio de Janeiro a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública.¹³

Dois anos mais tarde, a mesma FGV criaria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Na capital econômica e coração da iniciativa privada no país, a escola destinou-se a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim às expectativas do empresariado local.¹⁴

A influência estrangeira no ensino de Administração, já apontada, se manifesta de forma mais vigorosa através de convênio firmado em 1959 entre o governo brasileiro e o governo americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Tal convênio, que beneficiou a EBAP, a EAEPS, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul (UFBA e UFRGS, respectivamente) enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração pública e de empresas, visando dotar o governo e a

¹³ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit., p.22.

¹⁴ Idem, p.23.

área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social.

As escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, sendo encaminhados bolsistas de Administração Pública da EBAP e bolsistas de Administração de Empresas da EAESP para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio, respectivamente à University of Southern California e à Michigan State University. Também do DASP, da UFBA e da UFRGS foram enviados bolsistas, resultando, finalmente, na criação de cursos de Administração Pública nessas duas últimas instituições.¹⁵

Mais que o envio destes bolsistas, o país também recebe uma missão de professores norte-americanos, especializados em administração pública e de empresas, que foi responsável pelos programas em implementação no país, missão essa que só termina em 1965.¹⁶

Assim, o ensino de Administração, recente no Brasil, fica caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos.

¹⁵ FISHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, 27(4), out./dez. 1993, p. 11-20.

¹⁶ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit., p.23.

O momento histórico que vivia o país àquela época era propício para a difusão dessa tecnologia. Se o surgimento do ensino de Administração é resultante do desenvolvimento econômico do governo de Getúlio Vargas, um grande incentivo dado à expansão desse ensino foi o surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam, no ambiente de intensas mudanças econômicas que vinham ocorrendo.

Já se fazia necessária a profissionalização dos quadros das empresas brasileiras. A complexidade e o tamanho de suas estruturas demandava a utilização crescente da técnica e isso tornara fundamental o treinamento de profissionais para executar diferentes funções no interior das organizações.

A EAESP, um centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios, se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento brasileiro, que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e estatais. Formada nos melhores moldes das *business schools* norte-americanas, onde as grandes empresas já eram realidade desde a Segunda Revolução Industrial, tinha como referencial teórico bibliografia americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país.¹⁷

¹⁷ MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983, p.53.

Com essa referência e outras, também importantes, como a EBAP e a USP, o ensino de graduação em Administração se desenvolveu rapidamente no Brasil, mas acabou por desvirtuar-se do modelo que as originou. É importante notar que:

“A criação e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, foram feitas no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e o funcionamento deste campo.” ¹⁸

Esse modelo, original dos “pólos de referência” supracitados, acabou por não se reproduzir. A regulamentação do ensino e posteriormente o “milagre econômico” abriram um grande campo para os bacharéis em administração, mas essa demanda foi atendida formando-os em faculdades isoladas e privadas, características do processo de expansão do ensino superior no país. O fato de não estarem vinculadas essas instituições às universidades permitiu um crescimento do número de escolas em escala exponencial. ¹⁹

Assim, a maior parte das instituições que ofereciam o curso de Administração estava desvinculada do processo de construção científica. Abriram mão do seu papel como sujeito da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior.

¹⁸ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit., p.25.

¹⁹ COVRE, op.cit., p.76.

Descolaram-se da investigação e da discussão científica e da necessária redução sociológica do conhecimento que ministram.²⁰

²⁰ GUERREIRO RAMOS, Alberto. A redução sociológica (introdução ao estudo da razão sociológica). Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965, p.45-46.

3 A EXPANSÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

3.1 REGULAMENTAÇÃO E REFORMAS NO ENSINO

O primeiro precedente para a organização do ensino de Administração no Brasil se encontra na regulamentação da profissão de Técnico em Administração, no inciso “a” do artigo terceiro da Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, que torna o exercício da profissão privativo:

“Dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961”.²¹

O preceito acima é da Lei de Diretrizes e Bases que, entre outras resoluções, criou o Conselho Federal de Educação e atribuiu a ele a competência de fixar o conteúdo mínimo e a duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei.

Desta forma, em 8 de julho de 1966 o Conselho Federal de Educação terminaria por regulamentar o ensino de Administração através de Resolução não numerada,²² fixando, como já referido, o conteúdo mínimo e a duração para o curso.

²¹ CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Leis. In: Manual do administrador: guia de orientação profissional. Brasília, Conselho Federal de Administração, 1994, p.40.

²² CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1991, p.49-51.

Algumas considerações sobre o assunto foram tecidas pelo Conselheiro Dumerval Trigueiro, o relator do processo de regulamentação do ensino de Administração, no Parecer n.º 307/66. Em boa parte, alertando para a possibilidade de problemas que ainda hoje não foram solucionados. Esse relator se encarregou de analisar detidamente as condições reais da administração no país, da lei que a regulamentava, e das doutrinas fixadas na experiência nacional e internacional, além de confrontar os currículos de todos os cursos de Administração e de ouvir os especialistas mais autorizados. De todo esse trabalho, concluiu que:

“Não seria possível, nem conveniente, limitar-se a somar as sugestões, muitas vezes contraditórias, e não raro – em que se pese a autoridade do opinante no campo da Administração – carentes de perspectiva educacional.”²³

Sua opinião é firme no que se configuraria como um dos grandes problemas do ensino de Administração: a (in)existência de um projeto pedagógico. A falta da perspectiva educacional faz com que as escolas de Administração pareçam com uma fábrica típica da Segunda Revolução Industrial, onde o futuro administrador – o produto final – e até o mercado, suas especificidades e os consumidores, em última análise, sejam freqüentemente percebidos com desleixo. Paradoxo dos paradoxos, em se tratando de um curso que deveria exatamente ensinar como tal coisa não poderia jamais acontecer.

²³ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op. cit., p.41.

Uma causa para que tal fato viesse a ocorrer foi a excessiva atenção das instituições de ensino superior aos conteúdos fixados pelo currículo mínimo em detrimento dos processos pedagógicos. Tornou-se o processo de formação do profissional pouco humanista. Não há, na “fabricação” do administrador, nem a noção de objetivos a alcançar, nem a finalidade desse processo e nem as práticas pedagógicas a serem utilizadas. Como observa o relator do Parecer nº 433/93:

“As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Sua concepção há de ser um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos de determinado curso.” ²⁴

O ensino privado, responsável pelo “surto” de ensino superior após 1970, apenas despertou para uma oportunidade: o crescimento econômico demandou administradores e houve necessidade de formá-los ou fabricá-los, nos moldes que a regulamentação exigia. ²⁵

Organizou-se assim a expansão do ensino superior, através do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, na verdade escolas de 3º grau, que se limitavam a reproduzir o currículo mínimo regulamentado. Assemelhavam-se às grandes plantas industriais, produzindo administradores em massa, pois urgia produzi-los. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, eram 31 cursos em 1967, evoluindo para 177 cursos em 1973 e abrindo os oitentas com 245 cursos.

²⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p. 293.

Em 1990 já constava a soma de 330 cursos e em 1994 haviam 195.603 alunos matriculados nos cursos de formação de administradores.²⁶ E segundo o censo elaborado pelo MEC em 1998, o número de estudantes regularmente matriculados já estaria em 257.409, distribuídos em 549 escolas de administração. A maior parte dessas instituições (57,6%) não estão são universitárias.²⁷

Mas só a demanda não justifica a evolução desmedida do crescimento dos cursos de Administração no país. Motta considerava que outro fator importante se configurava no baixo custo de abertura de um novo curso:

“A abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturadas sem muitos dispêndios financeiros. Tais cursos buscavam certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutam de maior legitimidade.”²⁸

Assim, não foram necessários investimentos vultuosos em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico, uma vez que não era exigida a realização de pesquisas na área estudada. Acrescentava ainda Motta que “a maior parte das escolas utiliza pessoal mal preparado e que, face à retribuição que recebe,

²⁵ COVRE, op. cit., p.76.

²⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil: 1980-1996. Brasília: o Instituto, 1997.

²⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior: 1998. Brasília: o Instituto, 1998.

²⁸ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit., p.29.

não teria mesmo condições de se aperfeiçoar.”²⁹ A contratação de professores, uma vez patente a não necessidade da produção científica, era então regida pelo critério da experiência técnica adquirida em algum cargo de razoável prestígio nas organizações.

Essa experiência “docente”, tal como os conteúdos, enfaticamente técnicos que buscavam as escolas é observada também por Martins:

“Os saberes técnicos – altamente perecíveis – parecem embriagar, com a ilusão da exatidão, as mentes dos formuladores e executores dos nossos programas de formação em administração, com graves prejuízos para o desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo, as de natureza impessoal, capacidades críticas e criativa, cultura geral, grau de consciência e de responsabilidade (accountability?), todas essas, sem dúvida, de muito maior perenidade do que o domínio de técnicas fugazes.”³⁰

Assim, na estruturação dos cursos de graduação em Administração domina o tecnicismo, e como resultado, percebe-se uma rápida obsoletização dos programas. Como a maioria dos programas está situada em escolas isoladas e sem produção científica, é razoável supor que a atualização não seja uma dinâmica constante. Mesmo nas melhores escolas do Brasil os programas lembram cursos norte-americanos da década de 60.³¹

²⁹ MOTTA, op.cit., p.53.

³⁰ MARTINS, Paulo Emílio Matos Martins et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. Archétypon. Rio de Janeiro, 5(15), set./dez. 1997, p.238.

³¹ MOTTA, op.cit., p.53.

Tal tecnicismo muito contribui para que o ensino de Administração permanecesse inalterado na sua legislação por vinte e sete anos, insensível às mudanças por que passava o mundo. Algumas dessas mudanças, como o choque do petróleo, a revolução microeletrônica, o surgimento acelerado de novas tecnologias e a globalização econômica acabaram por modificar, de forma irreversível, o mundo das organizações. Transformaram profundamente a forma da realização de negócios e o posicionamento dos governos, sendo denominadas "ondas de choque".³²

Devido a essas "ondas de choque", a área de estudos organizacionais foi brindada com um fim de século particularmente agitado. As mudanças se sucedem num ritmo alucinante, no melhor "efeito dominó" provavelmente já registrado pela história. Vive-se numa época de transformações profundas, onde se exige todo esforço para percebê-las e compreendê-las.

Nesse íterim, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) constituía em 1982 um Grupo de Trabalho com o propósito de produzir um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração e submetê-lo à avaliação crítica de universidades, faculdades, associações de profissionais e segmentos outros da área de administração, considerando:

"... a rapidez das alterações de paradigmas da área de Administração e a conseqüente necessidade de agilidade de revisão dos pressupostos que orientam a construção das propostas curriculares".³³

³² ALBRECHT, Karl. O trem da linha norte. São Paulo, Pioneira, 1994, p.6.

³³ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p.290.

A rapidez dessas alterações não assusta, porém, os educadores em Administração. A proposta de reformulação curricular será apresentada apenas uma década depois, ainda que o mundo esteja passando por profundas transformações nos oitentas. Para o Brasil, porém, trata-se apenas da “década perdida”.

A única alteração registrada no quadro da Administração, apenas para registro, é absolutamente insignificante: a denominação desta categoria profissional, que passa no dia 13 de junho de 1985 de Técnico em Administração para simplesmente Administrador, através da Lei n.º 7.321.³⁴

Nos trabalhos de reformulação das propostas curriculares, já em 1991, é interessante apontar como ator essencial na produção do anteprojeto o Conselho Federal de Administração (CFA), que se engaja promovendo o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, que tem lugar na Universidade Federal do Rio de Janeiro nos dias 28 a 31 de outubro daquele ano.

Nesse encontro foram reunidos 170 cursos de Administração de todo o país, concluindo pela apresentação de proposta formal de um currículo mínimo a ser submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação. Mas, na avaliação de Monteiro Júnior:

“... resultou dos debates e discussões acalorados e prolongados a montagem de um novo currículo mínimo, aperfeiçoado e modernizado, é

³⁴ CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, op.cit., p. 46.

verdade, mais ainda longe de retirar as Escolas de Administração da trilha tradicionalista." ³⁵

Esse novo currículo mínimo é fixado pelo Conselho Federal de Educação no dia 4 de outubro de 1993. ³⁶ Sua maior novidade é a tentativa de mudança da ênfase na formação. Se, na primeira regulamentação do ensino, a opção era deliberadamente pela formação tecnicista, a Resolução n.º 2/93 tenta fazer a opção por uma formação mais próxima da generalista, ao assumir a condição da Administração como uma ciência social aplicada.

Não é o bastante, porém. As organizações brasileiras estão mergulhadas, desde 1991, em um mundo cada vez mais globalizado e mutável, demandando profissionais preparados para enfrentar essa realidade. E as escolas de Administração ainda forjam profissionais baseadas em um currículo reformulado mais ainda tradicionalista, cuja concepção inicial ainda se encontra marcada e datada dos sessentas.

Não é a demanda por profissionais atualizados, no entanto, que reconduz a área a uma nova revisão das propostas curriculares em 1998, mas sim a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Promulgada em 20 de dezembro de 1996, essa norma estabeleceu o fim da vinculação entre formação e

³⁵ MONTEIRO JÚNIOR, Sady. O currículo por tema como alternativa ao currículo dos cursos em administração. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1995.

³⁶ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n.º 2, de 4 de outubro de 1993. Brasília, D.O., 1993.

exercício profissional, determinando que os diplomas constituam-se apenas em prova da formação recebida por seus titulares.³⁷

Como visto anteriormente, a regulamentação do ensino foi uma consequência da regulamentação profissional. Cursava-se a graduação para que, com o diploma em mãos, se estivesse habilitado ao exercício da profissão. Daí a necessidade de um currículo mínimo, para que a formação estivesse dentro de padrões básicos de qualidade e uniformidade necessários à obtenção do diploma profissional.

Liberado o ensino da exigência de formação obrigatória do profissional, aponta a nova LDB no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos.

Essa nova orientação leva o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 776/97,³⁸ a promover a necessária mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, para adaptá-los à essa realidade.

Mobilizada por essa nova situação, a área de Administração responde nos dias 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, com o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. Esse evento serviu para analisar e discutir as novas propostas de diretrizes curriculares

³⁷ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.O., 1996.

para os cursos. Sistematizadas, estas propostas encontram-se hoje sob apreciação do Conselho Nacional de Educação.

3.2 A AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

A despeito do crescimento desordenado do ensino superior no Brasil, até 1995, o país não contava com nenhum programa de abrangência nacional destinado a avaliar o ensino superior.

A avaliação é instrumento gerencial necessário e não se limita apenas à busca de um diagnóstico. Ela pode contribuir para o reconhecimento da realidade dos cursos e para a reflexão sobre o presente e o futuro destes, catalisando as discussões sobre caminhos a trilhar, sobre modelos desejados e sobre estratégias para construir e consolidar esses modelos.³⁹

A ausência do instrumento avaliativo teve conseqüências: favoreceu o aparecimento e crescimento de instituições incapazes de apresentar um programa de formação de qualidade, ao passo que escolas consagradas se viram desobrigadas a aperfeiçoar os seus programas.

³⁸ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n.º 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Brasília, D.O., 1997.

³⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos: relatório-síntese 1998. Brasília, 1998, p.9.

Esse panorama começa a se modificar na promulgação da Lei 9.131/95,⁴⁰ que estabelece a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de graduação:

“Art. 3º - Com vistas ao disposto na letra “e” do § 2º do art. 9º da Lei n.º 4.024, de 1961 com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.”

O primeiro passo com vistas a implantar o processo avaliativo é pela determinação de um dos mecanismos, na forma de um exame a ser aplicado anualmente a todos os concluintes dos cursos avaliados em território nacional, posteriormente chamado de Exame Nacional de Cursos (ENC). O “Provão” – como acabou vulgarmente conhecido – acaba regulamentado pela Portaria nº 249/96,⁴¹ e sua primeira edição acontece no dia 10 de novembro de 1996, envolvendo os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil.

Outros mecanismos de avaliação foram determinados pelo Decreto nº 2.026/96,⁴² e desenvolvidos na SESu através das Comissões de Especialistas de Ensino, a saber:

⁴⁰ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Brasília, D.O., 1995.

⁴¹ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 249, de 18 de março de 1996. Brasília, D.O., 1996.

“Art. 6º Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art. 1º, considerará:

I - organização didático-pedagógica;

II - a adequação das instalações físicas em geral;

III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV - a qualificação do corpo docente;

V - as bibliotecas, com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem reafirmar as determinações da Lei 9.131/95, consolidando o papel da União de avaliar todos os cursos e instituições de ensino superior, agora condicionando a perpetuação desses ao resultado obtido. Diz a LDB:

“Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.”⁴²

Feito para avaliar as instituições de ensino superior que ministram os cursos de Administração e a formação pessoal e profissional do administrador propiciada

⁴² BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Brasília, D.O., 1996

⁴³ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.O., 1996.

por essas instituições, o ENC de Administração é preparado segundo as diretrizes determinadas pela Comissão do Curso de Administração.⁴⁴

As provas dividiram-se em trinta questões objetivas e trinta questões abertas ou discursivas em 1996, e em quarenta questões discursivas e cinco questões abertas ou discursivas a partir de 1997.

As questões objetivas seguem o modelo adotado pela Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), e procuram avaliar a capacidade dos alunos concluintes do ano de aplicação do exame – dos penúltimo e último período, em raciocínio verbal/compreensão de texto, raciocínio crítico, raciocínio numérico/resolução de problemas e raciocínio lógico/suficiência de dados. Já as questões abertas ou discursivas deveriam ser multidisciplinares e valorizar a interpretação da realidade, a reflexão e a tomada de decisão.⁴⁵

Tanto as questões objetivas como as discursivas procuram observar a construção nos formandos das seguintes habilidades:⁴⁶

⁴⁴ A Comissão do Curso de Administração, subordinada à Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, é indicada por instituições como o Conselho Federal de Administração, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Comissão de Especialistas em Administração da Secretaria de Ensino Superior do MEC.

⁴⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos, 1996: relatório administração. Brasília, 1997, p. 11-12.

⁴⁶ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 336, de 4 de março de 1999. Brasília, D.O., 1999.

- (a) Capacidade de comunicação interpessoal e expressão correta nos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações;
- (b) Capacidade de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;
- (c) Capacidade de interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- (d) Capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
- (e) Capacidade de lidar com modelos de gestão inovadores;
- (f) Capacidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante dos problemas e desafios organizacionais;
- (g) Capacidade de ordenar atividades e programas, de decidir entre alternativas, de identificar e dimensionar riscos;
- (h) Capacidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando a atender interesses interpessoais e institucionais;
- (i) Capacidade de selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns.

A Comissão preocupou-se também em avaliar a confiabilidade do ENC, submetendo a prova aplicada a todos os coordenadores de curso de administração, questionando-os acerca dos objetivos da prova, das habilidades descritas acima e do conteúdo das questões. A maioria dos coordenadores considerou a prova adequada aos objetivos propostos. Em mais de 90% dos casos, o grau de concordância foi total ou parcial em relação ao conteúdo das questões. Em apenas três questões a discordância ultrapassou 10%.⁴⁷

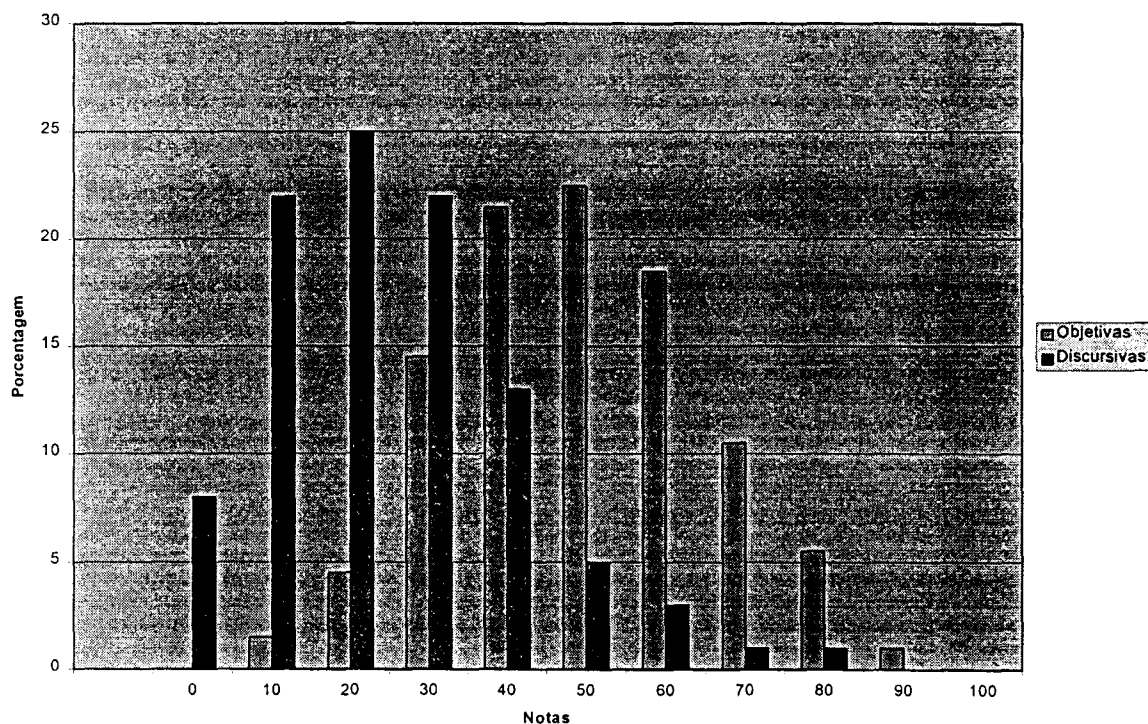
Os resultados obtidos pelos formandos no Exame Nacional de Cursos de 1996 estão dispostos no gráfico a seguir. É importante ressaltar que os resultados

⁴⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, op.cit., p.14.

nos anos subseqüentes não sofreram modificações dignas de nota, preservando a mesma realidade. Nas questões objetivas, mais simples, a média de acerto dos formandos foi de 44,73%, enquanto a média nas discursivas, um pouco mais complexas, alcançou apenas 19,94%. Contabilizados os pesos de cada tipo de questão, a média geral fecha em 32,56% de acerto.⁴⁸

3.2.1 Gráfico 1

Distribuição das notas do Exame Nacional de Cursos
referentes à média brasileira, 1996.



Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/96

⁴⁸ Idem, p. 17.

As instituições tiveram conceitos atribuídos de acordo com o seu desempenho, comparativamente às outras instituições, de **A** até **E**. Foi atribuído conceito **A** para as instituições que se situaram acima do 88º percentil; conceito **B** para as que se situaram entre o 70º e o 88º percentil; conceito **C** para as que situaram entre o 30º e o 70º percentil; conceito **D** para as que situaram entre o 12º e o 30º percentil; e conceito **E** para as que situaram até o 12º percentil da distribuição das médias entre as escolas avaliadas.⁴⁹

Algumas menções quanto ao desempenho das escolas, umas esperadas, outras nem tanto, merecem ser feitas.

Certamente há que se registrar o melhor desempenho dos cursos de administração em escolas públicas, geralmente ligadas a instituições universitárias, no *ranking* proposto pelo MEC. As federais obtiveram, em 67,5% dos casos, conceitos **A** e **B** no ENC de 1997. As escolas públicas estaduais obtiveram, em 52,9% dos casos, os mesmos conceitos. Já as escolas particulares obtiveram **A** e **B** em apenas 22% dos casos.⁵⁰ O panorama, semelhante em 1996, tornou a se repetir em 1998.

É digno de nota, também, o desempenho das escolas mais antigas, aquelas instaladas até 1969. A maioria dessas escolas, 56,8%, recebeu os conceitos **A** e **B** no Provão, contra apenas 23,1% das escolas inauguradas entre 1970 e 1994.

⁴⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, op.cit., p.15.

⁵⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos: relatório-síntese 1997. Brasília: o Instituto, 1997, p.75.

Inversamente, três vezes mais instituições do último grupo obtiveram conceitos **D** e **E** do que instituições de ensino do primeiro (34,2% contra 10,5%).⁵¹

Esses dados de desempenho são, de certa forma, explicados pelo modelo de expansão adotado pelo ensino de administração:

“No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de administração ocorreria, não mais vinculados a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.”⁵²

Tomando por base os resultados registrados nas últimas avaliações, e ainda que muitas escolas sejam novas, e por isso mesmo ainda não reünam as condições necessárias para um excelente desempenho, o resultado final desse processo de expansão do ensino de Administração não pode ser tomado como favorável. Ou, na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP):

“Esses números sugerem desde logo duas considerações. Em primeiro lugar, o desenvolvimento de condições de infra-estrutura, a consolidação do corpo docente e das linhas de atuação orientadas para a qualidade de ensino são, em não pouca medida, uma questão de tempo. Segundo, a grande expansão do ensino superior de Administração tem se feito acompanhar de um rebaixamento de qualidade.”⁵³

É a partir desse precedente – o rebaixamento da qualidade no ensino de administração – que cabe a análise acerca do surgimento, da expansão, da

⁵¹ Idem, p. 77.

⁵² COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit., p.25.

regulamentação e da estruturação dos cursos de Administração. Cabe, também, a análise da proposta de diretrizes curriculares, uma outra reforma, que está sendo examinada pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

⁵³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, op.cit., p.77.

4 BUSCANDO BASES SÓLIDAS PARA O ENSINO

4.1 O ALUNO COMO SUJEITO DO SEU APRENDIZADO

Um dos acertos da legislação de 1993 foi a exortação às escolas pela busca de um rumo a ser seguido quando elaborassem os seus currículos plenos. A definição no currículo mínimo de 960 horas/aula, ou 32% do tempo total do currículo pleno, para as disciplinas eletivas e complementares, abriu caminho para que cada instituição fizesse uso da sua liberdade no que tange à formação do administrador.

Essa possibilidade, se ainda hoje dá às escolas um enorme espaço para a criação de propostas diferenciadas, também as convida a definir qual o perfil do profissional que querem formar. Não há como formar alguém sem saber que tipo de profissional se deseja. A definição do perfil profissiográfico entra como necessidade primeira desse processo. Definido o tipo de profissional que se objetiva formar, busca-se desenvolver nele as competências relacionadas àquele perfil durante a realização do curso.

No entanto, há um item que deve ser esclarecido nesse processo: qual o papel do estudante na relação ensino-aprendizagem, e mesmo na proposição de modelos e de perfis profissiográficos? Pode-se definir o aluno de Administração como produto ou como sujeito no processo da sua própria formação?

O esclarecimento é necessário para que se possa avaliar a capacidade desse estudante de levar a bom termo a sua formação. Afinal, busca-se desenvolver nesse estudante dois tipos básicos de competências:⁵⁴

- Competências intelectuais: capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, ser criativo, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.
- Competências comportamentais: iniciativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, habilidades negociais, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho.

Tanto um grupo como outro dessas competências exigem um indivíduo capaz de trabalhar com conteúdos complexos e inter-relacionados. Exigem um estudante ativo, o que não é a regra na relação ensino-aprendizagem.

Sobre a conhecida atitude passiva do educando, a regra geral, Paulo Freire expõe sua concepção “bancária” da educação:

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”,

⁵⁴ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em administração. Brasília, 1999, *mimeo*, p.12.

tanto melhor educador será. Quanto mais se deixa docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os estudantes, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem seus depósitos, guardá-los e arquivá-los.” ⁵⁵

Tornam-se assim os educandos meros arquivadores de conhecimentos e conteúdos, pois estão desprovidos de sua capacidade de buscar o inter-relacionamento entre teoria e prática, vivenciar o conhecimento, ser enfim. O que é arquivado, na realidade, é o homem e todo o seu potencial. Porque fora da prática, fora da busca, não há criatividade, não há transformação, não há saber. ⁵⁶

Quando os professores falam da realidade como algo parado, estático, compartimentado e controlável, a palavra se esvazia da dimensão concreta que deveria ter, torna-se mais som que significação. Se ainda falam ou dissertam sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos estudantes, certamente colocam os alunos na condição de meros produtos de um processo. São estes indivíduos objetos que serão *transformados* por educadores que sabem como produzir administradores, pois na visão “bancária” da educação, o saber é uma

⁵⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987, p.58.

⁵⁶ Idem, p. 58.

dádiva dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. E, segundo Freire, “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.” ⁵⁷

Cabe assim aos estudantes o papel subjacente de meros receptores (“depositários”) dos conteúdos petrificados e quase sem vida passados pelos professores, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Conteúdos “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” ⁵⁸

Se o ensino então está limitado à narração pura e simples, ele conduz os alunos apenas a decorar os conteúdos programáticos das disciplinas, de poucos vínculos com outras disciplinas e com a própria realidade, pois “o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele.” ⁵⁹ Transforma os estudantes em simples receptores destes conteúdos.

Tanto mais serão “capazes” os educadores quanto maior a quantidade de conteúdos que estes conseguirem ministrar. Que “é a tendência prevalecente ao longo de nossa tradição educacional, a que se deve a excessiva densidade dos nossos planos de estudo.” ⁶⁰ Daí currículos plenos cada vez mais extensos e detalhados.

⁵⁷ FREIRE, op.cit., p. 58.

⁵⁸ Idem, p.57.

⁵⁹ Ibidem, p.59.

⁶⁰ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1981, p. 45.

Aos estudantes, pouco resta senão o papel de receber, de memorizar e de exercitar as reações para as quais estão sendo preparados. Quanto mais os educandos se exercitam nessa tarefa de memorização autômata, mais se afastam da busca da consciência crítica, que em última análise, resultaria na sua inserção no mundo e na conseqüente transformação deste. Distanciam-se pois, assim, do seu papel como sujeitos do processo de aprendizagem.

Têm então os estudantes uma consciência passiva, que se limita a receber os “depósitos” que o mundo lhe faz. Uma consciência que não consegue localizar-se nesse mundo, que o percebe como alheio à sua própria existência, que se percebe dissociada da realidade dinâmica da existência.

O estudante como *produto* não transforma o mundo, mas antes tende a ele se adaptar, anulando ou reduzindo dramaticamente o seu poder criador. Dissocia-se do seu papel como indivíduo, relegando esse a um segundo plano, onde sua responsabilidade como agente de mudança está alijada do exercício profissional. Estimula sua ingenuidade. Não realiza nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do seu ato cognoscente não está em sua posse, ou a ele não é dado a opção de usá-lo.⁶¹

Assim, a existência de um educador seria dada pela necessidade de disciplinar os “depósitos”, os conteúdos dados pelo mundo que se destinam à

⁶¹ FREIRE, op. cit., p.69.

consciência dos estudantes. Seu trabalho será o de imitar o mundo, de ordenar o que já se faz espontaneamente.⁶²

Daí a prática do educador mediano: nas aulas puramente expositivas, na indicação bibliográfica, no estudo dirigido, na dificuldade de lidar com os alunos, na “prova”, esse educador também pouco consciente do seu papel acaba por tornar penosa a tarefa do estudante pensar autenticamente. Freire vai além:

“Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É com-viver, sim-patizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.”⁶³

Desta base de argumentação, surge a necessidade de uma educação que possibilite ao aluno ser sujeito do próprio processo de aprendizado e que se antagonize à concepção “bancária” explicitada nas últimas páginas. Uma concepção ampla do processo de ensino-aprendizagem, em que seja permitido ao aluno o despertar de sua consciência, o despertar da intencionalidade, o estímulo à busca do conhecimento. Um modelo que o liberte da submissão e da passividade e abra caminho para que este venha a ser o protagonista de sua própria história.

⁶² FREIRE, op. cit., p.63.

⁶³ Idem, p.64.

Assim, se uma educação de concepção “bancária” resulta na imersão das consciências dos alunos, uma educação problematizadora busca a emersão das consciências e sua inserção crítica na sociedade:

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.”⁶⁴

Na prática problematizadora, os educandos desenvolvem o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A partir das experiências dos alunos, implica um constante ato de desvelamento da realidade, abrindo espaço para a inserção crítica dessa.⁶⁵

A educação problematizadora, libertadora, de caráter autenticamente reflexivo, nega os comunicados e os narradores, bem como a possibilidade de *transmissão* pura e simples de conhecimentos. Torna obrigatória a existência da comunicação e irreversível a constância do debate. Traduz-se na dialogicidade do processo de aprendizado e permite a superação constante.

⁶⁴ FREIRE, op.cit, p.70.

⁶⁵ Idem, p.71.

A tendência então, para o aluno, é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmo e no mundo, sem separar este pensar da ação, pois a prática problematizadora se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a sua realidade. Isso porque:

“Enquanto a prática “bancária”, (...), enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.” ⁶⁶

Assim, o aluno que aprende a perceber a si próprio e sua situação, entra em contato com a sua realidade e sente-se capaz de modificá-la. O fatalismo, ou a consciência de se sentir como apenas um *produto* ao final do processo de formação, cedem lugar à vontade de aprender para *produzir* o seu próprio futuro. O aluno, finalmente, sente-se sujeito.

4.2 A “REDUÇÃO SOCIOLOGICA” NECESSÁRIA

Uma educação “bancária” e não problematizadora, que aliena o aluno do próprio processo de aprendizado, impossibilita-o de desenvolver sua própria percepção acerca do fenômeno administrativo e uma visão crítica das teorias que

⁶⁶ FREIRE, op. cit., p.74.

lhe são ensinadas. Conseqüentemente, impede-o de investigar novos métodos e técnicas de gestão que melhor se adaptem à sua realidade.

O aluno corre o risco, quando for um profissional, de estar condenado a repetir indefinidamente os métodos e as técnicas importada de países estrangeiros, particularmente dos Estados Unidos, uma vez que a importação dessas técnicas pontua o ensino de Administração no Brasil, que se estrutura sempre com atraso em relação às demandas históricas nacionais.⁶⁷

Não desenvolvendo, desde a sua implantação no Brasil, uma via adequada à compreensão do fenômeno organizacional, sua ciência e tecnologia, tornou-se o ensino daquele campo de saber, em nosso país, caudatário do desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido em centros mais desenvolvidos. É o que explica Martins:

“O capitalismo tardio que retardou esse processo de industrialização, acabou por não exigir, como em outros casos, a sistemática preocupação com o que seria a administração em função da organização do trabalho. Enquanto no mundo moderno do século XIX, teóricos pensaram o trabalho no pano de fundo do capitalismo industrial e a relevância do papel do administrador neste processo, no Brasil, isto não aconteceu.”⁶⁸

Uma vez que os desafios administrativos brasileiros ocorreram posteriormente aos desafios administrativos de países que viveram os primórdios do capitalismo

⁶⁷ COVRE, op.cit., p.76.

⁶⁸ MARTINS, Paulo Emilio Matos Martins et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. Archétypon. Rio de Janeiro, 5(15), set./dez. 1997, p.11.

industrial, o país teve a opção de importar modelos em detrimento da criação de outros, quiçá mais adequados às nossas necessidades e estilo de desenvolvimento.

Só houve ensino de Administração no país incentivado pelo governo Getúlio Vargas a partir de 1931, quando foram regulamentados os estudos universitários e o Curso Superior de Administração e Finanças, premido que se encontrava na necessidade de desenvolver a burocracia especializada para comandar as organizações públicas e privadas, em processo de constituição.⁶⁹ Na área de Administração, estrutura-se o ensino a partir do referencial teórico desenvolvido particularmente nos Estados Unidos, denominado como Organização Racional do Trabalho.

O período desenvolvimentista por que passa o Brasil no segundo governo de Vargas e no governo de Kubitschek mostra a carência de profissionais aptos a realizar “cinquenta anos em cinco”; que assumissem, com competência técnica, postos nas empresas industriais estrangeiras em implantação ou que trabalhassem nos grandes projetos de criação de infra-estrutura nacional. Na falta de escolas aptas a realizar essa função, celebrou-se o convênio Brasil-Estados Unidos para importar o *know-how* necessário para a implementação de escolas de Administração no país. O marco histórico desses dias é, certamente, a criação da Fundação Getúlio Vargas.

⁶⁹ ANDRADE, op.cit., p. 24.

Já a regulamentação do ensino decorre do novo período de crescimento iniciado nos governos militares, que exigiu ainda mais profissionais para ocupar cargos em grandes companhias, principalmente nas estatais, surgidas durante aqueles governos.

Dado que as funções do administrador demandado tinham carácter marcadamente técnico, possibilitou-se que o aumento de vagas fosse feito por intermédio de instituições de ensino superior principalmente privadas, quase sempre divorciadas da pesquisa e concentradas, apenas, no ensino. Na realidade, depositantes no futuro administrador do conhecimento importado durante a implementação do ensino de Administração no Brasil. Daí que:

"O resultado final é o *ensino profissionalizante*. É a transformação do estudante em um profissional pouco "pensante", e é principalmente a sua transformação em um *técnico*, aplicador de tecnologias em sua maior parte importada, e não mais em um possível, também, futuro pesquisador, cientista." ⁷⁰

Esse processo de formação do administrador nos moldes "bancários", aliado à perspectiva histórica em que se sucedeu, pode ser apontado como uma das causas da perpetuação do referencial teórico importado e da baixa produção de conhecimento no Brasil. Sobre a inadequação do referencial teórico dos cursos de Administração no país, acrescenta Andrade:

"O saber científico é alienígena. Os cursos e professores universitários, incluindo os de Administração Pública, aconselham-se em livros

⁷⁰ COVRE, op.cit., p.76.

estrangeiros e repassam experiências burocráticas dos países do 1º mundo. Investimos tempo e dinheiro “formando” Administradores com pouca sintonia com a realidade de seu país, de seu povo, de sua sociedade.” ⁷¹

Excetuando-se alguns teóricos e pesquisadores genuinamente brasileiros, não se pode dizer que houve o desenvolvimento de uma consciência crítica na área de Administração. É claro que, se já há conhecimento sistematizado sobre o processo organizacional, não há porque reinventá-lo. Há, no entanto, que adaptá-lo à nossa realidade.

A pesquisa e a produção científica nacional são de fundamental importância para criar uma forma de desenvolvimento adequada aos nossos desafios e dificuldades. Ainda hoje, porém, o ensino se encontra divorciado da pesquisa. E a consequência mais direta desse processo é a defasagem filosófica, científica e tecnológica das escolas, que se bastam (?!) no seu próprio atraso, se afastando da realidade do mundo organizacional dos nossos dias e se obsoletizando.

Se o ensino é desenvolvido divorciado da pesquisa, situação propícia para que se possa manipular o conhecimento importado, resta apenas a possibilidade de mimetizar o *know-how* estrangeiro, mutilando eventualmente as partes que apresentam eventuais disfunções. Sobre essa atitude há o alerta de Martins:

“A “escola brasileira de Administração” (compreendida aqui em seu sentido mais amplo, de apropriação cultural adaptada à nossa maneira) acompanha de perto as inovações estrangeiras e, ao mesmo tempo, se

⁷¹ ANDRADE, op. cit., p.72.

surpreende com seus resultados em outros ambientes, animando-se a utilizá-las como modelos, sem necessariamente fazer a relação entre as práticas administrativas importadas e as condições sociais onde se originam. Resulta daí que a transposição de tais modelos para uma realidade econômica, cultural e de relações de trabalho tão desigual como a nossa defronta-se com mais dificuldades do que acertos." ⁷²

Há a necessidade da criação de uma consciência crítica da realidade nacional. Os administradores devem estar preparados para as necessidades de gerenciamento das organizações tipicamente nacionais: as esferas de governos, empresas nacionais e organizações não-governamentais brasileiras. No caso de organizações estrangeiras, fazem-se necessárias técnicas de gestão apropriadas para promover a interface da cultura organizacional matriz com as pessoas, o mercado e a cultura brasileira. Essas são condições indispensáveis para que haja um desenvolvimento nacional soberano.

A redução sociológica é, então, tema da maior importância quando fala-se da formação do administrador. Define-a Guerreiro Ramos, no domínio restrito da sociologia, como:

"... uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórico, tem de servir-se da experiência de outras comunidades." ⁷³

⁷² MARTINS, op. cit., p.18.

⁷³ GUERREIRO RAMOS, op.cit., p.44.

Para além das definições, trata-se de uma atividade de protagonismo de todo um país. Ela surge quando uma sociedade dependente ou colonial, que se espelha em outra, desenvolvida ou metropolitana, é movida pela sua autodeterminação em direção à própria suficiência; quando essa sociedade põe entre si e as coisas que a circundam um projeto de existência. Guerreiro Ramos registra que tal fenômeno tem sido denominado elevação, e “tem sido interpretada como um desprender-se ativo das coisas, como a aquisição da liberdade em face delas”. ⁷⁴

Esse projeto de existência, ao menos no campo da Administração, ainda falta ao Brasil, na medida em que importamos e tentamos implantar modelos prontos e inadequados, na maior parte dos casos. Não tem a sociedade a consciência da sua liberdade nem a personalização, características de povos que fazem história – os povos históricos de Guerreiro Ramos.

Tal coisa acontece porque a redução sociológica no ensino de Administração choca-se frontalmente com a concepção “bancária” deste. Passo a passo, a redução é um processo que deve ser desenvolvido por pessoas que têm consciência de seu papel na sociedade e da importância de transformá-la. ⁷⁵ Não parece ser o perfil do estudante depositário, tampouco o de professores que se portam como meros repetidores de conhecimentos petrificados, sem vida e sem chances de serem utilizados como ferramentas para promover qualquer transformação.

⁷⁴ GUERREIRO RAMOS, op. cit., p.20.

⁷⁵ Idem, p. 45-46

Para o estudante agir como ser transformador, é importante que tenha a percepção da totalidade do fenômeno administrativo e das inter-relações entre as diferentes matérias que compõe a área. Todos os tópicos a serem estudados fazem parte, necessariamente, de conexões de sentido. Estão referidos uns aos outros por um vínculo de significação que dá forma ao todo. A consciência surge da compreensão de como esses tópicos se inserem no mundo.

Quando falamos em consciência, no entanto, referimo-nos a uma consciência coletiva, a consciência dos povos históricos. Para que o futuro administrador aprenda e pratique a redução sociológica, deve fazê-lo numa sociedade cuja autoconsciência assuma as proporções de processo coletivo. É um ponto de vista que tem a consciência de ser limitado por uma situação.

Uma vez instaurada essa consciência, é importante notar que a análise dos tópicos que fazem o fenômeno administrativo deve ser feita sob apenas uma perspectiva. A perspectiva em que estão os tópicos em parte os constitui. Os tópicos não existem sozinhos, mas sim num contexto. Portanto, se transferidos para outra perspectiva, deixam de ser exatamente o que eram. Assim, métodos e técnicas importadas nunca funcionarão satisfatoriamente, pois foram concebidos em outro contexto, e quando transferidos, passam a apresentar problemas.

Não é necessário, porém, que se recomece a história administrativa no Brasil. A fim de melhor conduzir o processo de desenvolvimento nas várias áreas do saber humano, é importante investigar a experiência estrangeira, seus sucessos e insucessos. A redução sociológica conduz a um procedimento crítico-assimilativo

dessa experiência, por uma sociedade que desenvolve a capacidade de auto-articular-se, tornando-se conscientemente seletiva. É dirigida por uma aspiração ao universal, porém mediatizado pelo local, regional ou nacional.

Finalmente, todo esse trabalho será assentado na cultura local, nos usos e costumes da coletividade em questão. Embora seus suportes coletivos sejam vivências populares, a redução sociológica é atitude bastante complexa: consiste em por à mostra os pressupostos referenciais de natureza histórico-social dos tópicos em questão. Da pesquisa desses pressupostos, conduz-se a indagações complexas que só serão respondidas, com segurança, mediante estudo sistemático e raciocínio rigoroso.

5 A BASE FABRIL DO MODELO DE ENSINO ATUAL

Paulo Freire caracterizou o ensino como “bancário”, onde se via o estudante como “depositário” de conteúdos petrificados e sem vida passados por um educador tido como “depositante”. Ressaltou a mecanização e a inconveniência do processo.

Seguindo uma linha diferente, motivada pelas comparações que este trabalho pretende enfocar, aqui se propõe analisar o ensino de administração comparando-o a uma “fábrica de administradores”. Partindo do modelo de Paulo Freire, o que se pretende é caracterizar o aluno do curso de administração como o “depositário” dos conhecimentos administrativos já sistematizados, tal como se encararia um produto em processamento, recebendo peças até chegar à conformação final.

5.1 A LINHA DE PRODUÇÃO

Ainda que se considere a regulamentação pouco flexível, é fato que a grande maioria das escolas de Administração no Brasil não têm inovado muito quando o assunto é o bacharelado. A ausência de originalidade das propostas, aliado à rigidez da lei que regulamenta a área, se traduzem em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica. Nas palavras de Martins:

“É bastante comum a prática de repetir o currículo mínimo preconizado pelo Conselho Federal de Educação, com a adição de pouquíssimas disciplinas que, entre os alunos, são conhecidas como optatórias, isto é, optativo-compulsórias, devido ao número reduzido de suas ofertas.

Comete-se assim o pecado de supor que, em tema tão amplo como a administração, é possível e desejável o domínio de todas as suas áreas de aplicação e, ainda pior, ignoram-se ou violentam-se as preferências e vocações de cada formando.”⁷⁶

Sendo assim, o ensino serve tão somente para a produção de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório.⁷⁷

Os aspectos que dão embasamento a essa comparação, de escolas com fábricas, serão descritos adiante. Para que melhor se possa compreendê-los, aqui será utilizada a seguinte analogia: comparar a fabricação de um automóvel, produto símbolo da segunda revolução industrial, com a “fabricação” de um administrador, o regente preparado para lidar com essas colossais organizações da era industrial.

Assim, imagine-se um automóvel na linha de produção: o aço, na forma de chapa, é inserido em uma prensa industrial, que a moldará formando o monobloco deste automóvel.⁷⁸ A esse monobloco adiciona-se o sistema elétrico, depois o sistema de propulsão, seguindo-se o sistema de transmissão, o sistema de direção e o sistema de freios; por fim, a pintura e o acabamento.

⁷⁶ MARTINS, Paulo Emilio Matos Martins et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. Archétypon. Rio de Janeiro, 5(15), set./dez. 1997, p.239.

⁷⁷ Aqui define-se laboratório como um lugar destinado ao estudo experimental de qualquer ramo da ciência, ou à aplicação dos conhecimentos científicos com objetivo prático.

⁷⁸ O monobloco é uma peça única formada pela união do chassi e da carroceria do automóvel, onde se assentam todas as demais peças.

Pode-se comparar o currículo do curso à linha de montagem do automóvel; o universitário, ao aço que será moldado para formar o monobloco. As matérias, consideradas isoladamente, são as peças, e agrupadas, constituem os sistemas do veículo. Assim, espera-se que o aluno progrida no fluxograma onde está representado o currículo, e vá agregando as partes necessárias à sua formação.

Nos primeiros períodos, necessários à “construção do monobloco”, as disciplinas da formação básica e instrumental ,⁷⁹ a base que sustentará o todo:

Economia;
Direito;
Matemática;
Contabilidade;
Filosofia;
Psicologia;
Sociologia;
Informática.

Espera-se nessa formação fundamental no futuro administrador a compreensão e as aplicações das ciências sociais que dão base à Administração, bem como o desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias para quantificar e especular. É uma preparação necessária, segundo a lógica presente na lei, para a próxima fase.

Nos períodos seguintes, trabalhar-se-á a incorporação dos vários sistemas que terão de interagir entre si e que “farão o veículo funcionar”. No caso, as

⁷⁹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p.295.

disciplinas da formação profissional,⁸⁰ que tornarão o administrador capaz de operar dentro de sua área:

Teorias da Administração;
Administração Mercadológica;
Administração de Recursos Humanos;
Administração de Produção;
Administração Financeira e Orçamentária;
Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais;
Organização, Sistemas e Métodos.

Nessa formação, trabalha-se para construir no estudante o domínio das áreas técnicas consideradas como de domínio exclusivo dos administradores e que compõe o campo do saber administrativo propriamente dito.⁸¹ É onde se constrói toda a base técnica do administrador, onde se provê as ferramentas minimamente necessárias para a habilitação e o exercício da profissão.

Depois, as disciplinas eletivas e complementares: buscando uma ênfase na formação, seja ela generalista ou especializada, “aplica-se a pintura e o verniz”; “dá-se o acabamento” trazendo discussões contemporâneas complementares à formação; “equipa-se com acessórios úteis e necessários” informando ao futuro administrador as novidades no campo administrativo.

Essa última etapa de formação, conforme o próprio título demonstra, não apresenta necessariamente um formato definido, sendo utilizada para promover o

⁸⁰ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p.295.

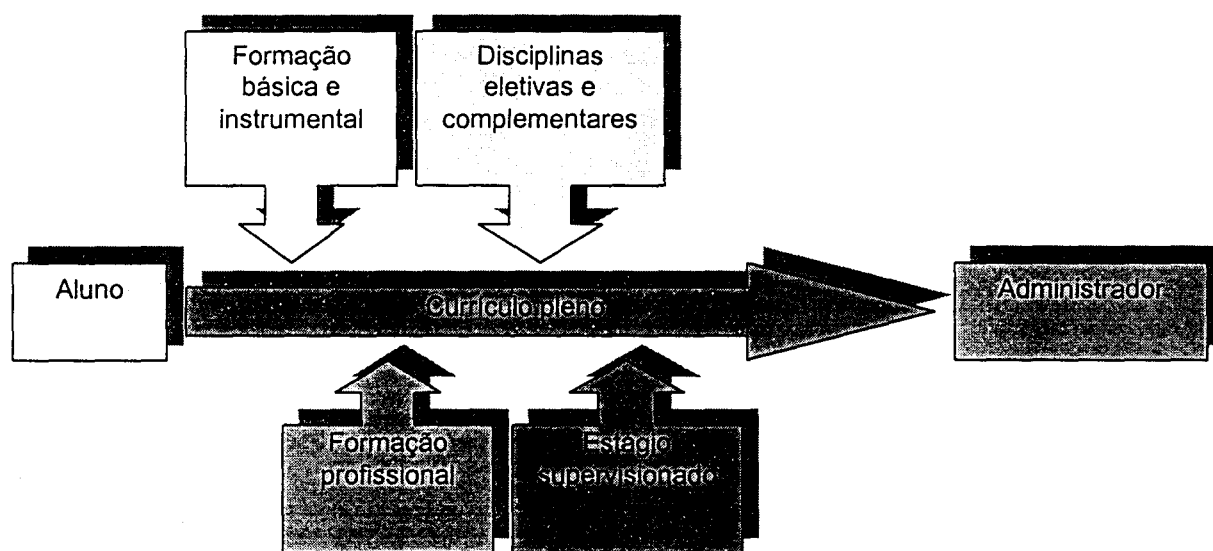
⁸¹ CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, op.cit., p.29.

contato com disciplinas conexas à Administração ou enfatizar uma área do conhecimento já discutida durante o curso.

Finalmente, o estágio supervisionado, que corresponderia ao *test-drive* realizado pela fábrica para verificar se o automóvel reúne as condições básicas de qualidade, dirigibilidade e segurança.

5.1.1 Gráfico 2

A "linha de produção" do administrador



O estágio, no curso de Administração, foi concebido tendo como função a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos que a ele se submetessem. Embora obrigatório, sofreu diversas disfunções desde a sua regulamentação, perdendo seu objetivo e forma originais.

Demonstrada a semelhança entre a fabricação de um automóvel e um administrador, deve-se concentrar na diferença dos resultados. Num automóvel que

recebeu no pára-brisa as várias etiquetas “OK” que comprovam a qualidade do produto e seu acerto final, o consumidor gira a chave no contato e o sistema elétrico entra em prontidão. Um segundo toque e o sistema elétrico aciona o motor de partida, permitindo a ignição e o funcionamento do motor.

Com o motor funcionando, pressiona-se a embreagem, seleciona-se a marcha e o veículo avança. É o motor interagindo com o sistema de transmissão, permitindo o deslocamento. Um movimento no volante permite ao veículo mudar a trajetória, criando uma nova interação entre os sistemas: à eletricidade que alimenta o motor que impulsiona a transmissão, agora também pode-se determinar o caminho a percorrer. Em caso de insegurança, pode-se utilizar o sistema de freios para parar o veículo ou modular sua velocidade, sem nenhum prejuízo ao funcionamento dos outros sistemas.

No caso do futuro administrador, o resultado que se espera é semelhante. A partir da suposta interação entre as disciplinas dispostas ao longo do curso, espera-se que ele construa o saber administrativo em sua totalidade e opere, assim como o automóvel bem construído funciona. Defrontado com cada problema, espera-se dele o uso do conhecimento específico acumulado em seu arcabouço teórico para acionar um comando que resolva tal problema, como faz um automóvel reagindo a um comando dado pelo motorista, reação esta previamente programada no projeto que o originou.

Embora essa comparação possa gerar algum incômodo, é perfeitamente compreensível o porquê dessa lógica obsoletizada inerente ao processo de

formação do administrador. Os grandes expoentes do ensino de administração no final do século XX, sem nenhum demérito à essas figuras, ainda são os pensadores clássicos, como Frederick Taylor, Henri Fayol e Henry Ford. A formação do administrador apenas obedece à lógica proposta por eles. Mesmo que revistos sob um enfoque sistêmico, representam todo um referencial teórico cujas bases remontam à Revolução Industrial.⁸²

Esse tempo, se ainda não foi superado, tem hoje suas principais características sob profundos questionamentos. E essas características acabam também por revelar o caráter tipicamente fabril da formação do administrador.

5.2 DIVISÃO DO ESTUDO

Tal como a sociedade da qual fazem parte, as organizações vivem uma grande evolução desde o advento da revolução industrial. Desde a prototípica fábrica de alfinetes descrita por Adam Smith,⁸³ as organizações experimentaram um notável aumento da sua complexidade. Elas cresceram, diversificaram suas operações, adicionaram uma gama de novos trabalhos de forma a aumentar o valor agregado dos seus produtos, extrapolaram seus limites nacionais e se tornaram mais interdependentes do ambiente que as abriga.

⁸² MARTINS, O desafio de formar administradores para o Brasil do Terceiro Milênio, p.239.

⁸³ SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo, Nova Fronteira, 1985, p.41.

Estudar as organizações, por consequência, se tornou uma tarefa muito mais complexa. A solução encontrada para lidar com tal complexidade foi dividir esse estudo: fragmentar a organização em partes menores para que pudessem ser intimamente compreendidas, descobrir a inter-relação entre essas partes e, finalmente, reunir a compreensão de todas as partes e a relação entre elas para buscar de forma racional a compreensão da totalidade da organização.

Essa opção pelo estudo em separado de cada uma das partes que a compõe encontra sua origem na filosofia de René Descartes, que defendeu a hipótese de que a compreensão de fenômenos complexos poderia acontecer a partir da sua redução em componentes básicos, desde que determinados passos fossem sempre observados. Nas palavras do próprio Descartes:

“O primeiro, (...) não incluir nos meus juízos nada que não se apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito, que não tivesse nenhuma ocasião para o por em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que tivesse de abordar no maior número possível de parcelas que fossem necessárias para melhor as resolver.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, gradualmente, até o conhecimento dos mais compostos; e admitindo mesmo certa ordem entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer enumerações tão complexas e revisões tão gerais, que tivesse a certeza de nada omitir.”⁸⁴

⁸⁴ DESCARTES, RENÉ. Discurso do método e tratado das paixões da alma. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1937.

Baseado no método cartesiano, o ensino de Administração foi definido desde sua primeira regulamentação, em 1966, em grupos de matérias, a saber: cultura geral, englobando o conhecimento de fatos e condições institucionais onde se inseria o fenômeno administrativo; instrumentais, ofertando técnicas e modelos de ordem conceitual ou instrumental; e de formação profissional, onde se buscava a compreensão e a capacidade de manejo da organização.

A regulamentação de 1993, longe de alterar conceitualmente a primeira, dá apenas um novo arranjo a divisão anterior. As novas três partes principais, como já exposto anteriormente, são definidas como Formação Básica e Instrumental, Formação Profissional e Disciplinas Eletivas e Complementares.

Cada uma dessas etapas de formação encerra um conjunto de disciplinas, e o conjunto total denomina-se currículo mínimo. Tenta-se, assim, construir uma linha de pensamento que leve à compreensão do fenômeno organizacional.

É a partir desse currículo mínimo que se desenvolverá o currículo pleno, personalizado em cada escola, de acordo – pelo menos teoricamente – com as especificidades regionais e necessidades de desenvolvimento setoriais.

As propostas de currículo pleno, ou grade curricular, formuladas pelas escolas têm sido objeto de discussão freqüente nas últimas décadas. As escolas buscaram, cada qual à sua maneira, reconstruir o saber administrativo, dadas as limitações particulares no que tange à contratação de docentes, filosofia de ensino ou estrutura

de custos. Montaram sua grade curricular buscando a melhor forma de levar o aluno à compreensão das organizações. Ou definiram sua grade curricular de acordo com experiências já comprovadamente acertadas em instituições mais tradicionais, buscando a repetição do sucesso.

Em consequência, a ordenação das disciplinas que compõe o currículo pleno, bem como sua nomenclatura, é ponto de pauta certo quando o assunto discutido é a formação do administrador. Tem-se concentrado toda atenção na definição das grades curriculares, na falsa expectativa de que uma arrumação certa conduzirá a escola e seus futuros administradores na direção almejada. No entender de Martins, o foco da discussão é equivocado:

“Os elencos temáticos que integram as grades curriculares de nossas escolas de administração – ainda que freqüentemente incompletos, anacrônicos, excessivamente rígidos e mimetizadores de realidades distantes – parecem não constituir o maior problema a ser enfrentado na reformulação do modelo brasileiro de formação de administradores pelas escolas superiores.”⁸⁵

O currículo, porém, não é um fim em si mesmo, ainda que nisso acreditem muitas instituições e docentes. Nele não se encerram as soluções para o ensino, nem o rompimento como a “velha” Administração. Ele detém uma outra função:

“Na realidade, a enumeração que discrimina as matérias tem um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional: elas se distribuem em amplas categorias, e dentro destas se articulam num sentido de continuidade, que é a própria expressão da continuidade do real.

⁸⁵ MARTINS, op.cit., p.238.

O currículo é uma imagem ordenada da experiência; cabe à metodologia escolar, procurando reconstruir a experiência e sua organicidade, através desse instrumento, o papel mais importante. Nessa orientação, a multiplicidade das matérias tenderá a reduzir-se a um repertório solidário, encaminhando-se no sentido da unificação, e não da dispersão." ⁸⁶

É esse repertório solidário a que o relator se refere o grande obstáculo do ensino de Administração, e provavelmente também dos demais cursos superiores. O problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que o compõe. É a inter-relação entre elas.

A divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as matérias são constantemente esquecidos, ignorados ou mesmo desconhecidos. Matérias que compunham juntas uma pequena parte do todo administrativo se tornam matérias isoladas. Erguem-se fronteiras rígidas entre as disciplinas que impedem a continuidade conceitual entre algumas e oculta a ambivalência de outras que tanto serviriam na formação cultural do administrador como na função instrumental em relação às demais.

Ainda que reunidas em conjuntos específicos, é fato que as matérias que os compõe não conseguem formar elos entre si. Há, claramente, uma falha no recorte desses conjuntos.

⁸⁶ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1981, p. 41.

Assim, na ânsia de reconstruir o fato administrativo e ante a impossibilidade da elaboração de planos de estudo que recomponham a complexidade do mundo organizacional, as escolas tornam o ensino extenso, adicionando como matérias autônomas todas as nuances que apareceriam naturalmente numa proposta de estudo integrada. Mas mesmo um extenso número de matérias, atomizadas, é verdade, não seria capaz de reconstituir a totalidade do fenômeno administrativo. Tornaria apenas o estudo desse fenômeno cansativo e frustrante, pois não obteria resultado.⁸⁷

Finalmente, cabe lembrar que o currículo é na verdade um caminho, não o destino final. O destino final deve ser buscado através do perfil profissiográfico buscado; do desenvolvimento de determinadas competências acordadas previamente. Sem tais pressupostos, o currículo liga o nada ao lugar nenhum.

5.3 ESPECIALIZAÇÃO

Uma das grandes discussões travadas por ocasião dos debates que levariam à primeira reforma do ensino de Administração, em 1991, residia na escolha entre um perfil generalista ou especialista para o futuro administrador. A proposta caminhou no sentido do primeiro, mas na realidade não foi possível concretizá-lo.

⁸⁷ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p. 45-6.

A divisão do estudo trouxe conseqüências desfavoráveis, e a mais direta delas foi a especialização e, em muitos casos, a estagnação do campo de estudo dos professores. Um curso mediano hoje no Brasil é dividido em aproximadamente cinquenta matérias, alocadas em oito períodos e totalizando quatro anos letivos. É impossível que apenas uns poucos professores consigam lecioná-las, até mesmo por conta da quantidade de assuntos abordados no curso, essencialmente multidisciplinar.

Tal como está previsto pelo currículo mínimo, a fragmentação do estudo divide-o em formações específicas, e cada uma delas divide-se em disciplinas teoricamente conexas. Essas matérias, componentes básicos do curso, deveriam obrigatoriamente manter relações entre si. Ainda que sejam estudos diferentes, deveriam observar caminhos convergentes, atuar solidariamente no sentido de formar no aluno a visão de todo um campo do conhecimento, seja ele geral ou especializado na sua área de interesse.

Não é isso, entretanto, que acontece. As abordagens inerentes a cada disciplina são muitas vezes tão diferentes quanto os professores que as lecionam, “o que se compreende a partir da estrutura universitária brasileira, que provoca o isolamento dos especialistas”.⁸⁸ Deixam de aproveitar o estudante, porque o isolamento torna o aprendizado penoso, confuso e pouco profícuo, e os professores, que não se beneficiam do contato com outros professores e pesquisadores.

⁸⁸ MOTTA, op.cit., p.53.

As dificuldades para os estudantes causadas por esse isolamento ficaram patentes no questionário-pesquisa, parte do Exame Nacional de Cursos do MEC, onde estes avaliaram o currículo e o desempenho dos docentes. Dos formandos em Administração brasileiros de 1998, 60,9% acham que as disciplinas estão mal dimensionadas, 50,4% sugerem que algumas disciplinas deveriam ser incorporadas a outras e 33,7% consideram que algumas outras deveriam simplesmente ser eliminadas⁸⁹. Martins, sobre o mesmo assunto, ainda considera provável que “com alguns arranjos estruturais e a introdução e/ou supressão de algumas disciplinas, muitos programas poderiam atingir um nível satisfatório de resultados.”⁹⁰

É importante ressaltar, entretanto, que a avaliação do currículo tem sido restrita aos alunos concluintes do curso de administração, não tendo havido em nenhum momento consulta aos docentes, coordenadores de curso, profissionais do mercado nem à sociedade como um todo.

Nesta organização curricular, algumas formações como a profissional tratam mais diretamente do estudo da organização – como exemplo, podemos falar em Administração de Materiais, Administração de Produção e Administração Mercadológica, onde se estabelece uma conexão clara dos campos do conhecimento. Essas disciplinas se inter-relacionam com mais facilidade, o que faz com que mesmo que não haja a interação didática intencional, até acidentalmente os alunos acabam por compreendê-las em conjunto.

⁸⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos: relatório-síntese 1998. Brasília, 1998, p.45.

⁹⁰ MARTINS, op.cit., p. 238.

Já outras disciplinas, como o são a Matemática, a Estatística, a Sociologia, a Filosofia e o Direito, têm a compreensão mais difícil na tarefa do estudo administrativo. Reunidas sob a formação básica e instrumental, como o próprio nome indica, não guardam uma relação direta com as disciplinas profissionais e nem mesmo uma relação direta entre si, não interagindo facilmente com a compreensão organizacional. São matérias que existem independentemente do estudo da Administração, embora sejam de fundamental importância para esta. Não guardam nenhuma convergência natural com as disciplinas administrativas, e por isso mesmo são passíveis de estudo especializado e não alinhado com as necessidades da Administração.

Todas essas matérias devem ser estudadas cuidadosamente buscando sua interação com o fenômeno administrativo, preparando o pensamento e o raciocínio do aluno para a compreensão das organizações de forma generalista. Esse é um aspecto destacado – e não observado – há mais de três décadas pelo relator da primeira regulamentação:

“O estudo das ciências auxiliares ou instrumentais em cursos profissionais se orienta na direção desses e sob o impulso de suas motivações. É bastante corrente o fato de serem ministradas essas matérias de modo bastante genérico, sob a responsabilidade de professores divorciados do campo a que elas devem aplicar-se. Disso resulta o adensamento do currículo, sem vantagens, nem de ordem cultural nem de ordem prática, por falta de adequada perspectiva.”⁹¹

⁹¹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p. 46.

O alerta do relator se tornou realidade. As disciplinas egressas das ciências sociais ou dos métodos quantitativos tornam-se incomunicáveis nas mãos de professores desconhecedores do estudo administrativo, evoluindo em descompasso debaixo da tutela de coordenadores sem perspectiva educacional e de currículos plenos construídos sem uma proposta clara.

Cada professor termina por se especializar em uma ou duas matérias que melhor domine, e ergue-se um muro entre essas e o restante. Se não foi prevista a integração posterior de todas as matérias, os docentes pesquisam apenas na sua área, pormenorizam seus estudos e caminham no sentido do aprofundamento dos temas e distanciam-se da inter-relação com as disciplinas conexas e da continuidade das idéias. Ou, no caso da ausência da pesquisa, se tornam eternos repetidores de disciplinas estéreis, que não se relacionam com a evolução do mundo e tampouco com as outras matérias.

Algumas matérias, tanto na Formação Básica e Instrumental quanto na Formação Profissional, são ainda subdivididas em duas e até em três – como Administração Mercadológica I, Administração Mercadológica II e Administração Mercadológica III – tornando ainda mais fragmentado o saber. Por vezes, mesmo o conteúdo programático de algumas delas é constituído por itens estanques, que não guardam relação entre si, ou por recortes incompreensíveis.

Todos esses argumentos reforçam a impressão de que o ensino de Administração terminou parecido com uma fábrica. Cada professor entra em sala para lecionar sua disciplina, de forma estanque, dissociada das outras existentes.

São, em parte, vítimas da estrutura universitária brasileira, que aparta os especialistas.⁹² Tal como um operário, repete a matéria como se montasse no conjunto a peça de sua responsabilidade. Peça que nem sempre se encaixa, pois a fragmentação e o estudo cada vez mais aprofundado e isolado vão acabar dificultando no aluno a visualização do todo administrativo.

O Parecer nº 433/93, quando tratava de fundamentar a edição da segunda regulamentação do ensino de administração, já alertava para a necessidade não satisfeita de “uma estrutura curricular (...) despojada de fronteiras rígidas e conseqüente compartimentação estanque”.⁹³ A falta de integração das disciplinas só tornou o estudo extenso e muitas vezes sem sentido para o estudante, pois as matérias deveriam se encaminhar no sentido da unificação e não da dispersão. Esse já tinha sido o alerta não ouvido do parecerista da primeira regulamentação, em 1966.⁹⁴

As instituições de ensino superior, de forma geral, continuaram no entanto a simplesmente enumerar disciplinas ao longo do currículo pleno, deixando de considerá-lo como um instrumento de aprendizagem para considerá-lo um fim em si mesmo, o que fez com que a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração sugerisse, em 1997, “uma energética mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do chamado “currículo mínimo.”⁹⁵

⁹² MOTTA, op.cit., p.53.

⁹³ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p.294.

⁹⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1991, p.41.

⁹⁵ Idem, p.31.

Dessa forma, o futuro administrador, sem entender como uma área de estudo interfere nas outras, não desenvolve mais uma vez a capacidade de compreensão e de intervenção precisa na empresa. Só perceberá a vida organizacional na sua equipe de trabalho, mas provavelmente sem entender como esta contribui para formar o todo com o restante da empresa.

Ou seja, a reformulação de 1993 não foi capaz de superar o modelo de ensino vigente até então, tipicamente fabril e disfuncionalmente cartesiano. Falhou na tentativa de forjar o profissional generalista, pois o modelo, os currículos e os professores continuam presos à divisão do trabalho e à conseqüente especialização.

5.4 MECANICISMO

Uma das peculiaridades do sistema industrial é a concepção das organizações tais como se fossem máquinas: arranjos estáticos de peças que, concertados, dão origem aos produtos previstos. Os cursos de Administração também foram concebidos dentro dessa lógica mecanicista: a determinadas ações ou causas derivarão determinados efeitos ou conseqüências previsíveis, dentro de uma correlação razoável.

As escolas de Administração são como organizações industriais. A partir de um padrão de produção, determinado por características da escola e por necessidades locais, elas definem a sua maneira para realizar a tarefa de formar administradores, escolhem os trabalhadores mais adequados a essa tarefa e

selecionam, de acordo com sua credibilidade e prestígio, a matéria-prima. Em outras palavras, uma proposta de currículo pleno, um bom corpo docente e bons estudantes, conseqüentemente, seriam necessários para formar bons administradores.

O mecanicismo se estende a todo o processo de formação: tem-se a certeza que, terminada a exposição do conteúdo programático de uma matéria, o aluno que tenha estudado convenientemente seja capaz de ser submetido às avaliações e ter sucesso, ainda que desconsidere-se freqüentemente os métodos de ensino e a forma particularizada de cada indivíduo aprender.

O início de uma nova disciplina acontece na confiança de que a anterior, que serve como embasamento, alcançou sucesso nesse intento e permitiu ao aluno evoluir no estudo administrativo, ainda que os professores dessas matérias nunca tenham trocado algumas palavras e até mesmo desconheçam completamente os detalhes do conteúdo programático da outra.

Ao final do processo da graduação, no entanto, espera-se que os alunos tenham estabelecido as conexões entre todas as disciplinas ministradas no curso, ainda que ordenadas numa lógica penosa e num currículo extenso, estimulando a fragmentação do conhecimento e contrariando o princípio da ordenação da multiplicidade de matérias num repertório solidário de que fala ainda o parecerista da primeira regulamentação.⁹⁶ Pela lógica mecanicista, os formandos estão

⁹⁶ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p. 41.

“preparados” para deter a visão total do fenômeno administrativo pois cumpriram todas as etapas necessárias na linha de montagem.

Encara-se o futuro administrador, no final do processo, como uma máquina que será capaz de operar - gerir e tomar decisões - dentro do que foi programada: uma consequência lógica, característica de organizações que produzem dentro dos princípios da Administração Científica de Taylor e da Teoria Clássica de Fayol, também denominada “teoria da máquina” por outros autores. Completa-se o ciclo de transformação do aluno em um técnico aplicador de tecnologia estrangeira.⁹⁷

Num mundo em transformação, porém, há que se esperar mais de um profissional. Em lugar de treiná-lo para dar respostas prontas aos problemas costumeiros, devemos educá-lo para desafios maiores, conforme o parecerista da segunda regulamentação:

“É imperioso que se consolide, na ação educativa, a convicção de que precisamos *educar para o desconhecido*, ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.

Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na *ultrapassagem das fronteiras do já conhecido*.”⁹⁸

Ainda que não sigam tal modelo, as escolas de administração, essas fábricas, esperam que ao final do curso o profissional seja também capaz de conhecer todos

⁹⁷ COVRE, op.cit., p. 76.

⁹⁸ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p. 292.

os cursos de ação disponíveis para tomar decisões, bem como antever as consequências da escolha de qualquer um deles.

Tem-se a expectativa de que sempre esse profissional possa processar todas as variáveis e através de um processo decisório complexo escolher a melhor alternativa, maximizando os resultados de sua decisão. A esse respeito, Motta, baseando-se em Bresser Pereira, destaca como pensamento central dessa lógica que:

“... alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades.” ⁹⁹

Há a pressuposição de que os estudantes, uma vez que tenham conseguido completar o curso – e absorvido o conjunto de informações que compõe o referencial teórico básico, instrumental e profissional – se tornarão líderes natos. Nas palavras de Karl Albrecht:

“Eles presumem que esse indivíduo, tipicamente representado por um homem, seja maduro psicologicamente, tenha habilidades interpessoais, seja inteligente, aberto, conceitualmente fluente, racional, criativo, aceite novas idéias e se sinta bem com as mudanças.” ¹⁰⁰

⁹⁹ MOTTA, Fernando C. Prestes. Teoria geral da administração: uma introdução. São Paulo, Ed. Pioneira, 1973, pp. 3 e 4.

¹⁰⁰ ALBRECHT, op. cit., p.91.

Esse indivíduo não se constrói, porém, durante o curso de Administração, pelo menos não na forma como estão estruturados hoje. Esse indivíduo é construído com base na sua vivência, nas suas experiências, no seu contato com outros indivíduos que partilham a mesma realidade, mediatizados pelo mundo.¹⁰¹

Algumas dessas características, no entanto, podem ser desenvolvidas. Mas não basta acrescentar informação para que o aluno se constitua num bom profissional. Há que se haver formação, há a necessidade de um desenvolvimento humano. Exige-se a presença do ser humano como sujeito no processo do aprendizado, exige-se experimentos, vivência. Os cursos de Administração não ensinam isso nem dispõe de instrumentos para tal, ao menos até hoje.

Todas essas características pertencem a pessoas que decidem o rumo de suas carreiras e de sua história pessoal. São pessoas preparadas para agir antecipadamente e não para reagir aos acontecimentos, comportamento médio dos administradores formados em escolas organizadas de forma fabril.

5.5 VISÃO DE SISTEMA FECHADO

Tal como as fábricas, representações do pensamento clássico da Administração, determinístico e programático como uma máquina, as escolas de Administração têm apresentado um intercâmbio muito pequeno com o ambiente no qual estão inseridos.

¹⁰¹ FREIRE, op. cit., p.69.

Já em 1983, a “década perdida”, Motta ponderava sobre esse distanciamento do mundo, comentando a falta de atenção das escolas para tópicos como a dimensão internacional da administração num mundo cada vez mais globalizado; as questões de moeda e crédito nessa nova realidade; a administração de empresas estatais, então no seu auge de importância e crescimento numérico; a administração de pequenas e médias empresas, já importantes em discursos oficiais; o acompanhamento da evolução da tecnologia produtiva. Concluía observando:

“Finalmente, considerando o ritmo das mudanças ocorridas nas três últimas décadas, pouco ou nada se faz em termos de preparar os jovens aspirantes à administração para as questões que irão enfrentar num futuro muito próximo. Em suma, a maior parte dos cursos está preparando nem mesmo para hoje, mas sim para ontem.” ¹⁰²

Em face de críticas como essa os coordenadores das escolas se preocuparam, nos encontros promovidos que levaram à construção da nova grade curricular em 1993, com a maior permeabilidade dos estudos com o mundo que as cerca. O Parecer nº 433/93 já deixava isso claro:

“Nesse contexto, alguns tópicos emergentes já se apresentam com as marcas da atualidade: a ética administrativa, a globalização, o meio ambiente, a administração da tecnologia, os sistemas de informação, o controle de qualidade total e outras.” ¹⁰³

¹⁰² MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983, p.54.

¹⁰³ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op.cit., p.294.

Entretanto, como em toda organização que pode ser apontada como um sistema fechado, as escolas de administração mostraram uma grande resistência a abrir seus programas a esses novos temas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ¹⁰⁴ dos estudantes concluintes do ano de 1996, apenas 20,3% haviam estudado Ecologia/Meio Ambiente, como tópico ou como tema central de uma disciplina do curso. A maioria (79,6%) nunca apreciou o tema durante o curso ou o apreciou apenas superficialmente durante atividades extra-classe.

Os números não são melhores quando o tema é Tecnologia de Informação. Embora seja um dos motores das profundas modificações que vivemos hoje, particularmente no meio empresarial, o assunto só foi tratado por 29% dos formandos do mesmo ano. Já Ética nos negócios, uma discussão recorrente no Brasil e no mundo, só foi analisado por 42,5% dos alunos. A Globalização Econômica, assunto de fundamental importância na Administração atual, foi abordado por apenas 49% dos futuros administradores. Todos esses dados podem ser visto na tabela a seguir:

¹⁰⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Quem é e o que pensa o graduando, 1996: administração. Brasília, 1997, p.24-25.

5.5.1 Tabela 1

Abordagem dada no curso em relação aos temas ecologia/meio ambiente, globalização, ética e tecnologia da informação, segundo os graduandos em Administração no Brasil, em 1996 (%)

	Não foi tratada	Tratadas apenas Extraclasse	Tratada Superficialmente Em uma Disciplina	Estudada em várias disciplinas	Tema central De uma ou várias Disciplinas
Ecologia/meio ambiente	27,4	14,4	37,8	13,0	7,3
Tecnologia de informação	21,2	15,7	34,0	16,0	13,0
Ética	10,9	9,0	37,5	25,0	17,5
Globalização	3,6	15,3	32,0	35,0	14,0

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/96

Desatualizadas e muitas vezes herméticas a qualquer influência ambiental, as escolas foram incapazes, nos últimos anos, de prover mão-de-obra adequada ao mercado, como faz crer Branco:

"Face às deficiências atribuídas às escolas de Administração, muitas empresas tomaram para si a tarefa de formar e desenvolver seus gestores, segundo os aspectos que consideram relevantes. Fruto dessas iniciativas, orçamentos crescentes vêm sendo dedicados às atividades de educação nas empresas. Em alguns casos tratam-se de valores que ofuscam a verba disponível para órgãos do sistema público de educação." ¹⁰⁵

¹⁰⁵ BRANCO, Paulo Durval. Desenvolvendo competências gerenciais em ambiente de mudança: os desafios dos programas de treinamento e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995, p.104.

Os cursos caminham separadamente do mundo, como se dele não dependessem. Não há uma colaboração estreita entre a universidade e a sociedade, particularmente o mercado, o que remete a situações como a acima descrita. Não se quer dizer, com isso, que o ensino superior deve se curvar à lógica do mercado, formando administradores somente adequados às empresas. Nem que o mercado deve se curvar às decisões e problemas da academia, aceitando passivamente os administradores formados por ela.

Não foi só a informação ministrada nos cursos que mudou, mas também os seus valores mudaram nesses últimos trinta e três anos, desde a primeira regulamentação do ensino. Concebido para preparar mão-de-obra qualificada para gerir as grandes organizações estatais e multinacionais que aportavam no país, “a burocracia especializada, requerida para o funcionamento do sistema capitalista”,¹⁰⁶ o ensino era centrado no apuro técnico para prever, organizar, dirigir e controlar as atividades da empresa.

Esperava-se do administrador que ele operasse reativamente, sem margem para considerações exógenas ao ato de gerir, como foi descrito pelos autores da Administração Clássica. A cada passo que se fizesse necessário, uma caixa de ferramentas previamente provida pela quantidade de informações acumuladas durante sua exposição à grade curricular deveria ser suficiente para gerar a ação necessária.

¹⁰⁶ COVRE, op.cit., p. 59.

Toda essa situação foi garantida durante muitos anos, na medida que um ambiente de relativa estabilidade no mundo empresarial e na sociedade garantiam um mundo pouco mutável e, conseqüentemente, pouco preocupante para seus administradores.

Mas, quais seriam hoje os valores que permeiam a formação do profissional? Monteiro Júnior opina que:

“A formação do administrador não pode deixar de incluir os valores emergentes da sociedade em geral, como o sentimento de cidadania, a ética, a defesa de seus direitos individuais e coletivos, (...), a justiça no sentido amplo e a participação efetiva, tanto nas decisões da organização, quanto nas nacionais.” ¹⁰⁷

Ou seja, as organizações se tornaram sistemas muito mais abertos do que na época da regulamentação de 1966. Tornaram-se, até por conta disso, sistemas complexos e difíceis de operar, com fronteiras sutis em relação ao ambiente no qual atuam.

Assim, na formação do administrador, se tornou importante a busca de novas competências: capacidade de comunicação interpessoal e de negociação, de raciocínio crítico e analítico, de agir criativamente e de forma empreendedora, de compreender o todo administrativo, de lidar com modelos de gestão novos, de gerir a flexibilidade e a adaptabilidade, de adotar procedimentos que privilegiem o bem

¹⁰⁷ MONTEIRO JÚNIOR, op.cit., p.6.

comum e à comunidade na qual a organização está inserida. Certamente, essas são algumas das capacitações que as organizações esperam encontrar nos seus futuros dirigentes.

Cabe às escolas de Administração o desenvolvimento de tais competências na formação dos seus alunos. Assim, define-se um novo perfil profissiográfico, gerando subsídios para a formatação de currículos mais próximos das demandas de um mundo em mutação.

6 UMA NOVA PROPOSTA: SUPERAÇÃO DA BASE FABRIL?

Como foi visto neste trabalho, já a partir dos setentas, a dinâmica mundial se altera profundamente, com mudanças nas interações culturais, sociais, políticas e econômicas entre os países. O sistema capitalista colhe essas modificações a partir da evolução dos padrões tecnológicos existentes, da substituição dos bens pela informação como fonte de riqueza e da escalada da competitividade global. Como ressalta Branco:

“Com o passar do tempo os blocos construtores das primeira e segunda Revoluções Industriais, carvão e ferro, aço e eletricidade, respectivamente, passaram a dar lugar a outros elementos mais desmaterializados. Se, antes, os objetos comercializados só tinham existência em um espaço tridimensional, a partir de meados do século XX passaram a ter menos compromissos com as leis que regem a matéria. Nesse contexto, passa a ganhar destaque a informação, que introduz interessantes movimentos, como a mudança do eixo de poder dos músculos para a mente, e a identificação do conhecimento como recurso primário, em detrimento da terra, trabalho e capital, que assumem papel secundário.

Com a complexidade inerente à era da informação, passa a tomar forma o que Drucker (1991) denomina *knowledge society*, termo que pode ser traduzido por sociedade instruída, a qual se organiza em torno da aplicação dos conhecimentos dos seus cidadãos.” ¹⁰⁸

¹⁰⁸ BRANCO, op. cit., p.18.

As organizações passam, assim, por profundas alterações no seu *modus operandi*. Tendem a deixar de dominar substancialmente o trabalhador, antes desqualificado e facilmente substituível, pois a complexidade do trabalho numa sociedade instruída não se permite enclausurar nos limites da empresa. Abriga-se, em parte, na capacidade intelectual e na criatividade dos trabalhadores, que podem se tornar mais independentes e negociar mais justamente sua capacidade de trabalho.¹⁰⁹

O ensino de Administração, no entanto, não tem preparado o administrador para essa nova fase, de autonomia intelectual. Se sofreu uma reformulação apenas em 1993, atrasada, foi na tentativa de recuperar a atualidade dos conteúdos ministrados no curso. As razões para o atraso dessa reforma são compreensíveis se considerarmos a evolução dos dados econômicos brasileiros nos oitentas – a “década perdida” – e se considerarmos que apenas em 1991 o país abre-se para o mundo, para a competitividade e para as modificações que ocorrem no cenário global já há duas décadas.

A reforma do ensino, porém, não superou os paradigmas de um currículo que remonta tempos anteriores ao “milagre econômico”, e que encontrou forte inadequação aos tempos atuais, imensamente dinâmicos, tendo se obsoleto rapidamente. O alvo da reforma, assim, não era o currículo. Parece ser o próprio homem e os métodos de ensino-aprendizagem:

¹⁰⁹ DE MASI, Domenico. Desenvolvimento sem trabalho. São Paulo: Editora Esfera, 1999, p.11.

“É patente que os desafios que a derradeira década do milênio impõe às economias retardatárias exige, compulsoriamente, administradores mais criativos e que estes, por sua vez, demandam centros de formação e aperfeiçoamento mais eficazes e pedagogias mais ousadas.” ¹¹⁰

Enquanto esforços foram despendidos no sentido de atualizar o currículo e os conteúdos programáticos, o estudante permaneceu tão alienado quanto no currículo antigo, em virtude da manutenção das práticas pedagógicas tradicionais. Manteve esse estudante no papel de reprodutor de conteúdos estáticos e sem vida, desvinculados de sua realidade social e cultural, ¹¹¹ enquanto o mundo organizacional seguiu evoluindo dinamicamente – fazendo história nos países desenvolvidos. Mais uma vez, o estudante nesse cenário é incapaz de compreender as modificações que ocorrem – e assim a reforma de 1993 se tornou ineficaz.

Uma outra reformulação do ensino de graduação em Administração se fez então necessária, aliando-se mesmo ao fato de que houve um progressivo aumento da sofisticação do profissional exigido pela sociedade. A oportunidade propícia ocorreu com a edição do Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação. Segundo a contextualização da proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração em análise no MEC:

“A Economia como um todo vem reivindicando, no atual contexto, mudanças até então inéditas no perfil do administrador. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a

¹¹⁰ MARTINS, op.cit., p.239.

¹¹¹ FREIRE, op. cit., p.59.

aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes tornam-se requisitos do novo profissional." ¹¹²

A busca desse novo profissional encontra eco na proposta supracitada. O que está em jogo é sua capacidade e as formas de fazê-lo.

Alguns pontos dessa proposta, diferentes das anteriores, merecem maior atenção. O perfil do administrador, por exemplo. De acordo com a proposta, "deve ser definido a partir do que pensam os empregadores, administradores formados (há algum tempo), coordenadores de cursos de Administração, e outros profissionais relevantes à formação, corroborados em fóruns abertos." ¹¹³

Embora todos esses atores citados sejam de fundamental importância, parece que o estudante não será convocado a manifestar sua opinião. Não tem sido, na realidade, convocado em nenhuma das ocasiões em que se sentam profissionais de todas as categorias para decidirem o seu futuro, como se pode perceber na lista de participantes que compõe os anais de tais fóruns. Mantém-se, então, a perspectiva, na proposta apresentada ao CNE, de que os alunos são ainda considerados produtos do curso, e não atores do seu próprio processo de formação.

Embora não esteja explicitado, espera-se que entre os profissionais experientes que deverão ser convidados para os fóruns esteja representada a sociedade em geral, aí incluído o mercado. E, que dentre os vários profissionais

¹¹² COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op.cit., p.7.

¹¹³ Idem, p.11.

relevantes à formação do administrador se encontrem , para que não se repita o erro cometido na primeira e na segunda regulamentação, educadores com “perspectiva educacional”, nas palavras do relator Dumerval Trigueiro, em 1966. ¹¹⁴

As habilidades que se busca formar no futuro administrador estão descritas mais adiante na proposta, e são as seguintes: ¹¹⁵

1. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificação no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;
2. Auto-planejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho;
3. Expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício de negociação e de comunicação interpessoal;
4. Utilizar todos os conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;
5. Iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho;
6. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres;
7. Raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.

¹¹⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op. cit., p.41.

¹¹⁵ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, p.12.

Não há dúvidas que essas são competências desejáveis para o administrador deste fim de século. Mas certamente não serão desenvolvidas em organizações fabris como são as escolas de Administração atualmente.

É muito difícil, a partir da divisão do estudo, marca de todo o curso, e da exclusão da consciência do aluno na construção do saber administrativo, fazer com que o estudante perceba o todo administrativo. Sem essa percepção, a capacidade de reconhecer e definir problemas fica prejudicada pois esse estudante tenderá sempre a analisar o problema sob ótica do aplicador de tecnologia. A construção da boa solução, no entanto, passa por saber analisar o problema de diferentes ângulos e prismas, efetuando uma composição desses, localizando-se nessa realidade e assim tendo uma visão mais completa. O ato de pensar estrategicamente não permite barreiras na percepção, tampouco visões isoladas. É uma atividade altamente conectiva.

A comunicação produtiva com seu grupo de trabalho, também, passa pela capacidade de compreender a organização como um fenômeno complexo. Esta se constitui em uma equipe formada por indivíduos, não raro, de diferentes formações, congregando assim vários campos do saber. Se, durante a faculdade, o aluno estuda sob a perspectiva de que esses campos do saber são separados uns dos outros e cada um deles conta com professores especializados, é natural que ele tenha a mesma perspectiva na empresa. A realidade da vida profissional reforça essa visão, pois “o profissional de administração atua no espaço social do trabalho dividido,

ou, mais precisamente, nas grandes áreas divisionais e nos departamentos das organizações".¹¹⁶

Assim, parece natural que o profissional encare a organização como uma adição de departamentos especializados que não necessariamente se relacionam. Gerir a complexidade do negócio, nesse contexto, torna-se tarefa das mais difíceis. Trabalho em equipe, comunicação, cooperação, diálogo e negociação são competências que, no caso da continuidade desse modelo de formação, só poderão ser adquiridas pelo estudante de forma empírica durante sua vida profissional, nem sempre de maneiras prazerosas.

Da mesma forma, iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, parecem objetivos muito ambiciosos, quando o estudante não é convidado, ou a ele não é dada liberdade para assumir a co-autoria do seu processo de aprendizado. Essas são características adultas, desenvolvidas por pessoas que assumem o papel de protagonistas de sua própria história,¹¹⁷ que se tornam nesse caso interlocutoras no processo de ensino-aprendizagem, e não simplesmente ouvintes.

São, portanto, pessoas adultas os bons administradores.¹¹⁸ Mas durante todos esses anos, o estudante tem sido infantilizado, relegado a um papel de produto no processo de sua formação profissional. Esse futuro administrador, nos

¹¹⁶ MARTINS, op.cit., p. 238.

¹¹⁷ GUERREIRO RAMOS, op. cit., p.20.

¹¹⁸ ALBRECHT, op. cit., p.91.

primeiros anos após a formatura, terá dificuldade de utilizar todos os conhecimentos “depositados” e de mesclá-los com suas próprias experiências da vida cotidiana.

Assim, parece fazer sentido o fato de administradores formados há pouco tempo não serem, em princípio, convidados para os fóruns de debate sobre o perfil dos administradores futuros: ainda estão provavelmente em fase de transição de um mundo infantil, onde lhes é dado o papel de receber, sem discutir, para outro mundo, onde a discussão e a interação são atributos fundamentais para a sobrevivência do indivíduo e da organização.

A nova proposta não encerra, na realidade, nenhum avanço significativo nas práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem. Ainda que textualmente se proponha à superação da “pedagogia tecnicista” neste tópico, as formas de fazê-lo são contraditórias com as intenções demonstradas, como será demonstrado a seguir.

Para que os cursos de graduação em Administração possam “contribuir para transformar as relações sociais, econômicas, sociais e políticas, na medida em que conseguirem assegurar a todos um ensino de qualidade, comprometidos com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade”, ¹¹⁹ eles devem trabalhar com o objetivo de despertar consciências, de promover o aluno da condição de produto à

¹¹⁹ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, p.25.

condição de sujeito.¹²⁰ Mas se o estudante não é convidado a discutir seu próprio futuro na formatação de um perfil profissiográfico, a possibilidade de formação do cidadão consciente parece drasticamente reduzida nas suas bases.

“O resgate da dimensão humana do trabalho (...) que possibilita a intervenção consciente no processo produtivo, fortalecendo o exercício da cidadania”,¹²¹ nas palavras da própria Comissão de Especialistas, somente é possível numa prática problematizadora, onde a discussão do próprio futuro do aluno está inserida.¹²² Se este não participa da discussão do seu próprio futuro, como esperar dele uma intervenção consciente? Como esperar que ele consiga desenvolver o poder da captação e da compreensão do mundo e das organizações que lhe parecem, em sua relação com ele, não mais uma realidade determinística, mas uma realidade que pode ser transformada?

Somente um processo sistemático de redução sociológica do conhecimento estrangeiro e da valorização da experiência social e cultural brasileira pode demonstrar que “o processo de aquisição de conhecimento deve ser compreendido como decorrência das trocas que o graduando estabelece na interação com o meio (...), tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados”.¹²³ Tal demonstração implica necessariamente, através da participação

¹²⁰ GUERREIRO RAMOS, op. cit., p.20.

¹²¹ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, p.25.

¹²² FREIRE, op.cit., p.70.

¹²³ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, p.25.

de alunos e professores, na realização de pesquisas que procurem demonstrar, cientificamente, o que pode e o que não pode ser aproveitado para o desenvolvimento de uma ciência gerencial brasileira.

Como a formação do aluno é um trabalho de equipe, primordialmente, “assegurar ao corpo docente a autonomia e o controle do seu próprio processo de trabalho” ¹²⁴ é uma impossibilidade, na medida que não condiz com uma relação verdadeira de ensino-aprendizagem. ¹²⁵ A autonomia deve ser constantemente negociada dentro de um projeto pedagógico, nos limites dos objetivos propostos, da inter-relação com as outras matérias e do perfil de aprendizado dos estudantes.

Há, no entanto, que se ressaltar o avanço da proposta num dos pontos sempre mal compreendidos: a questão do currículo mínimo.

Ao invés de impor novamente os conteúdos obrigatórios, distribuídos nas várias formações já analisadas aqui, a proposta das Diretrizes Curriculares mostra diferentes caminhos que poderão ser trilhados, ao dividir a formação em campos de estudo. Da carga horária total, 50% do curso ficou reservado para os conteúdos básicos, a saber:

Campo 1. Estudos humanos, comunicativos, simbólicos, artísticos, de investigação científica e suas tecnologias;

¹²⁴ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, p.25.

¹²⁵ FREIRE, op.cit., p.59.

- Campo 2. Estudos administrativos, gerenciais, organizacionais, estratégicos e suas tecnologias;
- Campo 3. Estudos econômicos, financeiros, de mercado, de relações internacionais e suas tecnologias;
- Campo 4. Estudos quantitativos e suas metodologias. ¹²⁶

Os outros 50% da carga horária total ficam a critério da instituição, que poderá utilizá-la para propor habilitações e para adequar o currículo à sua realidade:

"Além da base comum de conhecimentos, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão uma parte diversificada que poderá preencher em até 50% da carga horária total do curso e/ou habilitação. Esta parte diversificada será definida pela própria IES a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia." ¹²⁷

Assim, amplia-se a liberdade das escolas para que proponham modelos, conteúdos e habilitações diferenciados. Ampliam-se também as possibilidades de construção de centros de formação mais criativos e mais ligados à realidade no qual estão inseridos.

¹²⁶ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC, op. cit, pp.13 e14.

¹²⁷ Idem, p. 15.

7 CONCLUSÕES

O bacharelado em Administração sempre acompanhou a estruturação econômica do país, relacionando-se com os momentos históricos característicos desse processo até os dias de hoje.

Tal como o conhecemos, é um acontecimento bem recente. Embora haja registros da sua existência ainda no início do século, o ensino universitário de Administração somente foi regulado após a Revolução de 1930, quando o capitalismo que se instalava tardiamente em nosso país necessitava de profissionais especializados para gerir as organizações industriais que se instalavam. Ainda nessa fase, o estudo da Administração era intimamente vinculado ao estudo da Economia. A separação dos campos de estudo ocorreu na medida em que a gerência científica das organizações, cada vez maiores e mais complexas, assim o exigiu.

Esse momento se faz presente nos anos cinqüenta, quando um novo governo de Vargas busca o desenvolvimento econômico e social do país, logo seguido após um breve intervalo por Kubitschek. Nesse período o ensino de Administração se estrutura a partir da influência gerada pela Fundação Getulio Vargas e, mais especificamente, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, criada em 1954. O modelo de ensino dessa escola, com um currículo

especializado em Administração de empresas, traduz o momento histórico pelo qual atravessa o país, com a instalação de várias empresas estrangeiras e estatais.

Com o desenvolvimento estimulado pelos governos militares e o “milagre econômico”, a nação privilegiou as grandes empresas, multinacionais e estatais – principalmente estas últimas. O ensino expande-se em ritmo acelerado, resultando daí a regulamentação da profissão e do bacharelado em Administração e procurando suprir a demanda por tecnocratas gerada por esse tipo de desenvolvimento.

Como consequência histórica, o ensino de Administração nasceu, se estruturou e se expandiu num Brasil que inaugurou, desenvolveu e se concretizou como uma sociedade industrial. Herdou as características mais marcantes de tal sociedade, como a divisão de trabalho, a especialização e o mecanicismo que permeiam o modelo de ensino em voga. Com as mudanças acontecendo de forma avassaladora na última década, e com a estagnação acadêmica do ensino de Administração, em parte devida a “década perdida” incorporou este mais uma característica: a visão de sistema fechado.

Todas essas características, pertinentes ao momento histórico em que surgiram, tornam-se hoje particularmente problemáticas quando se tenta buscar novos rumos para a formação de administradores. Num mundo globalizado e holístico, falta a esses homens e mulheres uma compreensão maior do fenômeno organizacional e de suas consequências.

Assim, a divisão do trabalho, utilizada para melhor compreender fenômenos complexos como a empresa típica dos tempos industriais, abriu espaço, também, para a diferenciação entre as várias áreas contidas no estudo administrativo, que foram divididas em matérias e dispostas ao longo do currículo. Como resultado de um método cartesiano que se tornou disfuncional, há hoje uma grande dificuldade para reunir essas mesmas matérias num plano onde o aluno consiga enxergar a totalidade da organização.

Como decorrência, os docentes aprofundaram separadamente o estudo das áreas e matérias que compõe a formação do administrador, construindo muros entre elas e tornando difícil para os alunos e mesmo para eles próprios visualizar a conectividade entre essas matérias e sua conseqüente interdisciplinaridade.

Os alunos detêm, ao final do processo, informação e não formação. Retêm conhecimentos que muitas vezes não conseguem instrumentalizar. Um bom currículo, bons docentes e boa “matéria-prima” não se traduzem necessariamente, mecanicamente, ao final do curso, em bons profissionais..

Como conseqüência, os conteúdos ministrados ficam isolados do mundo, que se desenvolve enquanto o ensino fica estagnado. Se tornam defasados. Como vimos, temas como globalização, ecologia e tecnologia da informação não se encontram presentes, nem ao menos são citados, ao longo do curso da metade dos formandos em Administração.

Ao lado dessas características, que se tornaram particularmente problemáticas ao longo dos últimos anos, residem outras que sempre o foram. Uma dessas é a importação de referencial teórico.

Nos países ditos de primeiro mundo, o desenvolvimento do capitalismo só se deu com a produção e o domínio do conhecimento administrativo para tal. No Brasil, o capitalismo tardio supriu suas necessidades importando conhecimento já sistematizado em outros países, premido pela necessidade de desenvolver-se e aliado à impossibilidade de gerá-lo a curto prazo. Isso acontece durante toda a história do surgimento e desenvolvimento da área de Administração no país e se estende até os dias de hoje.

A importação desse conhecimento administrativo, adquirido em outras condições econômicas, sociais e culturais, nunca conduziu o Brasil porém ao mesmo estágio de desenvolvimento capitalista desses países. Conduziu, antes, a um estado de dependência intelectual administrativa, que não foi solucionado mesmo após tantas décadas em que o país busca, de forma caudatária, encontrar-se com a modernidade.

Tal dependência pode ser creditada, também, à falta de caráter investigativo no desenvolvimento das ciências administrativas no país. Em instituições universitárias onde se desenvolvem pesquisas, sedimenta-se um conhecimento que é essencialmente dinâmico, que acrescenta, se desenvolve e se adapta às condições sócio-econômico-culturais desiguais, a partir da revelação dos seus mecanismos e como manuseá-los. Em instituições onde o ensino é a única

atividade, o conhecimento administrativo se torna rígido e estático: Rígido, pois a inexistência da pesquisa torna seus mecanismos desconhecidos e não permite ajustamentos, e estático, porque só se torna possível a reprodução dos conceitos. Registre-se que a expansão do ensino de Administração se fez primordialmente através de instituições desse tipo.

Face a um mundo em constante desenvolvimento e sofrendo profundas mudanças, onde as características industriais perdem paulatinamente sentido, onde os átomos estão sendo substituídos pelos *bites* e a informação – o domínio dela – firma-se como a base de toda uma nova gama de produtos, pode-se considerar que é uma boa hora para se repensar o ensino de Administração.

A construção das novas Diretrizes Curriculares, no entanto, não são genuinamente uma aspiração das escolas de Administração para diminuir a defasagem entre o conhecimento conquistado pelo avanço científico e tecnológico atual e o conhecimento ensinado nas salas de aula. Antes, têm como fato político precedente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a avaliação das escolas através do Exame Nacional de Cursos.

Já em 1993, a regulamentação ora promulgada conferia às escolas liberdade, senão total, suficiente para que cada uma formatasse o seu projeto de ensino e definisse o profissional que desejaria formar utilizando as práticas pedagógicas que julgasse adequadas. A grande maioria delas não fez uso de tal liberdade. Não obstante, todos os esforços da Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAD/SESu/MEC), através de seminários, palestras e eventos de

todos os tipos, no sentido de alertá-las e incentivá-las a utilizar essa liberdade, limitaram-se a reformular seus currículos apenas para adequá-los ao novo texto da Lei.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, quando faculta aos cursos de bacharelado de formularem suas próprias diretrizes curriculares, traz consigo uma nova oportunidade, ampliada, da reformulação radical no ensino de Administração. Ela pressupõe maior liberdade das instituições de ensino superior, maior liberdade no oferecimento de cursos e habilitações e maior liberdade na escolha da metodologia ensino-aprendizagem a ser adotada. Ou seja, as demandas que o mercado e a sociedade colocam podem perfeitamente ser atendidas.

A definição das diretrizes curriculares se torna crucial, então. Elas representam a superação do conceito de currículo mínimo como o critério mais importante na definição do perfil profissiográfico. A definição do perfil do administrador se faz a partir das competências a serem desenvolvidas e dos tópicos e campos de estudo escolhidos como prioridades, limitados esses campos a metade do currículo pleno. Tudo isso aponta para um enriquecimento do número de habilitações e de abordagens utilizáveis e do próprio curso em geral, na outra metade disponível.

O grande risco, inerente a esse processo de mudança, é que todas essas oportunidades se percam pela falta de pedagogias adequadas. Embora algumas formas estejam previstas no projeto de diretrizes curriculares, isso se dá de uma forma pouco incisiva, quase como um acessório. Preocupante também é o fato

de que tal assunto foi pouco discutido nos fóruns que antecederam a definição da proposta final apresentada ao Conselho Nacional de Educação, talvez até mesmo por falta de esclarecimento dos educadores em Administração do que sejam práticas pedagógicas. Tudo isso evidencia a falta de perspectiva educacional no ensino de Administração, conforme já havia prevenido o relator do primeiro processo de regulamentação do ensino, Dumerval Trigueiro, ainda que tais educadores sejam respeitados no que tange ao conhecimento da área administrativa que lecionam.

Se a pretensão dessas diretrizes curriculares for um ensino universitário de Administração baseada na universalidade de idéias e compreensões, um trabalho de formação verdadeiramente interdisciplinar, é procedente a perspectiva de contratar educadores e pedagogos para integrar a equipe de trabalho e ajudar na definição das pedagogias adequadas a esse ou aquele curso. Do contrário, a proposta de reformulação do ensino se torna ingênua e limitada. Os formuladores das diretrizes entendem da área de Administração, mas Educação e Pedagogia não são suas áreas. As propostas, então, são boas, a capacidade de realizá-las, não.

Se não houver a utilização de pedagogias inovadoras, o ensino de Administração, embora disponha de todos os trunfos importantes para sua superação, estagnar-se-á na concepção “bancária” já explicitada por Paulo Freire, seguindo na mesma linha “fábrica de administradores” que resultou da primeira e da segunda regulamentações.

As competências desejáveis ao administrador, quando não são natas, têm que ser desenvolvidas ao longo do curso, desenvolvimento que pressupõe o estudante como *sujeito* do seu próprio processo de formação. Há que se trabalhar os alunos como indivíduos que devem e têm que contribuir para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidos durante essa formação. O estudo das organizações, muito rico, é de uma complexidade notável, o que traz uma dificuldade natural para apreendê-lo. Mesmo assim, ainda que complexo seja o assunto, o estudante que participa do projeto para a sua formação terá a chance de desenvolver a consciência crítica que lhe permitirá uma melhor compreensão do fenômeno organizacional.

BIBLIOGRAFIA

ALBRECHT, Karl. O trem da linha norte. São Paulo, Pioneira, 1994

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. O ensino de administração pública: histórico e diagnóstico. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, 1995.

BARROS, Betânia Tanure de & PRATES, Marco Aurélio Spyer. O estilo brasileiro de administrar. São Paulo: Atlas, 1996.

BERGAMINI, Cecília W. Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: FGV, 30(2), abr./jun. 1990.

BRANCO, Paulo Durval. Desenvolvendo competências gerenciais em ambiente de mudança: os desafios dos programas de treinamento e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Brasília, D.O., 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Brasília, D.O., 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.O., 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n.º 433/93, de 5 de agosto de 1993. Brasília, D.O., 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n.º 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Brasília, D.O., 1997

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 249, de 18 de março de 1996. Brasília, D.O., 1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 336, de 4 de março de 1999. Brasília, D.O., 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Resolução S/N, de 8 de julho de 1966. Brasília, D.O., 1966.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n.º 2, de 4 de outubro de 1993. Brasília, D.O., 1993.

CERTO, Samuel C. e PETER, J. Paul. Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia. São Paulo: Makron Books, 1993.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA
SESu/MEC. Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração.
Florianópolis: UDESC, 1997.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA
SESu/MEC. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em
administração. Brasília, 1999, *mimeo*.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Manual do administrador: guia de
orientação profissional. Brasília, Conselho Federal de Administração, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Legislação básica da profissão. In:
Manual do administrador: guia de orientação profissional. Brasília, Conselho
Federal de Administração, 1994

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de
graduação. Brasília, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. A formação e a ideologia do administrador de
empresas. São Paulo, Cortez, 1991.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto & VASCONCELOS, João Gualberto M. Gerência e
autoridade nas empresas brasileiras. In: MOTTA, Fernando C. Prestes &

- CALDAS, Miguel P. Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.
- DE MASI, Domenico. Desenvolvimento sem trabalho. São Paulo: Editora Esfera, 1999.
- DESCARTES, RENÉ. Discurso do método e tratado das paixões da alma. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1937.
- DRUCKER, Peter F. Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo, Pioneira, 1994.
- ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.
- FISHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, 27(4), out./dez. 1993, p. 11-20.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.
- GALBRAITH, Jay R. e LAWLER III, Edward E. Organizando para competir no futuro. São Paulo: Makron Books, 1995.
- GANDOUR, Ricardo. Cursos tem que mudar, diz diretor do Insead. Folha de São Paulo, Caderno Empregos, São Paulo, 15/mar./1992, p.3.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1989.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral de administração. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. A redução sociológica (introdução ao estudo da razão sociológica). Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965.

HARMAN, Willis & HORMANN, John. O trabalho criativo. São Paulo, Cultrix, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior: 1998. Brasília: o Instituto, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil: 1980-1996. Brasília: o Instituto, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos, 1996: relatório administração. Brasília: o Instituto, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos: relatório-síntese 1997. Brasília: o Instituto, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame nacional de cursos: relatório-síntese 1998. Brasília: o Instituto, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Quem é e o que pensa o graduando, 1996: administração. Brasília: o Instituto, 1997

MARTINS, Gilberto de Andrade. Metodologias convencionais e não-convencionais e a pesquisa em administração. Cadernos de Pesquisa e Administração, FEA/USP, jul./dez. 1994, p.2-6.

MARTINS, Paulo Emílio Matos Martins et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. Archétypon. Rio de Janeiro, 5(15), set./dez. 1997.

MELLO, Patrícia Campos. O defensor do ócio para o trabalhador. Gazeta Mercantil, Caderno Empresas e Carreiras, São Paulo, 26/mai./1999, p.C-6.

MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. Série Relatórios de Pesquisa. São Paulo, 1996

MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete & VAZ, José Carlos. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. Revista do Setor Público, n. 28, jan./mar. 1994.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983, p.53-55.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Teoria geral da administração: uma introdução. São Paulo, Ed. Pioneira, 1973.

MONTEIRO JÚNIOR, Sady. O currículo por tema como alternativa ao currículo dos cursos em administração. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1995.

PRATES, Marco Aurélio Spyer & BARROS, Betania Tanure de. O estilo brasileiro de administrar. In: MOTTA, Fernando C. Prestes & CALDAS, Miguel P. Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

SIEVERS, Burkard. Além do sucedâneo da motivação. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: FGV, 30(1), jan./mar. 1990.

SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo, Nova Fronteira, 1985.

VERGARA, Sylvia Constant. Tipos de pesquisa em administração. Cadernos EBAP. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n.º 52, junho 1990.

VERGARA, Sylvia Constant. Sugestão para estruturação de um projeto de pesquisa.

Cadernos de Pesquisa EBAP. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.