

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**OSNIR JOSÉ JUGLER**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

**CURITIBA**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**OSNIR JOSÉ JUGLER**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

**CURITIBA**

**2006**

OSNIR JOSÉ JUGLER

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Waranovicz Pedroso  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu pai, em memória.

À minha esposa Ana Luiza, e aos meus filhos, Stéphanie e Gustavo, que me apoiaram nesta trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha Professora-Orientadora, Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa, que me guiou com dedicação e serenidade em todas as etapas deste trabalho.

Aos amigos que me apoiaram nesta trajetória.

## RESUMO

Este trabalho faz uma breve retrospectiva histórica da Formação Superior do Administrador no Brasil, desde o surgimento dos primeiros cursos superiores até os dias atuais. Considera aspectos econômicos, políticos e sociais ocorridos no Brasil, principalmente nos últimos 50 anos, que influenciaram de alguma maneira a formação e o desenvolvimento desses cursos superiores e a atuação do Administrador. Além disso, estão sendo demonstradas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como no modelo de produção capitalista, provocadas pela globalização e pela política neoliberal, instituída no Brasil a partir da década de 1990. Concomitantemente, esta pesquisa procurou mostrar políticas curriculares no âmbito educacional, desenvolvidas ao longo daqueles 50 anos, objetivando proporcionar maior flexibilidade aos currículos de Administração, em face das constantes transformações e inovações que vêm ocorrendo atualmente no mundo do trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa procurou identificar que concepções estão presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, e quais são os limites e as possibilidades existentes para sua implantação. Constatou-se que essas diretrizes curriculares contêm concepções fundamentalmente direcionadas para formação do Administrador em estreita articulação com as exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Administração. História da Educação. Políticas Educacionais. Diretrizes Curriculares.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>09</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E DA ECONOMIA NO BRASIL DE 1960 A 1990 .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O Período Militar e as Relações Econômico-Capitalistas.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 A Gênese Neoliberal no Brasil .....</b>	<b>28</b>
1.2.1 O Governo Collor/Itamar (1990-1994) .....	30
1.2.2 O Governo FHC (1994-1997/1998-2001) .....	32
<b>CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO E A NOVA INDÚSTRIA DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 De Taylor a Fayol – O Modelo de Indústria Tradicional .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Modelo da Nova Indústria dos Anos 90 do Século XX – A Nova Revolução Industrial .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 O Processo de Industrialização Brasileiro e o Mundo do Trabalho .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 O Papel das Instituições de Ensino Superior (IES).....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 A Expansão do Ensino Superior no Brasil.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 Planejamento da Expansão do Ensino Superior .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil (1954-2003).....</b>	<b>69</b>
3.4.1 Os Primeiro Cursos de Administração no Brasil.....	69
3.4.2 O Processo de Desenvolvimento Econômico e a Formação do Administrador .....	71
3.4.3 A Legitimação da Ideologia Capitalista por meio da Educação e da Formação do Administrador .....	74

<b>CAPÍTULO 4 – MODELO PEDAGÓGICO E SABERES NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.....</b>	<b>88</b>
<b>4.2 O Currículo Mínimo na Formação do Administrador .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3 As Diretrizes Curriculares e a Formação do Administrador nas IES.....</b>	<b>99</b>
<b>4.4 Curso de Administração: Limites e Possibilidades em Face das Concepções Presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração .....</b>	<b>107</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Taxa de desemprego no Brasil no período 1992/2004. Pessoas com 15 anos ou mais. ....	36
<b>Tabela 2</b> – Porcentagem de pobres no Brasil no período 1992/2004.....	37
<b>Tabela 3</b> – Taxa de analfabetismo infantil no Brasil no período 1992/2004.....	37
<b>Tabela 4</b> – Comparativo entre a velha e a nova organização.....	51
<b>Tabela 5</b> – Número de matrículas em cursos de graduação presencial no Brasil no ano de 2003. ....	62
<b>Tabela 6</b> – Número e porcentagem de cursos de graduação presencial por categoria administrativa no Brasil no ano de 2003.....	63
<b>Tabela 7</b> – Número de alunos matriculados na graduação presencial no Brasil no período 1994 a 2003. ....	64
<b>Tabela 8</b> – Dados sobre a privatização do ensino superior na América Latina no ano de 1998.....	65
<b>Tabela 9</b> – Número de matrículas no ensino superior por dependência administrativa no Brasil e Regiões no ano de 1998. ....	68
<b>Tabela 10</b> – Demonstrativo sobre as diferenças entre o modelo de formação técnica e o modelo de educação profissional e humana proposto por Cavallet. ....	85

## INTRODUÇÃO

A indústria clássica ou convencional, baseada no modelo taylorista/fordista, sofreu, a partir dos anos 80 do século XX, profundas transformações, muitas delas em consequência do advento de novas tecnologias, principalmente a microeletrônica, que possibilitou a disseminação dos computadores pessoais e em rede, e o desenvolvimento de bens de capital (máquinas e equipamentos) voltados à automatização dos processos industriais e formas de organização do trabalho, modelo baseado na flexibilidade dos processos produtivos.

Concomitantemente, outros acontecimentos, tais como a globalização dos mercados mundiais, em consonância com a política neoliberal que permeou as economias capitalistas, acabaram demarcando no Brasil e em outras partes do mundo, principalmente a partir dos anos 90, a ampliação e a reconfiguração do modo de produção capitalista, objetivando o alcance de maiores índices de produtividade e, conseqüentemente, de lucratividade.

As transformações ocorridas no Brasil na década de 1990 não passaram à margem das IES (Instituições de Ensino Superior) e de seus cursos, entre eles os Cursos Superiores de Administração. Assim, visando a atender a demanda empresarial, o profissional Administrador tem procurado reordenar e transformar processos e atitudes, conciliar interesses, definir estratégias de curto, médio e longo prazo, planejar para o futuro, ainda que desconhecido.

Além do papel fundamental do Administrador na gestão de empresas, há que se ressaltar sua atuação na docência do ensino superior. O desafio de formar profissionais capazes de responder à inexorável exigência da

administração contemporânea tem levado muitos professores a buscar, continuamente, elementos técnicos, didáticos e pedagógicos, objetivando mantê-los habilitados para o exercício da profissão na área do ensino. Isso, porém, não tem sido fácil, porquanto os cursos de administração, a exemplo de outros voltados às áreas econômica e médica, por exemplo, não têm entre suas finalidades a formação docente.

Nesse cenário, a formação profissional, baseada principalmente na educação de nível superior, posicionou-se, objetivando atender a demanda proporcionada pelos novos desafios do mundo do trabalho. Nessa condição encontra-se a formação do Administrador, que se vincula como um dos principais atores no contexto de implantação, desenvolvimento e manutenção da hegemonia neocapitalista. Com base no processo histórico da industrialização brasileira, bem como nos objetivos da formação do Administrador, desde a instituição da primeira escola de administração do Brasil até os dias de hoje, acredita-se que a resposta educacional ao novo paradigma de desenvolvimento industrial deve se vincular às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e, particularmente, por meio de concepções e saberes anunciados nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração.

O objetivo maior das Diretrizes Curriculares é o de estabelecer flexibilidade e maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES), no sentido de criar seus projetos pedagógicos, calcados numa sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, que permitem variados tipos de formação e habilitação, bem como nos objetivos contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social. Tudo isso

em consonância com as exigências do novo padrão de acumulação capitalista e em oposição às exigências do Currículo Mínimo, que se comprometia com a emissão de um diploma para o exercício profissional.

Diante do incontestável mundo das estratégias globais, da concorrência a cada dia mais acirrada, dos desafios de motivar os indivíduos e da busca incessante da produtividade, mas também de uma formação crítica diante desse cenário, há de se ter em mente os objetivos na formação do Administrador. Atualmente, que tipo de formação se procura dar aos futuros administradores nas universidades? Essa formação atende, principalmente, aos interesses de quem? Do mundo do trabalho? Dos indivíduos interessados em se inserir nesse mundo de modo mais humano? Objetiva-se a formação de um profissional com capacidade de interagir no mundo dos negócios, ou apenas um coadjuvante com conhecimentos técnicos, capaz de exercer funções burocráticas em empresas? De um modo ou de outro, as respostas a essas questões permeiam este trabalho.

Por meio da análise de concepção (ões) de formação que possa (m) advir das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração, pretendeu-se responder a alguns questionamentos acerca da formação superior nos referidos cursos. Diretrizes e currículos certamente anunciam saberes a ensinar e, conseqüentemente, condutas a formar, como assegura Silva (1995). Assim, este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral: identificar e analisar que concepções de educação/formação do Administrador estão presentes na história recente dos Cursos Superiores de Administração no Brasil.

Nesse sentido, articulados aos objetivos específicos estão os quatro capítulos que compõem este estudo. O capítulo 1 desta dissertação faz uma abordagem sobre o contexto político, econômico e social brasileiro no período de

1960 a 1990, objetivando demonstrar o cenário em que surgiram e se desenvolveram os Cursos de Administração no Brasil e de que forma esse contexto propiciou a formação de políticas públicas educacionais. Nesse período, essas questões provocaram muitos reflexos no segmento empresarial e, conseqüentemente, na atuação do Administrador. Além disso, esse capítulo é importante para que se possa entender o processo de mudança (transição) que ocorreu no Brasil a partir dos anos 1990, principalmente no processo de industrialização.

O capítulo 2 procura explicar as principais características do modelo de produção da indústria clássica (taylorista/fordista), bem como da nova indústria dos anos 90 (flexível/toyotista). O objetivo é demonstrar os dois paradigmas industriais, tradicional e emergente, existentes no contexto da atuação do Administrador nos últimos anos, visando verificar sua vinculação com o processo de formação superior dos cursos de Administração no Brasil.

O capítulo 3 aborda a educação superior no Brasil, procurando prioritariamente estabelecer uma relação do surgimento dos Cursos de Administração, com as políticas educacionais e com a realidade econômico-político-social do Brasil, principalmente com as questões envolvendo o modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil a partir dos anos 50. Outra questão refere-se à expansão do ensino superior em administração, bem como o caráter ideológico da formação do Administrador.

No capítulo 4 buscou-se demonstrar as políticas públicas para o desenvolvimento dos cursos de Administração no Brasil, existentes a partir da instituição do profissional Administrador. Se por um lado os capítulos anteriores buscavam demonstrar o contexto da formação e desenvolvimento dos cursos de

Administração, esse capítulo se propõe basicamente, baseando-se na abordagem histórica contextualizada até aqui, analisar as concepções contempladas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração no Brasil, visando identificar que tipo de formação profissional pretende-se promover para o Administrador.

Ao tratar da educação superior e das concepções de formação para o trabalho em Administração, procurou-se fazer uma análise de modo contextual, substancialmente dos pontos de vista histórico, político, social e econômico, o que possibilitou compreender os princípios que norteiam a formação superior do administrador na contemporaneidade, bem como com que objetivos vêm se dando essa formação.

Para que tudo isso fosse possível, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental sobre a formação em cursos superiores de Administração. Além de amplo acervo bibliográfico, foi pesquisada documentação do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, buscando-se informações envolvendo a legislação do referido curso, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Pareceres, Currículo Mínimo, Diretrizes Curriculares, entre outros.

Contudo, convém ressaltar que as publicações científicas em torno das Diretrizes Curriculares do Curso de Administração são ainda em número muito reduzido, ou quase inexistente, fazendo com que este trabalho de pesquisa não encontrasse número significativo de autores, para reconhecer o nível das pesquisas a respeito do tema.

## **CAPÍTULO 1 - BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E DA ECONOMIA NO BRASIL DE 1960 A 1990**

Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos ocorridos nas duas últimas décadas provocaram mudanças profundas no cenário mundial: globalização; desenvolvimento tecnológico; reestruturação dos processos de produção capitalista, bem como das relações capital e trabalho, representam alguns dos fatores que confirmam um momento de grande ebulição na economia mundial.

Para Heibroner (1988), o desenvolvimento proporcionado pela ciência possibilitou ao capital, principalmente a partir de meados dos anos 80, a possibilidade de encaminhar recursos humanos de diversos níveis para qualquer parte do mundo, de controlar em tempo real os processos de produção em diversos pontos do planeta, sem falar dos meios de comunicação que possibilitaram, entre outras coisas, a transferência de recursos financeiros com a facilidade e rapidez com que se transmite e recebe informações faladas.

Há menos de 20 anos, as fronteiras podiam isolar empresas da competição estrangeira, fato que não ocorre hoje na maioria das economias globais. Atualmente, muitas empresas se encontram em grande concorrência de mercados, operando em diversos países, objetivando obter vantagens de custo sobre as concorrentes. As barreiras políticas foram reduzidas pela criação dos blocos comerciais de múltiplos países: o Mercosul, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai; o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), envolvendo Canadá, Estados Unidos e México; a União Européia (UE), incluindo 15 países da Europa Ocidental; a Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (APEC), um grupo de 18 nações da orla do Pacífico, que inclui os participantes do NAFTA, além de países

como a China, Japão, Austrália e Coréia do Sul, constituíram-se exemplos de blocos comerciais que reduziram significativamente as tarifas e outras barreiras ao comércio transnacional entre os países participantes.

Nesse contexto, o Brasil dos anos 90 do século XX foi marcado por significativas transformações no setor econômico e, conseqüentemente, no setor empresarial, bem como no campo tecnológico. A retomada do exercício da democracia, iniciada na década anterior, a abertura do mercado econômico e o processo de estabilização da moeda propiciaram enormes mudanças na economia e nas relações entre capital e trabalho. Como não poderia deixar de ser, essas importantes questões fizeram do país um *porto seguro* às intenções do capital internacional de intensificar suas aplicações em terras brasileiras que, aliás, oscilam bastante. Os produtos e serviços da indústria nacional foram colocados em franca concorrência com os produzidos pela indústria internacional, obrigando a um enorme processo de ajustes, visando a manter a empresa nacional competitiva frente à concorrência que vinha do exterior. Infelizmente, muitas empresas com capital genuinamente brasileiro sucumbiram perante as multinacionais com tecnologia de ponta e grandes capitais para investimentos<sup>1</sup>. A maioria das empresas nacionais, que não estava preparada para tal concorrência, ou que não teve tempo suficiente para se ajustar às novas exigências do mercado, fechou suas portas ou foi comprada por empresas multinacionais que aqui se instalaram, ou que já possuíam investimentos no Brasil. Vale dizer que essa não foi uma problemática vivida apenas em nosso país.

O projeto oligárquico de integração pela via da liberalização e do livre-comércio desnudou a debilidade das economias latino-americanas para competir em igualdade de condições num mercado internacional sob o controle imperialista da produção e da divisão internacional do trabalho (Ferreira e Gugliano, 2000, p. 86).

---

<sup>1</sup> Esse é um processo que se inicia sobremaneira com a chamada internacionalização do capital, em curso desde os anos 60 do século XX.

A economia globalizada e extremamente competitiva do novo milênio trouxe consigo o *selo* da política neoliberal, estampada na face das relações comerciais de todo o mundo capitalista, quer para os países centrais - destacadamente Inglaterra, Japão e Estados Unidos - quer para os considerados em desenvolvimento, como o Brasil.

Com a queda do Muro e o colapso soviético, veio a consolidação do neoliberalismo como posição hegemônica. Privatização, globalização, *downsizing*, eficiência: tudo se resume ao lucro. É o cânone. O dinheiro é o único valor que interessa.

Com o crescimento das empresas e de mercado de capital, o modelo da época de Marx – do dono-patrão – foi pro espaço, e hoje as empresas têm um gerente profissional que é empregado pela figura pulverizada e incorpórea do “acionista”. A única função do administrador é gerar valor para o acionista. Função, não: dever estabelecido em lei.

Se o administrador não zelar pelo interesse do acionista, pode ser processado. E isso significa que o administrador não pode ser generoso, não pode dar aumentos excessivos, deve lutar contra todos os impostos, abrir todos os mercados. Em suma, não pode ser cidadão ou humano; não pode pensar em algo que não o lucro. Se bobear, seu idealismo lhe valerá uma demissão sumária, e há sempre muita gente para lhe tomar o lugar. (Gustavo Loschpe. *Evoluções e Involuções do Capitalismo. Folha de São Paulo, 14 de fevereiro de 2000, p. 7-4.*)

O modelo neoliberal, no qual o mercado dita as regras, acabou provocando no Brasil a privatização de várias empresas, a extinção de muitas e o enxugamento de tantas outras. Nesse cenário, o trabalhador brasileiro respirou ofegante e confuso. Sem a devida formação e qualificação, viu muitas profissões serem extintas e outras, com certo grau de importância e *status*, serem conformadas à condição de simples coadjuvantes no processo automatizado e robotizado da nova indústria. Outras, por outro lado, foram elevadas à categoria e *status* privilegiados na medida em que se profissionalizar requer ingresso no ensino superior, por exemplo. Isso visa não só a expandir um mercado por meio de vagas, mas também a

corresponder às exigências do mundo produtivo em termos de pretensa qualificação de mão-de-obra.

A implantação dos processos de qualidade total, nos fins dos anos 1980, foi incorporada de forma gradativa no seio das empresas e com ela veio a necessidade de maior controle da produção e do pessoal, obrigando os trabalhadores a exercerem um novo papel nas relações trabalhistas e sindicais. O novo modelo centrava-se nas competências do trabalhador para desenvolver determinadas funções. Assim, o novo perfil do trabalhador iria caracterizar-se principalmente pelo *saber fazer*, aliado ao alcance de objetivos e metas impostos de forma amarga, compulsória, àqueles que almejavam um posto de trabalho. Sustentadas pelo imperativo da melhoria constante da qualidade e da produtividade, tais imposições se justificam como inerentes à competitividade do mundo globalizado. Evidentemente que essas exigências são características de uma fase de transformação no interior das relações do modo de produção capitalista, intrinsecamente vinculada à tecnologia e às formas competitivas de relações no interior do mercado produtivo. Críticos dessa etapa do capitalismo, como Gentili (1997), por exemplo, dizem que se vive um momento de aplicação da Teoria do Capital Humano, muito à semelhança do que ocorreu nos anos de 70 do recente século XX.

Concomitantemente, a década de 1980 marcou para a economia brasileira o fim de um ciclo de crescimento, que perdurou aproximadamente uma década e meia. Esse crescimento foi caracterizado pela ampla participação do Estado na economia, principalmente pela manutenção e criação de um grande número de empresas estatais, pela política do bem-estar social e pela proteção à indústria nacional. Ao final desse período, identificar-se-á no Brasil o sistema

capitalista aparentemente quase que agonizando num processo de crise estrutural em meio a uma redefinição global, proporcionada principalmente pelo desmantelamento quase total do bloco socialista.

Nesse contexto surge a globalização<sup>2</sup> como novo alento ao processo de produção capitalista, dessa vez ancorado na ideologia de mercado, ou seja, das políticas do neoliberalismo<sup>3</sup>, buscando escrever um novo capítulo nas páginas da história sócio-política e econômica mundial. Para Heibroner (1988), o capitalismo mostrou, assim, sua capacidade de se reerguer mais uma vez diante do ciclo histórico de crises e superações, trazendo dessa vez no seu bojo a concorrência acirrada e a capacidade fugaz do capital de se deslocar para onde quer que o custo da mão-de-obra e a situação estratégica para distribuição ofereçam vantagens competitivas.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna (Anderson, in Sader & Gentili, 1995, P.9).

---

<sup>2</sup> Processo objetivando estreitar fronteiras políticas, comerciais e culturais do mundo capitalista. Contudo, ao se falar em globalização, não se pode esquecer que existem economias que ainda não foram irrigadas pelo capital globalizado: as nações localizadas em parte do Caribe, dos Andes, da África, dos Bálcãs, da Ásia Central, do Sudeste Asiático e do Oriente Médio.

<sup>3</sup> O neoliberalismo representa a política de livre mercado dos países capitalistas. Gentili (2000, p. 230) destaca o neoliberalismo como sendo uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica, provocada pelo esgotamento de acumulação capitalista pelo modelo taylorista/fordista. Nesse sentido, o neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Para Chauí (1994), um quadro aproximativo do capitalismo contemporâneo no Brasil apontaria para os seguintes aspectos:

1) O desemprego tornou-se estrutural, uma vez que o capitalismo opera hoje por exclusão; 2) o controle é assegurado pelo capital financeiro; 3) a terceirização tornou-se estrutural, com a fragmentação e dispersão de todas as esferas da produção; 4) a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, agentes de acumulação de capital – o monopólio dos conhecimentos e da informação passa a ser uma força capitalista; 5) o capitalismo rejeita a presença estatal no mercado e nas políticas sociais, gerando a privatização estrutural; 6) a transnacionalização da economia torna desnecessário a figura do estado nacional, tornando-se o centro econômico e político o FMI e o Banco Mundial; 7) a diferença entre países do 1º e 3º mundos tende a ser substituída pela existência, em cada país, de bolsões de riqueza absoluta e de pobreza absoluta (Chauí, 1994).

### 1.1 O Período Militar e as Relações Econômico-Capitalistas

O processo histórico, social, político e econômico brasileiro, desembocado nos últimos anos da ditadura militar e na retomada da democracia na década de 1980, talvez possa ser visto como um período que determina, ao mesmo tempo, o fim e o início de duas fases do capitalismo contemporâneo no Brasil: o fim do capitalismo social - voltado para a política do bem-estar social, em que prevaleceu a figura do Estado interventor, e o início do neocapitalismo - voltado para bases mais *selvagens* no processo de acumulação do capital, em que as leis de mercado privilegiam o mais forte, com pouca interferência do Estado. Como será visto mais adiante, a educação superior no Brasil está intrinsecamente ligada ao processo histórico de desenvolvimento político, econômico e social do país. Nesse sentido, a intenção deste item visa a contextualizar alguns acontecimentos econômico-capitalistas ocorridos no período militar (1964 – 1985), visto que o

mesmo, além de provocar inúmeros reflexos na atividade profissional do administrador, antecede o período principal de pesquisa desta dissertação e, conseqüentemente, às profundas mudanças ocorridas na década de 1990 do século XX, principalmente na gestão de empresas, nas relações *Capital e Trabalho* e nos currículos de formação do ensino superior em administração. Não obstante, convém ressaltar que o propósito, neste item, não é o de fazer uma apreciação exaustiva desse assunto, até porque muitos estudos têm sido feitos nesse sentido.

Petras (1999) destaca que o avanço dos direitos sociais e trabalhistas de trabalhadores e camponeses sob os regimes populistas, contrário aos interesses capitalistas da burguesia, certamente foi um dos motivos que originou o golpe militar de 1964. Petras salienta que o golpe objetivava a reconcentração de riqueza e poder pela reorientação dos rumos da economia, visando a uma integração maior com o mercado mundial e ao incremento com os capitais financeiro e industrial internacionais. O autor descreve, assim, o período da ditadura relacionada ao campo de desenvolvimento econômico:

O período de “reação” (1964-78) pode ser dividido em fases que se misturam: uma “fase destrutiva” (1964-69), uma fase de decolagem produtiva (1968-73) e uma fase de declínio/conflicto (1974-79). O *boom econômico* criou novas indústrias e uma nova classe trabalhadora, organizada independentemente de suas instituições populistas anteriores. A retirada da ditadura começa no fim da década de setenta, quando foi confrontada pelos novos movimentos e líderes nas fábricas e plantações, os quais, num primeiro momento, exigiram autonomia e desafiaram as desigualdades originadas da expansão do final da década de sessenta e começo da de setenta (Petras, 1999, p.56).

Vale ressaltar que o golpe militar de 1964 e governos subseqüentes, principalmente após 1968, representaram a concretização de um projeto de desenvolvimento capitalista interdependente ou associado, iniciado no governo Kubitschek, oposto ao projeto de Vargas ( Covre,1982, p. 68). Nesse cenário a

estrutura do sistema produtivo nacional e sua forte vinculação com o mercado externo acabou desenvolvendo uma dependência de desenvolvimento atrelado à economia internacional, principalmente com os pólos hegemônicos do sistema capitalista, seja por meio dos processos baseados na exportação de matéria prima ou de produtos manufaturados, seja por meio da importação de tecnologias. Aliás, esse panorama caracteriza muito bem a atual condição imposta ao Brasil na divisão internacional do trabalho.

Não existe uma relação metafísica de dependência entre uma Nação e outra, um Estado e outro. Essas relações se tornam possíveis concretamente por intermédio de uma rede de interesses e de coações que ligam uns grupos sociais aos outros, umas classes às outras. Sendo assim, é preciso determinar interpretativamente a forma que essas relações assumem em cada situação básica de dependência, mostrando como Estado, Classe e Produção se relacionam ( Cardoso e Faletto, 1970 , p. 140).

Por outro lado, os detalhes de alguns acontecimentos sobre a crise da hegemonia militar e da política econômica existente principalmente no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, demonstram um período conturbado, característico dos processos de transição. O contexto mundial não foi diferente, principalmente se analisar questões envolvendo outros países da América Latina<sup>4</sup> e o Brasil que, além de sofrerem mudanças ideológicas, lutavam contra o *dragão inflacionário* e a dívida externa. Outros países do bloco socialista do Leste Europeu<sup>5</sup> que, com o fim da ideologia comunista (marxista-leninista), perdurava desde o fim da 2ª. Guerra Mundial, partiram para reformas estruturais significativas, objetivando adesão às idéias e, conseqüentemente, ao modelo capitalista neoliberal.

---

<sup>4</sup> Exemplo: Chile e Argentina.

<sup>5</sup> Exemplo: Alemanha Oriental, Hungria, Polônia.

A crise de hegemonia só ocorre quando, além da crise econômica e política que afeta os dirigentes, há uma crise das idéias e dos valores dominantes, fazendo com que toda a sociedade, na qualidade de não dirigente, recuse a totalidade da forma de dominação existente (Chauí, 1980, p. 111).

O chamado governo de transição da ditadura militar para a democracia no Brasil, presidido pelo General João Batista Figueiredo (1979 – 1985) representou o fim do regime que durou vinte e um anos, mas que ao seu final demonstrava fragilidade. As teorias e políticas econômicas defendidas e aplicadas pelo ex-ministro da fazenda Antônio Delfin Neto, objetivando controlar a inflação e a promover o crescimento da economia, não demonstravam consistência diante principalmente da crise do petróleo, da dívida externa dos países periféricos, entre eles o Brasil, das altas taxas de juros do mercado internacional e do enfraquecimento do modelo de acumulação do capital (taylorista/fordista). A economia brasileira estava estagnada. Como muitos economistas costumam afirmar, a década de 1980 representou a chamada *década perdida*, em virtude de não ter havido crescimento sustentado durante todo esse período na medida em que é uma consequência da década de 70, anteriormente entendida em Petras (1999) como de declínio/conflito. Assim, o chamado “milagre econômico”, constatado no Brasil no início da década de 1970, vai perdendo forças nos anos seguintes, até mergulhar em estado *febril* e sem capital para investimentos nos anos 80. Singer (1989) destaca o *milagre brasileiro*, caracterizado pelo crescimento acelerado do PIB, principalmente no período 1968 – 1971. Nesse cenário, o governo de Costa e Silva (1967 – 1969) decidiu por uma política de aumento de crédito para que a economia se reanimasse e, conseqüentemente, apresentasse crescentes e significativas taxas de expansão, abertura da economia ao exterior, mediante estímulos às exportações, e ampla importação de capital, tanto sob a forma de investimentos como de

empréstimos. Outra estratégia governamental centrava-se em controlar a inflação – principal ameaça ao modelo de desenvolvimento – por meio do controle e manipulação sobre os índices de correção monetária, que incidiam sobre salários, juros, aluguéis e outros preços. Contudo, a partir de 1973, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, a tão indesejada inflação apresenta índice de 27% ao ano, segundo dados do DIEESE<sup>6</sup>. Nos anos seguintes percebe-se que a inflação veio para ficar, a economia brasileira não resistiu às crises internacionais, principalmente à desvalorização do dólar que provocou a crise do sistema internacional de pagamentos. Assim, o Brasil, objetivando conter a inflação, voltou-se para recorrer à restrição ao crédito, pondo fim ao período do *milagre brasileiro*.

De acordo com Singer (1989, p. 57-58), a inflação na América Latina havia se tornado crônica nos anos 70 e se agravou ainda mais nos anos 80, principalmente nos países importadores de petróleo. A crise do petróleo, aliada à crise das dívidas externas, ocorrida inicialmente em razão da inadimplência do México em 1982, quando os bancos internacionais privados, tomados pelo pânico, resolveram cortar todos os créditos voluntários aos países latino-americanos, desencadeou nos governos desses países uma política econômica recessiva, visando à estabilização de preços, contudo, sem alcançar êxito. Segundo Nóbrega (2000), muitos dos planos de estabilização não surtiam efeito em razão da falta de controle fiscal e de uma política monetária mais forte.

Diante dos sucessivos planos econômicos editados pelo poder central do Brasil nos anos 80 e da instabilidade que isso ocasionava, observou-se uma oscilação muito grande no nível de emprego das empresas. A gangorra de

---

<sup>6</sup> DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Tem por finalidade desenvolver atividades de pesquisa, assessoria, educação e comunicação nos temas relacionados ao mundo do trabalho e que se ajustam aos desafios que a realidade coloca para a organização dos trabalhadores brasileiros.

admissões e demissões, a alta da inflação e o fim da ditadura militar fizeram com que a atividade sindical alcançasse seu ápice de atuação, principalmente na região do chamado *ABC Paulista*<sup>7</sup>, onde se concentrava um grande número de empregos da *grande São Paulo*, em razão da existência das fábricas metalúrgicas, em especial as montadoras de veículos. Dessa região e nesse período surgiram e/ou fortaleceram-se vários líderes sindicais, dentre eles Luiz Inácio Lula da Silva.

Para Singer (1989), a redução da renda nacional dos países superendividados da América Latina, ocorrida nos anos 80, resultou da obrigação que os mesmos tinham de pagar pelo menos os juros relativos aos serviços da dívida externa, bem como a queda do nível de produção e de investimentos. Esse processo desencadeou diversos conflitos distributivos entre classes de renda, proporcionando no campo político a eliminação de diversos regimes militares no continente, estabelecendo, a partir de 1983, uma onda de redemocratização.

A crise econômica, a inflação, os conflitos entre as diferentes facções militares, o enfraquecimento de suas antigas alianças, o desencanto de setores das classes médias, os quebra-quebras no Rio de Janeiro e São Paulo, os saques no Nordeste, na Baixada Fluminense e São Paulo, o Movimento pela Anistia, as greves operárias organizadas pelo novo sindicalismo, tornavam as mudanças imperativas. Entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), símbolos de uma sociedade civil fortalecida, agregavam, paulatinamente, ao lado de outras, grande capacidade de intervenção coletiva nas políticas públicas e, mais particularmente, nas educacionais. A anistia, decretada em 1979, e o retorno de muitos exilados brasileiros reforçaram os movimentos oposicionistas e as preocupações com o sentido social e político da educação ( Shiroma, 2000, p. 42).

O fim da ditadura militar, que se instaurou em 1964, representou, em 1985, ano das *DIRETAS JÁ*, o crepúsculo de um longo período de opressão e angústia do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, a esperança imaginária de um

---

<sup>7</sup> Formado por municípios da grande São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema.

horizonte de dias melhores, de desenvolvimento e prosperidade com a eleição de Tancredo Neves como Presidente do Brasil. Contudo, grande parte da sociedade brasileira, em meio à perspectiva e aspiração por um país melhor para todos, viu ruírem-se suas expectativas com a morte de Tancredo Neves semanas antes de tomar posse. Em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney (1985 – 1989).

O novo presidente recebe o país com grandes problemas conjunturais. A promessa de eleger uma constituinte objetivando a edição de uma nova Constituição (1988), bem como as tentativas de frear o processo inflacionário a qualquer custo mediante uma *política econômica de choque*, foram as principais características desse período.

O “Plano Cruzado”, do falecido ex-ministro da Fazenda, Dilson Funaro, foi o primeiro e certamente o mais conhecido e importante programa de estabilização econômica ocorrido na gestão de Sarney. O que caracterizou o Plano foi a edição de Medida Provisória (MP) congelando o preço de todos os produtos ou serviços existentes na data anterior à MP. A moeda nacional deixou de ser o Cruzeiro ( Cr\$), perdeu três zeros e passou a denominar-se Cruzado ( Cz\$).

Foi um período de contentamento e de apoio da sociedade brasileira à política de congelamento de preços. A impressão que se tinha era de que as coisas estavam no caminho certo. O presidente José Sarney e seu *braço direito*, o ministro da Fazenda, Dilson Funaro, eram vistos por muitos como salvadores da pátria. Entretanto, a fragilidade do plano fez com que ele não durasse muito.

De fato, o Brasil desencadeou um processo de relativo, porém momentâneo, de desenvolvimento industrial<sup>8</sup>. O nível de emprego superou as

---

<sup>8</sup> De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística o crescimento total do PIB (Produto Interno Bruto) em 1986 foi de 7,5 %, porém não se sustentou nos anos seguintes, caindo para: 3,6% em 1987; -0,1% em 1988; 3,8% em 1989 e -4,6% em 1990.

expectativas da época. Em muitas regiões mais industrializadas, a oferta de vagas a emprego era superior à procura, constituindo-se em condição de *pleno emprego*<sup>9</sup>. A concorrência das empresas em conseguir mão-de-obra qualificada para atender à demanda produtiva era enorme. Isso era observado principalmente nos amplos Programas de Recursos Humanos mantidos pelas corporações: formação, treinamento e desenvolvimento de pessoal; amplos programas de benefícios sociais e planos de cargos e salários são alguns dos exemplos de ações praticadas pelas empresas para captar e reter os trabalhadores.

A produção estava focada no consumo interno; a população, por sua vez, com emprego, dinheiro e preços congelados foi às compras. Comprou muito, até mesmo aquilo que não precisava imediatamente. Dessa forma, na economia de qualquer país, a lei da oferta e procura determina o valor de um determinado produto no mercado em que é comercializado. No Brasil do Plano Cruzado, a procura era maior do que a oferta e o preço dos produtos e serviços não podiam sofrer alterações. Isso provocou colapso na economia brasileira logo no primeiro ano do Plano. A atividade industrial perdeu força em virtude da falta de matéria prima; o comércio se retraiu por falta de produtos; o trabalhador começou a perder o emprego, a especulação tomou conta de diversos segmentos produtivos, o ágio sobre determinados produtos foi cobrado de maneira indiscriminada e criminosa sobre diversos itens de consumo, privilegiando a burguesia especuladora e sonegadora, em detrimento do proletariado, que assistiu um *curta-metragem* do sonho que teria outros episódios, tais como: Plano Cruzado II, Plano Bresser

---

<sup>9</sup> Situação na qual todos os que querem trabalho obtêm emprego com razoável prontidão.

Pereira, Plano Verão I e II<sup>10</sup>, entre outros ajustes, objetivando estancar a sangria inflacionária dos anos 80.

Para Nóbrega (2000, p. 46, 47), o fracasso dos planos de estabilização ocorridos nesse período é derivado do baixo nível de competição da indústria brasileira, provocado principalmente pela acomodação e falta de estímulos à melhoria da produtividade e da qualidade de produtos, em razão de longos anos de protecionismo e subsídios advindos do fechamento da economia. Salaria ainda, que entre as principais causas do insucesso do plano cruzado, por exemplo, estava a impossibilidade de importar para atender à falta de determinados produtos produzidos pela indústria nacional, advindo da expansão súbita da demanda provocada pela restauração do poder de compra da população de menor renda.

No que se refere à Educação Superior, o que se percebe é que não houveram mudanças estruturais durante o período da chamada *Nova República*, mantendo-se o modelo herdado do regime militar, o qual apoiou-se basicamente na Lei nº. 5.540/68, que reformou o ensino superior. O destaque foi apenas para a expansão das vagas particulares do ensino superior, tema que será abordado no capítulo 3.

## 1.2 A Gênese Neoliberal no Brasil

A hegemonia neoliberal e o processo de globalização que hoje imperam, surgiu no Brasil por meio de medidas de choque na economia, sem, contudo, que a sociedade percebesse que a política econômica que se instaurava

---

<sup>10</sup> Além do Plano Cruzado, o Brasil teve outros sucessivos planos, todos com resultados muito limitados, objetivando estancar o processo inflacionário. No verão brasileiro de 1989, o governo federal editou dois Planos Econômicos, daí o nome de Plano Verão I e Plano Verão II.

no país era a mesma que permeava, já há algum tempo, outros países capitalistas.

As fusões entre empresas, a expansão das multinacionais e o aumento nos fluxos de investimentos e de mercadorias entre países fazem parte de um contexto que tomou forma com a aplicação das idéias neoliberais. Essas idéias pregavam, entre outros fatores, a necessidade de os países eliminarem ou diminuírem os altos impostos com relação à entrada de capitais estrangeiros e também às mercadorias de outros países. Nesse mesmo percurso, o Estado deveria implantar um amplo programa de privatizações, restringindo a sua atuação apenas a alguns setores sociais tidos como essenciais, tais como saúde e educação. Na visão neoliberal, extrair petróleo e produzir aço, por exemplo, não são atribuições do Estado.

(...) desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa da volta às “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade de emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais (Frigoto, 1996, p. 73).

As idéias norteadoras dessas políticas foram elaboradas nos EUA, por meio de reuniões entre funcionários do governo norte-americano e de organismos financeiros e de desenvolvimento internacionais (FMI e BIRD – o Banco Mundial), e ficaram conhecidas como Consenso de Washington.

O Consenso de Washington é o conjunto de trabalhos e resultado de reuniões de economistas do FMI, do BIRD e do Tesouro dos Estados Unidos realizadas em Washington no início dos anos 1990. Dessas reuniões surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os demais, especialmente aqueles em desenvolvimento, adotassem políticas de abertura de seus mercados e o *Estado Mínimo*, isto é, um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta corrente

no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição de renda funcional e regional. O resultado mais importante dessas políticas (pelo menos no que se refere à América Latina) tem sido o êxito no combate à inflação nos países em que, durante os anos 1980 e mesmo no início dos anos 1990, ela atingia níveis intoleráveis. Além disso, o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais, também tem sido uma das molas mestras dessas recomendações. Embora os países que seguiram tal receituário tenham sido bem-sucedidos no combate à inflação, no plano social as conseqüências foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugados com um crescimento econômico insuficiente, revela a outra face dessa moeda. Na medida em que alguns países, como China, por exemplo, têm combinado inflação baixa com crescimento econômico acelerado, sem ter seguido a cartilha do Consenso de Washington, alguns autores vêm criticando, ultimamente, a rigidez dessas políticas e tentando encontrar alternativas de forma a combinar um vigoroso combate à inflação com o progresso econômico e social dos países em desenvolvimento. Esta última tendência vem sendo denominada Pós-Consenso de Washington (Sandroni, 1999. p. 123).

As grandes mudanças que ocorreram no país a partir do neoliberalismo foram danosas para a maior parte da população brasileira, pois grande parte das medidas inerentes da ideologia neoliberal recaiu sobre as políticas do bem-estar-social do governo federal. As reformas envolvendo as políticas sociais, relacionadas principalmente à educação, saúde e seguridade social, foram sentidas sobremaneira, principalmente na classe média.

A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, converteram-se agora em 'bens' ou 'serviços' adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre 'fornecedores' e compradores à margem de toda estipulação política. (Boron, 1999, p. 9).

### 1.2.1 O Governo Collor/ Itamar ( 1990 – 1994 )

Diante da eleição de um novo presidente, a década de 1990 começa para o Brasil com uma nova esperança. O país elegeu um candidato que se dizia caçador de marajás e prometia acabar com a inflação com *um único tiro*.

O “tiro” do novo presidente – Fernando Collor de Mello e Silva – saiu pela *culatra*; porém, deixou *rastros de uma bomba* diante do seu poder de destruição na já combalida sociedade brasileira que, em grande número, viu de um dia para o outro suas economias financeiras confiscadas de maneira compulsória e abusiva, por um período de até dois anos. Como conseqüência, presenciou-se o desespero daqueles que possuíam investimentos bancários, a sensação de traição do novo governo e a perspectiva pessimista com o futuro do país. Parecia que a retórica seria a mesma de seu antecessor: *a política de choque*. Por analogia, *combatia-se a febre do paciente e não a causa da doença*. Mais adiante, no final de 1992, Collor foi deposto por *impeachment*, acusado de corrupção.

Além do confisco financeiro que certamente privilegiou a elite especuladora, o governo Collor foi responsável por outros acontecimentos inerentes à ideologia capitalista e à política neoliberal. Com o argumento de eliminar a inflação, bem como de modernizar o setor industrial pela via da concorrência internacional, promoveu uma abertura implacável do mercado brasileiro aos produtos importados, por meio de redução de taxas e impostos de importação, estabeleceu o fim da reserva de mercado de muitos produtos da indústria brasileira; dentre eles os de informática, e iniciou um grande processo de privatização de muitas empresas estatais. O reflexo de tais medidas apareceu no crescimento negativo da economia e, conseqüentemente, na elevação dos índices de desemprego.

Segundo Nóbrega (2000), o início efetivo da abertura da economia brasileira à competição internacional ocorreu a partir de 1990 no governo do presidente Fernando Collor. Salieta que as empresas, em razão da competição externa, correram para acelerar os ganhos de produtividade, aumentando a

velocidade do desemprego. Ressalta, ainda, que esse processo reproduziu no Brasil o fenômeno do desemprego estrutural<sup>11</sup> do mundo desenvolvido.

Itamar Franco era o vice de Collor de Melo e assumiu a presidência da República do Brasil após o *impeachment* de Collor. Itamar nomeou Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Ministro da Fazenda de seu governo. Esse, por sua vez, implantou um Plano de Estabilização da moeda nacional em 1993, intitulado Plano Real. Esse plano logrou êxito com relação ao controle da inflação e suas concepções se mantêm aplicadas até hoje. Convém ressaltar que o fim da inflação sempre foi visto como um pré-requisito para a retomada do desenvolvimento brasileiro.

A política de rendas do Plano Real foi muito criativa e eficiente. Primeiramente, indexou todos os preços e contratos à URV<sup>12</sup> e, depois, com a passagem para o real, uma desindexação quase total. A utilização da URV iniciou-se em 1º. de março de 1994 e terminou em 30 de junho do mesmo ano. A partir desta data ficou proibido o uso de indexadores em contratos. A indexação, que sempre foi um fator importante para a retomada da inflação, deixou de existir no Plano Real.

### 1.2.2 O Governo FHC ( 1994 – 1997/ 1998 – 2001 )

Após o período Collor/Itamar, é eleito presidente do Brasil, credenciado pelo plano de estabilização econômica, o ex-ministro da Fazenda do governo Itamar Franco: o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

---

<sup>11</sup> O desemprego estrutural deve-se a desajustes entre a qualificação ou localização da força de trabalho e à qualificação ou localização requerida pelo empregador.

<sup>12</sup> URV – Unidade Referencial de Valor. A URV variava diariamente. O objetivo era fazer com que quase todos os preços variassem sincronizadamente.

A política econômica do governo Fernando Henrique, aplicada durante os seus dois mandatos, foi caracterizada, indubitavelmente, por propiciar, principalmente ao capital internacional, *benefícios* sobre o mercado brasileiro, consolidando a absorção dos ditames neoliberais iniciados no governo Collor, observadas principalmente na política de privatização de empresas estatais e da política de juros elevados.

Singer (1989, p. 67) destaca o encolhimento da participação do Estado na economia, provocado pela privatização de empresas estatais que ocorre em países da Europa e América Latina. A política neoliberal objetiva o Estado mínimo, baseada em atividades de produção e distribuição de bens públicos, ou seja, aqueles bens que são acessíveis a todos e aos capitais privados a produção e distribuição de bens passíveis de exploração mercantil.

Segundo Alves (1996), os acontecimentos ocorridos no Brasil nos governos de Collor e de Fernando Henrique Cardoso (FHC) representam um processo sócio-histórico que atingiu os países capitalistas a partir de 1973. Para aquele pesquisador, a partir da crise do capitalismo tardio, o Brasil penetrou em um período histórico da nova ofensiva do Capital, cuja característica principal é dada pela articulação complexa entre reestruturação produtiva e política neoliberal.

(...) A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar (...). Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas (...) (Anderson, in Sader & Gentili, 1995, p. 10-11).

Contudo, o governo de FHC, baseado na redução significativa da inflação, abertura comercial, privatização, controle fiscal e monetário não imunizou o

Brasil das turbulências do capitalismo mundial. Apesar de a economia voltar a crescer nesse período, os problemas sociais, tais como a pobreza e o desemprego, apresentaram crescimento. Convém ressaltar o elevado grau de dependência da economia brasileira ao mercado internacional. A política neoliberal permeia as questões econômicas, sociais e políticas, buscando adotar novas relações com o mercado interno e, sobremaneira, com as economias externas dominantes.

Notadamente, o Plano Real promoveu uma transformação estrutural irreversível na economia brasileira. Os investimentos se multiplicaram, houve ganhos de eficiência em todos os setores da economia, que se abriu mais para o resto do mundo, proporcionando ao país perspectivas de retomar um desenvolvimento sustentável, que contudo, não foi registrado no governo FHC.

O grau de dependência externa aos centros hegemônicos do mercado mundial certamente caracterizou-se como principal fator no desenvolvimento econômico mundial e brasileiro. A globalização, pelo intercâmbio mercantil existente atualmente, principalmente depois da reorganização e redirecionamento das economias globais, dentre elas as do antigo bloco socialista, definiu uma nova postura nas relações econômicas dos mercados mundiais. Se, antes, a ótica capitalista era direcionada para a economia setorial, agora devia se voltar para a economia global. Muitos dos acontecimentos políticos e econômicos que ocorreram externamente acabaram provocando reflexos positivos ou negativos imediatos nas economias internas de muitos países. No Brasil da gestão Fernando Henrique não foi diferente. Em diversos momentos a economia local sentiu os abalos ocorridos nas economias de outras partes do mundo globalizado.

Atualmente, passada mais de uma década de portas escancaradas para o *humor* do mercado, surgem as seguintes indagações: Será que a política neoliberal trouxe resultados positivos para o desenvolvimento do país? Que avaliação pode-se fazer sobre os resultados da política neoliberal existente atualmente? Será que os níveis de pobreza diminuíram no Brasil? Será que existe, hoje, melhor distribuição de renda, melhores níveis de escolarização, melhores condições de saúde, de qualidade de vida, de moradia? Como se encontra a situação do emprego? Enfim, como vive o povo brasileiro diante do novo contexto mundial?

O mercado virou um novo deus, a quem se erguem altares por toda a parte e perante o qual o mundo todo se prostra, na mais completa anestesia. Como num passe de mágica, o mundo esqueceu-se de três coisas: a) que, na verdade, o bem-estar da Europa Ocidental e o alto nível dos Estados Unidos devem-se a tudo, menos ao mercado; b) que jamais, pelas simples forças de mercado, a educação poderia ter chegado aos níveis atingidos mesmo no Brasil, com toda a sua precariedade e, nos outros países, hoje tomados como paradigma do neoliberalismo; c) que “o mercado é o mecanismo mais incapaz de resolver as questões ligadas às melhores e às maiores necessidades humanas” (Ferreira e Gugliano, 2000, p.25).

Sabe-se que, independentemente da política neoliberal, a revolução técnico-científica existente na atualidade pode gerar mais riquezas, ampliar os lucros de empresas, viabilizar a produção de mercadorias, facilitar a vida de muitas pessoas e possibilitar a criação de novas atividades e profissões. Contudo, ela traz também desemprego e novas exigências em termos de qualificação profissional. O desemprego, em parte causado pela introdução de novas tecnologias na produção industrial, nos serviços, no comércio, no extrativismo e na agricultura, configura-se como um dos mais sérios problemas do Brasil.

Os demonstrativos a seguir proporcionam uma idéia sobre alguns indicadores sociais vinculados à realidade brasileira nos últimos 12 anos, veja a Tabela 1.

**Tabela 1** – Taxa de desemprego no Brasil no período 1992/2004. Pessoas com 15 anos ou mais.

<b>TAXA DE DESEMPREGO – BRASIL – PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS</b>													
ANO	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
%	6,4	6,0	-	6,0	6,8	7,7	8,9	9,6	-	9,4	9,1	9,7	9,0

*Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD/IBGE).  
OBS.: A pesquisa não foi realizada nos anos de 1994 e 2000.*

De acordo com esse demonstrativo sobre a taxa de desemprego, percebe-se que essa seguiu uma tendência de elevação após a segunda metade da década de 1990. Certamente, isso é o reflexo da política neoliberal de privatizações, reestruturação de processos produtivos, inserção de novas tecnologias, terceirizações, entre outros. Estes fatores foram alguns dos responsáveis pela situação de sub-emprego existente atualmente no país. Contudo, o número de pobres diminuiu logo após a implantação do Plano Real, conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Porcentagem de pobres no Brasil no período 1992/2004.

PORCENTAGEM DE POBRES - BRASIL													
ANO	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
%	40,8	41,6	-	33,8	33,4	33,9	32,7	33,9	-	33,6	32,9	34,1	31,7

Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD/IBGE).

OBS.: A pesquisa não foi realizada nos anos de 1994 e 2000.

Após o Plano Real, ou seja, após o programa de estabilização da economia, houve redução imediata nos níveis de pobreza. Certamente isto se deve ao fim da inflação, que corroía demasiadamente o poder de compra de grande parte da população. Porém, percebe-se que esse índice manteve-se estável após os anos subseqüentes ao plano.

Um dos principais avanços sociais do governo FHC certamente ocorreu na área da educação, principalmente com relação à diminuição da taxa de analfabetismo, conforme demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3** – Taxa de analfabetismo infantil no Brasil no período 1992/2004.

TAXA DE ANALFABETISMO INFANTIL - BRASIL													
ANO	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
%	12,4	11,3	-	9,9	8,3	8,7	6,9	5,5	-	4,2	3,8	3,5	3,6

Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD/IBGE).

OBS.: A pesquisa não foi realizada nos anos de 1994 e 2000.

O analfabetismo no Brasil sofreu redução significativa durante todo o período do governo FHC. Isso se deve principalmente aos vários programas promovidos pelo Ministério da Educação, dentre eles o Bolsa-Escola, cujo objetivo principal foi de tentar quebrar o círculo vicioso da pobreza estrutural por meio da inclusão social pela via da educação. Esse Programa Nacional foi criado em 2001, com a proposta de conceder benefício monetário mensal a milhares de famílias brasileiras em troca da manutenção de suas crianças de 06 a 15 anos nas escolas.

Nesse cenário, seguramente não se pode afirmar que os brasileiros vivam melhor atualmente do que há vinte anos. Contudo, a maneira como vivem hoje faz parte de um contexto histórico no qual estão inseridos. Nesse sentido, percebe-se que o Brasil está procurando maneiras de voltar a crescer economicamente, acreditando que esse processo possa promover, a médio prazo, soluções para a área social, principalmente com relação ao desemprego, que certamente provoca fissuras enormes no desenvolvimento e na qualidade de vida do povo brasileiro.

## CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO E A NOVA INDÚSTRIA DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

O padrão de industrialização, que até a década de 1970 obedeceu à hegemonia dos complexos processos metal-mecânico e químico, vem sofrendo rápidas modificações. Segundo Velloso (1990), isso ocorre principalmente condicionado pelas novas tecnologias: microeletrônica, informática, telecomunicações, automação, novos materiais, laser, biotecnologia, energias renováveis etc.

Quando o império comunista desmoronou, no começo dos anos 90 do século XX, alguns países do bloco soviético, especialmente a antiga Alemanha Oriental, apresentavam indicadores sociais equiparáveis aos de países ocidentais avançados. O grande abismo a dividir os dois mundos era o tecnológico, em especial a capacidade de inovação. O lado ocidental estava prestes a entrar em uma fase vibrante que resultaria na popularização do computador pessoal e na universalização da internet. O lado comunista mergulhara na estagnação criativa. A tensão produzida por esses extremos seria uma das razões do colapso do mundo comunista. Desde então a capacidade de inovar continua sendo fator determinante para o desmoronamento de impérios – não os políticos, mas os empresariais. (Rydlewski, 2005, p. 90).

A eletrônica digital, o armazenamento óptico de dados, computadores mais poderosos e portáteis que podem comunicar-se entre si estão mudando a maneira como a informação é criada, armazenada, utilizada e distribuída. O *chip* de silício e outros avanços na informática, por exemplo, estão alterando permanentemente as economias mundiais e, como será visto mais adiante, têm trazido mudanças inclusive no processo de formação profissional e, conseqüentemente, no modo como as pessoas trabalham, principalmente os administradores, principais responsáveis pela gestão da nova estratégia empresarial.

Para Velloso (1990, p. 25), as novas tecnologias têm determinado, nos países desenvolvidos, principalmente duas grandes *ondas* de renovação: o

desenvolvimento dos setores de ponta, criando um novo padrão tecnológico e industrial, e a renovação de setores modernos, ou até antigos, recuperando o dinamismo e a competitividade nesses segmentos.

O futurista Alvin Tofler ( apud Robbins, 2005, p.7) afirmava que a história humana pode ser dividida em *ondas*. A primeira foi a agricultura. Até o fim do século XIX, todas as economias eram agrárias. Na década de 1890, por exemplo, cerca de 90% das pessoas estavam empregadas em trabalhos relacionados com a agricultura. A segunda onda foi a industrialização. Do final do século XIX até os anos 1960, a maioria dos países desenvolvidos passou de sociedades agrárias para sociedades baseadas em máquinas. A terceira onda chegou nos anos 1970 e está baseada na informação.

Assim, nos itens seguintes serão abordadas as principais características industriais do modelo taylorista/fordista (tradicional) e do modelo da nova indústria (tecnológico). O objetivo é analisar visando identificar as principais diferenças que envolvem os dois modelos industriais, bem como os reflexos proporcionados ao mundo do trabalho no Brasil, principalmente na formação profissional. Essa abordagem histórico-contextual é fundamental para se entender como vem se constituindo atualmente o processo de formação curricular do Administrador, peça central desta pesquisa, e um dos principais atores na articulação da estratégia industrial do capitalismo.

## 2.1 De Taylor a Fayol – O Modelo de Indústria Tradicional

A indústria automatizada existente atualmente (tradicional) teve sua origem no início do século XX. Em 1911, Taylor (1856 – 1915), conhecido como o

pai da administração científica, busca estabelecer a organização científica do trabalho e da produção por meio do controle racionalizado do tempo e da instituição de métodos. Assim, a divisão do trabalho em tarefas mínimas repetitivas e monótonas deram estímulo ao desenvolvimento de estudos de tecnologia de automação.

Segundo Aglietta<sup>13</sup> (apud Teixeira, 1996, p.54), com a transferência dos caracteres qualitativos do trabalho para a máquina, *a mecanização reduz o trabalho a um ciclo de gestos repetitivos caracterizados exclusivamente por sua duração, a norma de rendimento*. Essa forma de organização do processo de trabalho é vista por Aglietta como sendo uma resposta capitalista à luta de classes na produção, proporcionando, por meio da separação e da especialização das funções, maior controle sobre as condições do trabalho, tirando, assim, a autonomia que os postos de trabalho gozavam até então.

Ford (1863 – 1947) foi um dos seguidores das idéias de Taylor. Acreditava na importância do consumo de massa e na valorização dos funcionários para melhoria da produtividade, visando a atender esse consumo. Lançou alguns conceitos, objetivando agilizar a produção, diminuindo seus custos e tempo de fabricação mediante a integração vertical – produção integrada da matéria-prima ao produto final acabado - e integração horizontal – instalação de uma enorme rede de distribuição.

De acordo com Aglietta (apud Teixeira, 1996, p. 56), *o fordismo é o princípio de uma articulação do processo de produção e do modo de consumo, que instaura a produção em massa, chave da universalização do trabalho assalariado*. As diferenças em relação ao Taylorismo, ao que tudo indica, devem-se à forma intensiva de acumulação, *à norma de consumo*, que inaugura um modo específico

de reprodução da força de trabalho, que passa a ter acesso ao consumo de bens duráveis; é a generalização das relações mercantis, que transformam todos trabalhadores em trabalhadores assalariados. Além disso, segundo aquele autor, o fordismo aprofunda a intensificação do processo de trabalho taylorista por meio da cadeia semi-automática, que integra numa mesma unidade os diferentes segmentos do processo de trabalho pela atribuição de tarefas de acordo com o sistema de máquina, que retira do trabalhador individual qualquer autonomia do trabalho.

Na Europa, Fayol ( 1841 – 1925 ) defendia conceitos baseado na alta administração, anunciando as funções da gerência administrativa, em que diferentes funções se relacionariam por meio do processo de: planejar, comandar, organizar e coordenar. Para Ferreira (1997), contrapondo as funções gerenciais de Fayol aos princípios científicos de Taylor, *enquanto o segundo estudava a empresa do ponto de vista do chão de fábrica para cima (privilegiando as tarefas de produção), o primeiro estudava a administração para baixo ( privilegiando as tarefas da organização).*

Nas duas abordagens há, indubitavelmente, a intencionalidade de conceber a organização e a produção eficiente da chamada indústria clássica, aquela que é organizada para produzir basicamente bens duráveis e bens de consumo. Esse tipo de indústria se mantém hegemonicamente no âmbito do processo produtivo demarcadamente até o fim dos anos 80 do século XX, quando se intensificou o enfraquecimento desse modelo como processo de acumulação capitalista.

De modo geral, o processo produtivo no início do século XX baseava-se na maquinaria industrial, caracterizava-se por tarefas de linha de montagem e mão-de-obra homogeneizada, produção em escala nacional – múltiplos

---

<sup>13</sup> Aglietta, Michel. Regulación y crisis del capitalismo. México: Siglo Veintiuno, 1976.

locais, múltiplos produtos. Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se o desenvolvimento tecnológico, proporcionando produção em escala internacional. Isso trouxe como consequência o aumento da complexidade das funções nas empresas, em razão da maquinaria de origem científica e, conseqüentemente, intensificou-se a mão-de-obra de supervisão.

Como foi mencionado anteriormente, o fordismo representa uma forma de acumulação capitalista baseada na produção em massa. Portanto, isso permite concluir que toda a produção em massa só é possível pelo consumo de massa, visando a sustentar o processo de acumulação.

Aglietta (apud Teixeira, 1996, p. 58) salienta que a produção em massa cria uma demanda crescente por nova produção, o que obriga o setor que produz os bens de consumo a demandar novas máquinas, equipamentos, instalações etc., que são produzidas pelo setor de bens de capital. Esse processo de acumulação capitalista foi possível graças ao processo de regulação, assentado num crescimento equilibrado entre esses dois setores durante os vinte anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. Contudo, para aquele autor, esse modo de regulação fordista apresentava relações contraditórias, cujo desenvolvimento tem como resultado a crise desse regime intensivo de acumulação a partir do início dos anos 1970, indicando, como um dos responsáveis da crise, o modo de organização interna do processo de trabalho.

Aquele mesmo autor afirma:

1)(...) a dificuldade de sincronização entre os diversos ciclos de produção de uma mercadoria, por conta dos diferentes tempos exigidos por cada operação; 2) a intensificação do trabalho pela sujeição ao ritmo uniforme, porém diariamente crescente, somado a redução do tempo de descanso e seus efeitos sobre o equilíbrio psicológico e fisiológico dos trabalhadores que, por sua vez, aumentava e criava consideravelmente novas formas de fadiga psicológica, provocando absenteísmo elevado e, sobretudo irregular e aumento do número de acidentes do trabalho, comprometendo o controle

de qualidade nas linhas de montagem; 3) a unificação dos trabalhadores pela organização do trabalho coletivo nas grandes empresas, proporcionando uma luta global contra as condições de trabalho, são os principais fatores nas contradições internas do processo fordista de acumulação” (Aglietta: apud Teixeira, 1996. p. 58).

Assim sendo, se a crise do fordismo caracterizou-se principalmente como uma crise de rentabilidade no processo de acumulação do capital e se o modelo de exploração da força de trabalho era desfavorável ao capitalista, principalmente em razão do poder dos sindicatos na mobilização da classe trabalhadora, como se deu então o processo de reestruturação produtiva, iniciado mais intensamente nos anos 1980 e que prevalece nos dias de hoje, objetivando enfraquecer os sindicatos e tornar o trabalhador dócil aos interesses do patrão e ao novo modelo de acumulação?

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (Anderson, in Sader & Gentili, 1995, p.10).

Para Neto (1996), o número astronômico de desempregados no fim do século XX e os condicionantes tecnológicos, tidos como “inevitáveis”, foram os principais responsáveis em proporcionar um ambiente favorável à imposição capitalista de reestruturação do processo produtivo, amparado, naquele momento, pela ideologia neoliberal de mercado, em que a oferta e a procura de mão-de-obra iria determinar a relação do mais forte (capital) sobre o mais fraco (trabalho).

## 2.2 Modelo da Nova Indústria dos Anos 90 do Século XX – A Nova Revolução Industrial

Surge principalmente a partir da década de 1990 do século XX uma nova revolução industrial, baseada principalmente no avanço tecnológico. Cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam propulsoras do crescimento e do desenvolvimento de muitas sociedades capitalistas, com destaque para as de países centrais e, em segundo plano, para as dos considerados emergentes. No percurso do processo de globalização, as tecnologias de comunicação e de transporte foram as principais ferramentas utilizadas para permitir a integração dos mercados mundiais, concomitantemente à difusão cultural. No mundo corporativo o desenvolvimento das tecnologias voltadas para o processo de automação industrial, baseado principalmente na microeletrônica, proporcionou capacidade às empresas de potencializarem seus investimentos na busca incessante de melhoria da qualidade e da produtividade.

Para Rattner (1990), o paradigma convencional, baseado no modelo taylorista/fordista, caracterizado por grandes unidades produtivas, fabricando produtos padronizados para o consumo de massa em mercados relativamente homogêneos, passou por profundas transformações em consequência do advento de novas tecnologias e formas de organização do trabalho, constituindo-se, assim, em um novo paradigma de produção e organização industrial.

Aquele autor salienta que o conceito-chave dessa reestruturação da indústria em escala mundial é a flexibilidade. Segundo ele, no sistema fordista tradicional é difícil automatizar os processos para produção em pequenos lotes. Os sistemas flexíveis permitem a automação, reduzindo as diferenças de custos

mediante o uso de equipamentos reprogramáveis, visando a ganhos e a economias de amplitude pelo aumento do número de lotes de diferentes produtos fabricados, fator imperativo na concorrência pelos mercados.

Rattner ressalta ainda que o novo paradigma não depende unicamente de novas máquinas que podem ser empregadas tanto em sistemas rígidos quanto flexíveis. Seu fator central é a capacidade de variar a produção mediante inovações e melhorias de processos e produtos, as quais dependem da organização e da qualidade dos recursos humanos. Nesse sentido, visualiza profundas implicações para organização do processo de trabalho, bem como nas qualificações e treinamento dos administradores-gestores e, conseqüentemente, da força de trabalho.

Assim se pronuncia Harvey:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados de trabalho e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...). O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas (Harvey, 1992, p. 141-142).

Diante de tudo isso, uma ênfase especial deve ser direcionada para a qualidade de produtos e serviços destinados ao consumo. Esse tema, sem dúvida alguma, protagonizou os principais combates na guerra de mercado, principalmente da economia globalizada: a Gestão da Qualidade Total, GQT ou Total Quality

Management – TQM<sup>14</sup>. De acordo com Robbins (2005), a TQM abrange funcionários e fornecedores, bem como clientes dos produtos e serviços da organização, visando à atender a competição global e aos clientes mais exigentes, que buscam, na qualidade, um diferencial na decisão de escolha de um produto ou outro. A abordagem a seguir resume os elementos básicos da Gestão da Qualidade Total, de acordo com Robbins (2005):

*1. **Foco intenso no cliente.** O cliente não só inclui os de fora, que compram produtos ou serviços da organização, como também os clientes internos (como pessoal de expedição ou de contas a pagar), que atendem e interagem com outros na organização.*

*2. **Preocupação pelo aprimoramento constante.** A TQM é um compromisso em nunca estar satisfeito. “Muito bom” não é bom o bastante. Qualidade sempre pode ser melhorada. A TQM cria uma corrida sem linha de chegada.*

*3. **Aprimoramento na qualidade de tudo o que a organização faz.** A TQM usa uma definição muito ampla de qualidade. Ela não se refere apenas ao produto final, mas também ao modo como a organização trata as entregas, como responde rapidamente às reclamações, a polidez com que os telefonemas são atendidos, e assim por diante.*

*4. **Mensuração precisa.** A TQM utiliza técnicas estatísticas para medir toda variável crítica nas operações da organização. Essas operações são medidas comparadas com padrões ou marcos de referência (benchmarks) para identificar problemas, localizar suas raízes e eliminar suas causas.*

*5. **Participação ativa dos funcionários.** A TQM envolve o pessoal de linha no processo de aprimoramento. Nos programas de TQM, equipes são amplamente empregadas como veículos de participação ativa na detecção e na solução de problemas.*

---

<sup>14</sup> Total Quality Management: filosofia de administração motivada pela constante consecução da satisfação do cliente, mediante o aprimoramento contínuo de todos os processos organizacionais.

Convém ressaltar que a Gestão da Qualidade Total é condição necessária para que as empresas do mundo globalizado possam vender ou comprar produtos e serviços. Esse mercado caracteriza-se, cada vez mais, pela exigência com relação à qualidade, bem como pela inter-relação com as necessidades dos clientes nas mais diversas culturas e sociedades do mundo.

Nesse cenário, uma questão central se manifesta na própria idéia de pensar o mundo produtivo, levando em conta um novo conceito de indústria, diferente da compreensão tradicional a que se fez menção anteriormente. Importa destacar que essa compreensão necessariamente deve estar articulada à idéia de rede, uma vez que pensar em indústria não implica necessariamente falar de produto, meio de produção e formação de trabalho em espaço geográfico estritamente delimitado. Mas, além disso, as implicações que ensejam a idéia de indústria devem, em tempos atuais, necessariamente ensejar a de rede, quer em termos tecnológicos (rede mundial de computadores e as possibilidades propiciadas pela micro-eletrônica), quer em redes de serviços, propiciadas pela terceirização, quer por diferentes e múltiplos serviços que a sociedade pós-moderna requer em sua complexa composição, além da indústria de produção de bens de consumo e bens duráveis, que se utiliza tanto da tecnologia quanto das redes de serviço quando terceiriza e, ao mesmo tempo, vende seus produtos.

Uma nova maneira de produzir (utilizando-se de redes) tem várias conseqüências. Em primeiro lugar, os produtos e o (...) ambiente da empresa industrial não são mais os mesmos. Aparecem novos produtos que, por vezes, fazem surgir novos setores de atividade ( a microinformática há dez anos, a tecnologia da "casa inteligente" hoje). As tecnologias da informação (eletrônica – informática – telecomunicações) vão se generalizando, as fábricas incluem centros de testes, multiplicam-se as firmas onde executivos e técnicos desenvolvem programas. As empresas investem cada vez mais na informática, na pesquisa, na formação, na publicidade – isso que se chama de investimento imaterial, em contraste com o investimento material em máquinas ou edifícios.

Multiplicam-se também as relações entre empresas: entre os fabricantes de motores, para dividir o custo da pesquisa; entre uma indústria de automóveis e outra de aviões, pois as tecnologias necessárias são cada vez mais semelhantes; e entre as grandes empresas e os fornecedores – por exemplo, um fabricante de bancos de automóvel deve trazer sua mercadoria no momento exato (é o chamado just-in-time) em que o fabricante necessita dela para a montagem do carro. A evolução da logística, isto é, a organização do transporte das mercadorias assinala o papel central das trocas na indústria moderna. Vai-se tecendo uma rede de relações entre o mundo da indústria e o dos serviços. Um industrial necessita de empresa de transporte, como já vimos, mas precisa também de consultoria à exportação, de perícia contábil, de informática. O termo sociedade pós-industrial descreve bem a rápida queda no número de operários a partir dos anos 70 e o avanço do setor de serviços. Mas esse termo pode nos induzir a erro se esquecermos que muitos desses serviços são ligados à produção, a ponto de haver quem fale no surgimento de uma sociedade hiperindustrial. Preferimos, porém, o conceito de economia de redes, que descreve melhor essa multiplicação das trocas (Beckouche, 1995, p. 12).

Contudo, se por um lado a indústria em rede promove uma corrida desenfreada por melhores índices de produtividade, por outro lado não se pode esquecer nem desprezar jamais as necessidades dos funcionários, principalmente nas questões que possam comprometer o seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços, bem como sua produtividade. Assim, um amplo programa de benefícios favoráveis à família vem surgindo no seio de muitas empresas, visando a elevar o moral do trabalhador, aumentar a produtividade, reduzir o absenteísmo e facilitar o recrutamento e a retenção de trabalhadores de primeira linha. Como exemplo, citam-se alguns desses benefícios: horário flexível, redução da jornada de trabalho semanal, licença não-remunerada, creche no local de trabalho, assistência médica e odontológica, ginástica laboral, assistência jurídica e social etc.

Outros aspectos muito interessantes que caracterizam as transformações das organizações vêm surgindo gradativamente no processo da *nova indústria*: um deles é a diversidade cultural. Segundo Robbins (2005), as organizações estão se tornando mais heterogêneas em termos de gênero, idade,

raça e etnia. O autor destaca, além da participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, o fator multiculturalismo. A globalização tem reduzido as barreiras à imigração. Países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e Canadá estão passando por grandes mudanças no perfil de sua população e, conseqüentemente, de sua mão-de-obra. Isso vem exigindo de muitas organizações o desenvolvimento de programas de diversidade da mão-de-obra, buscando resolver questões que envolvem um mercado de trabalho cada dia mais globalizado.

Um outro aspecto é a questão da responsabilidade social. A maioria das companhias reconhece hoje que suas responsabilidades vão além de meramente obedecer à lei e obter um retorno financeiro competitivo para seus proprietários. Convém ressaltar que esse tema vem ao encontro das questões da Qualidade Total, pois envolve a imagem da empresa junto à comunidade. Para o autor, responsabilidade social inclui um amplo leque de questões, como as relações com a comunidade e funcionários, o desenvolvimento e a responsabilidade pelos produtos, políticas de apoio às mulheres e às minorias e não fazer negócios com países que abusam dos direitos humanos. O meio ambiente, por exemplo, se constitui numa das principais preocupações e vem merecendo muita atenção. As empresas vêm desenvolvendo estudos visando a reavaliar seus métodos de embalagem, reciclagem dos produtos, práticas de segurança ambiental, e assim por diante.

A Tabela 4, proposta por Robbins (2005, p.11), procura resumir, por meio de um paralelo entre a velha e a nova organização, as principais características de parte desse contexto de transformações.

**Tabela 4** – Comparativo entre a velha e a nova organização.

<b>COMPARATIVO DA VELHA E DA NOVA ORGANIZAÇÃO</b>	
<b>VELHA ORGANIZAÇÃO</b>	<b>NOVA ORGANIZAÇÃO</b>
Fronteiras nacionais limitam a competição.	As fronteiras nacionais são quase insignificantes na definição dos limites de operação de uma organização.
Empregos estáveis.	Cargos temporários.
Mão-de-obra relativamente homogênea.	Mão-de-obra diversificada.
A qualidade é uma reflexão tardia.	O aprimoramento contínuo e a satisfação do cliente são essenciais.
As grandes corporações fornecem segurança no emprego.	As grandes corporações estão reduzindo drasticamente o número de funcionários.
Se não quebrou, não conserte.	Redesenhe todos os processos.
Disperse os riscos pela participação em múltiplos negócios.	Concentre-se em competências centrais.
A hierarquia proporciona eficiência e controle.	Desmantele a hierarquia para aumentar a flexibilidade.
O trabalho é definido pelos cargos.	O trabalho é definido em termos das tarefas a serem realizadas.
O pagamento de salários é estável e relacionado ao tempo de serviço e nível do cargo.	O pagamento de salários é flexível e de ampla faixa.
Os gerentes tomam decisões sozinhos.	Os funcionários participam das decisões.
A tomada de decisão é motivada pelo utilitarismo.	Os critérios de decisão são ampliados para incluir direitos e justiça.

Fonte: Robbins, 2005, p. 11.

Essas várias nuances por que passam as empresas confirmam uma nova estratégia de administração empresarial, que demandam uma gestão generalista extremamente comprometida com a manutenção da ideologia capitalista de produtividade e competitividade, demarcando uma ruptura com o modelo taylorista/fordista.

### 2.3 O Processo de Industrialização Brasileiro e o Mundo do Trabalho

No Brasil, o desenvolvimento industrial, que passou a adquirir maior vigor inicialmente no primeiro período da era Vargas (1930 – 1945) , posteriormente com a política econômica do seu sucessor, Dutra (1946 – 1950) e, em seguida, no segundo mandato de Vargas (1950 – 1954), consistia na instalação de certas indústrias básicas, tais como aço, energia elétrica, transporte e petróleo, e caracterizavam-se principalmente como tendo o Estado Capitalista como promotor de uma *política autônoma* de substituição de importações, visando a impulsionar o desenvolvimento econômico do país. As possibilidades de crescimento econômico, fomentados pela indústria nacional da *Era Vargas*, foram criadas pela crise econômica internacional de 1929.

Para Singer (1989, p. 55), o período pós-guerra (1945 – 1970) possibilitou aos países capitalistas industrializados um grande período de prosperidade, e muitos países menos desenvolvidos puderam iniciar seu processo de industrialização, dentre eles o Brasil, que utilizou o Estado e o setor público da economia para implantar seu parque industrial.

Segundo Romanelli (2000), a implantação das bases da indústria

pesada no Brasil, aliada a uma cada vez menor importância das exportações para o conjunto da economia, assim como o crescimento do mercado interno, fizeram ver ao capital estrangeiro o quanto seria interessante a implantação da indústria diretamente no interior do país. A partir daí, as empresas multinacionais passaram a implantar complexos industriais inteiros no território nacional, inclusive a se beneficiar de incentivos governamentais concedidos à indústria nacional, principalmente no Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira -JK- (1956 – 1960). Esse modelo de indústria não deixa de corresponder à mencionada característica de indústria clássica. Importa dizer que, desde sua origem, quer no mundo, quer no Brasil, essa ideia de indústria se assenta na produção de bens de consumo e bens duráveis.

De acordo com Singer (1989), até 1950 a industrialização de países como a Argentina, Brasil e México ocorreu à margem do grande capital internacional. Porém, a partir de 1955, iniciou-se uma inserção industrial desses países no circuito internacional do capital. Contudo, esse processo de vinculação, embora tenha proporcionando uma grande expansão industrial, ficou, ao mesmo tempo, subordinado ao avanço ou a contrações desse tipo de capital.

Durante todo o governo JK e, posteriormente, a partir do regime militar, o Brasil teve como mecanismo para promover o desenvolvimento do país o capital internacional. Porém, a partir da crise do capitalismo dos anos 1980, como já mencionado no capítulo 1, o Brasil promoveu, durante a década de 1990, diversas mudanças estruturais em sua política econômica, proporcionando, dessa forma, profundas reestruturações no processo produtivo empresarial. Fábrica racionalizada, formas de produção flexíveis - diferente do modelo taylorista/fordista, inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e novos modelos de gerenciamento da força de trabalho e do saber dos trabalhadores são alguns dos

exemplos praticados pela *nova indústria*, objetivando reduzir custos e melhorar a qualidade e produtividade dos produtos e serviços, inerentes ao mercado cada vez mais competitivo.

Robbins (2005) salienta que a economia mundial tem passado por muitas mudanças, e que elas se refletem nas organizações, as quais estão se tornando mais flexíveis e suscetíveis a seus ambientes. Um dos exemplos desse novo posicionamento empresarial refere-se à mão-de-obra. Salienta que, em um mundo em rápida transformação, funcionários permanentes limitam a flexibilidade da empresa. Segundo o autor, um grande contingente de mão-de-obra permanente, por exemplo, restringe as opções gerenciais e aumenta os custos para empresas que sofrem os altos e baixos dos ciclos de mercado. Assim, muitas empresas reduziram drasticamente o quadro de pessoal e, concomitantemente, promoveram um amplo programa de terceirizações<sup>15</sup> de áreas cujas atividades eram muito mais de apoio, tais como manutenção, contabilidade, recrutamento, seleção etc. Muitas empresas têm procurado se especializar naquilo que fazem de melhor, evitando os negócios periféricos – são as chamadas competências centrais. Nesse sentido, as empresas têm buscado reduzir custos, melhorar a eficiência, aumentar a flexibilidade e deixar de lado a velha prática, em que as organizações contratavam trabalhadores em tempos de prosperidade e demitiam nos tempos de crise. Esse processo foi muito característico dos anos 80 do século XX.

No passado até que era fácil. O cidadão, com seu canudo universitário debaixo do braço, conseguia emprego em alguma firma, ajeitava-se na escrivania e esperava pela promoção por tempo de serviço. Trabalhar na firma não era complicado. Não se gastava neurônio, porque pensar era tarefa do chefe. Não havia risco, porque as decisões fundamentais vinham do patrão e toda a tribo apenas obedecia. As exigências eram poucas. Esperava-se do funcionário que se vestisse adequadamente, fosse assíduo, pontual e cordato. Se ele falasse inglês, era ilustre erudito. Nessa firma tradicional, o inglês não era tão útil quanto o iídiche. Esqueça essa firma de

---

<sup>15</sup> Terceirização refere-se à contratação de empresas externas para fornecimento de recursos e serviços.

preto e branco, porque ela acabou. Esqueça também esse tipo de emprego. Nos últimos quinze anos, as empresas mudaram tão radicalmente que os especialistas em administração se referem a esse período como anos revolucionários.

Tudo o que se refere ao emprego mudou na mesma intensidade, a pontualidade e o tempo de serviço já não são qualidades sagradas na empresa de hoje. A obediência canina virou defeito e falar inglês tornou-se um item fundamental. Sem ele, dificilmente alguém alcança uma boa posição. O mundo do trabalho tornou-se mais difícil, mais complexo, e quem se comporta segundo modelos antigos se arrisca a ingressar nos gráficos de desemprego do IBGE (Revista Veja, 19/10/94).

Não seria demais referir que as chamadas competências centrais, como se pode verificar no capítulo IV deste trabalho, parecem ser substituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais por competências genéricas, mais articuladas a princípios da Qualidade Total<sup>16</sup> no sentido de que a formação deve proporcionar competências mais gerais.

Paiva (apud Costa, 2000, p. 62) menciona que, no novo quadro econômico, a reunificação de tarefas, em oposição aos procedimentos do taylorismo, aponta não somente para a substituição do homem pela máquina, mas para uma nova exigência de qualificação da força de trabalho. Salienta que essa não tenderia mais a ser repetidora mecânica de tarefas simples, mas controladora de processos mais complexos, o que exigiria habilidades intelectuais mais apuradas.

Em certas áreas industriais brasileiras, vive-se uma fase em que tarefas antes feitas por braços humanos são executadas por robôs. Em muitas empresas, demitem-se operários antigos, treinados para tarefas repetitivas em máquinas rudimentares, e contrata-se gente com nível de escolaridade maior para operar equipamentos mais novos e complexos. É uma constatação óbvia, não uma surpresa, a mudança ocorrida no trabalho neste século. Galpões lotados de empregados fazendo trabalho manual foram substituídos por linhas de produção automáticas (Revista Veja, 19/10/94).

---

<sup>16</sup> O conceito de Qualidade Total está estreitamente ligado ao critério da satisfação do cliente. Ela abrange operações e processos internos, bem como avaliações dos clientes. Dessa forma, a qualidade total significa, por exemplo, manter pisos limpos nas áreas de produção; eliminar passos desnecessários no processamento de contas a pagar; manter baixos os custos de estoque e garantir que os clientes estejam satisfeitos. (Robins, 2005, p. 43).

O processo de desenvolvimento tecnológico, as chamadas novas tecnologias (microeletrônica, informáticas, químicas e genéticas), permitiu ampliar e transformar a capacidade produtiva, proporcionando conseqüências profundas para o mundo do trabalho e para a formação nesse particular, a formação em nível superior, destacadamente a formação em Administração. Nesse cenário, criar mecanismos e políticas adequadas de gestão de pessoas constitui-se, então, no grande desafio para manter a mão-de-obra atuando de maneira complacente, saudável e competente. Convém ressaltar que a competência é condição *sine qua non* da estratégia competitiva no mundo contemporâneo do trabalho.

Para Deluiz (1995), a adoção das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força do trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Deluiz ressalta ainda que esse modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

O profissional competente no novo modelo de gestão do trabalho, no qual se insere o administrador, por exemplo, em termos da capacidade empreendedora que o mesmo deve possuir, não somente para buscar lugar e trabalho no mercado, como, fundamentalmente, permanecer nele, deve reunir diversos requisitos para cada cargo. É definido como sendo não apenas aquele que reúne conhecimentos e habilidades para atuar profissionalmente, mas o que sabe resolver questões inesperadas, inerentes às funções que desempenha. No campo educacional, esses requisitos parecem ser indicados substancialmente por meio das

diretrizes curriculares definidas no início do século XXI. Costa (2000, p. 54) ressalta que algumas posições *neo-reformadoras* da educação acreditam poder justificar e orientar a atividade educacional a partir de requisitos e justificativas econômicas e estratégias consoantes com as supostas tendências inexoráveis do mundo contemporâneo.

Deluiz (1995) acrescenta que, para o capital, a gestão por competências implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos, passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua empregabilidade.

Nesse contexto, o profissional Administrador vem se deparando com novos desafios inerentes à sua atividade profissional. A economia brasileira acabou posicionando-se de maneira favorável à globalização e aos princípios oriundos da política neoliberal, promovendo um processo de abertura de mercado e amplo programa de privatizações que, em decorrência da concorrência frenética dos mercados mundiais, vêm exigindo desses profissionais uma gestão empresarial diferenciada, em muitos casos diferente do paradigma taylorista/fordista.

## CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES

### 3.1 O Papel das Instituições de Ensino Superior (IES)

Para Souza (1980, p. 35), *a universidade existe em função do meio em que se situa, e não somente como forma de ensino, mas como instrumento de reforma e de mudança de mentalidade*. No mundo contemporâneo há um consenso de que as Universidades devem atuar na formação de recursos humanos (ensino), no desenvolvimento de novos conhecimentos e suas aplicações (pesquisa) e na prestação de serviços à comunidade (extensão). Por meio do desempenho dessas atividades, elas passarão a ter um papel extremamente importante no contexto da sociedade.

Para o autor, a pesquisa na universidade deve ser desenvolvida em todos os campos do conhecimento, não somente sob a forma de pesquisa pura, científica ou tecnológica, em grandes e sofisticados laboratórios, mas também aquela pesquisa social, realizada no laboratório vivo da comunidade, buscando nos seus anseios identificar distorções e descobrir suas potencialidades.

É por meio da pesquisa que é produzido o conhecimento. Assim, um dos grandes desafios da educação e da universidade está em ensinar o educando a desenvolver o aprendizado da pesquisa, da capacidade analítica, interpretativa, enfim, da capacidade em problematizar os objetos de investigação.

Em sua essência, a Universidade tem compromisso com a produção e difusão do conhecimento. A justificativa para a existência da Universidade é a qualidade com que ela, cumprindo um compromisso que lhe é inerente, deve desempenhar suas funções. Dela se espera que garanta a qualidade da conexão e do relacionamento entre o conhecimento novo e o velho, que administre contradições daí decorrentes e que socialize esse conhecimento

que não é algo que se guarda ou se transmite apenas, mas algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução (Teixeira, 1989, p.43).

No caso do ensino universitário brasileiro, percebe-se duas importantes e controvertidas questões relacionadas à essência da Universidade: a relação ensino e pesquisa e a relação ensino e mercado de trabalho. Como a disputa no mercado de trabalho move as pessoas a buscarem um nível de instrução cada vez maior, o comércio do conhecimento torna-se um ramo que prospera ano após ano. Boa parte da clientela potencial associa, estreitamente, a educação superior com melhores salários. Em razão disso, muitas universidades privadas centram seus currículos em disciplinas de formação profissionalizante, particularmente nas áreas específicas de graduação, a fim de atrair e contentar seus clientes, que, assim, saem das universidades sem capacidade de compreender a própria realidade em que estão inseridos, pois lhes faltam conhecimentos básicos como, por exemplo, de sociologia, economia, filosofia, política etc.

### 3.2 A Expansão do Ensino Superior no Brasil

A matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Essa expansão ocorre por diversos fatores, dentre eles o desenvolvimento econômico brasileiro, proporcionado principalmente pelo processo de industrialização iniciado na década de 30 e intensificado nas décadas de 50, 60, 70 e 90 do século XX e, acima de tudo, devido ao favorecimento à privatização.

Segundo Souza (1980), as nações industrializadas acreditam que o ensino superior é o mais poderoso instrumento de qualificação da força de trabalho e da promoção do desenvolvimento social, cultural, político e econômico.

De acordo com a Declaração Mundial para a Educação do Ensino Superior (UNESCO, 1998), uma das missões e funções da Educação Superior é: educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (UNESCO, 1998).

Para Peixoto (2002), a expansão do ensino superior no Brasil, ocorrida nas últimas décadas e atualmente em pleno desenvolvimento, se dá dentro de uma lógica política diferente da exercida e orientada durante o período da ditadura militar. Segundo a autora, a expansão no período da ditadura militar foi movida por dois eixos principais: de um lado pela inclusão de setores médios da população no ensino superior por meio de um aumento das IES públicas, com a criação de inúmeras universidades federais e algumas estaduais, que passaram a compor o núcleo central da expansão universitária, criando um sistema nacional universitário; de outro lado, em razão do crescimento do ensino privado, cujas características foram demarcadas principalmente pela existência de faculdades isoladas e centros universitários/faculdades integradas.

Para Souza (1980), dois elementos merecem destaque no processo de expansão das matrículas do ensino superior: externamente, a insuficiência do ensino do segundo grau (hoje ensino médio) para atender às complexas exigências do mundo moderno, em termos de avanço, ou até de simples adequação nos mais diversos ramos do conhecimento e da ação humana; internamente, a

democratização do ensino de primeiro e segundo graus veio multiplicar as oportunidades de acesso ao ensino superior. *Nessa perspectiva, reforma gera reforma, e expansão provoca expansão.* (Souza, 1980, p. 182).

Segundo os Objetivos e Metas do PNE (2004), o Brasil buscará prover, até o final desta década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% na faixa etária de 18 a 24 anos e ampliar a oferta de ensino público, de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.

De acordo com o que foi apresentado na Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), a segunda metade do século XX foi marcada por uma espetacular expansão mundial no número de matrículas de estudantes no ensino superior, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995, aproximadamente 531% em apenas 15 anos.

No Brasil, a expansão aproximou-se muito do índice mundial. Segundo Souza (1980), no ano de 1960 o Brasil contava com 93 mil alunos no ensino superior. Segundo informações do MEC/INEP/SEEC, em 1995 esse número representava 510.377 matrículas nas instituições de ensino superior, ou seja, 449% de expansão em 15 anos. Atualmente, segundo os resultados do Censo 2003 do MEC, são 3.887.771 mil alunos matriculados nos diversos cursos superiores. Isso representa 662% de expansão em relação a 1995, ou seja, em apenas 8 anos (1995 – 2003), o Brasil superou em 39% o número de matrículas registrado em 15 anos (1960 – 1995).

Curiosamente, dos mais de 50 cursos superiores ofertados no Brasil, dois deles se destacam, Administração e Direito, por representarem, juntos, 27,6%

das matrículas de todos os demais cursos, sendo que os oito cursos com maior número de matrículas representam aproximadamente 60% do total de alunos matriculados, algo em torno de 2.320.346 alunos, conforme demonstra a Tabela 5.

**Tabela 5** – Número de matrículas em cursos de graduação presencial no Brasil no ano de 2003.

<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL MATRÍCULAS – BRASIL - 2003</b>			
<b>CURSOS</b>	<b>MATRÍCULA</b>		
	<b>NÚMERO</b>	<b>PERCENTUAL</b>	<b>% ACUMULADO</b>
Administração	564.681	14,5	14,5
Direito	508.424	13,1	27,6
Pedagogia	373.945	9,6	37,2
Engenharia	234.641	6,0	43,3
Letras	189.187	4,9	48,1
Comunicação Social	174.856	4,5	52,6
Ciências Contábeis	157.991	4,1	56,7
Educação Física	116.621	3,0	59,7
Outros Cursos	1.567.425	40,3	100,0

*FONTE: MEC/INEP/SEEC.*

Segundo dados do Censo 2003, os cursos de graduação presenciais continuam em expansão, com um acréscimo de 2.054 novos cursos com relação ao ano anterior. Desses, 411 cursos foram criados em instituições públicas e 1.643 em

instituições privadas. Isso significa que surgiram 5,6 novos cursos a cada dia no Brasil em 2003, sendo que 4,5 foram criados no setor privado e apenas 1,1 no setor público. O Censo 2003 registra 16.453 cursos de graduação presenciais no país. Em sintonia com o número de instituições, esses cursos são predominantemente oferecidos pelo setor privado (10.791 cursos). O número de cursos presenciais de graduação por categoria administrativa é apresentado na Tabela 6.

**Tabela 6** – Número e porcentagem de cursos de graduação presencial por categoria administrativa no Brasil no ano de 2003.

<b>NÚMERO E PERCENTUAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2003</b>		
<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>	<b>CURSOS</b>	<b>%</b>
FEDERAL	2.392	14,5
ESTADUAL	2.788	16,9
MUNICIPAL	482	2,9
PRIVADA	10791	65,6
<b>TOTAL</b>	<b>16.453</b>	<b>100,0</b>

*FONTE: DEAES/INEP/MEC*

Como é possível verificar nessa Tabela, em 2003, dos 3.887.771 alunos matriculados, 2.750.652 estavam em IES privadas, representando mais de 70% do total de matrículas. A exemplo da inferência quanto ao número de instituições e cursos, as matrículas na graduação também revelam que a educação

superior brasileira é majoritariamente privada. A Tabela 7 mostra o número de matrículas na graduação presencial entre 1994 a 2003.

**Tabela 7** – Número de alunos matriculados na graduação presencial no Brasil no período 1994 a 2003.

<b>MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL- BRASIL, 1994 – 2003</b>			
<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PRIVADO</b>	<b>TOTAL</b>
1994	690.450	970.584	1.661.034
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.137.119	2.750.652	3.887.771

*FONTE: DEAES/INEP/MEC.*

A relação das matrículas do ensino superior público brasileiro, comparadas às do setor privado, chama atenção principalmente se forem observadas também as estatísticas relacionadas aos países da América Latina. Já em 1988, o Brasil ocupava, entre os 19 países latino-americanos a 4ª. colocação em número de matrículas do setor privado, perdendo apenas para a República Dominicana, El Salvador e Colômbia. A Tabela 8 apresenta os dados sobre a privatização do ensino superior na América Latina:

**Tabela 8** – Dados sobre a privatização do ensino superior na América Latina no ano de 1988.

<b>PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA - 1988</b>	
<b>PAÍSES</b>	<b>PERCENTUAL DE PRIVATIZAÇÃO</b>
REPÚBLICA DOMINICANA	71,2%
EL SALVADOR	69,1%
COLÔMBIA	64,1%
<b>BRASIL</b>	<b>58,4%</b>
CHILE	53,6%
PARAGUAI	46,7%
PERU	35,9%
VENEZUELA	35,6%
GUATEMALA	28,8%
<b>MÉXICO</b>	<b>25,2%</b>
NICARÁGUA	34,2%
COSTA RICA	23,9%
EQUADOR	23,2%
<b>ARGENTINA</b>	<b>20,3%</b>
HONDURAS	12,5%
BOLÍVIA	8,5%
PANAMÁ	8,4%
<b>URUGUAI</b>	<b>6,0%</b>
<b>CUBA</b>	<b>0%</b>

FONTE: GARCIA GUADILLA, C. 1988.

As estatísticas apontam que a política expansionista do ensino superior no país ocorre fundamentalmente por meio da ampliação das vagas nas instituições privadas. A chamada democratização do acesso ao ensino superior obedece aos ditames neoliberais e às inserções do Banco Mundial.

Para Peixoto (2001), a privatização da educação e sua transformação em serviço, orienta tanto a política para a escola pública como para a

privada, e vem sendo construída por um conjunto de leis e por um número absurdo de portarias que, pouco a pouco, vão desestruturando a educação nacional e estruturando um *novo modelo* acentuadamente privatista e antidemocrático de educação.

Segundo o PNE – Plano Nacional de Educação (2004), no conjunto da América Latina o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12% , comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia ( 20,6%).

### 3.3 Planejamento da Expansão do Ensino Superior

O crescimento do número de cursos de graduação presencial necessariamente implica na ampliação de oportunidades educacionais para o jovem brasileiro. É importante verificar como esse crescimento está ocorrendo nas diferentes regiões do país. Para Souza (1980), a administração universitária está sujeita a uma série de condicionamentos externos, tais como os diferentes quadros demográficos regionais, processos de urbanização e de industrialização, situação e perspectivas do mercado de trabalho, ocupação de novos espaços geográficos e

comerciais, tendências de estrutura social, do sistema de valores sociais e mesmo das expectativas da sociedade em relação à educação, particularmente ao ensino de nível superior, com tão diversas funções a desempenhar. Segundo o autor, dela dependem os estudantes como fonte de formação para o mundo do trabalho. As famílias vêem na Educação Superior um instrumento de ascensão sócio-econômica.

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (2004), atualmente os cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas. Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que esse crescimento provenha de alunos das camadas mais pobres da população. Dito de outra forma, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior. Em 1998, 55% dos estudantes desse nível freqüentavam cursos noturnos; na rede estadual essa porcentagem sobe para 62%. De acordo com os objetivos e metas do PNE, o país buscará estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do território nacional.

Conforme o PNE, registra-se também, no caso da educação superior, uma distribuição de vagas muito desigual por região, o que precisará ser corrigido. Deve-se observar, entretanto, que essa desigualdade resulta da concentração das matrículas em instituições particulares das regiões mais desenvolvidas. O setor público, por outro lado, está mais bem distribuído e cumpre, assim, uma função importante de diminuição das desigualdades regionais. Tal função deve ser preservada, conforme demonstra a Tabela 9.

**Tabela 9** – Número de matrículas no ensino superior por dependência administrativa no Brasil e Regiões no ano de 1998.

<b>MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL E REGIÕES NÍVEL SUPERIOR - 1998</b>									
<b>REGIÃO</b>	<b>DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA</b>								
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
Brasil	2.125.958	408.640	19,22	274.934	12,93	121.155	5,69	1.321.229	62,14
Norte	85.077	45.957	54,01	9.688	11,38	952	1,11	28.480	33,47
Nordeste	310.159	118.455	38,19	80.702	26,01	10.681	3,44	100.321	32,34
Sudeste	1.148.004	127.991	11,14	114.716	9,99	43.210	3,76	862.087	75,09
Sul	419.133	71.960	17,16	55.543	13,25	61.264	14,6	230.366	54,96
Centro-Oeste	163.585	44.277	27,06	14.285	8,73	5.048	3,08	99.975	61,11

Fonte : MEC/INEP/SEEC.

Concluindo essa análise, percebe-se que a expansão do ensino superior brasileiro vem num ritmo crescente desde a década de 70 e acentuou-se muito na última década. Alguns fatores certamente contribuíram para que isso ocorresse. Um deles é o aquecimento da atividade econômica que, nos últimos anos, reordenou-se dentro de determinados padrões de qualidade e produtividade e, conseqüentemente, exigiu dos recursos humanos maior nível de competências. Um outro aspecto está relacionado à necessidade de possibilitar maiores condições de acesso ao ensino superior, objetivando atender os anseios da comunidade estudantil, principalmente daqueles que procuram formação profissional, com o objetivo de inserir-se no mundo do trabalho. Outro fator se vincula àquilo que esse nível de educação passou a representar enquanto nicho significativo de mercado a ser explorado. É justamente esse fator que concorre para tornar complexa não só a

problemática da expansão como a sua conseqüência em termos de oferta de ensino e, por essa razão, de qualidade de formação.

Enfim, os fatores para a expansão são vários e podem ser analisados e interpretados de acordo com diversas óticas relacionadas ao contexto atual e histórico, envolvendo os aspectos econômico, político e social ocorridos no Brasil e no mundo. Contudo, ressalte-se aqui a preocupação com os resultados benéficos, ou não, que a expansão do ensino superior pode proporcionar. Será que deve-se acreditar que num futuro próximo, estudos possam demonstrar que os investimentos feitos no processo de expansão do ensino superior tenham agregado resultados positivos na construção do conhecimento e na formação e desenvolvimento profissional do povo brasileiro. Que esse processo expansionista não tenha representado apenas índices estatísticos que visam a demonstrar um crescimento utópico e demagógico daquele ensino.

### **3.4 Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil (1954-2003)**

#### **3.4.1 Os Primeiros Cursos de Administração no Brasil**

De acordo com Covre (1982), a Fundação Getúlio Vargas foi criada pelo Decreto-lei nº. 6.693, de 1944, prevendo no texto de sua constituição uma entidade voltada ao estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal técnico para a administração pública e privada. Assim, em 1952, foi criada no Rio de Janeiro a Escola Brasileira de Administração Pública de Empresas da

Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV. Mais adiante, em 1954, também foi criada, em São Paulo, a Escola Brasileira de Administração de Empresas - EAESP, vinculada à FGV, com o objetivo de atender à demanda de empresas e de alunos na cidade que mais se desenvolvia economicamente no país.

Segundo Martins (1989), se a EBAPE/RJ surgiu basicamente com a finalidade de formar administradores para os negócios públicos, a EAESP/SP assumia, como principal objetivo, o papel de formar especialistas em técnicas modernas de administração, visando a atender às necessidades da administração empresarial.

Para Silva (1971), o Brasil colocou-se na vanguarda das demais nações do mundo, exceção feita aos Estados Unidos, onde o ensino universitário de administração de empresas começou nos fins do século XIX. Porém, o interesse que essa nova profissão despertou nos jovens foi enorme, principalmente porque, a partir da década de 1950, em razão da forte onda de industrialização que ocorreu no país, houve uma grande expansão no número de empresas no Brasil, proporcionando, conseqüentemente, necessidade de pessoal qualificado, dentre eles os administradores.

Com a promulgação da Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965, que regulamentava a profissão de administrador, os cursos nessa área tornaram-se ainda mais interessantes, pois com a regulamentação proporcionou-se um vasto campo de trabalho para o administrador. Para Martins (1989), ao mesmo tempo que se definia o espaço da atuação profissional, se estabelecia que seu exercício seria privativo dos bacharéis em administração pública e de empresas, cujo curso fosse reconhecido pelo Conselho Federal de Educação. Os administradores que não possuísem o diploma de administrador, mas que exercessem atividades

profissionais nessa área até a promulgação da regulamentação daquela profissão, seriam reconhecidos como membros da categoria. No entanto, a partir de então, o acesso a esse campo profissional estaria necessariamente vinculado ao diploma de graduação em Administração, evidenciando, dessa forma, a força da escolarização nesse mercado profissional. Isso ficou bem caracterizado principalmente no ingresso para provimento de cargos públicos da esfera federal, estadual e municipal.

### 3.4.2 Processo de Desenvolvimento Econômico e a Formação do Administrador

Não é possível dissociar a formação do administrador do contexto político, econômico e social brasileiro no qual o mesmo está inserido. Assim, é importante resgatar os princípios que nortearam o surgimento dos Cursos de Administração no Brasil, principalmente a partir da intensificação do processo de industrialização brasileira na década de 1960, quando se verificou a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada, objetivando atender às funções de controle e planejamento das atividades empresariais. As atividades de direção e orientação de empresas públicas e privadas atingiram maior complexidade, exigindo dos profissionais, por conseguinte, maior conhecimento para atuarem na área.

Para Covre (1982), o ensino de administração mantém uma estreita relação com o processo de desenvolvimento do país. Salienta a autora que, após a década de 60 do século XX, houve uma expansão do ensino superior e também dos cursos de administração. Afirma, ainda, que esse processo de desenvolvimento ocorreu em dois momentos distintos: primeiro, nos governos de Getúlio Vargas, caracterizados pelo *projeto autônomo* de caráter nacionalista; segundo, no governo

de Juscelino Kubitschek, marcado pela abertura ao capital internacional, o qual foi adotado como modelo de desenvolvimento, após 1964, pelo regime militar. Convém ressaltar que foi principalmente a partir desse momento que se criou uma relação de dependência mais intensa com o mercado exterior, na medida em que se iniciou o processo de importação de tecnologia norte-americana. Notadamente, os administradores tiveram papel importante na implantação e desenvolvimento desse processo.

Covre (1982) e Martins (1989) mencionam que é no contexto do processo de transferência de tecnologia dos países do centro para os países periféricos que se faz necessária uma burocracia especializada, como condição do desenvolvimento do capitalismo. Para eles, essa burocracia é composta de técnicos e tecnólogos de vários ramos, dentre os quais os administradores.

Cunha (1988), seguindo praticamente a lógica de raciocínio de Covre e de Martins, diz que o estilo de desenvolvimento adotado a partir de 1964 privilegiou a participação de grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país. O crescimento dessas grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, caracterizou-se por uma utilização crescente da técnica, o que implicou a necessidade de recorrer a profissionais com formação específica para funções de planejamento, controle e análise, indispensáveis ao funcionamento daquelas organizações. Foi a chamada era do tecnicismo.

Covre (1982) destaca, ainda, que o uso de tecnologia avançada, por parte das grandes empresas, visava a alcançar um processo de racionalização de mão-de-obra desqualificada. Contudo, isto ocasionou um processo de burocratização para movimentar e controlar as atividades da empresa, exigindo,

dessa forma, pessoal qualificado, em boa parte de nível superior. Além disso, a mesma autora afirma que as grandes empresas não eram representadas apenas por multinacionais, mas também por empresas nacionais, dentre elas as do governo, bem como as que se uniram e passaram de pequenas e médias empresas a grandes empresas, objetivando lutar contra a concorrência que vinha do exterior e de diminuir o risco global do capital aplicado por meio da diversificação do mesmo.

Segundo Martins (1989), apesar dos militares acreditarem que a política econômica de livre mercado fosse a solução para o problema da estagnação da economia brasileira do início dos anos sessenta, o que se constatou foi exatamente o contrário: houve na verdade uma maior participação do Estado na economia, evidenciado pelo crescimento de empresas estatais. Para o autor, a estratégia do governo foi de aplicar recursos em áreas consideradas de *segurança nacional*, que consistiam na necessidade de investimentos iniciais vultuosos e lucros relativamente parcos, inibindo, dessa forma, os investimentos privados. Tais investimentos eram caracterizados por atividades nos setores de infra-estrutura e serviços, representando insumos para outras indústrias. Martins destaca que, a partir desse momento, o governo passou a necessitar de grande quantidade de pessoal com formação econômico-administrativa, objetivando atender às empresas por ele administradas.

Concomitantemente ao processo de burocratização e de expansão do ensino superior no Brasil, ocorreu um acontecimento educacional que selou definitivamente a relação dos Cursos de Administração com a ideologia neocapitalista: foi o acordo MEC/USAID. Nesse sentido, Covre (1982) manifestou-se da seguinte maneira:

Os acordos MEC-USAID constituem a pedra angular de nossa reforma educacional, após 68, e é o esquema <<correspondente>> na superestrutura ao da infra-estrutura em termos de modelo de desenvolvimento sócio-econômico <<associado>>. Eles correspondem à penetração maior da ideologia burguesa pós-liberal, a da etapa do capitalismo monopolista (Covre, 1982, p. 75).

O modelo de desenvolvimento econômico baseado na dependência de associação ao capital internacional, que tem sua gênese no governo Kubitschek e enraíza-se incondicionalmente a partir de 1964 e permanece até os dias de hoje, proporcionou a existência de uma burocracia empresarial atrelada à técnica, necessária para movimentação da engrenagem capitalista atualmente existente no Brasil. Um dos principais componentes dessa burocracia são os administradores, que se constituem como técnicos requisitados para promover a ideologia capitalista e, notadamente, a partir dos anos 1990, como um dos principais articuladores no processo de implantação das concepções neoliberais.

### 3.4.3 A Legitimação da Ideologia Capitalista por meio da Educação e da Formação do Administrador

A expansão dos cursos de Administração e a conseqüente formação desse tipo de profissional não podem ser entendidas fora da compreensão da expansão industrial e, no bojo dessa, do modelo capitalista que, em etapas distintas expande-se no Brasil, principalmente após os anos 40 do século XX. Notadamente os anos 60 desse século podem ser destacados como o ápice de uma etapa significativa dessa expansão. Nesse sentido, para Kuenzer (1992), a partir de 1964, em decorrência da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, apresentada como ideário da ditadura militar,

ocorreram significativas transformações em nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional.

O novo discurso, a partir daquele momento, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, nos anos de 1960, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e desmobilização política. Segundo essa lógica, a maioria dos cursos era *excessivamente acadêmico* e não preparava para o exercício de funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país.

Sob um enfoque não muito diferenciado, Covre (1983) afirmava que a educação pode ser apreendida em duas facetas adjuntas: a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra.

Capital externo e concomitantemente inovação tecnológica, que leva à maior produtividade, que, por sua vez, propicia maior acumulação e conseqüente investimento, que vem possibilitar maior oferta de empregos e que, ao incorporar maior número de cidadãos ao mercado, diminui o círculo vicioso da pobreza, próprio de países subdesenvolvidos. Neste âmbito é que se desenvolve toda a teoria dos chamados recursos humanos e da contabilidade do retorno de investimentos em educação (Covre, 1983 p. 196).

Dessa maneira, Covre salientava que a ideologia capitalista apresenta a educação numa ótica que visava a atender um aspecto do indivíduo, enquanto direito social, e, ao mesmo tempo, atendia às necessidades do desenvolvimento calcado na inovação tecnológica. Nesse sentido, ressaltava a visão dos tecnocratas, dentro do ideário capitalista, na vinculação da educação ao

processo de desenvolvimento do país, como *investimento de capital humano* no âmbito do *capitalismo social*, em que é vista como imprescindível para esse desenvolvimento, dada sua ligação necessária à incorporação da tecnologia, visando à produtividade e, ao mesmo tempo, ao pleno emprego. Destaca ainda o caráter *economicista* da educação na face do pretense caráter apolítico que os tecnocratas tentavam conferir à educação, na medida em que a mesma se propõe a formar profissionais que não fiquem à margem dos sistemas da produção e dos benefícios que isso proporciona, em um processo democrático, de melhoria das condições de vida nos países atrasados.

Ao se referir às Leis nºs. 5.540 e 5.692, pertencentes à reforma do ensino de após 1968, Covre (1983) se manifestou assim:

A análise das leis, em termos da distinção entre o seu texto e seu espírito, entre os objetivos proclamados e objetivos reais, permite-nos perceber, também, traços do caráter da ideologia dominante. Assim, apesar de um pretense humanismo conjugado à tecnologia, explícito, por exemplo, nas preocupações de atender a todos os brasileiros, pelo menos o mínimo de cultura (pense-se, por exemplo, o MOBRAL); em dar aos mais pobres pelo menos uma profissão (pense-se no ensino médio profissionalizante); e a tantos quanto possível o alcance da universidade (pense-se na abertura de vagas, nas formas de exame, na ajuda com bolsas ao estudante, enfim, na democratização desse nível), a meta não consegue ser o homem, mesmo o mais abstrato (como na concepção liberal), mas a educação também fica presa da razão técnica que, com sua pretensa objetividade, eficiência e produtividade, procura escoimá-la de toda “subjetividade/ irracionalidade”. Razão técnica, núcleo da ideologia pós-liberal, da concepção tecnocrática, que impregna a educação e a situa nos limites estruturais dos interesses do Capital (Covre, 1983, p.211).

Assim, como já mencionado anteriormente, o modelo de desenvolvimento econômico baseado na dependência de associação ao capital internacional, ensaiado no governo Kubitschek de Oliveira e enraizado incondicionalmente a partir de 1964 até os dias de hoje, proporcionou a existência de uma burocracia empresarial atrelada à técnica necessária à movimentação da

engrenagem capitalista atualmente existente no Brasil. Um dos principais componentes dessa burocracia são os administradores que se constituem como técnicos requisitados para consolidar a ideologia neocapitalista.

De acordo com Covre (1982), em princípio os alunos/administradores têm uma postura pouco crítica da realidade social, e isso ocorre em razão do alto nível de comprometimento da formação profissional dos administradores com a ideologia desenvolvimentista, uma vez que os administradores são indivíduos importantíssimos para o seu funcionamento. Se, no momento em que aquela autora se posiciona, fala-se em desenvolvimento, hoje é possível se referir sobre as possibilidades de atuação do profissional de Administração vinculadas às novas tecnologias e demandas de mercado que, por sua vez, requerem informações atualizadas e inovadoras.

Para a mesma autora (1982, p. 149), é importante ressaltar que o grupo de alunos/administradores é bastante heterogêneo. Essa heterogeneidade começa pelo próprio período em que estudam (diurno e noturno), bem como pela instituição de ensino responsável por sua formação acadêmica. Pela contingência do ensino noturno, identificam-se alunos vinculados à experiência profissional, geralmente alunos que trabalham durante o dia em diversos tipos de empresas e estudam à noite. Nesse sentido são chamados pela autora de **alunos participantes**. Por outro lado, os alunos do período diurno, em sua maioria, ainda não mantiveram relação direta com o mundo do trabalho; assim, são chamados pela autora de **participante-aspirante**. Contudo, Covre destaca que, ao lado dessa realidade, existe um paradoxo entre os alunos/administradores que lhe chamou a atenção a partir de uma pesquisa: há, por parte de tais alunos, certa unanimidade em acatar o tipo de modelo de desenvolvimento econômico e rejeitar parcialmente o tipo de

modelo político, demonstrando que muitos não conseguem entender que a atual estrutura econômica e social do país é fruto da estrutura política existente e de seu processo histórico.

Embora as questões postas pela autora devam ser vistas como características do momento histórico no qual o estudo foi realizado, em muito certamente não diferem das condições de formação que o estudante de Administração vivencia.

## CAPÍTULO 4 - MODELO PEDAGÓGICO E SABERES NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Questões políticas e econômicas permeiam o processo educacional brasileiro, assunto já destacado na abordagem teórica empreendida até aqui. Assim, para melhor entendimento sobre a formação do Administrador no Brasil, inicialmente serão resgatadas algumas características sobre o modo de produção capitalista existente na atualidade, objetivando entender em que contexto surgiram as diretrizes curriculares nacionais e que concepção (ões) orientam, em particular, as destinadas aos Cursos de Graduação em Administração, foco principal desta pesquisa. Posteriormente, discorrer-se-á sobre os limites e possibilidades de tais diretrizes.

Como mencionado anteriormente, a indústria clássica ou convencional, baseada no modelo taylorista/fordista, sofreu, a partir dos anos 80 do século XX, profundas transformações, principalmente em consequência do advento de novas tecnologias e formas de organização do trabalho implantadas pela chamada *nova indústria* (japonesa). Para Rattner (1990), esse processo está sendo responsável pela reestruturação da indústria em escala mundial e baseia-se principalmente no conceito de flexibilidade dos processos produtivos. Essa flexibilidade, considerada por muitos como elemento fundamental da estratégia de negócios no âmbito do mercado extremamente competitivo e voraz, entrou em conflito com o modelo taylorista/fordista, representativo da mentalidade e da filosofia hegemônicas da administração da primeira metade do século XX.

A indústria brasileira coloca-se hoje em um quadro no qual a base tecnológica e organizacional para a competitividade é totalmente diferente daquela

dos anos 60 e 70 do século XX. As alterações na estrutura de produção e comércio internacional, com a formação de blocos regionais de comércio, resultaram na redefinição das condições de acesso, aquisição e utilização de novas tecnologias, gerando aos países em industrialização crescentes dificuldades quanto à aquisição e introdução de inovações geradas pelas economias mais avançadas.

A situação brasileira confronta-se, atualmente, com um quadro em que a dimensão, rapidez e complexidade das inovações tecnológicas e institucionais, em curso já avançado nas economias desenvolvidas, mostram-se desafiadoras. As possibilidades trazidas pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação, permitiram, particularmente às grandes corporações, a utilização de recursos e insumos tecnológicos espalhados em diversos países e regiões. A proliferação das alianças tecnológicas internacionais ampliou e intensificou tal possibilidade, bem como permitiu a circulação de informações e conhecimentos em nível mundial.

Concomitantemente a esses acontecimentos, começam a ocorrer, em muitos países, mudanças estruturais em suas políticas macroeconômicas com tendências à globalização econômica. Os princípios dessas políticas que, paulatinamente, vêm se disseminando por diversos países capitalistas, tratam, entre outras questões, da eliminação de fronteiras, objetivando o fim do intervencionismo estatal na regulação de mercado por meio do livre comércio.

Nesse sentido, o Brasil, após um período de crescimento nulo, da chamada *década perdida* dos anos 80, buscou retomar o crescimento econômico, absorvendo, a partir do início dos anos 90, os ditames da política neoliberal e da ideologia macroeconômica da globalização. Contudo, a condição dependente e periférica com relação aos países do centro, mais especificamente Inglaterra,

Estados Unidos e Japão, levou o país a adotar uma política de importação de tecnologia e de atração de investimentos estrangeiros para implantação de novas fábricas e de modernização do parque fabril já existente. Segundo Lastres (2004, p. 6), *projetos de importação de tecnologia (assim como qualquer outra atividade pontual e estanque) podem contribuir apenas temporariamente para as posições competitivas em trajetórias de mudanças tecnológicas aceleradas e contínuas.*

Assim, a década de 1990 testemunhou a invasão de grandes corporações multinacionais em solo brasileiro, atraídas por incentivos fiscais, infraestrutura, sindicatos enfraquecidos, mercado consumidor, inflação sob controle, entre outros atrativos. Gentili (2000) salienta que, para enfrentar a queda da taxa de lucro, o capitalismo transnacionalizado recorre não somente ao aumento da produtividade *per capita* ou à redução dos custos de produção em si, mas também à localização de fábricas em áreas em que obtenha isenção de impostos, acesso à mão-de-obra altamente qualificada e barata e nas quais não ocorra interferência de sindicatos na negociação do preço da mão-de-obra, bem como o acesso rápido, eficiente e barato a recursos econômicos renováveis e não renováveis.

Os processos produtivos e as formas de organização do trabalho, a partir de então, sofrem grandes transformações no Brasil, provocando profundas alterações na cultura organizacional e, conseqüentemente, na vida profissional. Nesse sentido, é possível citar alguns fatores que contribuíram para essas alterações, tais como: as fusões entre empresas, as incorporações, os grandes investimentos em tecnologias, as parcerias com empresas mundiais em diversos níveis e segmentos (redes), os processos de enxugamento de pessoal e de terceirizações, as políticas de remuneração pela redução de salários, desenvolvimento de competências do trabalhador vinculado ao plano estratégico

empresarial, os processos de seleção de pessoal cada vez mais rigorosos e criteriosos, principalmente na exigência por altos níveis de escolaridade.

A partir dos novos modelos organizacionais baseados nos sistemas informacionais e das novas tecnologias de base microeletrônica e, portanto, flexíveis, passou-se a discutir o impacto não só na redefinição das ocupações, mas também sobre os processos de educação profissional. A nova base microeletrônica muda o eixo da relação entre homem e conhecimento, que agora passa a se dar também com os processos, e não mais só com os produtos. Desta forma, a substituição da rigidez pela flexibilidade significa que, pelo domínio dos processos, as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário (Kuenzer, 2004, p.79).

Para Lastres (2004), diferentemente do período anterior, calcado em métodos tayloristas e fordistas de produção, o advento daquela revolução colocou por terra a possibilidade de o país continuar a se desenvolver sem grau satisfatório de educação e de capacitação dos trabalhadores.

Diferentemente do período da Primeira Revolução Industrial, quando aconteceu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na “era das máquinas inteligentes” (Saviani, 1997, p. 232)

Para Kuenzer ( 2004, p. 79), *do ponto de vista da Pedagogia, isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção.*

Nesse cenário, constata-se que a política neoliberal, advinda dos centros hegemônicos do capitalismo, impôs como condição para o desenvolvimento e crescimento das economias industriais dos países periféricos, entre outras imposições mercadológicas, a formulação, por parte dos governantes, de políticas

educacionais, visando a atender aos interesses e necessidades do capital transnacional.

Segundo Shiroma ( 2000), os governantes costumam afirmar que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas econômicos, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a autora se manifesta assim:

Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. Mais que isso, tentam creditar a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívoco e derrubado por inúmeras pesquisas. Trata-se, então, de destacar sua função ideológica, cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada, lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em suas próprias escolarização e requalificação (Shiroma, 2000, p.111).

Dessa forma, as IES envolvidas no processo de educação profissional passaram a viver um dualismo: a formação integral do homem para a vida e pela vida em sociedade, e a formação técnica do homem apenas para o trabalho. Nesse aspecto parece não existir meio termo no processo de educação profissional do homem perante o modelo de desenvolvimento político, econômico e social em vigor, que possibilite contemplar ambas as formas educacionais. Para Cavallet (2005, p. 2) *o utilitarismo do modelo de educação, proposto pelos setores dominantes do capitalismo, sobrepõe-se ao espaço educacional na sua luta histórica de construção do homem e transformação da sociedade*. Segundo o autor, a necessidade do atendimento imediato acaba transformando a educação em produto final de venda, visando a atender única e exclusivamente o mercado de trabalho e, como conseqüência, negligenciando os excluídos e as necessidades mais particularizadas. Ressalta ainda que esse processo confunde-se intencionalmente,

chamando tudo de educação, retirando o espaço de construção da consciência. Salienta que a concepção está separada da execução, sendo elaborada pelos responsáveis pelo modelo de desenvolvimento econômico para atender necessidades imediatas. Nesse sentido, Cavallet (2005, p. 2) enfatiza que é necessário pensar qual o modelo pedagógico que se pretende adotar: *o que contribui para formar um ser consciente, capaz de se entender e se ver no mundo, que possa construir a vida e o mundo como um todo, ou um modelo focado apenas no trabalho.*

Na seqüência, Cavallet (2005) sugere, na Tabela 10, algumas diferenças entre um modelo de formação técnica e um modelo de educação profissional e humana.

**Tabela 10** – Demonstrativo sobre as diferenças entre o modelo de formação técnica e o modelo de educação profissional e humana proposto por Cavallet.

<b>DIFERENÇAS ENTRE O MODELO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA</b>		
<b>ASPECTOS/MODELOS ESCOLARES</b>	<b>FORMAÇÃO TÉCNICA</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA</b>
O que o modelo possibilita?	Ocupação <sup>17</sup> .	Profissão <sup>18</sup> .
A busca dos participantes.	Necessidades imediatas.	Projeto de vida.
Características.	Competitividade.	Cooperação.
Objetivos.	Empregabilidade. Disputar espaços existentes. Lucro.	Profissionalidade <sup>19</sup> . Concepção de novos processos. Desenvolvimento social.
Tipo de atividade.	Negócio empresarial.	Política pública.
Como idealizadores.	Instituições financeiras. Setores empresariais (economistas).	Instituições educacionais. Movimentos sociais (educadores).
Referencial teórico.	Teoria econômica.	Teoria educacional.
Concepção e execução.	Processos separados.	Processo Integrado.
Estrutura curricular.	Módulos específicos e intensivos em unidades especializadas.	Formação integral e contínua em centros interdisciplinares.
Tempo curricular.	Curta duração.	Compatível com a maturidade intelectual.
Abordagem pedagógica.	Transmissão/reprodução. Treinamento.	Ensino com pesquisa problematizada. Educação reflexiva.
Resultante pedagógica.	Condicionamento.	Conscientização.
Conseqüências.	Exclusão.	Integração.

Fonte: Cavalet, 2005, p. 3.

<sup>17</sup> Entendida por Cavallet como a atividade humana que se preocupa em atender às demandas normais da sociedade, pela repetição de soluções já conhecidas. Diferencia-se de profissão, na medida em que essa última, ocupa-se, além de atender demandas normais, por meio de soluções já consagradas, em produzir análises, consolidar novos marcos teóricos e em criar e desenvolver novos processos.

<sup>18</sup> Segundo Cavallet (2005), uma profissão é constituída pelos seguintes elementos básicos que a caracterizam: conceito, ideal, objetivos sociais, formação acadêmica, conteúdos específicos, regulamentação profissional, autonomia, entidades representativas, código de ética e reconhecimento social.

<sup>19</sup> Para Cavallet (2005), profissionalidade é um neologismo utilizado como indicativo da capacidade do profissional em implementar alternativas eficazes diante da crise e dos problemas da atualidade, tanto imediatas como de projetos de vida.

A Tabela 10 possibilita refletir sobre alguns aspectos que envolvem a formação escolar em nível superior. As necessidades oriundas do imediatismo capitalista acabam, muitas vezes, ofuscando e desestruturando os objetivos de uma formação acadêmica sólida, calcada nos princípios de desenvolvimento sustentável e humanísticos. Assim, é importante resguardar a formação profissional dos modelos pedagógicos inconsistentes, que têm como objetivo soluções paliativas de ordem meramente mercadológicas.

Na construção de um modelo pedagógico é prioritário que se tenha clareza sobre o ideal e o perfil buscado e de quais compromissos norteiam esta busca. No momento seguinte, é importante a seleção de princípios educativos que possibilitem a concretização deste perfil (que não seja algo utópico) e, na seqüência, a elaboração de uma proposta curricular exeqüível e que propicie atingir os objetivos pretendidos. O que possibilita a construção do perfil é o modelo pedagógico. Para atender a um perfil é preciso definir um princípio educativo. O princípio educativo tem que estar concretizado numa atividade pedagógica, portanto, uma atividade curricular (Cavallet, 2006, p. 4).

Contudo, no âmbito da nova indústria que se instaurou a partir dos anos 1990 no Brasil, o modelo pedagógico na formação do Administrador certamente se vincula à consecução de habilidades e competências demandadas pelo mercado e/ou para o mundo do trabalho, em consonância com as exigências capitalistas. Nesse contexto, foram definidas, no início do século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, que orientam a formação de diversos profissionais para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Nesse sentido, analisar os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração é a maneira de procurar entender os objetivos pretendidos na educação/formação do administrador. Como referido na introdução deste trabalho, Silva (1995) menciona que diretrizes e currículos certamente anunciam saberes a ensinar e, conseqüentemente, condutas a formar.

Estes princípios estão contidos fundamentalmente no ideário de formação que indica e revela concepção de formação de sujeitos. Tal concepção varia no tempo e espaço históricos. Ferreira (1986) entende concepção como uma maneira de conceber ou formular uma idéia original, em projeto, um plano, para posterior realização.

Paulo Freire (apud Saul, 1996), em um seminário com educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na ocasião em que foi secretário de Educação, manifestou-se da seguinte forma:

O processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma ou outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita... a formação tem uma dimensão educativa; ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar a formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas... ao compreendermos isso nós nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?... As pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento (Saul, 1996, p. 116).

Nesse sentido, para formar-se Administrador é necessário que ele domine também os saberes implicados na ação de administrar, isto é, precisa saber em que consiste a administração. Logo, os saberes específicos, ou seja, aqueles advindos das disciplinas escolares e que são socializados aos estudantes por meio dos currículos, devem nortear a educação/formação do Administrador. Contudo, convém ressaltar que a formação/educação também é um processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida do ser humano, num processo de educação continuada. Logo, seria um equívoco imaginar que os saberes específicos adquiridos no curso superior de administração fossem, por si só, suficientes para habilitá-lo de maneira plena ao exercício da profissão.

#### **4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação**

A finalidade principal deste item é explorar a legislação que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais, destacadamente aquela voltada para o curso de Administração. Concomitantemente, pretende buscar nas suas entrelinhas e linhas, possibilidades, ou não, de articulação com os currículos mínimos, objetivando estabelecer pontos de convergência e de divergência.

A Lei nº. 9.131, de 24/11/95, responsável por criar o Conselho Nacional de Educação – CNE, em seu artigo 9º., § 2º., alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, objetivando orientar os cursos de graduação, a partir das propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE. A partir de então, vários trabalhos foram desenvolvidos, visando a estabelecer propostas para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses trabalhos foram concebidos por Pareceres da CES/CNE com participação da sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores comprometidos ou envolvidos com as questões educacionais e com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Lei nº. 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (ANEXO A), determinou nos artigos 9º. e 87º., respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu a Década da Educação. Estabeleceu, ainda, que a União encaminhasse o PNE ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas

para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Visando a atender ao disposto naquela Lei (LDB), foi criada a Lei nº. 10.172, de 09/01/01, aprovando o Plano Nacional de Educação – PNE (ANEXO B), objetivando estabelecer em nível nacional, dentre outras questões, diretrizes curriculares que assegurassem a necessária flexibilidade e diversidade aos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Em 03/12/97, o CES/CNE emitiu o Parecer nº. 776 (ANEXO E), que foi o primeiro de uma série, editado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CES/CNE. Esses Pareceres tinham como objetivo servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. O Parecer nº. 776/97 contemplou alguns pontos que merecem atenção. Assim, os relatores observaram o seguinte, em termos de justificativa à proposição das Diretrizes Curriculares:

A figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, **além de facilitar as transferências entre instituições diversas**, garantir qualidade e **uniformidade** mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional [grifo nosso];

Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, **o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada**, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida [grifo nosso].

A justificativa anterior anuncia ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que reafirma dois objetivos dos currículos mínimos, desqualifica-os, ao afirmar que têm sido ineficazes e que não garantem qualidade. Os currículos por si só, em qualquer que seja sua amplitude, não garantem a qualidade; esta requer exigências múltiplas em termos operacionais.

Em seguida, os relatores afirmam (Parecer nº. 776/97):

A orientação estabelecida pela LDB, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior **flexibilidade na organização dos cursos e carreiras**, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos [grifo nosso].

O princípio da flexibilidade, claramente exposto nessa passagem da justificativa, aponta para um incessante movimento de reorganização curricular, que adviria da heterogeneidade da formação dos alunos que ocorrem aos cursos de graduação, bem como aos seus interesses. Destaque-se que, de modo geral, não são os interesses dos alunos que pesam numa proposição de curso.

Em seguida justificam ainda:

A LDB ressalta, ainda, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a **formação de nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada**. [grifo nosso].

A idéia de formação continuada, embora bastante pertinente, busca corresponder a uma grande exigência demandada, de um lado, pelas próprias diretrizes, quando nivelam por baixo a carga horária destinada aos cursos e, de outro lado, reforçam o princípio de flexibilização, ao indicarem possibilidade de franca expansão de cursos destinados à continuidade da formação. O princípio de flexibilização se coaduna com a idéia de adaptação curricular constante às exigências do mundo do trabalho, incorporando, por assim dizer, um viés de dinamicidade quanto ao processo de formação continuada. Flexibilização e continuidade aparecem então como categorias gerais que devem percorrer todos os cursos em nível de graduação, ao mesmo tempo em que traduzem uma concepção de formação profissional e, nesse sentido, como sujeito que deve se ajustar, adequando-se ao empreendedorismo do mundo produtivo pós-moderno.

Diante dessas considerações e dos estudos apresentados até então, os Relatores aprovaram o Parecer nº. 776/97, por meio do qual propõem que as diretrizes curriculares devem observar os princípios a seguir. Observe-se que esses princípios, em sua maioria, englobam idéias já anunciadas na justificativa.

Assegurar às instituições de ensino superior **ampla liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem implantadas [grifo nosso].

Indicar **os tópicos ou campos de estudo** e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, **evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas**, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos [grifo nosso].

Evitar **o prolongamento desnecessário da duração dos cursos** de graduação [grifo nosso].

Dentre as três orientações anteriores, duas chamam atenção pelo caráter controverso que apresentam. Ao mesmo tempo em que às IES é atribuída ampla liberdade para a composição da carga horária, há, por outro lado, a indicação para evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos, que inevitavelmente incide sobre a carga horária.

Por outro lado, a pulverização da formação pode ser depreendida na orientação a seguir:

Incentivar uma **sólida formação geral**, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, **permitindo variados tipos de formação e habilitações** diferenciadas em um mesmo programa [grifo nosso].

O princípio do “aprender a aprender”, em consonância com os quatro pilares da Educação para o Século XXI, proposto pela UNESCO, pode ser depreendido da seguinte passagem:

Estimular **práticas de estudos independentes**, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno [grifo nosso].

As diretrizes curriculares para o ensino de graduação contemplam orientações emanadas do próprio mundo do trabalho:

Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, **habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar**, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada [grifo nosso].

Nesse sentido, busca-se fortalecer um ideal de formação profissional articulado com e para o mundo do trabalho.

Uma questão importante em termos de orientação curricular se refere à valorização da pesquisa em nível de graduação. Assim temos:

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, **valorizando a pesquisa individual e coletiva**, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (grifo nosso).

Embora o caráter flexível seja evidente em termos de orientação curricular, há orientações pontuais, como, por exemplo, em relação à avaliação do ensino-aprendizagem, ao indicar-se instrumentos variados de avaliação:

Incluir orientações para a condução de **avaliações periódicas** que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas" [grifo nosso].

Desse modo, muitos dos princípios citados anteriormente foram de fato incorporados às diretrizes curriculares de cursos de graduação.

Na seqüência, o Edital nº. 4 da SESu/MEC, de 04/12/97, convocou as Instituições de Ensino Superior para realização de um amplo debate sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Assim, foram encaminhadas várias sugestões que, posteriormente, foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. De acordo com a SESu/MEC, foram encaminhadas aproximadamente 1200 propostas, provenientes de universidades, de

faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes. A maioria das propostas foi oriunda da própria comunidade acadêmica. Convém destacar a participação tanto do setor público quanto do setor privado na organização de seminários e encontros para debate. Essas discussões, sem dúvida nenhuma, proporcionaram instrumentos para instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada um dos diversos Cursos de Graduação.

Posteriormente o Parecer CNE/CES nº. 583/2001 (ANEXO F) aprovou, em 04/04/2001, uma orientação comum para as diretrizes de todos os cursos que iria começar a aprovar, visando a garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares. Tendo em vista o exposto, o relator propôs:

1. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

2. As Diretrizes devem contemplar:

- a) perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico<sup>20</sup> deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) competências/habilidades/atitudes;
- c) habilitações e ênfases;
- d) conteúdos curriculares;
- e) organização do curso;

---

<sup>20</sup> Um dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico é a Gestão Democrática. Segundo Veiga (1995, p. 18), a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa a romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

- f) estágios e atividades complementares;
- g) acompanhamento e avaliação.

Diante do que foi exposto até aqui, e diante do Parecer CES/CNE 0146/2002, que embora não tenha sido aprovado, contribuiu como base para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível identificar algumas diferenças existentes entre os Currículos Mínimos Profissionalizantes e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação:

1) *enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as **Diretrizes Curriculares Nacionais** concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas [grifo nosso].*

2) *enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as **Diretrizes Curriculares Nacionais** ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às*

**demandas sociais e do meio e os avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição de currículo plenos dos seus cursos [grifo nosso].**

3) enquanto os *Currículos Mínimos* muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional [grifo nosso].**

4) enquanto os *Currículos Mínimos*, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias [grifo nosso].**

5) enquanto os *Currículos Mínimos* pretendiam, como produto, um profissional preparado, **as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes [grifo nosso].**

6) enquanto os *Currículos Mínimos* eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, **as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; [grifo nosso].**

7) enquanto os *Currículos Mínimos* estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, **as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei nº. 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares [grifo nosso].**

#### **4.2 O Currículo Mínimo na Formação do Administrador**

Para o Estado, a inadequação de currículos obstaculiza o desenvolvimento da sociedade empresarial e estudantil. Assim, o currículo do ensino de Administração no Brasil, objetivando se adequar às necessidades do modelo de desenvolvimento do país, passou por três momentos históricos, desde a instituição do primeiro curso de graduação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954. São eles: 1) o currículo mínimo estabelecido pelo MEC a partir de 1966, baseado na formação de administradores da EAESP; 2) o currículo pleno, em 1993; 3) as Diretrizes Curriculares em 2005.

Em 1966, a Resolução s/n de 25/08/1966 (ANEXO C) do então Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo do curso de Administração, que era representado por disciplinas de carga horária obrigatórias e que deveriam ser cumpridas na integralização do currículo de formação dos administradores. O

currículo mínimo não proporcionava às instituições diferenciarem seus currículos de outras instituições que ministravam o mesmo curso. Basicamente, o currículo mínimo do Curso de Administração estabelecido naquela ocasião contemplava as seguintes disciplinas:

Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia (aplicada à Administração), Sociologia (aplicada à Administração), Instituições de Direito Público (incluindo noções de Ética da Administração), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal, Administração de Material. A esse elenco de matérias se incorporava obrigatoriamente, ainda, o Direito Administrativo de Vendas, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Para obterem o diploma, os alunos do curso de Administração eram obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses junto a órgãos do serviço público ou a empresas privadas, segundo a sua opção, respeitado o disposto no art. 2º. parágrafo único, letra c, da Portaria Ministerial nº. 159-65.

No ano de 1993, o Conselho Federal de Educação expediu a Resolução nº. 2, de 04/10/1993 (ANEXO D), instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, proporcionando às instituições de ensino superior certa flexibilidade na estruturação dos seus currículos. O currículo mínimo continuava existindo, porém foi possibilitado o cumprimento de uma carga horária mínima do curso, bem como disciplinas eletivas contempladas na própria Resolução, que poderiam vir a compor o chamado currículo pleno. Essa medida levava em conta a vocação regional e as contingências do mercado de trabalho em que se dava a formação do administrador. Desta maneira, o currículo mínimo do curso de

graduação em Administração, que habilitava ao exercício da profissão de Administrador, era constituído das seguintes matérias: **FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL:** Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Informática (Total: 720 h/a - 24%). **FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação, Organização, Sistemas e Métodos (Total: 1.020 h/a - 34%). **DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES:** 960 h/a - 32%. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO:** 300 h/a - 10%.

Convém ressaltar que as disciplinas eletivas e complementares representaram, na época, um grande avanço para a organização curricular dos cursos de Administração. Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições de ensino superior podiam criar, a partir daquela Resolução, habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas na Resolução, ou em outras que viessem a ser contempladas no currículo pleno. Nesse sentido, a maioria das IES criaram cursos de administração com ênfase nas habilitações, tais como: Comércio Exterior, Recursos Humanos, Marketing, entre outros. Atualmente, os novos currículos dos cursos de administração estão obrigatoriamente voltados novamente para a administração geral, deixando a especialização precoce, oriunda das habilitações, para a educação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*.

### 4.3 As Diretrizes Curriculares e a Formação do Administrador nas IES

Em 13 de julho de 2005, o Ministério da Educação, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nº. 776/97, de 3/12/97, e nº. 583/2001, de 04/04/2001, instituiu, mediante a Resolução CES/CNE nº. 4, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado (ANEXO G). Esse documento pôs termo aos currículos mínimos profissionalizantes, trazendo nova concepção para o ensino da administração no país, oportunizando maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para criação de projetos pedagógicos que assegurassem melhores níveis de qualidade e de competitividade.

Nesse sentido, serão apresentadas as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração (Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005), onde se buscará analisar alguns dos artigos constitutivos. Nesse sentido,

A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa por meio do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso -TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (art. 2º).

A expressão Projeto Pedagógico, incorporada da LDB nº. 9394/96, passa a expressar o próprio ideal de formação nos cursos superiores, inclusive no de Administração:

§ 1º. O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver.

Dentre os incisos mencionados anteriormente, merece atenção o princípio da interdisciplinaridade, que anuncia a inter-relação entre saberes e áreas de conhecimento e, destas com a prática.

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às Ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Como assinalado anteriormente, as diretrizes curriculares para o curso de administração também incorporaram o princípio de formação científica por meio do incentivo à pesquisa, embora deixe como opcional a inclusão de trabalhos de conclusão de curso que, por sua vez, podem oportunizar aos formandos possibilidades mínimas de iniciação científica. Nesse sentido, há as seguintes orientações, entre outras de diferente natureza:

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

XI - concepção e composição das atividades complementares;

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelece o regulamento próprio.

Como já foi mencionado, as Diretrizes Curriculares foram criadas para orientar, em nível nacional, o processo de formação existente em cada curso, em termos de perfil desejado do formando, competências e habilidades requeridas.

Em razão do grande nível de competitividade empresarial existente no mercado, o Administrador vive um momento de grandes desafios, o que exige um novo perfil desse profissional. Notadamente, muitas universidades e faculdades de Administração têm procurado promover soluções que atendam às novas exigências do mercado de trabalho e do ensino superior no Brasil.

As Diretrizes Curriculares, ao substituírem o currículo mínimo, trazem para as IES a responsabilidade pela concepção e elaboração de um currículo que atenda às diferentes demandas da formação profissional em Administração, em consonância com as demandas acima indicadas.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior, calcadas no Projeto Pedagógico, têm oportunidade de organizar o currículo para o curso de Administração, observando alguns aspectos, tais como: a cultura e a filosofia da organização educacional, o perfil do egresso e do profissional que se pretende formar, a vocação produtiva da região em que o curso está inserido, entre outros.

Os cursos de Administração, como a maioria dos cursos superiores, são desafiados constantemente a responder aos desafios sociais e àqueles advindos das transformações científico-tecnológicas e, conseqüentemente, das mudanças dos processos empresariais que ocorrem principalmente em ambientes extremamente competitivos, tais quais os que são vividos no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 do século XX. Por outro lado, é claro que não se pode acreditar que essa dinâmica mercadológica possa, sozinha, comprometer a estrutura curricular no que se refere às concepções e aos ideários propostos no

Projeto Pedagógico para a formação do administrador. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares, ao trazerem o caráter de flexibilidade, ao contrário dos currículos mínimos ao qual os cursos de administração estavam submetidos, possibilitaram que os currículos contemplem disciplinas cujo propósito está na adequação do processo formativo às dinâmicas do mundo do trabalho na área. Em termos ideais, a formação do Administrador pode assim ser resumida:

O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (Art. 3º CES/CNE Nº. 4, de 13/07/2005).

Percebe-se que o perfil desejado para o Administrador aponta para conhecimentos sobre questões que envolvem conhecimento administrativo, social, técnico, econômico e de produção, anunciando competências<sup>21</sup> que não se articulam à formação para uma visibilidade política.

Segundo Moreto (2001, p. 84), os novos rumos da educação superior buscam mudar o foco na formação profissional. Isso não significa, de forma alguma, o abandono ou o descuido com os conteúdos das várias áreas do saber. O que as novas diretrizes visam é à capacidade dos novos profissionais estabelecerem relações significativas num universo simbólico de uma área específica do saber e mobilizá-los diante de situações complexas.

---

<sup>21</sup> No âmbito das Diretrizes Curriculares, a idéia de competência se articula à concebida por Perrenoud (1999, p. 7), como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

É importante destacar que, embora o artigo 4º. das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração contemple competências e habilidades de natureza eminentemente técnica, há também a preocupação com a formação básica. Assim, para a formação técnica, percebe-se que:

O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades (Art. 4º.):

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Por outro lado, as competências e habilidades estão calcadas numa concepção de formação bastante plural em relação ao universo do trabalho, por buscar diferentes aspectos vinculados a área de atuação profissional: desenvolver expressão e comunicação; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção; desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas; ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas; desenvolver capacidade para elaborar,

implementar e consolidar projetos; capacidade para desenvolver consultoria, pareceres e perícias.

A competência que demanda senso crítico do administrador é mencionada nos incisos III e IV do mesmo artigo 4º., revelando demonstrar que esse profissional deverá possuir amplos conhecimentos metodológicos de administração científica, baseados principalmente na experiência, ou seja, no saber-fazer, pois o principal sentido da crítica, nesse caso, só pode ser no de diagnosticar possíveis falhas ou melhorias do processo produtivo:

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.

O grau de criticidade do administrador se manifesta principalmente nas relações da empresa diante das exigências do mercado: produtividade, qualidade, competitividade, responsabilidade social, flexibilidade etc., são fatores que exigem do profissional-administrador uma visão crítica da atividade profissional em que está inserido. Notadamente, o senso crítico é competência imprescindível para atuação do administrador no mundo globalizado da concorrência acirrada e sem fronteiras do capitalismo contemporâneo. Contudo, essa compreensão de crítica apresenta limitações na medida em que o formando não é instigado, por exemplo, a analisar os condicionamentos sócio-políticos, econômicos e históricos de sua formação.

Para Moreto (2001, p. 86), além dos conteúdos teóricos, é preciso o desenvolvimento de habilidades (saber-fazer), de valores éticos e políticos e de uma sensibilidade emocional, que permitam ao sujeito mobilizar esse conjunto de

recursos na solução de situações complexas, envolvendo questões técnicas, políticas, sociais, psicológicas e éticas. Além desses aspectos, Moreto destaca o papel do professor-administrador que, nesse contexto, visa mediar o processo da construção do conhecimento e avaliar competências do aluno em área específica do saber. Para isso, a articulação de suas ações pedagógicas deve se caracterizar pela contextualização de situações que permitam ao estudante mobilizar conhecimentos específicos, habilidades, linguagens, valores culturais e aspectos emocionais. A formação de um administrador supõe o desenvolvimento da visão mais ampla do ser humano, analisando-o como ser bio-psico-sócio-histórico-político.

A atuação do profissional administrador-professor<sup>22</sup> nas Instituições de Ensino Superior proporciona, certamente, maior entendimento por parte dos acadêmicos das questões práticas do cotidiano empresarial. Nesse sentido, o item VI do Art. 4º. das Diretrizes Curriculares menciona que o administrador deverá desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável. Em muitos casos, o papel do docente-administrador nas IES acaba se resumindo apenas a reproduzir conhecimentos, deixando de exercer o papel de facilitador de novos conhecimentos e de desenvolver uma formação crítica e emancipatória. Dessa maneira, de acordo com as Diretrizes, o docente-administrador certamente procurará realizar, nas IES, atividades docentes compatíveis com suas competências e habilidades, visando a suprir, em muitos momentos, a carência de habilidades e competências pedagógicas não contempladas nas entrelinhas das Diretrizes Curriculares do Curso de Administração. Essa problemática por si só

---

<sup>22</sup> Este profissional, além da atividade docente, atua como empresário, consultor de empresas, ou como funcionário envolvido com a gestão empresarial.

demanda um enorme e vasto campo de debates. Possivelmente será pesquisado mais profundamente em outra oportunidade, talvez em trabalhos futuros. Assim, não se constitui preocupação neste estudo avançar nessa apreciação.

No passado, os cursos de graduação eram tidos como um dos mais elevados graus de formação profissional. O diploma de nível superior indicava um grau elevado de conhecimento, capaz de proporcionar uma atuação satisfatória perante as exigências do mercado de trabalho. Contudo, atualmente, a graduação de nível superior não representa mais um ápice na carreira profissional; ao contrário, hoje ela é vista como uma etapa inicial da formação continuada.

#### **4.4 Curso de Administração: Limites e Possibilidades em Face das Concepções Presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais**

Durozoi e Roussell (1996) definem *concepção* como sendo uma operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou idéia geral. Ferreira (1986), como já foi visto anteriormente, define concepção como uma maneira de conceber ou formular uma idéia original, em projeto, um plano, para posterior realização. Nesse sentido entende-se que a (s) concepção (ões) do curso de graduação em Administração se manifesta (m) principalmente pelo perfil de profissional que se pretende formar. Contudo, a formação desse perfil só será possível por intermédio do projeto pedagógico ou político-pedagógico, como define Veiga (1995, p. 13): *o projeto é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as*

*características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.* Para Veiga, na dimensão pedagógica reside a possibilidade de intencionalidade da escola com relação à efetivação de seus objetivos, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Neste sentido, é possível afirmar que as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração apresentam-se como norteadoras para a elaboração dos projetos pedagógicos e, como tal, representam concepções que, de acordo com o que se pode entender pelas definições anteriores, representam, particularmente para o curso de administração, uma idéia geral ou um plano de formação profissional.

Segundo Zainko (2004), as Diretrizes Curriculares visam a orientar a elaboração de currículos, buscando articular os conhecimentos específicos do curso com os de áreas afins do saber. *Não caberá às diretrizes especificar disciplinas ou matérias, mas garantir a organização do saber em áreas de conteúdos abrangentes. Isso pressupõe o entendimento do currículo no seu sentido amplo, dinâmico e intensamente associado com o tempo escolar e com a dinâmica do mundo do trabalho.* (Zainko, 2004, p. 1).

As Diretrizes Curriculares parecem orientar a formação do administrador para enfrentar as rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional, apontando para a estreita conexão entre a formação do administrador e as exigências do mundo do trabalho. Contudo, ao analisar as orientações curriculares indicadas nas Diretrizes para comporem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração, observa-se que as mesmas são orientações profissionalizantes, focadas principalmente no mercado competitivo e globalizado de empresas, caracterizadas

por desenvolver processos produtivos atrelados ao uso de tecnologias, articulados a conceitos como inovação e empreendedorismo, sendo que esses últimos demarcam o caráter ideológico da formação<sup>23</sup>.

Zainko (2004) salienta que a maioria das propostas pedagógicas dos cursos enfatizam competências cognitivas e técnicas, que procuram traduzir dois pilares da aprendizagem da educação do futuro (UNESCO, 1998): aprender a conhecer e aprender a fazer. *A **competência cognitiva** representa a capacidade de compreender, de articular saberes científicos e técnicos, de relacionar teoria e prática, de atribuir significado às coisas e de transformar a realidade, respondendo a um dos pilares da aprendizagem, o aprender a conhecer, que supostamente sintetiza o paradigma do ensino com pesquisa.* (Zainko, 2004, p. 2). *A **competência técnica** engloba o saber trabalhar em grupo, a organização e a cooperação, muito próprias do aprender a conviver. Essas, associadas à capacidade de domínio dos conteúdos, de articulação de conhecimentos entre diferentes áreas, de sistematização dos referenciais para dar respostas aos problemas da prática, buscam tornar evidente a possibilidade do aprender a fazer.* (Zainko, 2004, p. 2). Contudo, a idéia de aprender a aprender, embora seja um princípio que pode criar condições de promoção do exercício gradativo de autonomia intelectual por parte do aluno, acaba se manifestando como uma orientação curricular inócua, quando esbarra, por exemplo, nas condições do aluno-trabalhador e da instituição que não tem exercício de pesquisa e tampouco infra-estrutura para tanto. Há IES que têm, em seus quadros docentes, professores que nunca passaram por experiência de pesquisa e outros que, mesmo já tendo passado, não possuem condições objetivas institucionais para tanto.

---

<sup>23</sup>Estamos entendendo ideologia no sentido materialista histórico do termo, como falsa concepção de mundo. Inovação e empreendedorismo aparecem concretamente como condição para sucesso profissional.

Assim, os projetos pedagógicos, embasados no princípio de flexibilização, certamente serão vinculados a diversas questões, dentre as quais podem-se citar algumas que, diante da heterogeneidade do perfil de alunos, da vocação regional e de questões políticas e sociais, acabam direcionando a formação do administrador por meio de currículos com certa similaridade. Outros, porém, não são muito similares. Nesse sentido, pretende-se considerar algumas possibilidades e limites advindos da análise sobre as concepções presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração:

1) É mister ter em mente que, embora as Diretrizes Curriculares possibilitem uma flexibilidade maior na formatação do currículo, não se pode desprezar totalmente alguns princípios que nortearam aqueles advindos do currículo mínimo, como, por exemplo, a facilidade que os alunos tinham na transferência entre instituições de ensino. Os currículos muito distintos acabam cerceando o direito do aluno à transferência ou, pelo menos, dificultando esse processo. Isso ocorrerá caso as disciplinas, ementas e carga horária existentes em determinadas instituições de ensino sejam muito distintas das de outras instituições, obrigando o aluno a fazer um **número enorme de adaptações** no momento de optar pela **transferência** de instituição de ensino. Ainda que a formação esteja alicerçada sob a base de desenvolvimento de competências, estas estão alicerçadas em certos conteúdos que indicam a apreensão deles. Esse fato, ao mesmo tempo, que faz a diferença em termos de favorecer a atuação profissional em regiões mais avançadas economicamente, pode, por outro lado, dificultar a inserção do profissional em regiões menos desenvolvidas.

2) Partindo-se do princípio de que o projeto pedagógico, em seus elementos estruturais contidos nas Diretrizes Curriculares, observará, entre outros fatores, as questões geográfica, política e social, subentende-se a participação direta ou indireta de sindicatos, associações comerciais, industriais e outras entidades que representam a sociedade no desenvolvimento do processo de criação de cursos, bem como na definição dos saberes que farão parte do currículo de Administração de determinada Instituição de Ensino Superior, objetivando respaldá-la e/ou contribuir com sugestões neste processo;

3) O artigo 3º. das Diretrizes Curriculares prevê que o Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. O perfil desejado para o administrador revela traços de um profissional muito mais generalista do que especialista, capaz de liderar uma organização que enfrenta um ambiente sócio-econômico em constante progresso e, portanto, sujeito a rápidas e contínuas modificações. Diante desse quadro, os currículos terão que ser organizados, visando a atender uma demanda de alunos capazes de se adequar a tais exigências. Nesse sentido, a concepção generalista indica não se manifestar a partir de saberes provenientes de áreas humanas, como, por exemplo: sociologia, filosofia, política, antropologia, mas são originárias da

própria área na medida em que se restringem à capacidade de criar, inovar e adaptar-se constantemente às novas situações.

4) Certamente muitas Instituições de Ensino, em razão de sua política educacional, de sua cultura organizacional e da flexibilidade indicada nas Diretrizes, poderão, em seu projeto pedagógico, privilegiar a formação de um segmento, por exemplo, com ênfase (carga horária) em disciplinas na área das ciências sociais, tais como: Direito, Sociologia, Psicologia etc., objetivando proporcionar conhecimentos sobre a realidade econômica, social e política do Brasil e do mundo. Esse tipo de formação, por ser mais ampla, tende a formar administradores para cargos executivos com necessidade de tomar decisões sobre aspectos econômicos, sociais, políticos, legais e até mesmo aqueles que se relacionam com o desempenho e a motivação humana. Talvez possibilite uma formação mais humana e menos mercadológica, preocupada com sujeitos sociais historicamente constituídos, ainda que isso pareça contraditório no âmbito das relações capitalistas de produção. Avançando no sentido de refletir sobre essa contradição, cabe indagar: que tipo de formação humana seria essa? O profissional formado dentro desse perfil, e objetivando promover o desenvolvimento da empresa em que atua, deverá possuir habilidades e competências para se relacionar com os diversos níveis dentro da organização, bem como com sindicatos, empresas diversas, representantes de classe e representantes dos governos federal, estadual e municipal, além de ser generalista, criativo e polivalente.

5) Por outro lado, outras instituições poderão desenvolver projetos pedagógicos objetivando atender, por exemplo, uma formação mais técnica, com ênfase (carga horária) em saberes, tais como: Produção, Comércio Exterior, Mercadologia,

Logística, Recursos Humanos etc. Esse tipo de formação, por ser tecnicamente mais especializado, está focado na operacionalização de sub-sistemas empresariais em seus diversos segmentos. Esse profissional irá determinar sua atuação profissional para cargos de supervisão, gerência, assessoria, análise e consultoria empresarial. É importante ressaltar o que é abordado no parágrafo 2º. do artigo 5º. das Diretrizes Curriculares: os projetos pedagógicos do Curso de Graduação em Administração poderão admitir linhas de formação específicas nas diversas áreas da administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais. Não se trata aqui das habilitações e, sim, da ênfase numa área específica.

7) Convém enfatizar que, diante das Diretrizes Curriculares (art. 4º. , inciso VII), as Instituições de Ensino Superior em Administração estão sendo convocadas a formar empreendedores. Além de atender à demanda de empresas, esse processo caracteriza-se, também, pelo grande número de empresas individuais, microempresas e pequenas empresas que surgiram a partir de grandes corporações no processo de terceirização e de enxugamento das mesmas. Essa nova característica dos currículos poderá vir a quebrar um tipo de hegemonia de formação existente na origem dos cursos de Administração no Brasil. Segundo Covre (1982), os cursos de Administração, ainda sob os ditames do currículo mínimo, surgiram e desenvolveram-se objetivando atender a grandes empresas. Em contrapartida, há a possibilidade de que se propague, no universo da formação, a idéia de que o requisito empreendedorismo é condição para ingresso no mundo do trabalho, justamente por que falta à formação condições que propiciam uma visão social de conjunto em maior amplitude.

8) No caso específico da Administração, o currículo deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reproduzidor das forças produtivas e das relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais, promovendo a formação de um agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem social. O princípio da flexibilidade constante nas Diretrizes permite formar o administrador segundo a compreensão de que organizações não são apenas de finalidades produtivas, comercial etc. Existem outros tipos de organizações, as ONGs (Organizações Não Governamentais), por exemplo, que têm finalidades sociais e podem ser geridas por esse tipo de profissional. Certamente esse é um exemplo que concorreria para retirar o ranço mercadológico da formação do Administrador.

Por fim, torna-se imperioso que se consolide na ação educativa a convicção de que é preciso educar para um mundo de complexidade crescente e que se transforma rapidamente.

Diante disso, como conciliar as exigências de mercado e relações capitalistas de produção às questões sociais e políticas, por exemplo, no âmbito da formação do Administrador, numa área que, por sua natureza, tende a estar substancialmente a serviço do Capital? Nesse sentido é que se procurou estabelecer limites e possibilidades desse cenário, no qual a formação se manifesta bastante desafiadora, principalmente ante a necessidade de fomentar o exercício da crítica num campo tão refratário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender melhor os objetivos identificados nas concepções das Diretrizes Curriculares do Curso de Administração é necessário entender o contexto capitalista globalizado em que o Administrador se insere.

Nesse sentido, identificamos atualmente, no mundo, nações focadas principalmente na produção e no desenvolvimento de novos conhecimentos. Notadamente, essa sociedade vem se preocupando com a produção industrial de bens intangíveis, isto é, aqueles que se vinculam ao conhecimento produzido nas universidades, nas bibliotecas e em sofisticados laboratórios de pesquisa. As empresas oriundas desses países investem constantemente na inovação tecnológica de seus produtos, no *designer*, na propaganda e na satisfação de seus clientes. Os profissionais que atuam nesse tipo de empresa são representantes de uma sociedade capitalista desenvolvida e que investe maciçamente em educação.

Contudo, existem algumas nações denominadas emergentes, ou em desenvolvimento, que estão voltadas principalmente para a produção de bens tangíveis, ou seja, aqueles que representam a concretização física de uma idéia (bens intangíveis), na maioria das vezes gerada a partir da indústria de patentes de países desenvolvidos. Esse tipo de produção, ao contrário da produção de bens intangíveis, demanda grandes unidades produtivas (fábricas), mão-de-obra qualificada e de baixo custo para atender às necessidades técnicas da produção. Os investimentos em educação nesse tipo de sociedade, vem ocorrendo a partir do grau de dependência que a mesma mantém com países vinculados à produção de bens intangíveis.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, embora contemplem um caráter de flexibilidade e de adequação às constantes transformações do mercado globalizado, parecem estar intimamente ligadas, principalmente, às características de produção de bens tangíveis (automóveis, televisores, geladeiras etc).

No rastro das grandes empresas multinacionais que tomaram o país, principalmente a partir dos anos 1990, por meio da política neoliberal de mercado, o profissional-administrador, diante do que prescrevem as Diretrizes Curriculares, certamente continuará, pelo menos por enquanto, trilhando o mesmo caminho que lhe vem sendo imposto desde a criação dos primeiros Cursos de Administração do Brasil: maximizar o lucro dos capitalistas diante da engrenagem capitalista existente no país. Esse é o desafio do Administrador, proposto de forma sutil nas entrelinhas das Diretrizes Curriculares contempladas no capítulo 4.

Convém ressaltar que o surgimento e a expansão dos Cursos de Administração no Brasil estão intrinsecamente relacionados ao contexto político, econômico e social do país. O modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil, baseado na dependência de associação ao capital internacional, privilegiando grandes unidades produtivas, têm determinado a partir de 1956 e mais intensamente a partir da década de 1960, políticas educacionais atreladas a esse modelo de desenvolvimento. Essa constatação atende aos objetivos específicos identificados nos capítulos 1, 2 e 3 dessa dissertação através da análise do contexto político, econômico e social, do modo de produção capitalista e da expansão e desenvolvimento dos Cursos de Administração no Brasil.

Nesse cenário, não se pode deixar de ressaltar que as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração têm como objetivo cumprir seu papel na

transformação do modelo de formação do Administrador, conferindo-lhe, principalmente, maior flexibilidade no atendimento à demanda de mercado proporcionada pela divisão internacional do trabalho.

Assim sendo, foi identificado que a formação do Administrador, diante das concepções emanadas das Diretrizes Curriculares, contempla um profissional técnico-generalista no que se refere à sua atuação no âmbito empresarial. Esse profissional deverá possuir sólidos conhecimentos gerais sobre as teorias e ciência da administração, objetivando conduzir empresas em mercados competitivos e em constantes transformações. Nesse sentido respondeu-se ao problema de pesquisa que foi o de verificar que tipo de formação procura-se dar aos futuros Administradores nas universidades, bem como o objetivo geral, que procurou identificar e analisar que concepções de educação/formação do Administrador estão presentes na história recente dos Cursos de Administração, como assinalado na introdução deste estudo. Vale ressaltar que o perfil empreendedor apresenta-se latente nas habilidades e competências requeridas na formação desse profissional. As concepções de formação do Administrador revelam traços de uma formação estritamente mercadológica, muito característica de profissionais envolvidos na gestão de empresas extremamente competitivas e não comprometidas, por exemplo, com questões envolvendo desenvolvimento sustentável, atividades de extensão por meio de projetos de integração social etc.

Certamente, diante do que se apresentou até aqui, as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração representam apenas mais um ajuste no processo de formação do Administrador frente à demanda ideológica do capitalismo contemporâneo.

Por outro lado, a noção de competência que atravessa a idéia de formação para esse campo de trabalho, por ser uma compreensão ancorada, por exemplo, nos princípios de flexibilidade, indica um entendimento que não se limita apenas ao domínio do saber-fazer no âmbito estritamente técnico. Requer que o profissional, além desse saber-fazer, adquira e/ou desenvolva compreensões que envolvem esse saber-fazer em diversos contextos. Pressupõe-se, sob esse entendimento, a formação de um profissional multifuncional. Nesse sentido, parece haver diferença substancial com relação ao sentido de competência em voga nos anos 70 do século XX.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, F. J. S. e OLIVEIRA, M. A. (org.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1996.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo, In: SADER, E. e GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 133 – 158, abril 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKOUICHE, Pierre. **Indústria: um só mundo**. São Paulo: Ática, 1995.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 8ª. ed. Brasília: UNB, 1995.

BORON, Atílio A. Os novos Leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: **Pós-Neoliberalismo II – Que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE – Plano Nacional de Educação do Brasil**. Lei nº.10.172, de 09/01/01. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Resolução CFE s/n, de 25/08/1966. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Resolução CFE 02/1993, de 04/10/1993. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Resolução CNE/CES nº. 776/97, de 03/12/1997. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Resolução CNE/CES nº. 583/2001, de 04/04/2001. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Resolução CNE/CES nº. 04/2005, de 13/06/2005. Brasília: MEC, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

CAVALLET, Valdo José. **Educação Formal e Treinamento: Confundir para doutrinar e dominar**. 2005. Disponível em 06/04/2006: <http://www.sociologos.org.br>.

CHAUÍ, Marilena. **De alianças, atrasos e intelectuais**. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 abr. 1994. Caderno Mais.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Márcio da. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Fala dos Homens: Análise do Pensamento Tecnocrático**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, Tecnocracia e Democratização**. São Paulo: Ática, 1990.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade Reformada: O golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luis Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 (cap. IV. p. p 229-332).

DELUIZ, Neise. **Formação do Trabalhador: Produtividade e Cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar: Guia da Escola Cidadã**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

FERREIRA, Ademir Antônio. **Gestão Empresarial**. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.). ***Fragmentos da Globalização na Educação: Uma perspectiva comparada***. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FORESTER, Viviane. ***O Horror Econômico***. São Paulo: UNESP, 1997

FRIGOTTO, G. ***Educação e a Crise do Capitalismo Real***. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Walter E. ***Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento***. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). ***Neoliberalismo, qualidade total e educação***. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, P. (org.). ***Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação***. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERMANO, José Willington. ***Estado Militar e Educação no Brasil***. São Paulo: Cortez, 1994.

GUADILLA, Garcia, C. ***Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina***. Caracas: UNESCO/IESALC, 1988.

HARVEY, D. ***Condição Pós-moderna***. São Paulo: Loyola, 1992.

HEIBRONER, Robert. ***A Natureza e a Lógica do Capitalismo***. São Paulo: Ática, 1988.

HORTA, José Silvério Baia. ***Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil***. São Paulo: Cortez, 1982.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em 14/09/2005: <http://www.ibge.gov.br>.

IOSCHPE, Gustavo. ***Evoluções e Involuções do Capitalismo***. Folha de São Paulo, p.7-4, 14 de fevereiro de 2000.

KUENZER, Acácia. ***Ensino de 2º. Grau***. São Paulo: Cortez, 1992

KUENZER, Acácia. ***A Relação entre Teoria e Prática na Educação Profissional***. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). ***Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente***. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

LASTRES, Helena M.M. ***Contribuição do PADCT para a melhoria das condições de competitividade da indústria brasileira***. Brasil: MCT Brasil - Ministério da Ciência e Tecnologia, 2004. p. 6. <http://site.ebrary.com/lib/parana>.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C.B. **Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura. 41, nº.7, p. 663-676, jul. 1989.

MASSI, Domênico. **O Futuro do Trabalho**. Brasília: UNB,2000.

MORETO, Vasco Pedro. **A Formação do Bacharel em Administração no Cenário dos Novos Rumos da Educação em Contexto Escolar**. Maringá: Administração em Revista. v. 1, nº. 1, p. 83-87, jan/jun. 2001.

NETO, José M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S. e OLIVEIRA, M. A. (org.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓBREGA, Mailson. **O Brasil em Transformação**. São Paulo: Gente, 2000.

PEIXOTO, Madalena G. **A Expansão do Ensino Superior Privado na Década de 1990**. 2001. Disponível em 08/11/2004: <http://site.apropucsp.org.br>.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ARTEMED, 1999.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: FURB, 1999.

REVISTA VEJA. **A revolução que liquidou o emprego**. São Paulo, nº. 42, ed. 1362, 19 outubro de 1994.

RATTNER, Henrique. **A Nova Estratégia Industrial e Tecnológica: O Brasil e o Mundo da III Revolução Industrial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

ROBBINS, Stephen P. **Administração: Mudanças e Perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RYDLEWSKI, Carlos. **Os Eleitos da Inovação**. Revista Veja, São Paulo, nº. 27, p. 90, 6 de julho de 2005.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAUL, Ana Maria. A Formação do Educador e os Saberes que a Determinam. In: **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, v. 1, p 116, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In: **Formação do Educador**. São Paulo: Editora UNESP, v. 1, p 146, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional: Os Arautos da Reforma e a Consolidação do Consenso**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, G. de S. **Administração de Empresas e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: *Revista de Administração de Empresas*, v.11, nº. 3, p. 05-20, jul./set. 1971.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem Pós-moderna. In: Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SINGER, Paul. **A Crise do "Milagre"**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

SINGER, Paul. **O que é Economia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SOUZA, Edson Machado. **Crises & Desafios no Ensino Superior do Brasil**. Fortaleza: UFC, 1980.

STACONE, Giusepe. **Gramsci, Cem Anos de Revolução e Política**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAVARES, Maria da Conceição. **Globalização e Estado Nacional**. Rio de Janeiro: *Revista Conjuntura Econômica*. FGV, Caderno 50 anos de Conjuntura Econômica, Nov.97

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo A. (orgs.). **Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI**. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Unimep, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saber Científico, Saber Escolar e Suas Relações: Elementos para Reflexão Sobre a Didática**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 4, nº. 10, p. 57-67, set./dez. 2003.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (org.). **Fórum Nacional: Idéias para a Modernização do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Repensando a Organização Curricular**. 2004. Disponível em 29/09/2005: <http://site.tvebrasil.com.br/salto/boletins>.

## **ANEXOS**

**ANEXO A** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20/12/96, cap. IV, art. 43.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. CAPÍTULO IV,  
ARTIGO 43.

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

**ANEXO B** – PNE – Plano Nacional de Educação do Brasil. Lei nº.  
10.172, de 09/01/01.

O Plano Nacional de Educação do Brasil, aprovado pela Lei nº.

10.172, de 9 de janeiro de 2001, aborda o texto seguinte em suas Diretrizes para a Educação Superior.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que essas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.

A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais, é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais.

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério, a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, essas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia – como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público, nesse processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais, possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Essa providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos.

É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.

Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Essa é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais.

Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre esse nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.

**ANEXO C** - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Resolução CFE s/n, de 25/08/1966.

**CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO s/n DE 25 DE AGOSTO DE 1966**

*Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Administração.*

**O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º. (letra e) e 70 da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer nº. 307/66,

**RESOLVE:**

Art. 1º. - O currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, será constituído das seguintes matérias:

Matemática

Estatística

Contabilidade

Teoria Econômica

Economia Brasileira

Psicologia (aplicada à Administração)

Sociologia (aplicada à Administração)

Instituições de Direito Público (incluindo noções de Ética da Administração)

Legislação Social

Legislação Tributária

Teoria Geral da Administração

Administração Financeira e Orçamento

Administração de Pessoal

Administração de Material.

Parágrafo único - A esse elenco de matérias se incorporará obrigatoriamente o Direito Administrativo de Vendas, ou a Administração de Produção e a administração de vendas, segundo a opção do aluno.

Art. 2º - Para obterem o diploma, os alunos de curso de Administração serão obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses, junto a órgãos do serviço público ou às empresas privadas, segundo a sua opção, respeitado o disposto no art. 2º. parágrafo único, letra c, da Portaria Ministerial nº. 159/65.

Art. 3º O Curso de Administração será ministrado no tempo útil de 2.700 horas-aula, fixando-se para sua integralização anual o seguinte quadro de referências, de acordo com a portaria Ministerial nº. 159, de 14 de julho de 1965.

a) limite mínimo – 138 horas-aula;

b) termo médio – 675 horas-aula;

c) limite máximo – 772 horas-aula;

Parágrafo único - Para efeito de enquadramento do diplomado no serviço público federal, a duração fixada nesta artigo corresponde a quatro anos letivos.

Art. 4º - Poderão obter a graduação em Administração os diplomados em Economia, Engenharia, Direito, Ciências Sociais e em Cursos de Contador e de Atuário, desde que venham a cursar as matérias no currículo de Administração que não tenham figurado em seu curso anterior.

Parágrafo único - Caberá às Escolas estabelecer critérios flexíveis de aproveitamento de preparo obtido pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos, com a respectiva duração e nível.

Art. 5º - Quando feito na forma prevista no artigo anterior, o curso deverá ser ministrado no tempo útil de 1.350 horas-aula, observando para integralização anual o quadro de referência estabelecido no art. 3º .

Deolindo Couto,  
Presidente.

Publicado no DOU nº . , de 25.08.1966.

**ANEXO D** - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Resolução CFE nº. 02/1993, de 04/10/1993.

**CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**  
**RESOLUÇÃO Nº. 2, DE 4 DE OUTUBRO DE 1993**

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Administração.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra “e”, e 70 da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer-CFE nº. 433/93, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto,

**RESOLVE:**

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias:  
**FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL:**

Economia

Direito

Matemática

Estatística

Contabilidade

Filosofia

Psicologia

Sociologia

Informática

Total: 720 h/a - 24%

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

Teorias da Administração

Administração Mercadológica

Administração de Produção

Administração de Recursos Humanos

Administração Financeira e Orçamentária

Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais

Administração de Sistemas de Informação

Organização, Sistemas e Métodos

Total: 1.020 h/a - 34%

**DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES:**

Total: 960 h/a - 32%

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO:**

Total: 300 h/a - 10%

Art. 2º - O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 e o máximo de 07 anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o artigo 2º. da Lei nº. 8.663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horária adicional.

Art. 3º. - Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo único - A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º. - Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios para alunos que ingressarem a partir de 1995, podendo as instituições que tenham condições para tanto e assim desejarem, aplicá-los a partir de 1994.

Art. 5º - Na obtenção da graduação em Administração por diplomados em outros cursos, caberá às escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem, obedecidas as normas legais (Súmula - 2/92 CFE).

Parágrafo único - A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo mínimo de 1.350 horas-aula.

Art. 6º. - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

MANOEL GONÇALVES FERREIRA FILHO  
(Of. nº 331/93)

Publicado no DOU nº., de 14.10.1993.

**ANEXO E** - Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Resolução CNE/CES nº. 776/97, de 03/12/1997.

# MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**PARECER Nº: 776/97**

### **I - Relatório**

A Lei 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação quando tratou das competências deste órgão na letra “c” do parágrafo 2º. de seu art. 9º.:

...

*§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:*

...

*c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;*

Entendem os relatores que, a fim de facilitar a deliberação a ser efetuada, deve a CES/CNE estabelecer orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação acima referidas. O presente Parecer trata dessas orientações gerais.

Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve, como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isso propicia toda uma nova compreensão da matéria. Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino.

Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos, interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nesses casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.

Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à

crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando a promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, por meio das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

## **II – Voto dos Relatores**

Tendo em vista o exposto, os relatores propõem a consideração dos aspectos abaixo estabelecidos, na elaboração das propostas das diretrizes curriculares.

As diretrizes curriculares constituem, no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e

de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Considerando a importância da colaboração de entidades ligadas à formação e ao exercício profissionais, a Câmara de Educação Superior do CNE promoverá audiências públicas com a finalidade de receber subsídios para deliberar sobre as diretrizes curriculares formuladas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997.

Conselheiros: Carlos Alberto Serpa de Oliveira  
Éfrem de Aguiar Maranhão  
Eunice Durham  
Jacques Velloso  
Yugo Okida

**ANEXO F** - Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Resolução CNE/CES nº. 583/2001, de 04/04/2001.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**PARECER CNE/CES Nº. 583/2001**

**I - Relatório**

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação tem, da **Lei nº. 9.131**, de 1995, competência para “*deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação*”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº. 9.394**, de dezembro de 1996, assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

O **Decreto nº. 2.026**, inciso II do art. 4º., de outubro de 1996, bem como no art. 14 do **Decreto nº. 2.306**, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação.

O Parecer **CNE/CES nº. 776/97** estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala:

*“Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino”. E destaca: “Visando a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:*

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.*
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.*
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.*

4) *Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.*

5) *Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.*

6) *Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.*

7) *Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.*

*“Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas”.*

O **MEC/SESU** também em dezembro de 1997, lançou o **Edital nº. 4**, estabelecendo modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares, tendo recebido cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Destaca-se a variedade em termos de duração dos cursos em semestres: de quatro até 12, e de carga horária de 2000 até 6800 h.

O Plano Nacional de Educação, **Lei nº. 10.172**, de janeiro de 2001, define nos objetivos e metas: “... 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares.

Portanto, é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades, **LDB, Art. 53** :

*“No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições:...II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes...”* com parâmetros ou padrões –*standard*- curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios.

## **II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

Tendo em vista o exposto, o relator propõe:

1- A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

2- As Diretrizes devem contemplar:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b- Competência/habilidades/attitudes.

c- Habilitações e ênfases.

d- Conteúdos curriculares.

e- Organização do curso.

f- Estágios e Atividades Complementares.

g- Acompanhamento e Avaliação.

Brasília–DF, 04 de abril de 2001.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Relator.

**ANEXO G** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Resolução CNE/CES nº. 04/2005, de 13/06/2005. Brasília: MEC, 2005.

## RESOLUÇÃO Nº. 4, DE 13 DE JULHO DE 2005

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º., § 2º, alínea “c”, da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs. 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003, 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º - A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º - O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em

área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º - Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º - As linhas de formação específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º - O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º - O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º - Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional,

segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio pela utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º - A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º - O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º - O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º - As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º - Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º - As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único - As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º. - O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único - Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10 - A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11 - As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único - As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Publicado no DOU de 19 de julho de 2005.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)