

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SÉRGIO EDUARDO FAZANARO VIEIRA

**O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS
CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO**

CAMPINAS

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SÉRGIO EDUARDO FAZANARO VIEIRA

**O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS
CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

PUC-CAMPINAS

2007

Autor: VIEIRA, SÉRGIO EDUARDO FAZANARO.

Título: O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO.

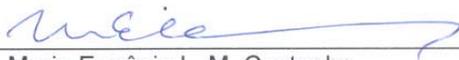
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 06/12/2007.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho



Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes



Profa. Dra. Patrícia Vieira Trópia

Agradecimentos

aos meus pais que me possibilitaram experimentar o mistério na arte do viver...

à minha orientadora profa. Maria Eugênia, por tantas sábias lições e pelo estímulo constante...

aos professores Prof. Paulo de Tarso e Profa. Patrícia Trópia, cujas valiosas recomendações deram novo impulso as minhas buscas e que de forma gratuita aceitaram estar presentes nesse momento tão importante de minha vida...

à profa. Ângela Corrêa da Silva, amiga, incentivadora e sobretudo sábia...

à prof. Adriana Paderes, ao prof. Ciro e profa. Maria Cristina, carinho, disponibilidade e sobretudo amizade.

Ao prof. Eduardo Bullentini pelo apoio, amizade e pela compreensão desse momento de crescimento em minha vida.

*Aos companheiros de curso que ao longo da caminhada se tornaram amigos verdadeiros e força divina nos dias de alegria e nos momentos mais difíceis.
Sônia – indiscutível!, Acácio, Cidinha, Lucinda, Roseli, Dani, Ana Elisa, Dri e Renatinha.*

*“Eu sou eu e minhas circunstâncias
e se não as salvo não me construo eu”*

Ortega y Gasset

RESUMO

VIEIRA, Sérgio Eduardo F. **O papel da disciplina de Filosofia nos cursos superiores de administração.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-CAMPINAS, 2007. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Esta pesquisa tem por finalidade verificar a contribuição da Disciplina de Filosofia nos cursos superiores de Administração. O recorte dado ao estudo tem como objeto de análise uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, que propaga qualidade de ensino diferenciada, formando, segundo os veículos de divulgação da própria Instituição, a elite profissional para o mercado de trabalho. O projeto analisa a função que a disciplina de Filosofia recebe ao ser inserida na grade curricular de um curso fora do universo puro da reflexão epistemológica, enfrentando os desafios da atividade prática e dinâmica da administração. A metodologia utilizada constitui-se de uma pesquisa qualitativa reunindo um estudo bibliográfico sobre o tema, aplicação de questionários semi-estruturados pertinentes à atuação docente e à visão discente frente à proposta pedagógica da instituição. Também se estuda que contribuição a disciplina em pauta dá à formação do profissional esperado. O estudo está focado na análise dos dados levantados a partir da proposta de um ensino de excelência, contextualizando o pensar filosófico, nas realidades contraditórias e desiguais do mercado e das políticas que regem as relações administrativas.

Termos de Indexação: Pensar Filosófico, Ensino-Aprendizagem, Docência.

ABSTRACT

VIEIRA, Sérgio Eduardo F. **The role of the Subject Philosophy in the Administration College Courses** - Master's Dissertation on Education. PUC - Campinas, 2007

This research aims to verify the contribution of Philosophy as a school subject to Administration college courses. The focus given to the study has as an object of analysis a College institution from the interior of the state of São Paulo, which propagates differed teaching quality, putting top professionals in the job market, according to the means of publishing of the institution itself. The project analyses the function that the subject Philosophy is given when inserted in the school curriculum of a course out of the plain universe of the epistemologic reflection, facing the challenges of practical and dynamic activity of the administrative quotidian. The methodology used consists of a qualitative investigation that gathers a bibliographical study on the theme, application of semi-structured questionnaires pertinent to the teacher's performance and to the student's view before the pedagogic proposal of the institution. The present study is concentrated on the analysis of the collected data from the proposal of an excellence teaching, contextualizing the philosophical thinking in the conflicting and disparate realities of the market and policies ruling the administrative relationships.

Indexation terms: Philosophical thinking, Teaching-Learning, Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O ensino superior de Administração no Brasil e no mundo: Desenvolvimento histórico e os cenários econômicos e políticos	
1.1 O trabalho humano e as necessidades organizacionais na era do capitalismo: Conceituando	16
1.2 Os modelos produtivistas e as ideologias presentes.....	22
1.2.1 O marco da Revolução Industrial.....	23
1.2.2 Influência dos Economistas Liberais.....	26
1.2.3 O Taylorismo e a gerência científica.....	28
1.2.4 Henri Fayol e a Escola do processo de Administração.....	32
1.2.5 O Fordismo, Americanismo e a crítica Gramsciniana.....	32
1.3 A necessidade da Gerência.....	37
1.4 Transição e crises dos modelos produtivistas.....	38
1.5 Globalização e Neoliberalismo: novas posturas no mercado de trabalho.....	40
2. O ensino superior dos cursos de Administração	
2.1 Da gênese liberal norte-americana às escolas de gestão.....	43
2.2 Os núcleos de ensino em Administração no Brasil	
2.2.1 A instalação do curso de Administração no Brasil e seus objetivos.....	46
2.2.2 A disciplina de Filosofia proposta nos currículos de Administração.....	50
2.2.3 Uma consolidação emergente	54
3. Relato da Pesquisa: O ensino de Filosofia em um curso de Administração	
3.1 Proposta de ensino e estrutura.....	58
3.2 O curso de Administração e o Ensino de Filosofia.....	60
3.3 Um caminho metodológico.....	62
3.4 A população pesquisada e os instrumentos de pesquisa.....	66
3.2 A pesquisa.....	67
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	68
3.3.1 O perfil sociocultural do estudante de Administração.....	69
3.3.2 O envolvimento do aluno com a disciplina de Filosofia.....	82
3.3.3 O que pensa o professor de Filosofia.....	89
3.4 Conceitualizando as unidades de significância.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	101
ANEXOS	106

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Carta de apresentação.....	107
ANEXO 2. Questionário de pesquisa –Alunos já cursaram disciplina Filosofia.....	108
ANEXO 3. Questionário de pesquisa –Alunos estão cursando disciplina Filosofia...	114
ANEXO 4. Roteiro de Entrevista – Professores da Disciplina de Filosofia.....	120
ANEXO 5. Ementa Curricular – Disciplina de Filosofia.....	121
ANEXO 6. Parecer nº 307/66 de 08/07/1966.....	125
ANEXO 7. Parecer nº 433/93 de 05/08/1993.....	135
ANEXO 8. Resolução nº 02 de 04/10/1993.....	139
ANEXO 9. Proposta ao CNE de março de 2001.....	142
ANEXO 10. Resolução nº 1 de 2/02/2004.....	148
ANEXO 11. Resolução nº 4, de 13/07/2005.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 0A. Salas.....	155
GRÁFICO 1A. Ano de Ingresso no Curso.....	155
GRÁFICO 2A. Ano que provavelmente concluirá o curso.....	156
GRÁFICO 3A. Idade.....	156
GRÁFICO 4A. Sexo.....	157
GRÁFICO 5A. Onde reside.....	157
GRÁFICO 6A. Exerce atividade remunerada Total.....	158
GRÁFICO 6A I. Exerce atividade remunerada – 7º Semestre.....	158
GRÁFICO 7A. Categoria de Trabalho– 7º Semestre.....	159
GRÁFICO 8A. Horas diárias trabalhadas – 7º Semestre.....	159
GRÁFICO 9A. Trabalho x Curso – 7º Semestre.....	160
GRÁFICO 10A. Trabalho x Aproveitamento Estudantil – 7º Semestre.....	160
GRÁFICO 11A. Como se mantém informado (a).....	161
GRÁFICO 12A. Atuação Social.....	161
GRÁFICO 13A. Motivo principal por escolher a Instituição.....	162
GRÁFICO 14A. Motivo pela escolha do curso: Carreira acadêmica.....	162
GRÁFICO 15A. Motivo pela escolha do curso: Oportunidade Salarial.....	163
GRÁFICO 16A. Motivo pela escolha do curso: Posição na Empresa.....	163
GRÁFICO 17A. Motivo pela escolha do curso: Realização profissional.....	164
GRÁFICO 18A. Motivo pela escolha do curso: Exigência na empresa.....	164
GRÁFICO 19A. Motivo pela escolha do curso: Mercado de Trabalho.....	165
GRÁFICO 20A. Motivo pela escolha do curso: Melhoria da Sociedade.....	165
GRÁFICO 21A. Motivo pela escolha do curso: Baixa concorrência por vaga.....	166
GRÁFICO 22A. Motivo pela escolha do curso: Desenvolvimento como pessoa.....	166
GRÁFICO 23A. Motivo pela escolha do curso: Competência profissional.....	167
GRÁFICO 24A. Motivo pela escolha do curso: Formação Técnica.....	167
GRÁFICO 25A. Motivo pela escolha do curso: Título de nível Superior.....	168
GRÁFICO 26A. Motivo pela escolha do curso: Outros.....	168
GRÁFICO 27A. Faria o mesmo curso.....	169
GRÁFICO 28A. Recomendaria o curso.....	169
GRÁFICO 29A. Atributos do curso: Muito Exigente.....	170
GRÁFICO 30A. Atributos do curso: Fraco.....	170
GRÁFICO 31A. Atributos do curso: Definido.....	171

GRÁFICO 32A. Atributos do curso: Difícil.....	171
GRÁFICO 33A. Atributos do curso: Desgastante.....	172
GRÁFICO 34A. Atributos do curso: Estimulante.....	172
GRÁFICO 35A. Atributos do curso: Enfadonho.....	173
GRÁFICO 36A. Atributos do curso: Inovador.....	173
GRÁFICO 37A. Atributos do curso: Bitolado.....	174
GRÁFICO 38A. Atributos do curso: Mal definido.....	174
GRÁFICO 39A. Apreciação sobre o curso: Qualidade.....	175
GRÁFICO 40A. Apreciação sobre o curso: Condições de aprendizagem.....	175
GRÁFICO 41A. Apreciação sobre o curso: Formação profissional.....	176
GRÁFICO 42A. Apreciação sobre o curso: Formação ética-humanística.....	176
GRÁFICO 43A. Relações de Ensino-Pesquisa.....	177
GRÁFICO 44A. Esperava do curso em primeiro lugar.....	177
GRÁFICO 45A. Oferece condições reais.....	178
GRÁFICO 46A. Término do curso: Exercer profissão.....	178
GRÁFICO 47A. Término do curso: Realizar estágios.....	179
GRÁFICO 48A. Término do curso: Pós-graduação em nível de especialização.....	179
GRÁFICO 49A. Término do curso: Pós-graduação em nível de mestrado.....	180
GRÁFICO 50A. Término do curso: outro curso de graduação.....	180
GRÁFICO 51A. Término do curso: exercer outra profissão.....	181
GRÁFICO 52A. Término do curso: cursos de atualização profissional.....	181
GRÁFICO 1B. Assiduidade às aulas de Filosofia.....	182
GRÁFICO 1B I. Assiduidade às aulas de Filosofia por sala.....	182
GRÁFICO 2B. Motivação durante as aulas de Filosofia.....	183
GRÁFICO 2B I. Motivação durante as aulas de Filosofia por sala.....	183
GRÁFICO 3B. Contribuição da Filosofia à formação.....	184
GRÁFICO 3B I. Contribuição da Filosofia à formação por sala.....	184
GRÁFICO 4B. Ensino-Aprendizagem (aulas de Filosofia).....	185
GRÁFICO 4B I. Ensino-Aprendizagem (aulas de Filosofia) por sala.....	185
GRÁFICO 5B. Dificuldades encontradas: Compreensão temática.....	186
GRÁFICO 6B. Dificuldades encontradas: Textos filosóficos.....	186
GRÁFICO 7B. Dificuldades encontradas: Linguagem utilizada pelo docente.....	187
GRÁFICO 8B. Dificuldades encontradas: Didática utilizada pelo docente.....	187
GRÁFICO 9B. Dificuldades encontradas: Sistematização do pensamento.....	188
GRÁFICO 10B. Dificuldades encontradas: Relação teoria e prática.....	188
GRÁFICO 11B. Dificuldades encontradas: Processo de avaliação.....	189

GRÁFICO 12B. Dificuldades encontradas: Outras.....	189
GRÁFICO 13B. Como observa o tema: Globalização.....	190
GRÁFICO 14B. Como observa o tema: Mercosul.....	190
GRÁFICO 15B. Como observa o tema: Virtualidade.....	191
GRÁFICO 16B. Como observa o tema: Avanço científico-tecnológico.....	191
GRÁFICO 17B. Como observa o tema: Ética.....	192
GRÁFICO 18B. Como observa o tema: Neoliberalismo.....	192
GRÁFICO 19B. Como observa o tema: Exclusão Social.....	193
GRÁFICO 20B. Como observa o tema: Poluição ambiental.....	193
GRÁFICO 21B. Como observa o tema: Preservação de recursos.....	194
GRÁFICO 22B. Como observa o tema: Cidadania.....	194
GRÁFICO 23B. Como observa o tema: Deteriorização das cidades.....	195
GRÁFICO 24B. Como observa o tema: Desemprego.....	195
GRÁFICO 25B. Como observa o tema: Violência.....	196
GRÁFICO 26B. Como observa o tema: Movimentos Sociais.....	196
GRÁFICO 27B. Como observa o tema: Outros.....	197

INTRODUÇÃO

*“A filosofia não é mera especulação no vácuo ou simples jogo de conceitos abstratos.
É trabalho sobre a experiência real e que cumpre levar a cabo sem perder esse sentido do
concreto”*

João Cruz Costa

A Filosofia passou praticamente banida do ensino brasileiro, mais incisivamente no período do regime militar devido a reflexos do movimento ocorrido no mundo inteiro a partir de uma ideologia de conciliação da cultura geral com a preparação profissional e da presença do trabalho no currículo educativo. Agora a Filosofia volta timidamente em meio ao cenário de lutas e discussões¹ a ser ministrada no ensino fundamental e médio nos estados brasileiros, em nível superior nas áreas humanísticas e em caráter ético nas demais áreas do conhecimento, retomando a necessidade do pensar filosófico na sociedade.

Nos anos 60, segundo Manacorda (2002), todos os conteúdos trabalhados pela Educação eram distribuídos com igual grau de paridade entre aqueles voltados para a formação geral e formação profissional. Em linguagem moderna, visavam a uma solução para a relação instrução-trabalho, ou seja, do “dizer” e do “fazer”. As disciplinas humanísticas, dentre elas a Filosofia, perderam espaço para as disciplinas voltadas para as ciências naturais e produtivas (automação, cibernética, telemática).

Atualmente, a Filosofia consta como matéria obrigatória, de formação básica e instrumental, como currículo mínimo, na maioria dos cursos de graduação. Tem como objetivo oferecer embasamento conceitual e teórico do universo específico e, ao mesmo tempo, direcionar o olhar crítico da realidade em uma visão ampla e de conjunto.

Mesmo fora do universo da administração, observa-se um movimento de renascimento do interesse pela Filosofia, até mesmo sob o ponto de vista mercadológico e do consumo como *best-sellers*.

¹ O ensino de Filosofia passa atualmente por um momento de intenso debate pois em 07 de julho 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu, por unanimidade, o retorno obrigatório da disciplina de Filosofia ao Ensino Médio conforme Parecer CNE/CEB nº 38/2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf acesso em 10.08.2007

Apesar do “entusiasmo” talvez disseminado pelo mercado e por atraentes ideologias alternativas, a maioria dos jovens que ingressa no meio acadêmico, ao deparar-se com a complexidade da linguagem e do pensar filosófico, criam automaticamente bloqueios de aprendizagem no árduo trabalho que é a construção do conhecimento. Isso torna-se ainda mais difícil na medida em que o público docente e discente não possui o espírito científico-filosófico e, sobretudo, pedagógico: base para a formação integral da pessoa humana. (MATTAR, 2004)

Além disso e de inúmeras tentativas de “aproximação popular”, a Filosofia ainda continua sendo rotulada como uma disciplina fora do universo prático, principalmente em cursos profissionalizantes e técnicos. Nestes, os planos de ensino e o projeto pedagógico geralmente atendem ao agir pragmático e técnico como fio condutor do programa o que, na maioria das vezes, compromete a construção do pensamento, pela falta da educação para o pensar e visão ampla e de conjunto que a Filosofia estabelece.

Sob esse paradigma constituído, Freire (2005) fundamenta e justifica a função resguardada à Filosofia vista muitas vezes por sua transversalidade, mas sobretudo ao que lhe é atribuído em sua essência:

A Filosofia é considerada uma disciplina que possibilita uma formação humanística e crítica, a capacidade de se desprender – libertar – das questões imediatas do cotidiano, da função técnica e profissional decorrente da profissão abraçada, podendo assim avistar também as questões de longo prazo. (FREIRE, 2005, p.69)

Entender a Filosofia como instrumento para captar a realidade por meio de idéias e conceitos em suas distintas compreensões favorece não só uma melhor aceitação como disciplina formativa nos currículos como também uma nova saída para idéias inovadoras e que traduzem de maneira geral a compreensão da complexidade em que a Administração se insere no mundo de contradições, desafios, competições e, sobretudo, desigualdades.

O objeto de estudo deste trabalho é analisar o curso de Administração, o qual estabelece, em seu plano pedagógico, diferentes objetivos e habilidades em suas disciplinas. Nos cursos aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura, todos os futuros administradores que o país vem formando têm o contato com a disciplina de Filosofia no mínimo um semestre de seu curso.

Para tanto, propomos os seguintes objetivos:

- Levantar reflexões acerca do ensino de Filosofia como disciplina introdutória nos cursos superiores;

- Pesquisar sobre a incidência das epistemologias e dos modelos ideológicos da Administração na formação dos gestores que reafirmam o ideário do individualismo e o credo da liberdade do mercado e da competição, nos marcos da atual fase do capital, utilizado por educadores no processo formativo de novos administradores.

- Detectar que contribuição a disciplina de Filosofia oferece ao aluno de Administração no mercado de trabalho.

A proposta de estudo parte de um panorama complexo da dimensionalidade do agir administrativo e ao mesmo tempo instigante pela gênese do pensar da ação. A pesquisa tem, como objetivo de estudo, investigar o papel da disciplina de Filosofia inserida nos currículos de cursos voltados à formação para o mercado de trabalho e o mundo dos negócios, mais especificamente nos cursos de Administração.

A área em questão é talvez uma das mais suscetíveis ao fenômeno da globalização, sendo atingida por modelos administrativos pautados em planejamento estratégico prevalecendo a preocupação com o atendimento ao mercado de trabalho, tendo como foco as grandes empresas.

A especialização dada a esses cursos e a grande procura atende às necessidades atuais do mercado que, em meio a inúmeras crises, redescobre por meio de tal ciência a exploração, através de política de produtividade, lucros, controle de qualidade de produto, saídas para sua sustentação na gerência dos processos determinantes (da economia). Essas características, por sua vez, se referem às implicações desastrosas de uma visão completamente empresarial no campo social, marcado por grandes desigualdades e injustiças.

Nessa perspectiva, parece ser viável uma investigação sobre a formação do Administrador, analisando o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que concerne à formação humanística, tendo como necessidade a formação de cidadãos com discernimento crítico e que possam refletir sobre as repercussões de suas ações junto à sociedade, resultados indispensáveis à compreensão de mundo.

O trabalho foi formalmente estruturado em capítulos. O primeiro oferecerá ao leitor um desenvolvimento histórico da administração e seu ensino no Brasil diante dos cenários políticos e econômicos mundiais e dos modelos produtivistas que deram origem à área em estudo.

No seguinte capítulo, abordamos teorias e reflexões sobre o ensino de filosofia como disciplina básica nos cursos de administração. Nesse capítulo relatamos o processo das regulamentações e a consolidação do curso no meio acadêmico.

O terceiro capítulo traz detalhadamente as características do campo pesquisado, a proposta pedagógica, a ementa da disciplina de Filosofia no curso, o perfil dos alunos pesquisados e as relações com que os sujeitos se posicionam diante do tema. Ainda nesse capítulo, abordamos a metodologia e os resultados esperados, conceituando as unidades de significação e as decorrentes discussões e análises.

Por fim, o pós-texto traz anexos que direcionaram as informações ao longo do trabalho, como tabelas, gráficos e outros dados.

1. O ensino superior de Administração no Brasil e no mundo: desenvolvimento histórico e os cenários econômicos e políticos.

1.1 O trabalho humano e as necessidades organizacionais na era do capitalismo: Conceituando

A longa história do trabalho e das noções acerca dele não nos permite uma análise detalhada de seu desenvolvimento, por isso, o tratamento aqui se limita ao levantamento de alguns elementos gerais, que caracterizam momentos históricos específicos e que possam dar margem para as análises realizadas neste trabalho.

De acordo com a concepção materialista, a produção e reprodução da vida imediata – tanto dos meios de existência como na produção e reprodução da espécie humana, como também, do homem como ser histórico e temporal que lhe confere sentido e significado, tanto do ponto de vista material como simbólico – são fatores decisivos na história.

Da primeira forma social concebida por Morgan (*apud* Engels, s/d) os processos obtidos na produção dos meios de existência, coincidem com a ampliação das fontes de existência. Estes princípios são estabelecidos em estágios pré-históricos de cultura, nomeados em Estado Selvagem, Barbárie e Civilização.²

O trabalho como componente do universo cultural vivido nas organizações primárias, sem o qual tais sociedades não poderiam existir, reorganiza-se na medida em que as necessidades dos novos paradigmas exigem do próprio homem uma mudança de postura diante de sua interação entre a comunidade em que vive e a natureza.

A separação dessa relação cultural inicia, segundo Engels (s/d, 54-55) “entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos [...] o primeiro antagonismo de classes”, mais tarde, determinando o desenvolvimento humano

² Segundo Morgan *apud* Engels: **Estado Selvagem** refere-se ao período em que predomina a apropriação de produtos na natureza, prontos para ser utilizados, sendo as produções artificiais do homem destinadas a facilitar essa apropriação; **Barbárie**, como período em que aparecem a criação de gado e agricultura, com o início do incremento da produção, a partir da natureza, pelo trabalho humano e **Civilização** o período que se inicia com a fundição do minério de ferro e a invenção da escrita alfabética, em que o homem amplia e complexifica a elaboração dos produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte.

pelos meios de existência e configurando as relações humanas e os sistemas sócio-políticos, na organização do Estado, na ampliação e no esgotamento das fontes de existência. Como expressões da sociedade capitalista, a família monogâmica e o Estado de direito, liberal e burguês configuram-se como instâncias fundamentais que reproduzem, em seu interior, a lógica da acumulação e de desigualdade que conseqüentemente, nelas criam-se mecanismos de submissão e imposição do trabalho aos desapropriados. Essa atividade vital torna-se, no desenvolvimento histórico, elemento norteador nas relações e na sobrevivência humana.

Percebe-se que as formas de vida mantêm-se em seu meio ambiente natural desempenhando atividades com o propósito de apoderar-se dos produtos naturais em seu próprio proveito. O ser humano, que pertence à dinâmica biológica dos ciclos vitais, compartilha com outras espécies vivas e atua sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. No entanto, de forma consciente e racional como abordado por Marx (1985, p.149):

Pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. (...) No fim do processo do trabalho aparece o resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Ao buscar uma definição do conceito de trabalho, ao longo da história da humanidade, esgota-se o debate na medida em que o desenvolvimento da cultura dada pelas experiências instrumentais próprias do homem passa a definir tal atividade como atributo meramente humano, em que possui elos que delimitam a essência do termo como extensão da própria existência do homem.

Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana. O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos.

De fato, o trabalho – a atividade vital, a vida produtiva – aparece agora ao homem como único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. Por outro lado, segundo Marx (1985, p.150): *“o animal identifica-se com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas*

o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência”. O homem não é refém das suas necessidades físicas, se reproduz em condições de liberdade, foge a um padrão definido como os animais não poderiam fazer, pois não possuem a consciência.

Outra característica que merece destaque diz respeito à natureza dinâmica do trabalho enquanto atividade humana por excelência, já descrita por Marx. Foi visto que as necessidades vitais dos homens são abastecidas pelo esforço físico de transformação da natureza ao seu redor, mas não pode ser negligenciado o fato de que, à medida que tal satisfação é alcançada, outras necessidades mais complexas se apresentam.

Conseqüentemente, o trabalho, enquanto tal, não só se cria como se transforma ao passo que se desenvolve. As capacidades humanas são ampliadas e modificadas na razão direta da transformação do trabalho e dos meios de subsistência. O homem é, a cada dia, um ser diferente pela ação dessa atividade. Parafraçando Marx, o trabalho transforma a natureza e, conseqüentemente, transforma o próprio homem. O trabalho é a condição de humanização do próprio homem.

Nicola Abbagnano (2000, p. 964), no dicionário de filosofia, define o trabalho como:

atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de trabalho implica: 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade*, num de seus *sentidos*; 2) *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho.(...)[grifo do autor]

Em um primeiro momento, o conceito definido por Abbagnano (2000), já é produto de uma definição elaborada e contextualizada na história da humanidade. A princípio, a concepção de trabalho sempre esteve ligada a uma perspectiva negativa pois, desde os escritos bíblicos de Gênese, ele foi considerado parte da maldição divina, decorrente do pecado original (Gênese, III, 19) até as Cartas de São Paulo, que derivam a obrigatoriedade de não onerar com o cansaço e o sofrimento gerados pelo trabalho: *“Quem não quer trabalhar não coma”* (II

Tessal., III, 8-10), o que deu, posteriormente, em outros momentos históricos, margem para a inspiração e prescrição da obrigatoriedade do mesmo.

Segundo Aranha (2003), na Roma Antiga escravagista, *Tripalliare*, termo latino que dá origem à palavra trabalho, era o castigo a que se submetia um animal ou um escravo cujo comportamento era indócil. Este era torturado com um instrumento em forma de tridente denominado *tripalium* para que retomasse, com mais dedicação, sua atividade. Ao fim e ao cabo, a tortura se justificava na razão simples do aumento da produção e na conquista da docilidade e submissão do trabalhador.

Obviamente, não se concebe de forma válida tal definição para toda e qualquer sociedade. Cada uma, em seu contexto histórico, constrói o próprio modelo de trabalho.

De alguma forma, as sociedades feudais também reproduzem a noção de tortura ao trabalho dos servos. Os que entram nos feudos buscando proteção são nesse panorama histórico de relação servo e senhor, submetidos a uma série de obrigações produtivas que sustentam o luxo dos seus senhores e garantem sua própria subsistência:

A burguesia [...] despedaçou impiedosamente dos diversos laços feudais que ligaram o homem a seus 'superiores naturais', e não deixou nenhum outro nexos entre homem e homem além do puro interesse próprio. (HOBSBAWN, 1995 p. 25)

Na Idade Moderna, a situação começa a se alterar, pois o crescente interesse pelo trabalho justifica-se pela ascensão dos burgueses, vindos de segmentos de antigos servos, acostumados ao trabalho manual, que compram sua liberdade e dedicam-se ao comércio. O liberalismo do século XVIII tornou legitimável a revolução do pensamento iluminista e as novas exigências democráticas que também, pós Revolução Industrial, tiveram seu desenvolvimento marcado do iluminismo burguês reafirmavam:

O avanço da burguesia, que já havia caracterizado o desenvolvimento de uma parte notável dos mais civilizados países da Europa no século anterior, assumiu no século XVIII um novo ímpeto e uma nova força: realizaram-se significativas transferências de riquezas, surgiram novos empreendimentos econômicos, aumentou o comércio, reorganizou-se e consolidou-se a exploração dos povos coloniais. As novas

iniciativas, porém, não toleravam mais ser obstaculizadas, entrando então em aberto conflito com as forças que haviam detido o monopólio do poder nas épocas anteriores [...]. Avanço da burguesia, aumento da produção, confiança nas iniciativas humanas e laicização da cultura são fenômenos que, todos juntos, caracterizam o grandioso e complexo desenvolvimento da sociedade europeia no século XVIII. (GEYMONAT *apud* REALE, 1990, p. 681)

A contribuição das idéias liberais para o desenvolvimento do comércio e dos negócios foi dada à concepção iluminista de homens livres que, recebendo seus salários, movimentavam o mercado comercial. O comércio também só foi possível dado à detenção das propriedades de bens ou de capitais, pois estas conferem ao proprietário o direito de usar de dispor livremente do que lhe pertence. Assim, a burguesia passou a defender o direito à propriedade privada, que se tornou essencial à sociedade capitalista.

Segundo Reale (1990, p. 681):

Embora a posse da terra ainda fosse uma importante fonte de riqueza no século XVIII, o artesanato se ia transformando decididamente em indústria, enquanto a ciência e a tecnologia parecia realizar o sonho de Bacon de transformação do mundo a serviço do homem. E, com a indústria, incrementava-se o comércio em escala que antes seria inimaginável.

Embora as teorias liberais representassem um avanço em direção às idéias de liberdade e igualdade, tiveram suas contradições. Nem sempre a implantação das aspirações liberais conseguiu conciliar os interesses econômicos aos aspectos éticos e intelectuais defendidas em seus princípios democráticos. Tais idéias difundidas não resolveram, nesse período, os problemas sociais mundiais como a pobreza, mão-de-obra mal paga a mulheres e crianças, jornadas de trabalho de quatorze a dezesseis horas, baixos salários, analfabetismo, entre outras diferenças presentes em uma sociedade de classes.

A contrapartida do discurso liberal se encontra a partir das teorias socialistas, representado inicialmente pelos socialistas utópicos e posteriormente por Marx pelo socialismo científico. A esse modelo de sociedade, as críticas e teorias socialistas passam a ter um viés transformador e libertário do Estado Burguês. O trabalho na realidade burguesa perde sua “aura amaldiçoada” transformando-se, segundo Karl Marx (1975), em mercadoria:

O relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é de propriedade; esta constitui a unidade natural do trabalho com seus pré-requisitos materiais. Sendo um animal social, o homem desenvolve tanto a cooperação como uma divisão social do trabalho [...] que não só é possibilitada pela produção de um excedente acima do que é necessário para manter o indivíduo e a comunidade da qual participa, mas também amplia as possibilidades adicionais de geração desse excedente [...] torna-se a possível troca. (MARX, 1975, p. 65)

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. Segundo Braverman (1987), três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade, para esse fim:

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. (BRAVERMAN, 1987, p. 54-55)

Assim, o processo do trabalho na era do monopólio e da hegemonia Capitalista começa, portanto, com as condições que estabelecem acordos de venda e compra da força de trabalho. O processo que se inicia com a Acumulação Primitiva de Capitais possui características próprias de monopólio e controle a fim de atender um novo modelo econômico que expropria do trabalho desempenhado pelo homem os meios de produção e o produto.

Esta consideração constitui o ponto de partida para a teoria do valor do trabalho, que os economistas burgueses acham poder seguramente desprezar, porque estão interessados não nas relações sociais, mas nas comerciais; não no trabalho, mas na produção, não no ponto de vista do trabalhador, mas no ponto de vista burguês.

Gradativamente, o trabalho tem sua roupagem alterada, sobretudo no que diz respeito ao ambiente urbano do século XVIII adiante. Da manufatura às inovações tecnológicas, caracterizado no período das revoluções, o trabalho

passa pela automação e pela organização produtiva, definindo e alimentando novos eixos do contexto sócio-econômico, como o mercado e o capital. É sobre esse novo padrão que os modelos produtivistas do século XIX e XX buscam a plena racionalização a fim da produtividade e da extração de lucros.

O capitalismo era uma força revolucionadora permanente e contínua. Claro que ela acabaria por desintegrar mesmo as partes do passado pré-capitalista que antes achava convenientes, ou até mesmo essenciais, para seu próprio desenvolvimento: acabaria serrando pelo menos um dos galhos em que se assentava. (HOBBSBAWN, 1995, p.25)

O processo que se estabelece nesse contexto ao trabalhador é único e sem alternativas imediatas para outra maneira de sobrevivência. Por outro lado, o empregador é possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e, para isso, converte parte dele em salários com margens de lucro.

Tendo em vista tais reflexões e análises acerca do trabalho humano, é possível conceituá-lo como toda atividade humana de transformação da natureza, que cumpre a função de garantir a subsistência e que, à medida que transforma a natureza, transforma o próprio homem. Sendo assim, o homem é sujeito de sua própria história, que determina seus caminhos de acordo com as possibilidades por ele criadas e os limites impostos por suas forças produtivas.

Estabelecem-se, portanto, novas exigências a esse contexto social em que a dinâmica do trabalho humano se faz pertencer. As diferenças entre as classes sociais, a divisão do trabalho, os mecanismos de exploração e lucro dados pelas lógicas estruturais utilizadas, distanciam-se da essência e propósito humanos que procurou-se por meio das gerências.

1.2 Os modelos produtivistas e as ideologias presentes

A sociedade humana surge com o objetivo de unir as pessoas para alcançar objetivos comuns, o que, de imediato, coloca a necessidade de organização das atividades que deverão ser desenvolvidas para se conseguir alcançar esses objetivos. Desse modo, se desenvolve um processo de

reestruturação do trabalho, estreitamente ligado à distribuição de funções e ao seqüenciamento de tarefas, o que provoca um aumento do rendimento.

A necessidade de administrar surge ao mesmo tempo. Historicamente, toda coordenação do trabalho que era realizado por um grupo de pessoas feita através do uso da força. Essa forma de coordenar as ações dos grupos humanos deu lugar à administração como atividade de desenvolver instrumentos, conhecimentos e habilidades que propiciem o funcionamento eficaz das organizações humanas, de forma a satisfazer as necessidades de todos os envolvidos e não apenas daquele que coordena as ações do grupo.

A história da área de Administração é recente. No decorrer da história da humanidade, ela se desenvolveu com lentidão. Somente a partir do século XX é que apresenta desenvolvimento e inovação. No entanto, é no século XIX, a partir dos modelos produtivistas firmados pela Revolução Industrial e o contexto econômico, que a gerência científica assume seu lugar na história do trabalho.

1.2.1 O marco da Revolução Industrial

As revoluções comerciais que antecedem o marco industrial de desenvolvimento econômico tinham como preocupação a desvalorização da moeda vigente. Os detentores das riquezas mediavam as rotas de comércio e os negócios. Essa forma de controle caracterizou-se nesse primeiro momento de expansão dos empreendimentos comerciais. Os emergentes banqueiros e cambistas, enriqueciam nesse processo transitório, com as riquezas monetárias em circulação, numa economia que estava em pleno desenvolvimento:

[...] mas foi como banqueiros que fizeram fortuna. Empréstavam capital a outros mercadores, a reis e príncipes e, em troca, recebiam proventos de minas, de especulações comerciais, de terras da Coroa, de praticamente todo tipo de empreendimento que desse lucro. Quando os empréstimos não eram repostos, tornavam-se donos de propriedades, minas, terras – o que tivesse sido dado como garantia. (HUBERMAN, 1986, p. 85)

Assim, os interesses políticos e sobretudo econômicos sofreram na passagem da manufatura à industrialização, conflitos e crises na disputa mercadológica e na própria organização do sistema financeiro. Historiadores e economistas identificam nesta burguesia, e também nos cambistas e banqueiros, ideais embrionários do sistema capitalista: lucro, acúmulo de riquezas, controle dos sistemas de produção e expansão dos negócios.

As mudanças provocadas pela revolução científico-tecnológica, que denominamos de Revolução Industrial, marcaram profundamente a organização social e econômica, modificando-a por completo, criando novos sistemas que causaram modificações culturais duradouras, que perduram até os dias atuais.

Num prazo relativamente curto, a humanidade presenciou uma das maiores transformações em sua história.

[...] em cerca de cem anos, a Europa de sítios, reideiros e artesãos tornou-se uma Europa de cidades abertamente industriais. Os utensílios manuais e os dispositivos mecânicos simples foram substituídos por máquinas; a lojinha do artífice pela fábrica. O vapor e a eletricidade suplantaram as fontes tradicionais de energia – água, vento e músculo. Os aldeões, como as suas antigas ocupações se tornavam supérfluas, emigravam para as minas e para as cidades fabris, tornando-se os operários da nova era, enquanto uma classe profissional de empreiteiros, financeiros e empresários, de cientistas, inventores e engenheiros se salientava e se expandia rapidamente. Era a revolução Industrial. (HENDERSON, 1979, p. 45)

No século XVIII, as tendências que o mercantilismo havia iniciado foram impulsionadas pela Revolução Industrial, que foi produto de dois eventos: o surgimento das fábricas e a invenção das máquinas a vapor. A Revolução Industrial revolucionou também a produção e a aplicação de conhecimentos administrativos.

Tornou-se imperativo substituir os lucros, já escasseantes, derivados da habilidade comercial, por lucros derivados da excelência operacional. Era preciso como afirma SILVA (1965, p.15) *“revolucionar a administração das fábricas”*.

Chiavenato (2000) aponta quatro fases que se pode estabelecer nesse período: 1ª fase: Mecanização da indústria e da agricultura que substituíram a força motriz muscular do homem, do animal e da roda de água dos engenhos; 2ª fase: A aplicação da força motriz à indústria, com a aplicação do vapor às

máquinas iniciam-se grandes transformações nas oficinas, nos transportes, nas comunicações e na agricultura. 3ª fase: O desenvolvimento do sistema fabril, surgindo novas indústrias em detrimento da atividade rural e a 4ª fase: O aceleração dos transportes e das comunicações dando um enorme desenvolvimento econômico, social, tecnológico e industrial, numa espantosa velocidade.

Na maior parte do tempo que a antecedeu, a história da administração, como citado anteriormente, foi predominantemente a história de países, cidades, governantes, exércitos e organizações religiosas. A partir do século XVIII, o desenvolvimento da administração foi influenciado pelo surgimento de uma nova personagem social: a empresa industrial. Hobsbawm (2003, p. 52) cita: *“a Revolução Industrial não foi uma mera aceleração do crescimento econômico, mas uma aceleração de crescimento em virtude da transformação econômica e social.”*

Do ponto de vista de Dias (2001), a Revolução Industrial inglesa deve sua ascensão inicial à indústria algodoeira, que multiplicou extraordinariamente a produção de tecidos pela introdução de teares mecânicos. Mas foi a siderurgia que, ao revolucionar sua tecnologia de produção, produziu um impacto ainda mais decisivo, pois repercutiu em todo o desenvolvimento industrial posterior e, na realidade, o tornou possível. Com efeito, uma série de aperfeiçoamentos em fornos e sistemas de fundição permitiu obter ferro de alta qualidade, capaz de substituir vantajosamente outros materiais para melhorar muitas técnicas existentes e construir novas máquinas. Somente o ferro permitiu o desenvolvimento das estradas de ferro, que vieram a somar-se às importantes transformações no sistema de transporte, que já haviam começado a se produzir.

Com a Revolução Industrial houve um enorme crescimento da economia inglesa, o que provocou um aumento da necessidade de suas indústrias por matéria-prima, que a Inglaterra não tinha e que era obrigada a buscar no mercado externo e a necessidade de ampliar o mercado consumidor dos seus produtos. Em decorrência desses dois fatores, foi necessário um aumento do controle das colônias, além de um crescimento da disputa com outras potências da época pela obtenção e manutenção de mercados.

A grande indústria criou um mercado mundial que acelerou o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de transporte por terra, particularmente das ferrovias. Isso, por sua vez, influenciou a expansão industrial. Durante o período da Revolução Industrial, a Inglaterra dependia cada vez mais do comércio externo para escoar sua produção. Esta, na realidade, era a condição preponderante para a continuidade da revolução.

O que caracteriza esse período são as mudanças no comportamento do trabalho humano e na sociedade em geral. Tais alterações se estendem ao século XIX, substituindo progressivamente o trabalho humano manual por máquinas e dividindo o trabalho em especificidades. A intensa mecanização possibilita maior velocidade da geração de produtos. Surgem também a necessidade de coordenação e novas funções como empresários e operários. Além dessas transformações, nota-se ainda uma mudança cultural no campo do trabalho.

1.2.2 Influência dos Economistas Liberais

A partir do século XVII, desenvolveu-se uma variedade de teorias econômicas centradas na explicação de fenômenos empresariais e baseadas em dados empíricos do comércio da época. Ao término do século XVIII, os economistas clássicos liberais conseguem aceitação de suas teorias. Essa reação para o liberalismo culmina com a ocorrência da Revolução Francesa. Segundo o liberalismo, a vida econômica deve afastar-se da influência estatal, pois o trabalho segue os princípios econômicos e a mão-de-obra está sujeita às mesmas leis da economia que regem o comércio internacional. Os operários, contudo, estão à mercê dos patrões, que são os donos dos meios de produção.

O desenvolvimento da indústria e a crescente separação entre propriedade e administração levaram ao aparecimento do administrador. Esse profissional passou a discutir as suas funções, a verbalizar e a teorizar sobre suas responsabilidades, começando a elaborar um pensamento administrativo.

Porém, segundo Lodi (1973), antes do surgimento do administrador-pensador, encontramos nos economistas clássicos do início do século XIX as origens do Pensamento Administrativo. Adam Smith (1723-1790) é o fundador da

economia clássica, cuja idéia central é regida pela concorrência. Como criador da Escola Clássica da Economia, em 1776, mencionava o princípio de especialização dos operários numa manufatura de agulhas para salientar a necessidade de racionalização da produção.

Adam Smith *apud* Reale (1991) em um contexto utilitarista, sustentava que:

1º - Só é produtivo o trabalho manual, que cria bens materiais que têm valor objetivo de troca. 2º - [...] todos os produtores de bens imateriais, [...] contribuem só indiretamente para a formação da riqueza nacional, razão por que a riqueza de uma nação será tanto maior quanto menor for o mundo dos ociosos; 3º - alcança-se o ápice da sabedoria quando o Estado, deixando cada indivíduo livre para alcançar o máximo bem-estar pessoal, assegurar automaticamente o máximo bem-estar a todos os indivíduos. (REALE, 1991, p. 311)

A visão de Smith em relação ao desenvolvimento econômico retrata todo ideal de sociedade liberal presente nas transformações político-sociais da França e sobretudo da Inglaterra que posteriormente reestruturaram as novas políticas econômicas.

A contribuição dos economistas clássicos para o Pensamento Administrativo não foi certamente muito técnica, específica e duradoura, tendo em vista o que viria a ser descoberto durante o século XIX. Mas contribuiriam para valorizar a Administração, seja porque a mencionaram dando-lhe o status de um novo campo de conhecimentos, seja porque estimularam os pensadores e autores que posteriormente produziram suas teorias.

1.2.3 O Taylorismo e a gerência científica

O norte-americano, Frederick W. Taylor (1856-1915) está ainda hoje, apesar do tempo e das inovações, entre as figuras que mais se destacaram na História do Pensamento Administrativo, devido à sua contribuição para o Momento da Administração Científica. (LODI, 1973)

Taylor, inaugurou um método de racionalização da produção industrial, com a finalidade clara de aumentar a produtividade – através da simplificação das tarefas e redução dos gestos – e combater o movimento operário em crescimento

em toda Europa e EUA. A fábrica recebe um tratamento teórico e criterioso. Este método é chamado de taylorismo ou *gerência científica*.

Do que se tem notícia, taylorismo é o primeiro modelo ou método produtivista da história. Nascido numa conjuntura especial, ele foi uma resposta às pressões do final do século XIX e início do XX na Europa Industrial. Novos mercados imperiais que eram abertos na Ásia e África exigiam maior produtividade. Convivia-se com a Segunda fase da Revolução Industrial e vários países se inseriram nela de forma tardia. Um processo intensivo em tecnologia substitui formas anteriores de energia (carvão) por novas (elétrica ou derivados do petróleo) e inaugurou a era do aço.

As alterações também se fizeram sentir na estrutura das fábricas: as pequenas unidades fabris já não suportavam a concorrência e eram engolidas por grandes grupos empresariais representantes do capital financeiro (industrial e bancário). Por fora das fábricas, o movimento operário dava sinais cada vez mais fortes de maturação e impunha à classe dominante e ao Estado derrota que se materializava em conquistas sociais com a redução das jornadas, sufrágio universal, aumentos de salários e a proibição do trabalho infantil.

Por outro lado, vivia-se o período da história humana denominado de modernidade, organizado em torno do conceito de Razão, entendido à maneira burguesa, que colocava no sujeito individual o fundamento da racionalidade. Nenhuma autoridade deveria ser admitida acima da autoridade da Razão e estaria nela, mais propriamente na sua materialização via ciência e tecnologia, a “missão” de “salvar a humanidade”, através do progresso resultante de se colocar a natureza a serviço do Homem.

Assim, TAYLOR *apud* GUIDA (1980, p.44) estabelecia: “... *para cada trabalho, há uma ciência desse trabalho, e o que pode ser feito pela máquina não deve ser feito pelo homem*”.

O Taylorismo pode ser considerado a aplicação sistemática do método da divisão de Descartes à organização científica do trabalho, cujo emprego, por longo tempo julgado impossível pela grande complexidade e elevado preço do custo de sua aplicação às empresas, foi por ele realizado de modo particularmente notável.

Segundo DRUCKER (1986, p.20) o axioma de Taylor assim é sintetizado: “*todo trabalho manual, qualificado ou não, pode ser analisado e organizado pela aplicação do conhecimento científico.*”

Quaisquer excessos de gestos, da mão-de-obra e tempo eram imperiosamente cortados a fim de que se alcançasse um funcionamento enxuto e eficiente. O embate envolvendo tempo útil versus perda de tempo passa a compor a gestão das fábricas e regular o trabalho de cada operário. A obsessão pelo tempo refaz a noção de que a perda dele implica em perda de dinheiro e transforma o próprio tempo em uma mercadoria. Como as demais esferas do comportamento social geralmente sofrem alterações nascidas no ambiente da fábrica, a família, a escola, os relacionamentos afetivos, a religiosidade, a alimentação etc passam a ganhar uma racionalidade voltada para a eficiência. O taylorismo, então, não se limitará aos muros industriais. (LODI, 1973)

Ainda segundo Lodi (1973), o ponto inaugural para Taylor é a “*indolência sistemática*” dos trabalhadores, ou seja, um esforço proposital de retardar o ritmo de produção por motivo de preguiça. Essa mesma preguiça era a causa central, para o engenheiro, da pobreza de parte considerável do proletariado norte-americano. Para sanar, inicialmente, esse problema, busca-se um tipo especial de trabalhador: forte e dócil, o que o próprio Taylor denominou de *homem-boi*. Um operário capaz de, por sua imbecilidade reconhecida, acatar as metas e à agilidade da produção sem que questionamentos ou a própria indolência viessem prejudicar o seu ritmo.

Feita a seleção do perfil do trabalhador, conforme Lodi (1973), Taylor se guiará por 4 princípios fundamentais de organização produtiva. Primeiramente, estabelece a especialização como conceito de “*administração funcional*”. Taylor propõe a simplificação sistemática das tarefas, realizadas de maneira repetitiva e com o menor número de gestos possível. Além de aprimorar a destreza do trabalhador, ela o afasta de qualquer outra tarefa que não se compatibilize com sua especialidade e seguramente reduz o tempo de sua execução. Como a ênfase recai obrigatoriamente sobre a produtividade e esta guarda uma relação íntima com o tempo, a eficácia da ampliação da divisão do trabalho exigirá um controle absoluto sobre o processo produtivo. Para tanto, a gerência científica mune um fiscal de um cronômetro.

Em segundo plano, Taylor reflete sobre a *Separação entre concepção e execução*, por entender que o trabalhador deveria se resumir a um único exercício, a gerência científica retira do operário qualquer acesso ao planejamento e à fiscalização do processo de produção. A separação de funções no interior da fábrica desenha um organograma vertical, consolidando uma hierarquia que não possibilita qualquer confusão entre as tarefas. Tradicionalmente se diz que há aqueles que são pagos para pensar e outros pagos para não pensar.

Para Taylor, a “nova fábrica”, o “novo espaço harmônico da produção” deveria ser gerenciado não pelo proprietário, mas pelo “técnico especialista”, o gerente científico, o administrador de empresas:

Os trabalhadores que são controlados apenas pelas ordens e disciplinas gerais não são adequadamente controlados, porque eles estão atados aos reais processos de trabalho [...] Para mudar essa situação, o controle sobre o processo de trabalho deve passar às mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive de seu modo de execução. (BRAVERMAN, 1977, p. 98)

O Taylorismo caracteriza-se desta forma, como o controle do trabalho (pelo capital) através do controle das decisões que são tomadas no curso deste trabalho. Definitivamente, separava-se o pensar (RAZÃO, função da gerência científica) do fazer (AÇÃO, função do operário). BRAVERMAN (1977, p.72) cita *“Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no Departamento de Planejamento ou Projeto.”* Entretanto, para que a “engenharia taylorista” funcionasse era preciso o gerente científico, mas também era preciso o operário qualificado, capaz de executar com maestria de “máquina” a ordem dada. O trabalho vivo tornava-se maquinaria.

Num terceiro momento, caracteriza a *“Relação íntima e cordial”* em que a dicotomia entre concepção e execução não pode ser entendida como um simples embrutecimento das relações entre capital e trabalho. Em alguns momentos, aconselha Taylor, o trabalhador deve ser ouvido ou até mesmo bonificado individualmente pela qualidade do serviço prestado. O que se deseja, em última instância, é desarmar o conflito de classes e convencer os trabalhadores de que o método de racionalização da fábrica é benéfico a todos, coberto, portanto, por um

manto de isenção e neutralidade, de forma que a produtividade do trabalhador lhe garanta uma remuneração diferenciada.

Por este motivo é que, segundo DRUCKER(1986, p. 21):

Afinal, o maior impacto de Taylor foi provavelmente em treinamento. Cem anos antes dele, Adam Smith havia dado como certo que seriam precisos pelo menos cinquenta anos de experiência para que uma região obtivesse as aptidões necessárias à produção de produtos de alta qualidade.... Os Estados Unidos, inicialmente na Primeira Guerra Mundial, mas acima de tudo na Segunda, aplicaram sistematicamente a abordagem de Taylor para treinar “homens de primeira classe” em poucos meses (...) aplicando a Gerência Científica, a indústria americana treinou trabalhadores totalmente desqualificados, muitos dos quais antigos meeiros criados em uma ambiente pré-industrial, transformando-os entre sessenta e noventa dias, em soldadores e construtores de navios de primeira classe. Pessoas dessa mesma espécie foram igualmente treinadas para que, dentro de poucos meses, produzissem instrumentos ópticos de precisão, de qualidade superior àquela dos alemães – além disso, em linhas de montagem. Esse fator, mais que qualquer outro, explica porque o país conseguiu derrotar o Japão e a Alemanha.

Para a “nova fábrica” não bastaria mais a simples importação de normas de comportamento e de sistemas de controle da força de trabalho de instituições não ligadas ao mundo produtivo, como o exército, o que vinha ocorrendo até então.

E, por fim, descreve sobre a *Divisão eqüitativa do trabalho*, para anular a luta de classes, propõe-se a distribuição equilibrada das tarefas entre direção e operários para que uma sobrecarga não provoque manifestações coletivas como as greves.

Diante de tudo que se apresentou, o taylorismo se consolidou como um mecanismo eficaz de racionalização do processo de produção, de individualização do trabalho, de combate ao sindicalismo e de conversão do tempo em mercadoria. Não seria justo afirmar que o sucesso da gerência científica sobre o movimento operário tenha sido completo, visto que a resistência se manifestou em vários setores, sobretudo no automobilístico – Renault (1913), cuja reivindicação era “abaixo a cronometragem”. No entanto, a associação deste método ao nazi-fascismo e ao socialismo real provocou baixa significativa no operariado organizado.

Para a indústria, tornava-se imprescindível formar o gerente científico, por meio dos Cursos de Administração de Empresas e qualificar a mão-de-obra através de treinamentos, disciplina e produtividade.

1.2.4 Henri Fayol e a Escola do Processo de Administração

Engenheiro, Henri Fayol (1841-1925) acostumou-se a trabalhar a partir de princípios e técnicas. Suas idéias sobre as funções do processo de administrar organizações partindo do planejamento, da organização, da coordenação, do comando e do controle, caracterizou o modelo francês de administrar.

O “fayolismo” assegurou estruturas que, em alguns momentos, contrastaram com os princípios de Taylor. No entanto, possui grande contribuição no que diz respeito aos setores organizacionais e de comando.

Fayol definiu as funções da administração como segmentos a serem planejados, delineando a capacidade de administrar por princípios teóricos. Destes princípios, segundo Lodi (1973, p.68) destacam-se:

[...] a divisão de trabalho, a igualdade entre autoridade e responsabilidade, a unidade de comando e a unidade de direção, a subordinação do interesse particular ao interesse geral, a centralização, a hierarquia, a ordem, a eqüidade, a estabilidade do pessoal, a iniciativa e a união do pessoal.

O caráter prescritivo desses princípios é evidente. Eles são propostos como receitas para a via diária do administrador. Fayol não podia dispor de meios para testar seus princípios (hipóteses) e confirmá-los. Por outro lado, o caráter universal desses princípios os tornava muito vagos e pouco indicados da decisão no momento certo, ainda mais que eles podem colidir e auto-eliminar-se num dado momento. Os chamados “princípios” de Fayol, como os de Taylor, devem ser tomados como critérios ou prescrições genéricas.

Ainda, em relação à estrutura funcional de uma empresa, Fayol preocupou-se em especificar os tipos de funcionários que comporiam os quadros da média e pequena administrações e determinar suas características humanas, como por exemplo, à responsabilidade de chefes. Em 1900, deixa no Congresso de Minas e Metalurgia, ocorrido na França, conselhos aos futuros profissionais da área.

1.2.5 Fordismo, Americanismo e a crítica Gramsciniana

O Fordismo vem concluir a revolução na forma de organização do processo produtivo, iniciada por Taylor. Enquanto as fábricas de grande parte do Ocidente se adaptavam aos métodos tayloristas, a Primeira Grande Guerra estimulava administradores e planejadores a criarem novos mecanismos de ampliação da produtividade.

Empresas automobilísticas há tempos se destacavam nessa missão e trouxeram à tona um novo modelo produtivista que aprimorou a gerência científica. O modelo que emerge é chamado Fordismo.

Henri Ford (1863-1947) era dono de uma montadora de automóveis que adaptou ao processo produtivo uma *esteira* transportadora que desloca peças para a montagem do produto final. A esteira fixa o operário em seu posto e inibe, dessa forma, a responsabilidade do trânsito da mercadoria. Como é movida por energia não humana, a esteira dita com certa precisão o tempo necessário para a produção de cada operário e do coletivo deles. Elimina-se da fábrica o trabalho preguiçoso ou zeloso, transferindo para a máquina maior autonomia sobre a produção. (MAXIMIANO, 2004)

O mecanismo é, de forma geral, simples. Os trabalhadores são colocados numa seqüência lógica de acordo com as suas funções. Como o desenvolvimento da produção está, pela esteira, condicionado a uma linha, denominou-se de *linha de montagem* a nova forma de organização produtiva. A linha de montagem colabora ainda mais na padronização e simplificação dos gestos, papel este inaugurado com Taylor. Logo, pode-se perceber que o Fordismo é responsável pela ampliação da divisão do trabalho no interior das fábricas e, por conseguinte, pela ratificação do *homem-boi*, forte e dócil, cada vez mais distante do conhecimento total do processo de produção.

Ainda segundo Maximiano (2004), a repartição das tarefas, que inevitavelmente amplia a alienação do operário, agiliza a produção de mercadorias também padronizadas. A produção em larga escala, que agora se torna cada vez mais viável, vai proporcionar no mercado consumidor uma proporcional homogeneização do consumo, das preferências, dos usos etc. Essas novidades no mundo do trabalho inauguram uma sociedade de massas.

Segundo GUIDA (1980, p. 97) :

O que caracteriza Ford é ter utilizado todas essas contribuições anteriores, com o fito de tornar sua empresa eficiente, compreendida esta eficiência de um lado como produção, motivação e salário máximos; e de outro, como custos e preços mínimos.

O Fordismo caracteriza-se pelo trabalho dividido, repetido, contínuo e baseia-se principalmente nos princípios da produtividade, intensificação e economicidade. Enquanto no Taylorismo o controle rigoroso sobre a produtividade deveria ser feito através de procedimentos padronizados pela gerência científica, no fordismo as “normas” seriam incorporadas ao dispositivo automático das máquinas. Portanto, o movimento das máquinas é que ditaria a operação requerida e o tempo necessário para a sua realização.

Ford anteviu na organização do trabalho a resolução da chamada questão social, uma vez que a classe operária não se rendia sem luta às transformações que estavam ocorrendo.

O par taylorismo/fordismo é responsável pela generalização da abundância no que diz respeito à produção e aos estoques. Para alimentar grandes quantidades de mercadorias produzidas, cada empresário era forçado a manusear proporcionais quantidades de matérias-primas, peças e ferramentas. São essas e outras condições que tornam o fordismo um modelo rígido, isto é, um modelo preso a um formato definido de fábrica, matéria-prima, máquina e produto. Eram enormes as dificuldades de modificações rápidas na planta de uma delas.

O que nos faz perceber que a rentabilidade do modelo estaria ligada à escala da produção e, portanto, que a organização da fábrica se orientava pela oferta. O destaque deve ser feito, pois, após os anos 1970, o toyotismo se generalizará flexibilizando a organização produtiva e se orientam pela demanda.

O modelo de industrialização produtiva proposta por Ford, engendrou ganhos de produtividade na história mundial, tornando-se segundo MORAES (1989, p.53): “*manufatura do capitalismo monopolista*”. Com esse modelo de desenvolvimento os EUA tornaram-se hegemônico, potencializando decorrente da economia moderna, as organização para a produção e a reprodução do capital de modo veemente: o americanismo torna-se um misto de ideologias americanas e fordistas.

As críticas tiveram seu lugar nesse contexto transitório. Os focos de discussões concentraram-se em primeira instância na estrutura do modelo como passagem do velho individualismo econômico para a economia pragmática e posteriormente na transitoriedade econômica dos sistemas gerando a resistência ao desenvolvimento dada ecas forças sociais contraditórias.

Gramsci (1978) analisa o aparecimento do americanismo como instrumento do fordismo, tornando-se um modo de vida adequado ao fordismo. Porém, o fordismo não decorre de modo unilateral do americanismo; ele foi possível, nos EUA, em função da racionalidade demográfica, da ausência das arraigadas tradições medievais, da possibilidade dos altos salários e dos benefícios sociais, do deslocamento do eixo hegemônico da economia para a indústria e do bloqueio do sindicalismo:

[...] o "americanismo" é um instrumento para a existência do "fordismo", é a regulamentação racional da sociedade, dentro e fora da fábrica, no âmbito público e no privado. O americanismo não é somente um método de trabalho, é também um modo de vida físico e psicológico, é uma política estatal correspondente à produção fordizada e ao ethos (fordizado) da sociedade, é o que dá vida a uma revolução passiva no seio da sociedade. Essa revolução passiva - o fordismo - é o que passa a ser o modo mais eficiente para se acumular capital, é a racionalização que ganha vida nos diversos âmbitos da realidade para potencializar a acumulação de capital, ultrapassando os velhos moldes e materializando o avanço das forças produtivas em oposição às tradições do passado. (GRAMSCI, 1978, p. 332)

As condições preliminares ao fordismo e a racionalidade da produção potencializaram uma importante virada do processo produtivo dos EUA, o deslocamento do eixo produtivo para a indústria. É nela, e por ela, que a sociedade americana estabeleceu sua primazia: o eixo da sociedade é ela e para ela, a hegemonia nasce na (e da) fábrica.

Para ilustrar todo esse contexto em que se insere a gênese das teorias administrativas, segue um quadro comparativo:

	Taylorismo	Fordismo	Toyotismo
Conjuntura	Final do séc. XIX e início do XX	Início do séc. XX até os anos 1970	Década de 1970. Sua origem remota ao Japão pós-Segunda Guerra
Produção	Rígida	Rígida Linha de Montagem Esteira produtiva Controle de qualidade ao final da produção Orientada pela oferta	Flexível Por lote Controle de qualidade durante o processo CCQ Terceirização <i>Just in time</i> Orientada pela demanda
Gerência	Científica Intensa fiscalização Cronômetro Hierarquia verticalizada	Hierarquia verticalizada	Hierarquia horizontalizada. Participação nos lucros Participação nas decisões
Trabalho	Simplificação das tarefas Economia de gestos Dicotomia concepção execução Homem-boi	Ampliação da divisão do trabalho taylorista	Em equipe Multifuncional Motivado Psicologia
Movimento Operário	Período de ascensão Jornada de 8 horas Sufrágio Universal	Período de ascensão Conquistas sociais	Refluxo Ataque à legislação Trabalhista
Estado	Liberal democrático	Keynesiano ou Welfare	Neoliberal

Fonte: elaboração própria

1.3 A necessidade da Gerência

De maneira rudimentar e a fim de convencionar as necessidades que a industrialização trouxe ao mundo do trabalho, empregadores passaram a organizar e a pensar em maneiras que ajustassem o sistema regente de produção e economia. Braverman (1987) faz uma análise histórica dessas mudanças:

Em primeiro lugar, surgiram funções de gerência pelo próprio exercício do trabalho [...] uma oficina e os processos, exige-se a necessidade de se ter no interior dela de ordenar as operações, centralização do suprimento de materiais, um escalonamento mesmo rústico das prioridades, atribuição de funções, manutenção dos registros de custos, folha de pagamento, matérias-primas, produtos acabados, vendas, cadastro de crédito e os cálculos de lucros e perdas. (BRAVERMAN, 1987, p. 61)

Organizar os processos desencadeados pelo desenvolvimento do capitalismo industrial criou, ainda que não elaborados num primeiro momento, meios que pudessem tratar os problemas corriqueiros do trabalho de maneira eficiente a fim de obter na produção um melhor desempenho.

Por outro lado, a necessidade dos diferentes tipos e funções de trabalho com caráter mais técnico e específico às necessidades que a tecnologia trazia aos meios de produção, fez com que as ciências se desenvolvessem de maneira rápida para atender assim ao mercado produtivo.

Os esforços para uma teoria e prática da gerência assumiam formas rígidas e despóticas, visto que a criação de uma “força de trabalho livre”, como se esperava, exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante um limite de período em que pudessem ter desempenho produtivo.

Braverman afirma:

Tendo criado novas relações sociais de produção, e tendo começado a transformar o modo de produção, viram-se diante de problemas de administração que eram diferentes não apenas em escopo mas também em tipo, em relações às características dos processos de produção anterior. (BRAVERMAN, 1987, p. 65)

Cabe registrar que os interesses presentes na lógica do capital refletem as potenciais ideologias que se tornam presentes na contemporaneidade.

1.4 Transição e crises dos modelos produtivistas

A partir dos anos 70, o modelo econômico baseado em políticas keynesianas associadas ao fordismo e ao Welfare State começou a dar sinais de errefecimento, na medida em que os países desenvolvidos passaram a apresentar elevados índices de déficit público.

O início de uma crise estrutural que se caracterizou, principalmente, pela queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas entre capital e trabalho dos anos 60, pelo desemprego estrutural que se iniciava, causando uma retração do consumo que o modelo taylorista/fordista mostrou-se incapaz de solucionar, pela crise do Estado do bem-estar social e do aumento das privatizações, dados pela crise fiscal do Estado capitalista (ANTUNES, 1999).

A crise estrutural ocorrida no final da era fordista era resultado, ainda, do sentido destrutivo da lógica do capital, verificado na tendência decrescente do valor de uso das mercadorias e na exploração cada vez maior do trabalhador, caracterizada pela intensificação do trabalho e da deterioração das condições laborativas.

O capital dado por sua incontornabilidade é dotado de um poderoso mecanismo de reorganização do metabolismo societal, que mantém domínio sobre a totalidade dos seres sociais, sendo suas mais profundas determinações orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação (MÉSZÁROS, 1995).

Em meio ao advento de um capitalismo global, uma expansão sem limites do sistema de metabolismo social do capital, que se tornou incontornável. Nesse sentido, o sistema metabólico do capital:

Escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, [...] dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua viabilidade produtiva ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e, nesse sentido, totalitário – do que

o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério de viabilidade em tudo...” (ANTUNES, 1999, p. 25).

O modelo fordista e a crise presente direcionavam novas mudanças na estrutura que o capital se mantinha. Por ser incontrolável, o capital elabora sempre uma saída para sua crise. Utilizando-se da experiência do fordismo, cria um novo modelo de produção que tem como objetivo solucionar os problemas que teriam levado o modelo anterior a uma crise estrutural. Tem início, então segundo Antunes (1999), um processo de reorganização, que teve como principal resultado a emergência do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a falência do setor público estatal. Posterior a isso ocorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, que daria origem ao modelo flexível de produção. Tudo isso no intuito de recuperar o ciclo reprodutivo do capital.

Os modelos produtivos presentes no taylorismo/fordismo tiveram que ser totalmente reestruturados, sem, no entanto, transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Pretendia-se resgatar os níveis de acumulação existentes no período anterior.

De acordo com Antunes (1999, p.36): *“tratava-se, para o capital, de reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais”*

E ainda:

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência. (ANTUNES, 1999, p.44-45)

Compreender o operário em sua dimensão humana como ser pensante, consciente e integrado ao processo produtivo, cria-se as bases de um novo modelo de produção, o toyotismo. O novo modelo de reestruturação produtivista, que se apóia aos paradigmas das montadoras japonesas, desenvolve uma

inversão de valores, com a valorização do operário participativo, integrado ao processo produtivo. Da mesma forma, se no modelo anterior a lei era um operário/uma máquina, no toyotismo passa a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente.

Segundo Antunes (1999), surge o que se chama de flexibilidade profissional, na qual se verifica a mescla entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais. O trabalhador tornado polivalente é o que conhece além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo.

Nesse contexto o desemprego assume uma feição naturalizada integrante de um modelo de vida social darwinista, que segundo Gurgel (2003): “*se entende que a sobrevivência no mercado é um processo de seleção natural.*”

Os sindicatos se fragilizam, deixando de exercer o papel relativamente bem-sucedido, nos anos anteriores, de instrumento de pressão na disputa dos fundos públicos e na defesa dos direitos conquistados.

Encadeia-se a construção de um novo mundo e novas posturas no âmbito do trabalho.

1.5 Globalização e Neoliberalismo: novas posturas no mundo do trabalho

Em contraponto as macropolíticas *keynesiana* e do *Welfare State* cedem lugar ao discurso *anti-welfare/ anti-keynesiano* abandonando as idéias desenvolvimentistas do crescimento continuado e do pleno emprego, dando lugar à primazia, quase obsessiva, da estabilidade e do equilíbrio econômico.

Segundo Gurgel (2003) as políticas deflacionárias são aplicadas com rigor, impondo contenção salarial, redução de custos não-operacionais, mas também operacionais, cortes nas políticas sociais e previdenciárias: eis a flexibilização das estruturas de produção e de gestão, como visto anteriormente no toyotismo.

O novo processo do expansionismo capitalista, denominado globalização começa a determinar, segundo Gurgel (2003, p. 122), mediante sua sustentação de sua existência:

Uma vasta desregulamentação dos mercados nacionais, suspensão das barreiras alfandegárias, redução da presença econômica do Estado, unificação (com desregulamentação) das legislações, inclusive trabalhistas, sob o pretexto de integração, combate à inflação e busca do crescimento com estabilidade do sistema. [...] desencadeado a partir dos anos 1980, é impulsionado por uma concepção de interdependência entre os povos.

As principais características da globalização advêm da própria ordem material capitalista, como já observavam Marx e Engels, em 1848, no Manifesto Comunista, pois desde a sua gênese as relações, os processos e as estruturas que o constituem desenvolvem-se em âmbito mundial. Com o desenvolvimento do capitalismo dinamizam-se e generalizam-se as forças produtivas e as relações de produção.

A constante procura de novos mercados, o estabelecimento da divisão do trabalho, o constante processo de revolução dos instrumentos de produção, das relações de produção e também das relações sociais, o desenvolvimento do comércio, da navegação e das comunicações, são aspectos que determinaram a ordem material capitalista nos seus primórdios:

A grande indústria perdeu sua base nacional, visto que sua instalação desempenhava um papel importante para todas as nações e não apenas para o país em que se instalava, mantendo uma política de baixos salários e a manutenção de um exército de reserva. Os interesses econômicos tornavam-se cada vez mais internacionais o que levou Marx a afirmar que o governo moderno também era um gestor dos “interesses da burguesia”.

A lógica da ordem material capitalista é a manutenção das condições necessárias para a acumulação, sempre em busca de maiores lucros, o que reflete diretamente aos salários, e da conquista de novos mercados. A necessidade de ampliar as relações entre os mercados e de mundialização da economia desenvolveu o que hoje se chama de globalização.

Esse fenômeno é visto também no mundo do trabalho como mundializado, rompendo paradigmas e ampliando as fronteiras do livre comércio:

“Fábrica global” sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formal ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital. Toda economia nacional, seja qual for, torna-se província da economia global. O modo capitalista de produção entra em uma época propriamente global, e não apenas internacional ou multinacional. Assim, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolvem-se em escala mundial. (IANNI, 2002, p. 18)

O processo mais visível de mundialização reside na crescente interdependência de todas as economias e na integração de todos os mercados, formando o mercado total. A interdependência oculta a verdadeira dependência dos países periféricos em face dos países centrais, pois as relações não são simétricas e eqüitativas. Ao contrário, há profunda dependência tecnológica, financeira, política e ideológica por parte dos países que se mantêm à margem do desenvolvimento.

A globalização engloba como modelo gestor de seus interesses a ideologia neoliberal. O neoliberalismo inspira as políticas públicas, em todos os campos, do financeiro ao social. Segundo Gentili (1995, p. 230):

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Na medida em que as mudanças mundiais tornam-se cada vez mais aguerridas da subserviência do capital e dos interesses meramente econômicos, novas exigências especializadas em atender e gerenciar os processos globais se fazem necessárias. Nesse contexto neoliberal e globalizado, é imperativo que se idealize um profissional capaz de administrar conflitos e gerenciar negócios, formando assim as escolas de administração utilitárias ao desenvolvimento econômico.

2. O ensino superior dos cursos de Administração

2.1 Da gênese liberal norte-americana às escolas de gestão

Na história norte-americana, os primeiros cursos na área surgiram com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1941, ano em que se iniciava o ensino de administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em Administração segundo Castro (1981).

Conforme Covre (1982), a evolução de tais cursos se apresenta como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante. É a partir da mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que devemos buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos. Para a autora, tais motivações estão relacionadas ao caráter de especialização e ao uso crescente da técnica, tornando imprescindível a necessidade de profissionais para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais.

O contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de quarenta. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do ensino de administração:

[...] o desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente agrária, que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos. (MARTINS, 1989, p. 663)

Segundo essa visão, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, apto a atender o processo de industrialização, que se desenvolvia de forma gradativa, desde a década de 30 e que ficou acentuado no

momento da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos sessenta, através da Lei nº. 4.769, de 09 de setembro de 1965.³

Após esta lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário. Portanto, tal ensino veio privilegiar a necessidade das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente a partir de 1964.

Segundo Martins (1989), a grande preocupação com assuntos econômicos tem seu marco em 1943. Neste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Economia, no qual se manifestava grande interesse pela industrialização do país, postulando-se iniciativas concretas por parte do Estado para motivar a pesquisa em assuntos econômicos. Porém, tais estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito, na disciplina de economia, vista como "formação geral".

Somente em 1945, surgiram os primeiros resultados quanto à implantação desse ensino. Neste ano, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encaminhou à Presidência da República um documento que propunha a criação de dois cursos universitários, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Econômicas. O documento afirmava que as atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como empresariais, atingiram um nível de maior complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isto permitiu que os cursos de Economia passassem a ter um caráter de especialização, não mais de natureza genérica, como anteriormente.

A necessidade da formação de elites capazes de dirigir o Estado e as empresas, bem como a necessidade de formar trabalhadores qualificados têm sua justificativa segundo Rodrigues (1982, p. 14):

³ <http://www.crasp.com.br>, acesso em 27.05.2006

Estas condições do desenvolvimento – aqui entendido como a expansão dos benefícios sociais gerados em função da expansão do setor industrial da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo após 1930 e mais particularmente após 1937 – postulam não apenas mão de obra disponível e de baixo custo, matérias-primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, e reprodução e qualificação de mão de obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade. Compreende-se, a partir daí, que a escola deverá exercer papel preponderante formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para a invenção técnica, para a comercialização... A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, na medida em que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo. Seu papel é analisado segundo a relevância da segurança do investimento para garantir o aumento da produtividade, exigência fundamental na expansão da acumulação.

A criação desses cursos assume um papel relevante, uma vez que passou a ampliar a organização escolar do país que, até então, constituía-se apenas de engenheiros, médicos e advogados.

Covre (1982) vem confirmar o pensamento dos autores já referidos, ao afirmar que o ensino de administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Salaria que sua criação intensificou-se, sobretudo, após a década de sessenta, com a expansão do ensino superior, no qual o ensino de Administração está inserido.

Segundo a autora, esse processo de desenvolvimento foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativo do projeto "autônomo", de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização acentuou-se, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

O surto de ensino superior, em especial o de Administração, é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre esta expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Nesse contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com a realidade.

Martins (1989, p.665) afirma:

[...] o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcou o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país. Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

É importante considerar que a idéia dos criadores dessas instituições era ter um novo tipo de intelectual, dotado de uma formação técnica, capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializados como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta.

Esse processo ficaria acentuado no momento da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos sessenta - 1965 -, quando o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

2.2 Os núcleos de ensino em Administração no Brasil

2.2.1 A instalação do curso de Administração no Brasil e seus objetivos

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) representa a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de Administração. Sua origem remonta à criação do Departamento de Administração do Serviço Público - DASP, em 1938. Esse órgão tinha, como finalidade, estabelecer um padrão de eficiência

no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, através de concursos de admissão.

A criação dos cursos de Administração da FGV ocorreu no momento em que o ensino superior brasileiro se deslocava da influência européia para a influência norte-americana (acompanhando o deslocamento da hegemonia do capital). Como o objetivo da FGV era formar especialistas para atender ao setor produtivo, inspirou-se, para tal, em experiências norte-americanas. Em 1948, representantes da FGV visitaram vinte e cinco universidades americanas que mantinham cursos de administração pública, com o intuito de conhecer diferentes formas de organização. Isso favoreceu a realização de encontros entre seus representantes e professores norte-americanos, visando ao treinamento de especialistas em administração pública.

Em 1952, cria-se a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pela Fundação Getúlio Vargas, com o apoio da ONU e da UNESCO para a manutenção inicial. O convênio com tais organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento, no exterior, dos futuros docentes.

Assim as preocupações voltavam-se especificamente à preparação de administradores de empresa, vinculada ao mundo empresarial, objetivando a formação de especialistas em técnicas modernas de administração. Posteriormente a tais ideais, cria-se em 1954 a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV).

Os acordos e convênios foram fundamentais para o encaminhamento das atividades. A Fundação Getúlio Vargas firmou um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos). No convênio, o governo norte-americano se comprometia a manter junto a esta escola uma missão universitária de especialistas em administração de empresas, recrutados junto à Universidade Estadual de Michigan. Por outro lado, a Fundação Getúlio Vargas enviaria docentes para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos,

com o intuito de preencher os quadros do corpo docente da EAESP. Tal convênio revela a influência do ensino de administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciado, sobretudo, através dos currículos e bibliografias.

Cita Martins (1989, p. 667):

A missão universitária norte-americana atuou nesta instituição até 1965, fornecendo uma forte estrutura acadêmica, permitindo-lhe ocupar uma posição dominante no funcionamento dos cursos de administração na sociedade brasileira.

Com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), surge o primeiro currículo especializado em Administração, tendo influenciado, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do país.

A partir da década de sessenta, a Fundação Getúlio Vargas passou a criar cursos de pós-graduação nas áreas de economia, administração pública e de empresas. Em meados dessa década, iniciou-se a oferta regular dos cursos de mestrado. Com a criação desses cursos, a Fundação Getúlio Vargas passou a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino, no momento em que ocorreu uma enorme expansão dos cursos de Administração. Fruto da expansão, na metade da década de setenta, passou também a ministrar um programa de doutorado na área.

Conforme Cunha (1983), outra instituição de relevância para o desenvolvimento do ensino de Administração tem sido a Universidade de São Paulo (USP). Ela surgiu da articulação de políticos, intelectuais e jornalistas, vinculados aos jornais de São Paulo. Em 1934, surge a Universidade de São Paulo através do agrupamento de faculdades já existentes e da abertura de novos centros de ensino.

Em 1946, é criada a Faculdade de Economia e Administração - FEA - que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada. O fator que veio repercutir na criação da FEA foi, principalmente, o grande surto de industrialização, quando surgiram empresas

movimentando altos capitais, as quais exigiam, para sua direção, técnicas altamente especializadas.

Afirma Martins (1989, p. 669):

Assim como a Fundação Getúlio Vargas, através da EBAP e da EAESP, também a Faculdade de Economia e Administração foi criada com um objetivo prático e bem definido, isto é, atender, através da preparação de recursos humanos, as demandas oriundas do acelerado crescimento econômico.

Quanto à sua origem, a Faculdade de Economia e Administração, nos seus primeiros vinte anos, possuía apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, deixando de oferecer os cursos de Administração. Mesmo assim, ambos os cursos evidenciavam um conjunto de disciplinas que tratava de questões administrativas. O Instituto de Administração tinha por objetivo realizar pesquisas na área.

Foi somente no início dos anos sessenta que a Faculdade de Economia e Administração passou por algumas alterações estruturais, dando origem ao Departamento de Administração, composto por disciplinas integradas aos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

A partir de 1972, o Instituto de Administração foi reestruturado, não mais ligado a um grupo de disciplinas, mas ao Departamento de Administração. Seu principal objetivo passou a ser a prestação de serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento de pessoal. Os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o num órgão captador de recursos no interior da FEA.

Observa-se também que a criação e evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, ocorreram no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento desse campo. No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferaram dentro do processo de

expansão privatizada na sociedade brasileira. Essa expansão também está relacionada às transformações ocorridas no plano econômico.

2.2.2 A disciplina de Filosofia proposta nos currículos de Administração

A partir da década de sessenta, o estilo de desenvolvimento privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorre o crescimento acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente na necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Diante essa situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e a complexidade das estruturas. Isso veio a constituir um espaço potencial para a utilização dos administradores que passaram pelo sistema escolar.

O “clima modernizador” que exigiu a criação dos cursos para dirigentes, os cursos de Administração, também refletia a tensão dialética entre o tradicional e o novo concretizada no seu corpo docente, na sua organização institucional e na organização curricular destas escolas superiores, tensão esta que envolvia toda a educação brasileira, a época, confrontando a **pedagogia tradicional** com a **pedagogia nova** e a **pedagogia tecnicista**. Esta última se consolidou na criação dos cursos da EAESP/FGV – e permeou o 1º currículo mínimo do curso de Administração de Empresas no Brasil.

Com as mudanças econômicas, também novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do administrador. A regulamentação dessa atividade ocorreu na metade da década de sessenta, pela Lei nº. 4.769 de 09 de setembro de 1965, em cujo artigo 3º. afirma-se que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961,

que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio a ampliar mais o já vasto campo de trabalho para a profissão de administrador.⁴

No ano seguinte à regulamentação da profissão, através do parecer no 307/66, aprovado em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Ficavam, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a formação de Técnico em Administração. Fixa-se o currículo mínimo de Administração de Empresas no Brasil.⁵ Em nenhum momento se tem referência ao ensino de Filosofia como disciplina curricular. A aproximação fica por conta da Ética Administrativa, parte integrante da disciplina Instituição do Direito Público e Privado.⁶

As diretrizes do parecer inspiraram-se na análise das condições reais da administração no país e nos postulados que emanavam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional. Tal currículo procurou agrupar, segundo suas diretrizes, matérias de cultura geral, que contraditoriamente ou ideologicamente, deixam de fora o ensino filosófico, pois o enfoque é objetivar o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inserem o fenômeno administrativo, as matérias instrumentais oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional e as de formação profissional.

Somente em 05 de agosto de 1993, foi aprovado o parecer nº 433/93 que fixou o novo currículo mínimo do curso de Administração de Empresas no Brasil. Sua construção ideológica e a nova proposta curricular fixa a disciplina de Filosofia como matéria de formação Básica e Instrumental. Mais tarde, em Outubro do mesmo ano, é revogada a Resolução CFE nº 2 que fixa ementa e sugestão bibliográfica para o ensino da disciplina de Filosofia.⁷

Ainda fragmentada e sem referência à sua proposta de ensino nos cursos de Administração, a disciplina de Filosofia teve, em março de 2001, relato e alusão às propostas submetidas à apreciação do Conselho Nacional de

⁴ As informações Legais que constam deste Capítulo têm como fonte o site (<http://www.crasp.com.br>)

⁵ Ver Anexo 05

⁶ Ver Anexo 05 p. “50” do CFE

⁷ Ver Anexo 06 e 07

Educação, que analisava o ensino de Administração no Brasil. O documento, enviado à Secretaria de Ensino Superior do MEC, recomendava a partir dos Encontros e Seminários desenvolvidos em 1997, 98 e 99 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da SESu/MEC:

[...] rever e procurar consolidar idéias anteriores, definir diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração que possibilitem subsidiar e viabilizar a reavaliação dos currículos dos cursos de Administração, sobretudo ao considerar que o projeto pedagógico deve ser o instrumento balizador para o fazer universitário, devendo expressar a prática pedagógica do curso dando direção à ação docente, discente e de gestores, conforme menciona o parecer do ForGrad, ao citar o PNG (sua proposta de Plano Nacional de Graduação). <http://www.crasp.com.br/biblioteca/diretrizes.htm> acesso em 28.10.2007

As propostas que antecedem esse relatório fazem menção à Filosofia e à Ética entre outras disciplinas, como matéria curricular que compreende estudos humanos, comunicativos, simbólicos, artísticos de investigação científica e suas tecnologias. Assim, no ano de 2004, o MEC aprova as Novas Diretrizes Nacionais dos cursos superiores de Administração⁸ habilitando como conteúdo de formação Básica a Disciplina de Filosofia:

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 através da 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;

(grifo nosso)

http://www.crasp.com.br/biblioteca/resol_01_04_Diretrizes.htm
acesso em 02.11.2007

⁸ Ver Anexo 10

Ainda em 2005, são aprovadas novas Diretrizes Curriculares ao curso, no entanto não mudando a estrutura do artigo inferido em 2004 em relação ao ensino da disciplina de Filosofia.⁹

Com os Conselhos Regionais criados, a profissão teve suas regulamentações controladas no exercício da profissão e no seu ensino. Esses organismos passaram a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão. Assim, a regulamentação da profissão de administrador, ao institucionalizar que o seu exercício seria privativo daqueles que possuíam o título de bacharel em administração, contribuiria de forma acentuada para a expansão desses cursos.

Segundo Souza (1980), as leis do ensino superior contribuíram significativamente no processo de profissionalização da Administração. Elas estabeleceram, claramente, níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais. Permitiram, ainda, o surgimento de instituições privadas que, juntamente com as universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de cinquenta.

Essa relação entre prática profissional e a obtenção de título específico impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a funções econômico-administrativas, em órgãos públicos ou privados, a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação. Da mesma maneira, também aqueles que já desenvolviam tais atividades no mercado profissional foram impulsionados a buscar o título universitário para obter promoções.

Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram eqüidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes naqueles campos. O aparecimento delas partiu da iniciativa de autores que atuavam no setor educacional, aproveitando-se do momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º. grau.

⁹ Ver Anexo 11

2.2.3 Uma consolidação emergente

A abertura dos cursos de Administração apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturadas sem muitos dispêndios financeiros. Tais cursos buscavam uma certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas aos grandes centros que desfrutavam de maior legitimidade. Observa-se uma relação assimétrica, em que as primeiras escolas de administração têm, como tendência, produzir para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos pólos dominantes dos campos do poder político e econômico, enquanto que, por outro lado, as novas instituições têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas, isto é, um pessoal treinado para questões econômico-administrativas.

Essa análise é desenvolvida por Neves (1997, p. 40):

O crescimento da capacidade produtiva, particularmente no setor de bens de produção e no setor de bens duráveis de consumo; o investimento maciço do Estado em infra-estrutura, sob a forma racionalizada da organização fordista do trabalho e da produção; a adoção do planejamento na aparelhagem estatal; e a progressiva, embora ainda reduzida, modernização de alguns setores da prestação de serviços e da atividade mercantil foram, inegavelmente, indicadores de um patamar superior do emprego diretamente produtivo do conhecimento científico e do aprofundamento do predomínio da lógica científica na nossa organização social – a demanda de uma fração maior da força de trabalho de novas capacidades de trabalho, que viessem a dar conta do estágio alcançado pelo nosso processo de modernização capitalista. A lógica científica que se espalhou paulatinamente no cotidiano dos centros urbanos **passou a exigir do sistema educacional a sua expansão**, dentro dos limites impostos pela especificidade do nosso desenvolvimento econômico e político-social. [grifo nosso]

Quanto à influência norte-americana é um fato notório, uma vez que todo o sistema de ensino brasileiro, a partir da década de sessenta, adotou tal abordagem. Porém, é lamentável que não se tenha mantido atualizado e compatível com a realidade.

A fragilidade dos cursos de administração se dá porque somente quando a demanda se concretiza, o sistema educacional passa a providenciar a formação de mão-de-obra. A consequência dessa realidade leva as empresas que demandam esse tipo de profissional a importar ou treinar profissionais por falta de pessoal qualificado.

O ideário neoliberal propõe a nova era do livre mercado como a única via possível da sociabilidade humana, justifica a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade; afirma ser o sucesso dos incluídos o resultado da sua competência e esforço, bem como do acerto de suas escolhas e estabelece um projeto de Educação da Qualidade Total.

No campo da educação brasileira, isso se traduziria no artigo 205 da Constituição de 1988:

Artigo 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Até então, nas Constituições anteriores, a Educação não anunciava o objetivo da qualificação para o trabalho, ou como quer o neoliberalismo: a preparação da mão-de-obra.

Iniciativas no sentido de implantar uma proposta educacional neoliberal ocorreram tanto no governo de Fernando Collor de Mello, como no governo de Itamar Franco, consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso.

No período inicial desses governos, na fase da redemocratização política brasileira, ainda estava presente certa ambivalência quanto aos objetivos da educação, e:

As ações educacionais do bloco no poder se dividiram entre ações destinadas ao resgate da dívida social e ações voltadas para o aumento da competitividade da produtividade da indústria nacional, em face dos novos requisitos científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial. (NEVES, 1997, p. 77)

Com o passar do tempo isso, deixou de existir e os empresários industriais, elegendo a educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade da economia brasileira, passaram a advogar sua inserção na área social da política governamental como prioridade básica.

Os empresários leigos de ensino, ancorados no discurso da parceria, ou seja, de aprofundamento da privatização da educação escolar brasileira em todos os níveis e ramos de ensino, como parte da estratégia para ampliar a privatização das políticas sociais do governo, segundo Singer (1998), por terceira revolução industrial, entende-se uma revolução infra-estrutural resultante da acelerada expansão do uso de métodos digitais, com o aperfeiçoamento e barateamento do micro computador, que afetou o trabalho industrial e de serviço, bem como a própria agricultura (proporcionando ganhos de produtividade até a possibilidade de eliminação do trabalho humano em alguns momentos) não mediram esforços para se integrar na proposta neoliberal de educação para a qualidade total.

Esse predomínio da influência empresarial na definição dos rumos do sistema educacional brasileiro, em sua totalidade, transformou a escola dos anos iniciais do século XXI em importante veículo de disseminação dos valores e das práticas sociais neoliberais, em instrumento de consolidação de uma nova hegemonia burguesa no Brasil do ano 2000.

Tratava-se de educar para a competitividade com Qualidade Total. Cabe ao Ministério da Educação e Cultura colocar em prática o princípio educacional norteador de toda a política educacional governamental, o qual, na história brasileira contemporânea, atribui à educação segundo o *Planejamento político-estratégico*. (1995-1999, p.3. do MEC) o papel de “*instrumento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania.*”

Todas esses objetivos implicam a expansão dos cursos superiores e, dentre eles, particularmente o de Administração de Empresas, uma vez que se trata do curso por excelência para a formação do capital humano, na sua dimensão de empregabilidade, exigida pela economia neoliberal.

Ao contrário dos primeiros cursos de Administração, que nasceram próximos aos centros do poder econômico, São Paulo, e político, Rio de Janeiro, as novas escolas, de maneira geral, nasceram eqüidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes.

Nesse contexto, um dos aspectos que merece destaque na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada, ocorrida a partir do final dos anos sessenta. No início da década de oitenta, o sistema particular já era responsável por aproximadamente 79% dos alunos. As escolas não estão mais onde estão as empresas. Elas se tornaram as próprias empresas.

3. Relato da Pesquisa: O ensino de Filosofia em um curso de Administração

3.1 Proposta de ensino e estrutura

A pesquisa de campo traz um aporte empírico ao trabalho desenvolvido, possibilitando visualizar no objeto de estudo as possíveis variáveis de análise no desdobramento das hipóteses de maneira contextualizada e metodológica.

Assim, foi escolhida para campo de pesquisa uma Instituição de Ensino Superior que pudesse retratar o ideário das primeiras escolas de administração, que se tornaram referência de ensino, pesquisa e qualidade na formação dos profissionais de ponta.

A Instituição pesquisada localiza-se na região metropolitana de Campinas e possui como modelo de ensino os grandes centros de excelência na especialização de profissionais para o mercado de trabalho e pesquisa como FGV, FECAP, IBMEC entre outros. A história da faculdade é recente. Fundada por professores renomados no cenário político e econômico nacional e internacional, desenvolveu um projeto pedagógico com linha diretriz focada no compromisso com o ensino de excelência.

No campus da faculdade, o número de alunos é reduzido. Essa característica justifica-se pelo compromisso a que se propõe:

Por decisão de seus Fundadores, a Faculdade é e será uma instituição de pequeno porte, de tamanho adequado à excelência. Quando uma instituição universitária ultrapassa um certo tamanho, o ensino cai de qualidade. Não é difícil entender o porquê. Bons professores são escassos. É impossível coordenar bem um curso de graduação que recebe 300, 400 ou 500 novos alunos todo ano, e que possui um total de 1.200, 1.500 ou 2.500 alunos. O aluno torna-se um número. A Direção não consegue saber o que se passa em cada curso. O gigantismo burocrático compromete a excelência. Para a Instituição, limitação do número de Cursos, limitação de vagas, turmas pequenas são condições indispensáveis à formação de Profissionais de Elite.
(site da Faculdade)

Além disso, a faculdade cita em seu site que:

Os fundadores têm mais de 30 anos de reconhecida experiência na ÁREA DE HUMANAS. Esta é a primeira razão pela qual nossos Cursos de Graduação estão concentrados

nessa área. Os Fundadores conhecem as exigências dos mercados de trabalho e o perfil do profissional do século 21. Conhecem os cursos de excelência dos principais centros de ensino dos países desenvolvidos. São capazes de estruturar currículos e programas sintonizados com as exigências do mercado de trabalho. São capazes de recrutar e coordenar um corpo de professores da mais alta qualidade.

A segunda razão pela qual os Cursos de Graduação estão concentrados na Área de Humanas também é fácil de entender. Cada um dos Cursos de Graduação tem interfaces com os outros. Um curso de excelência é reforçado e ao mesmo tempo reforça os demais cursos de excelência.

(site da faculdade)

O projeto pedagógico possui pilares que são referências para a formação completa do aluno. Portanto, a faculdade se propõe a fundamentar seu diferencial, com “Excelentes professores”, “Ensino personalizado”, “Tempo integral”, “Formação Completa”, “Valores Humanistas”, “Avaliação Exigente”, “Convivência Acadêmica”, “Campus e Infra-Estrutura de ponta”.

Procuraremos analisar, posteriormente neste trabalho, o que se propõe enquanto valores humanísticos, mas especificamente no curso de Administração e qual a visão dos discente sobre estes propósitos.

Segundo os meios de divulgação, como site, jornal e anúncios publicitários, acredita nos resultados imediatos e em constante progressão. O índice de empregabilidade em 2007 foi de 92% , ao passo que os cursos de excelência nos EUA e Europa são de 70 a 75%.¹⁰ Outro fato positivo à instituição é o desempenho dos seus alunos no ENADE-SP¹¹ em 2006. No curso de Administração, a faculdade destaca-se em primeiro lugar, superando as escolas de referência nacional.

¹⁰ Segundo site da faculdade que também informa que os dados são calculados pelo IBGE, acesso em 30.10.2007

¹¹ ENADE: Sucessor do Provão, o Enade foi criado pelo Ministério da Educação para avaliar os cursos de graduação das instituições de ensino superior. Foram levados em consideração não apenas o desempenho dos alunos ingressante e concluintes, mas, também, a sua progressão ao longo de toda a vida universitária. Essa preocupação com a trajetória do estudante se traduz num indicador importante, o IDD, que mede quanto o aluno efetivamente aprendeu em sala de aula. A nota do Enade divide-se em três componentes: o Conceito Enade, o IDD Conceito e o IDD Índice.

3.2 O curso de Administração e o Ensino de Filosofia

“O silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora”

Pascal

Para a Instituição pesquisada, espera-se do profissional em Administração a capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos humanos, materiais e financeiros em empresas privadas, públicas e organizações não-governamentais. Segundo entrevista do coordenador do curso de Administração da faculdade, o perfil do novo administrador para o século XXI deve ser:

O domínio das diferentes áreas é indispensável para que alcance uma visão do todo, uma visão integrada, uma visão de conjunto da empresa. A análise do ambiente externo e a visão sistêmica da empresa formam a base sobre a qual se deve traçar a estratégia corporativa. De um lado, iniciativa, liderança, capacidade de trabalhar em grupo, criatividade e gosto pela inovação. De outro, capacidade de pensar e de resolver problemas concretos, além de autonomia intelectual para garantir o aprendizado contínuo. Essas qualidades são indispensáveis à tomada rápida e à implementação eficaz das decisões empresariais. Em síntese, eu diria que o administrador do século 21 é um articulador, que cria sinergia entre pessoas e recursos disponíveis, e gera processos eficientes. O novo administrador só poderá articular se for um generalista capaz de coordenar profissionais de diversas áreas, sejam eles economistas, engenheiros, psicólogos, advogados ou outros. (Revista da Faculdade, 2006)

Não tivemos acesso ao projeto pedagógico oficial do curso, bem como suas diretrizes e articulações interdisciplinares. No entanto, não são objetos de estudo as ideologias a que competem sua regulamentação. Portanto, passaremos ao enfoque textual, ao ensino de Filosofia e as possíveis relações presentes ou não no curso de Administração.

Promulgado pelo MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação de Administração, a disciplina de Filosofia, como visto anteriormente, é

exigência de conteúdo básico. Destarte, a Faculdade pesquisada sugere como programa disciplinar¹² a seguinte ementa:

Gênese da produção dos valores ético-políticos e estéticos: imposição, autonomia e flexibilização; contraponto no cinismo dos antigos. A modernidade enquanto formadora: distanciamento e educação estéticas, emancipação kantiana do pensamento; progresso e forma ampliada de racionalidade; aporias do novo tempo e decomposição dos valores modernos. Nascimento do indivíduo contemporâneo: individualidade criadora de valores e reações da “grande massa”; patologias diagnosticadas na escala da civilização; sociedade unidimensional e compromisso histórico da filosofia; biopoder e cuidado de si.

(Fonte: Ementa do programa da Disciplina de Filosofia)

Seguem como objetivos:

A proposta do curso consiste em apresentar as questões da filosofia contemporânea, procurando desenvolver a faculdade de discernimento acerca do conjunto de pressupostos que nelas está em jogo. No trajeto que vai das interpretações da modernidade ao nascimento do indivíduo contemporâneo, trata-se de recorrer a um triplo dispositivo: promover inicialmente uma certa desrotinização da sensibilidade e da imaginação, à medida que se dá o acompanhamento reflexivo da dinâmica interna de cada filósofo, sem descurar, por fim, de suas conexões com os desdobramentos específicos da realidade histórico-social e política.

(Fonte: Ementa do programa da Disciplina de Filosofia)

Não tivemos intenção de realizar nesta pesquisa a análise de currículo , mas trazemos suas propostas a fim de apresentar na pesquisa de onde o aluno fala e como compreende a disciplina em sua formação.

¹² Ver Anexo 5 – Ementa completa do programa da Disciplina de Filosofia, Conteúdo programático e Bibliografias.

3.3 Um caminho metodológico

“Os fatos não podem “falar” enquanto não tiverem sido interrogados”
Thompson

“O estudo da Filosofia é importante pois nos leva à reflexão, entretanto, a maioria das pessoas parece não gostar muito, pois não lhes foi gerado o interesse de aprender. Os educadores em geral deveriam incentivar os estudantes para que, desde cedo, tenham contato com a disciplina”. (Q93)

Ao buscar compreender a formação humana, devemos ter como pressuposto a complexidade desta formação. Suas elevadas aspirações, as múltiplas expressões que lhe decorrem entre o bem e mal, o ódio e o amor, a generosidade e a perversidade, o progresso e o retrocesso, tornam sua realidade um complexo de determinações históricas.

NORONHA (2002, p.12-13) justifica a construção do conhecimento em Marx, afirmando:

Marx apresenta uma importante reflexão metodológica sobre o modo como a realidade se apresenta ou está dada e suas determinações históricas, que não são imediatamente dadas e que, portanto, precisam ser desveladas através da investigação científica. [...] Dessa atitude se deduz que a reflexão científica só ganha sentido se está relacionada à ciência que leva à produção do conhecimento (sentido epistemológico).

Nesse campo inconstante e incerto, os desafios para uma análise científica podem ser arriscados sem o rigor teórico-metodológico bem definido e coeso com a interpretação dos dados. Por isso, definir claro o objeto de estudo e qual o recorte epistemológico dado à pesquisa torna-se importante e necessário para que os fatos, segundo Thompson (1981), *“encontrem suas ‘próprias vozes’*”.

Então, formular possíveis eixos de análise para os dados requer elementos determinantes na articulação do pensar a realidade pesquisada. De acordo com NORONHA (2002, p.21 e 29):

As categorias são, antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. [...]

portanto, de ordem metodológica, na medida em que operam um movimento do conhecido ao desconhecido.

Articulado à categoria historicidade encontra-se a categoria temporalidade. Tempo e História, se não se engendram como campos que se relacionam permanentemente, podem levar a uma visão ingênua, culpada, passional, evolucionista, messiânica e anistórica que elimina a idéia de Sujeito Histórico.

No campo da educação, enquanto realidade concreta e síntese de múltiplas determinações, o fenômeno só pode ser entendido a partir do conjunto de seus elementos, que relacionados lhe fornecem a dinâmica de sua existência e da produção do conhecimento, o qual nem sempre se estabelece de maneira harmônica e objetiva.

Por isso, consideramos válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social pesquisada, empregando o método dialético, podendo assim assinalar as causas e as conseqüências do problema levantado, como também suas contradições, relações. As qualidades presentes nas dimensões quantitativas, exercitando num constante reflexivo realizar através da ação um processo de transformação da realidade descrita.

O cuidado para com a investigação de natureza dialética infere a partir das raízes do materialismo marxista, características próprias que, segundo TRIVIÑOS (1987, p.73), requerem:

Uma investigação no campo social [...] idéia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações sócio-econômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações sócio-econômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, idéia da personalidade, educação etc.

Sendo assim, o exercício de tomada e retomada, envolvendo os opostos e contraditórios pressupõe uma visão ampla e de conjunto da realidade presente e posta aos olhos da investigação científica, sobretudo no que concerne o campo educacional.

As condições em que se colocam a presente pesquisa e o objeto pesquisado partem de uma realidade complexa em sua estrutura e histórica, sobretudo no que se refere à formação pedagógica com viés ao mundo do trabalho. A princípio, discutir o tema da presente pesquisa pode causar

perplexidade nos sujeitos envolvidos. Quais então, as possíveis relações ? Qual o sentido e o valor de discutir tal problema ? Em que medida se objetiva uma proposta educacional e quais embates emperram o desenvolvimento do conhecimento ?

Entre essas e outras indagações, construímos os caminhos a serem trilhados para as análises e reflexões. Ao discutir a Filosofia na formação universitária, SEVERINO (2006, p.91) situa:

Com a completa impregnação da cultura contemporânea por exacerbado pragmatismo, a educação superior vem sendo vista, cada vez mais, como apenas um aparelhamento técnico para o exercício de operações funcionais na sofisticada engrenagem tecnológica da produção. O que realmente parece contar doravante é a capacitação para o manejo de funções técnicas ou tecnicizadas no mundo da produção, sejam elas relacionadas ao comando operacional das engenharias e das medicinas ou à elaboração de petições no campo jurídico ou até mesmo na composição de relatórios no campo das ainda chamadas ciências humanas. [...] o conhecimento científico em si, só tem sentido e valor reconhecidos quando diretamente ligado a uma eficácia técnica.

Nessa realidade de ensino e educação é que a Filosofia se faz presente enquanto disciplina curricular. Ao analisar os dados obtidos pelos questionários dos alunos, nota-se uma forte tendência dos respondentes em situar qual a utilidade da Filosofia no curso de administração como também em sua vida futura.

Enraizados, por partir da sua própria natureza de sociedade, a uma concepção de mundo pragmática, utilitarista e objetiva, torna-se muito presente, que tais pensamentos ocupem uma parcela considerável de dúvida em relação ao conceito e sua aplicação, de posicionamento crítico construtivo “com roupagem neoliberal”, como também, a falta de apreço e o pouco-caso pela disciplina enquanto proposta.

A fim de descrever a relação existente no cotidiano de ensino e aprendizagem do aluno de Administração, no que concerne o ensino da disciplina de Filosofia, escolhemos alguns sujeitos que pudessem retratar um panorama geral em que se insere essa relação. Foram abordados, portanto, dois sujeitos independentes e selecionados. São eles: professores, alunos da instituição.

Num primeiro momento, procurou-se elaborar um questionário que contemplasse dados fundamentais para a análise proposta, percebendo qual o perfil do alunado que compõe a instituição pesquisada, como também, qual a relação existente entre o propósito do aluno no curso e como ele percebe a contribuição da Filosofia em sua formação.

Para os professores, buscou-se aplicar um questionário em que pudéssemos perceber como o ensino de Filosofia é trabalhado: qual a visão docente no que diz respeito à compatibilidade do ensino da disciplina de Filosofia nos cursos de Administração.

A metodologia utilizada constitui-se em pesquisa qualitativa e descritiva, além de pesquisa de campo, reunindo um estudo bibliográfico sobre o tema. Foi aplicado questionário semi-estruturado (aberto e fechado) pertinente à atuação docente e à visão discente frente à proposta pedagógica da instituição.

A partir das leituras sucessivas do material coletado – questionários, entrevistas e documentos – optamos pela constituição de unidades de significância que nessa etapa de análise, tornam-se *“ato de decifração possível perante a complexa rede de forças que atua sobre o fato”* (MEDINA, 1995, p.33)

O recorte epistemológico dado ao trabalho indica eixos para uma análise que procurou valorizar o posicionamento e o pensar crítico para uma formação humanística, descaracterizados pelo pragmatismo e o utilitarismo. Ambas as categorias serão conceitualizadas e ofereceram embasamento teórico de análise após ser apresentado um perfil sócio-cultural do aluno pesquisado para contextualizar as relações realizadas.

4.4 A população pesquisada e os instrumentos de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região metropolitana de Campinas. Trata-se de uma instituição que tem como proposta curricular e formativa um ensino diferenciado de outras instituições pela carga horária atribuída, pelas exigências que fazem parte do cotidiano no aprendizado do aluno, como também pelo investimento financeiro altíssimo, quando comparado com as outras instituições. Segundo dados da

própria instituição, outro diferencial está na formação e no nível docente de altíssima qualidade¹³.

O enfoque dessa I.E. é formar profissionais de elite para o mercado competitivo – subentendendo como elite uma pequena minoria da população com poderes políticos e econômicos – como citado em um dos seus cadernos de divulgação: “Os cursos de graduação foram pensados para atender às fortes exigências do concorridíssimo mercado de trabalho do século 21.”¹⁴

São contempladas no projeto pedagógico da Faculdade algumas dimensões que refletem o perfil e o nível do trabalho pedagógico desenvolvido. Excelentes professores, ensino personalizado, tempo integral, formação completa, avaliação exigente, convivência acadêmica e valores humanistas. É o que apregoa a estrutura formativa e pedagógica da instituição. Conforme descrito na Revista da Faculdade (2006 p. 10):

[...] seu projeto pedagógico contempla formação técnica e teórica sintonizada com a revolução do conhecimento, o desenvolvimento das competências do super-profissional do século 21 e a consolidação dos valores humanistas do trabalho, da responsabilidade social e da cidadania.

Visto isso, a pesquisa desenvolverá, por meio desses indicadores, uma análise a partir das estruturas pedagógicas do curso e sua relação com a disciplina de Filosofia, seu ensino e aprendizagem.

Dado o caráter institucional e pedagógico diferenciado, chama-nos atenção a investigação de tais propósitos. Ao ter como missão o ensino de excelência e a formação da elite profissional¹⁵, em que medida o pensar filosófico se insere nesse contexto e qual o papel no processo ideológico-formativo desses profissionais ?

¹³ Caderno de divulgação – Vestibular 2007

¹⁴ Artigo Formação completa para o mercado de trabalho In: Caderno de divulgação – Vestibular 2007 – pg.02

¹⁵ Caderno de divulgação – Vestibular 2007

4.2 A pesquisa

A pesquisa, pautada em questionários e roteiro de entrevistas, foi direcionada a seus sujeitos individualmente, procurando obter rigorosamente o caráter científico da objetividade dos fatos em primeira instância e da subjetividade do pesquisado *a posteriori*, numa análise qualitativa dos dados obtidos.

Foram pesquisados 140 alunos do curso de Administração dessa Faculdade, de março a maio no 1º semestre de 2007. Visando a diferentes olhares para uma análise, optou-se por escolher alunos que já cursaram e que cursavam em sua grade disciplinar a Filosofia. Portanto, do universo pesquisado, 32 alunos pertencem ao 7º semestre do curso. O restante pesquisado - 3º semestre - está dividido em quatro salas compostas por 21 alunos na sala A, 28 na sala B, 28 na sala C e 31 na sala D.

O primeiro questionário aplicado foi destinado aos alunos que já cursaram a disciplina e que cursam o último ano de Administração no 7º semestre, conforme Anexo 2. Pretendeu-se levantar dados que caracterizam a formação global, direcionando quais os pontos importantes (assimilados e refletidos) que a Filosofia trouxe para sua vida intelectual acadêmica e formação profissional.

Num segundo momento, aplicou-se o mesmo questionário ajustado às devidas regências temporais, aos alunos que estão cursando a disciplina nas salas A, B, C e D, conforme Anexo 3. Também, aos docentes desta IE, que atuam na área das humanidades, procurou-se suscitar os enfoques trabalhados, os métodos utilizados na relação ensino e aprendizagem, para que se perceba qual é a leitura feita pelo docente quanto ao seu trabalho nesse complexo contexto, conforme Anexo 4.

Com a exploração dos dados que a pesquisa traz à tona, foi aplicado um roteiro de entrevistas com 02 consultores de Recursos Humanos que assessoram o processo de recrutamento de profissionais da área administrativa de grandes empresas, conforme Anexo 1.

O material para análise de dados compõe-se de 3.920 respostas fechadas e 1.260 respostas discursivas apresentadas pelos estudantes do campo pesquisado, 12 respostas fechadas e 20 discursivas respondidas pelo corpo

docente, e por fim um roteiro de 10 interlocuções dos consultores em R.H., interligadas aos questionários aplicados na I.E.

As respostas livres, sem qualquer censura, versaram sobre suas próprias vidas, sobre os processos de aprendizagem pelos quais passam durante o curso, sobre o significado que atribuem à Faculdade naquele momento, descrevendo e avaliando suas experiências enquanto universitários e suas projeções futuras enquanto profissionais e acadêmicos a curto e a médio prazo.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Professores e alunos são sujeitos da relação pedagógica, ambos entendidos neste trabalho como *protagonistas*. O professor é protagonista “*porque é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento*” (LIMA, 2002, p.180). O aluno é protagonista, pois é sujeito da aprendizagem e, evidentemente, não pode ser percebido como um objeto possuído pelo educador.

Docentes e discentes trazem, para os espaços escolares, uma bagagem cultural determinante de seus posicionamentos e escolhas, que não pretendemos analisar com profundidade. Contudo, nos propomos a apontar alguns dados relevantes que caracterizem esses sujeitos, para que possamos compreender o cotidiano do ensino e aprendizagem que será descrito na seqüência.

4.3.1. O perfil sociocultural do estudante de Administração da I.E. pesquisada

*Que quimera é, então, o homem ?
Que novidade, que monstro, que caos, que motivo de contradição, que prodígio!
Juiz de todas as coisas, [...] glória e escória do Universo.
Pascal*

A primeira parte do questionário aplicado aos alunos oferece a possibilidade de apreensão do perfil sociocultural dos respondentes. Nascidos no período da redemocratização do país, acontecida na segunda metade dos anos

80,¹⁶ a maioria dos jovens pesquisados ainda teve como berço dos seus primeiros anos de vida um contexto histórico de mudanças sociais e políticas. A luta pelas eleições diretas, pela autonomia dos sindicatos, pelo direito do voto aos analfabetos e sobretudo pela liberdade partidária, inclusive dos comunistas, mostrava que o Brasil passava por grandes mudanças que findaram na promulgação da Constituição de 03 de outubro de 1988, na Assembléia Constituinte. Ao mesmo tempo em que a política passava por transformações, a economia sofria não só no Brasil (a década perdida), mas em toda a América Latina: volatilidade de mercados, problemas de solvência externa e baixo crescimento do PIB. Conforme Sader (2000, p.105):

O final do século vê o continente debilitado pela aplicação de políticas neoliberais no plano econômico, que tornaram vulneráveis suas economias, dependentes dos capitais especulativos, enquanto seus Estados perderam força e os embriões de processos de integração regional – como o Mercosul – se enfraqueceram.

Em sua adolescência, o jovem que cursava o ensino médio, assistia à era Fernando Henrique Cardoso e à consolidação do sistema neoliberal, já aberta por Fernando Collor de Melo no Plano Brasil-Novo e Itamar Franco, que marcou fortemente as duas metades do século XX e esse começo de milênio.

Os dados são importantes para que, ao se analisar o perfil do aluno e as suas “falas”, se possa ter presente o contexto histórico-cultural em que se dá não só em seu grau de formação em nível superior, como também pelos níveis anteriores de escolaridade e formação familiar.

O Governo Thatcher, no Reino Unido, provocou o avanço e consolidação do neoliberalismo, que marcou fortemente as duas últimas décadas do século XX e esse começo de milênio. No entanto, isso não impediu que as conseqüências desse regime tivessem fortes marcas em suas vidas, influenciando na visão que têm sobre a formação profissional e as demais projeções que fazem sobre seu próprio futuro.

Ainda, na tarefa de construir e contextualizar o perfil do aluno, nota-se que, no universo pesquisado, os alunos da sala D viajam cotidianamente para chegar

¹⁶ Conforme Anexo Gráfico 3A

ao *campus* da faculdade, pois grande parte¹⁷ mora em outro município. Segundo dados (informais) coletados, por meio de encontros com professores, essa sala é migrante de uma faculdade municipal fechada no início do ano de 2006, de uma cidade próxima à Campinas. Caracteriza-se, portanto, um aluno que possivelmente tenha perspectivas diferentes em relação aos desafios propostos no seu processo de formação, dos demais que, em panorama geral e segundo a pesquisa relatada, possuem os mesmos modelos mentais ao perceber o mundo.

Outra característica percebida é a condição das classes pesquisadas. Diferente das demais, os alunos do 7º semestre, que compõem o último ano do curso, estudam no período noturno e exercem durante o dia mais uma etapa da formação proposta pela estrutura pedagógica da faculdade: o Estágio Supervisionado. Para a Instituição, essa fase é basilar para a qualidade de excelência. Inclusive, há um registro em sua página virtual:

Como em qualquer Centro de Excelência, na (Instituição) o Estágio Qualificado é a última etapa do treinamento profissional. O estágio prematuro é um erro pedagógico imperdoável: o aluno despreparado abandona os estudos, transforma-se em mão-de-obra barata e aprende pouquíssimo ou quase nada. O aluno da (Instituição), quando vai estagiar, já tem uma grande bagagem de conhecimentos e um excelente treinamento profissional. O estágio passa a ter qualidade e a ser extremamente produtivo. O acesso ao Estágio Qualificado é assegurado aos alunos da (Instituição) por 3 razões: Em primeiro lugar, em todos os cursos de graduação há disciplinas que treinam os alunos para os processos seletivos - outra inovação da (Instituição). Em segundo lugar, é uma instituição de ensino que tem grande reputação na elite empresarial e na elite profissional. Seu prestígio atrai tanto empresas grandes e médias, quanto empresas especializadas no recrutamento de estagiários. Em terceiro lugar, a (Instituição) tem um setor especializado para tecer o relacionamento com as empresas e dar assistência ao aluno que busca o Estágio Qualificado. O Estágio Qualificado é monitorado por professores e acompanhado pela Coordenação do Curso. [parênteses com a determinação Instituição nosso]

Sendo assim, o aluno concluinte realiza em período integral, atividade fora do *campus*, direcionada à conclusão da formação profissional em curso. Segundo o coordenador da área de humanidades da faculdade, “*não são os alunos que*

¹⁷ Conforme Anexo Gráfico 5A

procuram vagas para realizar o estágio supervisionado no mercado de trabalho, mas sim as empresas que procuram nossa Instituição de Ensino para que possam ter em seu quadro de funcionários, (material humano altamente qualificado) os melhores profissionais do mercado, pois formamos aqui o topo da elite intelectual e profissional.” [grifo nosso]

Portanto, somente uma parcela irrisória de 2% dos alunos das salas A, B, C e D trabalha. Eles são identificados como proprietários, “freelance” ou ainda outros vínculos não descritos.

Já a sala de 7º semestre possui 84,4% que estão com atividades remuneradas sendo que, 75% são estagiários e a maioria tem, em média, 8 horas atividades diárias. Todos esses estagiários desenvolvem seu trabalho na área em que estão se formando e 71,9% acreditam que o tipo de trabalho que desempenham influencia positivamente sobre seu aproveitamento estudantil.¹⁸

Na aplicação da pesquisa ao grupo do período noturno, inúmeros foram os alunos que chegaram atrasados e os comentários que se ouvia eram direcionados às empresas em que estagiavam: todas multinacionais ou renomadas nacionalmente. Os cargos ocupados pelos alunos dessa instituição nas empresas são direcionados ao grupo de líderes e gestores, mesmo sendo estagiários.

Outra questão abordada no questionário, que tece o perfil do aluno é como ele se mantém informado(a) sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo. Numa escala crescente, foi pedido para que o estudante indicasse em ordem de importância o meio que respondesse à questão. Optou-se nessa pesquisa em quantificar apenas a opção que indique em primeira escala o meio mais utilizado.

O mundo virtual parece dominar o cotidiano desses jovens. A internet ganhou espaço significativo na vida dessa nova geração. Novas tecnologias e o espaço virtual já participam do seu dia-a-dia, fornecendo o que ele considera como informação. A Internet e Noticiários de TV somam uma parcela significativa levantada na pesquisa de 67,9%, em contraponto aos outros meios como a leitura

¹⁸ Anexo Gráfico 6A a 10A

de jornais (11,4%), as revistas (9,3%) o rádio (1,4%) e a conversa com amigos (9,3%).¹⁹

Os percentuais registrados na pesquisa retratam as novas exigências frente ao contexto mundial globalizado e multifacetário da modernidade que segundo Castanho (2003), podemos denominar de:

[...] maré de globalização contemporânea. Dentre suas inúmeras características destacam-se: o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, especialmente os que têm relação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática. (CASTANHO, 2003, p.23)

O mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo e das exigências do modo de produção e do processo civilizatório em alcance mundial. As emergências que a era do globalismo traz à sociedade, fazem com que a realidade passe a ser constantemente dinâmica e veloz, universalizando os mercados e os meios de comunicação.

O mundo global se revela por maneiras independentes. Tudo é possível para que se chegue primeiro, com eficiência e atendendo, com sucesso, o esperado. Assim, os meios de que a informação se utiliza no seu processo de comunicação passam pelo crivo da competitividade quando não, da ilusão de uma realidade puramente imediatista.

Segundo Ianni (2002, p.27):

[...] O mundo se povoa de imagens, mensagens, colagens, montagens, bricolagens, simulacros e virtualidades. Representam e elidem a realidade, vivência e experiência. Povoam o imaginário de todo mundo. Elidem o real e simulam a experiência, conferindo ao imaginário a categoria da experiência. As imagens substituem as palavras, ao mesmo tempo em que as palavras revelam-se principalmente como imagens, signos plásticos de virtualidades e simulacros produzidos pela eletrônica e pela informática.

E ainda:

¹⁹ Anexo Gráfico 11A

[...] permitem transmitir, modificar, inventar e transfigurar signos e mensagens que se mundializam. Correm o mundo de modo instantâneo e desterritorializado, elidindo a duração. Criam a ilusão de que o mundo é imediato, presente, miniaturizado, sem geografia nem história.

Essa consciência não está presente quando se trata de uma realidade imediatista e pragmática em que o contexto do jovem pesquisado se insere. A própria necessidade e os parâmetros da Administração focam a busca constante pela eficácia e, conseqüentemente, algumas bases formativas podem se tornar comprometidas diante da fugacidade dessas rotinas.

Chauí (2001, p.131) reafirma:

Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro, pelo *paper*, e o filme, pelo videoclipe. O espaço é sucessão de imagens fragmentadas; o tempo, pura velocidade dispersa. [...] incorporam sem crítica e sem reflexão essa perda do antigo referencial da racionalidade. E é fácil comprovar a ausência de críticas pelos temas que são pesquisados – o gosto pelo micro, o gosto pela “diferença”; pela docência submissa aos estudantes como consumidores que esperam dos cursos a gratificação narcísica instantânea, como a televisão lhes dá; pelo fascínio dos *papers*, das parcerias, do vocabulários, da competitividade, da eficiência e da modernidade, como se a universidade, para esconder a crise da razão, operasse com categorias como a eficiência, a competitividade, a modernidade, categorias que ela não produziu e sobre as quais ela não tem idéia.

Um ponto fundamental da pesquisa está justamente na próxima questão. Questiona-se se o jovem atua em algum movimento social. O quadro geral indica que 72,9% dos alunos **não atuam** em nenhuma organização ou movimento social. Não responderam a essa questão 3,6%, podendo caracterizar a possibilidade também de não atuação. Outros 7,1% atuam em grupos religiosos, 1,4% em grupos assistenciais, 1,4% em partidos políticos, 5,7% em ONG's, 4,3% responderam que atuam em outros organismos e 3,6% em grupos voluntários não especificados acima.²⁰

A abordagem utilizada nessa questão oferece margem a inúmeras análises. Os possíveis pontos de ligação estão nas respostas da questão 24, em

²⁰ Anexo Gráfico 12A

que se pergunta como projeta sua vida profissional nos próximos 5 anos, e na segunda parte da pesquisa em que se questiona, diante do percurso realizado no aprendizado filosófico, como se observa temas globais como: globalização, Mercosul, virtualidade, avanço científico-tecnológico, ética, neoliberalismo, exclusão social, poluição ambiental, preservação de recursos, cidadania, deterioração das cidades, desemprego, violência e movimentos sociais.²¹ Nelas foi pedido que o aluno atribuísse: 0 (zero), no caso do tema não se constituir como objeto de sua preocupação pessoal e nem como objeto de estudos no Curso que está freqüentando; 1 (um), caso o tema seja objeto de sua preocupação, exclusivamente; 2 (dois), quando o tema é de seu interesse e vem sendo objeto de referências esporádicas no Curso, 3 (três), quando o tema é de seu interesse pessoal e vem sendo abordado no Curso.

As respostas da questão 24 revelam certa linearidade. De maneira geral elas refletem a preocupação com o sucesso profissional destacando o desejo para as relações internacionais:

- *“Estar altamente qualificado para concorrer aos melhores cargos” (Q3)*
- *“Só existem duas possibilidades: multinacional ou setor público.” (Q32)*
- *“Sucesso profissional e empresarial” (Q37)*
- *“Próprio negócio ou multinacional” (Q52)*
- *“Trabalho em empresa da família ou multinacional” (Q54)*
- *“Trabalhando em uma empresa conceituada e aprimorando a cada ano meu conhecimento e o meu currículo” (Q101)*
- *“Espero estar trabalhando em uma boa empresa, num cargo de prestígio e ganhando bom salário” (Q119)*

Fica caracterizado, a partir dos dados coletados, o perfil de um aluno que possui uma visão pasteurizada da sua sociedade, com preocupação exclusiva à prosperidade financeira e seu sucesso profissional. No entanto, a perspectiva de crescimento desses estudantes encontra-se fora do país:

- *“Estudar fora, fazer estágio em grandes empresas” (Q4)*
- *“Bom cargo, com ótimo salário, em empresa no exterior” (Q72)*
- *“Programas de trainee em multinacional no exterior” (Q11)*

²¹ Anexo a partir do Gráfico 13B

- *“Crescimento em outro país”. (Q124)*

Não encontramos em nenhum momento da pesquisa a preocupação para participação no desenvolvimento nacional. A alusão à questão retrata o papel educacional da Instituição que reforça sua preocupação em formar a elite intelectual e profissional sem vínculos com os problemas sociais do país, visto que as melhores oportunidades parecem estar em terras estrangeiras.

No que tange às respostas da observação do aluno a temas globais, foram detectados de maneira geral um grau de interesse considerável, uma vez que o curso de Administração procura oferecer ao aluno inúmeras possibilidades de especializações e, conseqüentemente, nas gerências de projetos, poderá deparar-se com problemas de ordem social.

Somente os temas como poluição ambiental, preservação de recursos e deteriorização das cidades predominaram como preocupação exclusivamente pessoal. Os demais temas tiveram atribuições de interesse pelo respondente, abordado ou não em sala de aula. Nenhum tema superou a margem de não preocupação dos pesquisados. No entanto, é notado que parcela significativa nos temas virtualidade e neoliberalismo atingem um índice de desinteresse frente à aprovação dos demais.

Parece-nos que temos um aluno preocupado com os problemas sociais mundiais. No entanto, cabe-nos indagar: sob que ótica se dá a discussão desses temas? O interesse realmente existe? Em que olhar? Já que na questão sobre atuação social²² parcela esmagadora dos respondentes não atua socialmente, estarão devidamente problematizados e contextualizados? Que relações podem ser feitas? Daí decorre que apenas o falar sobre os temas polêmicos e significativos do ponto de vista social não implica necessariamente discuti-los criticamente, tornando visíveis seus determinantes históricos, políticos. E esse ponto nos parece decisivo para a formação de uma consciência social valorativa, qualificando inequivocamente sua forma de inserção na realidade do trabalho.

Outra possível contradição em relação à preocupação é o tema do desemprego. Apenas 1,4% responderam que não se preocupam. Qual seria, portanto, a preocupação de (97,2%) desses alunos que estão em uma instituição

²² Ver Gráfico 12A

de ensino que emprega, segundo divulgação publicada na mídia e em próprio site, 92% de seus alunos?²³

A pesquisa também aborda o índice de satisfação com a Instituição pesquisada. O principal motivo de o aluno cursar tal Instituição se dá pelo conceito que a faculdade oferece²⁴ e, quando escolheu o curso de Administração, considera muito relevantes os itens: melhores oportunidades salariais (57,1%), melhores posições nas empresas (42,9%), a realização pessoal (54,3%), valorização pelo mercado de trabalho (49,3%), o desenvolvimento como pessoa (40,7%) e aquisição de competência profissional (75,7%).²⁵

Um dado interessante e que vai compondo o perfil do aluno pesquisado é o item que indaga o grau de importância dado à contribuição para a melhoria da sociedade, quando infere sobre os motivos que levaram à escolha do curso; pouco relevante ou que não tem importância alguma somam 59,3% dos respondentes, contrapondo 11,4% que consideram o item muito importante. Dada as devidas considerações, diante da realidade elitista em que se pesquisa, o perfil desse jovem retrata o contexto social em que se apóia, pensa e age. A preocupação individualista e de cunho estritamente subjetivo leva considerarmos que as preocupações levantadas em outras questões com vieses sociais, possam ser realmente e meramente retóricas.

Descrevendo ainda os índices de satisfação sobre o curso em que estão matriculados, nota-se que mais da metade dos alunos (62,9%) fariam o mesmo curso na mesma Instituição se pudessem voltar atrás. 15,7% em outra Instituição e 13,6% ficam na dúvida, se cursariam novamente e 7,1% não fariam o mesmo curso.²⁶ Outra pergunta questiona se o aluno recomendaria esse curso, tal como foi realizado, para outras pessoas. Percebe-se um percentual elevado nas respostas afirmativas de 89,3%.²⁷

Em relação direta com o curso, qualificam-no como: 82,1% “muito exigente”, 52,9% “desgastante”, 63,6% não marcaram a opção “definido”, como também 100% não marcaram a opção “fraco” e 40% atribuem o curso como “difícil”. Somente 24,3% marcaram o curso como “estimulante”, assim como,

²³ Conforme site da Faculdade, acessado em 25.08.2007

²⁴ Ver Gráfico 13A

²⁵ Ver Gráfico de 14A a 26A

²⁶ Ver Gráfico 27A

²⁷ Ver Gráfico 28A

nesse mesmo percentual, somente 25% consideram o curso “inovador”; em proporções menores, 10% acham o curso “bitolado”, 2,1% definem-no como enfadonho e 0,7% mal definido.²⁸

Observa-se que, para composição do perfil do aluno pesquisado inúmeras variáveis tornam-se contraditórias. Apesar de o curso ter grande aprovação conforme questões anteriores, os respondentes não consideram o curso nem inovador, nem estimulante. Esse fato torna-se preocupante na medida em que o propósito da faculdade é a formação de primeira linha, do profissional “SUPERQUALIFICADO”²⁹, com qualidades cognitivas e comportamentais. O que se pode entender por um curso inovador? E por que um curso que possibilitará a abertura para os mercados de elite não é estimulante?

Foi pedido aos alunos, na pesquisa, que procurassem fazer uma apreciação sobre o curso que estão freqüentando, considerando aspectos importantes para a avaliação. Foram atribuídas às respostas unidades de significância em altamente positiva, positiva com restrições, negativa com ressalvas, muito negativa, difusa ou em branco.

O primeiro aspecto apreciado refere-se à qualidade do ensino oferecida. Os resultados tiveram uma linearidade. 74,3% avaliaram a qualidade como altamente positiva e 22,1% positiva com restrições.³⁰ No entanto, num panorama geral, a turma do 7º semestre teve, em sua maioria, atribuições com restrições:

- *“De excelência, mas nem tudo é perfeito” (Q112)*
- *“É superior ao que tinha esperado, porém muito cansativo devido a horários” (Q117)*
- *“Percebo que a Faculdade piorou muito no decorrer desses 4 anos, a qualidade foi perdendo o foco para a quantidade, inclusive com relação ao número de alunos. Está realmente parecendo uma empresa lucrativa.” (Q125)*
- *“Boa, apesar de haver uma certa facilidade para tirar boas notas” (Q126)*
- *“Boas, porém muitas preocupações desnecessárias”(Q127)*
- *“Excelente qualidade de ensino, mas com pouca cobrança”(Q140)*

Nas demais salas, o que predominou são frases que indicam o alto grau de satisfação dos alunos quanto à qualidade de ensino:

²⁸ Ver Gráfico de 29A a 38A

²⁹ Termo utilizado pelo Texto editorial da Revista da Faculdade, p. 15

³⁰ Ver Gráfico 39A

- *“Qualidade alta, devido formação dos professores”*(Q3)
- *“Muito boa, ótimos professores”* (Q2)
- *“Alto nível, levando em conta tendências do mercado e quesitos impostos”*(Q9)
- *“Equivalente à FGV e IBMEC”*(Q15)
- *“A qualidade é uma das melhores do país”*(Q45)

Outro aspecto a ser qualificado está nas condições de aprendizagem proporcionadas.³¹ Desde a estrutura física do *campus* até material oferecido tiveram atribuições excelentes. 59,3% consideram esse item altamente positivo com citações como:

- *“Turmas reduzidas, ensino personalizado, professores fora do horário para tirar duvidas, por e-mails...”* (Q14)
- *“Ótimos professores e ótimas instalações”*(Q60)
- *“Nos dá acesso a todas as condições que necessitamos para o aprendizado e o ensino”* (Q26)
- *“Melhor impossível”*(Q29)
- *“Salas confortáveis, espaçosas e limpas, biblioteca com rico acervo e salas de informática capazes de atender...”* (Q41)

E outros 27,9% positiva com restrições:

- *“São boas, porém o desgaste do curso integral reflete nas notas”;* (Q138)
- *“Salas poderiam ser melhores equipadas uma vez que a mensalidade é alta”* (Q129)
- *“Ambiente agradável e entusiasmante e infra-estrutura tecnológica incrível, porém biblioteca restrita”* (Q115)
- *“Pela carga de material não há como aprender muito. Nos temos um limite e não dá pra assimilar tudo de todas as disciplinas”* (Q106)
- *“Condições são boas, porém o conteúdo do curso é extenso e desgastante”* (Q104)
- *“Boas, porém pela dificuldade são desestimulantes”* (Q97)

³¹ Ver Gráfico 40A

- *“Os métodos são ortodoxos em relação ao ensino, porém muito desgastante”*(Q94)

No terceiro aspecto pede-se a contribuição para sua formação profissional. Dos respondentes, 80% tiveram respostas altamente positivas.³² Dentre elas:

- *“Sairei daqui (nome da Instituição) um profissional de elite”* (Q63)
- *“Devido ter nome, a chances de ter carreira são ótimas”* (Q117)
- *“No futuro vou dizer: fiz (nome da Instituição)”* (Q4)
- *“Me prepara para o mercado”;* (Q8)
- *“Excelente. Nos posicionará provavelmente no topo do mercado de trabalho”* (Q18)
- *“Bases sólidas para chegar ao mercado”;*(Q24)
- *“A Instituição possui visão diferenciada do mundo, diferenciando-nos na profissão, por ser uma instituição reconhecida e de qualidade”* (Q31)

Por fim, e não menos importante, foi questionada a contribuição para a formação ética-humanística. As respostas a essa questão diferem.³³ Na sala do 7º semestre nota-se uma divisão notável entre as respostas dadas. 43,8% consideraram “altamente positivas” com respostas simples como: *“boas, sim, contribui”*; no entanto, partes consideráveis tiveram restrições (15,6%) e outra parcela considerou esse aspecto como “muito negativo” (37,5%). Dentre elas:

- *“Não existe. Nesta instituição há falta de respeito na relação reitor/estudante. Enquanto não houver um maior respeito, não vai contribuir nada para a minha formação”* (Q114)
- *“Foi boa, mas não foi o lugar que mais me influenciou nessa questão”*(Q119)
- *“Pouco foi tratado no decorrer do curso, mas a faculdade não se demonstra muito preocupada em “dar exemplos” positivos”*(Q122)
- *“Péssima. O que utilizo de minha formação vem de minha família e de colegas anteriores. Não temos bons exemplos de ética nessa Instituição, não generalizando é claro. Mas o diretor não é nada ético com os alunos”*(Q125)

³² Ver Gráfico 41A

³³ Ver Gráfico 42A

- *“Pouco ou nenhuma. Não por causa da estrutura do curso e sim por causa dos professores de matérias relacionadas ao tema e a **postura da direção**” (Q140) [grifo do aluno].*

As salas A, B e C permaneceram na mesma linearidade, atribuindo a essa questão respostas com indicação “altamente positiva”. Na sala D, encontramos ressalvas em relação ao posicionamento diante desse aspecto. Alguns pareceres:

- *“Um pouco “bitolados” forma um pensamento “elitista” (Q66)*
- *“Não vejo nada disso no curso que faço” (Q80)*
- *“Pouco, acredito que a “parte humana” é esquecida e o econômico prevalece” (Q81)*
- *“Não vejo a formação ético-humanística aplicada nessa Instituição” (Q84)*
- *“Complicado falar disso numa faculdade totalmente elitizada e na qual a competição nunca deixa de estar presente” (Q97)*
- *“Não há muita. Aprendemos a competir somente. Questão de sobrevivência” (Q106)*
- *“Razoável, visto que o ambiente em que a Faculdade atua, e em que as pessoas são de classes mais altas, muitas vezes não possuem o mínimo de ética e bons conhecimentos das relações humanas”.(Q107)*

Na seqüência, perguntou-se como relações ensino-pesquisa vêm sendo vivenciadas. A maioria de 44,3% optou por responder que essa atividade é desenvolvida em algumas ocasiões.³⁴

A questão seguinte aborda o que se esperava, em primeiro lugar, de um Curso de Graduação, como o que se está realizando. Entre as opções lançadas, 90% dos respondentes assinalaram a formação profissional voltada para o trabalho.³⁵

Buscando perceber que perspectiva de futuro é traçada pelos mesmos alunos, as três questões seguintes perguntam se ele acha que o curso lhe

³⁴ Ver Gráfico 43A

³⁵ Ver Gráfico 44A

oferecerá condições reais para que a resposta anterior se concretize. A pesquisa quantificou que 95% estão certos de que isso ocorra.³⁶

Na questão 23, pergunta-se o que, ao terminar o curso, se pretende. 97,9% almejam exercer a profissão para a qual estão se habilitando, 87,1% pretendem realizar estágios ou outras atividades afins, 87,1% desejam realizar pós-graduação em nível de especialização, 88,6% pretendem fazer cursos de atualização profissional, 50,7% querem cursar a pós-graduação em nível de mestrado e somente 33,6% querem ainda cursar outro curso de graduação. Os índices demonstram que as perspectivas são imediatas após a graduação. Não poderia ser diferente no contexto pesquisado.³⁷

A última questão dessa primeira parte do questionário já foi abordada acima ao se referir à projeção profissional nos próximos 5 anos.

Os dados demonstram o ambiente em que o estudante convive. Lugar onde as idéias são impostas, as relações são amadurecidas, os posicionamentos tornam-se ideológicos, reafirmando a que se propõem, quais interesses defendem que objetivo debruça-se seus esforços. O perfil sociocultural elitizado e amarrado à interesses classistas, reforça a condição pasteurizada do pensamento, tornando-o regulador na medida em que a manutenção do sistema advém de institutos que produzem e reproduzem profissionais para este mercado.

Analizamos a seguir como que esse aluno pensa e vê a Filosofia em sua formação.

³⁶ Ver Gráfico 45A

³⁷ Ver Gráfico de 46A a 52A

4.3.2 O envolvimento do aluno com a disciplina de Filosofia

“Para muita gente, antes morrer que pensar. E é isso mesmo que fazem”
Bertrand Russell

A segunda parte da pesquisa tem como objetivo abordar questões relativas ao envolvimento do aluno com seu processo formativo. Pretende-se analisar tanto o compromisso do estudante com o curso, bem como apreender, em sua ótica, o grau de comprometimento da proposta dada pela Filosofia no desenvolvimento da consciência ética do futuro profissional e a contemporaneidade das situações e temas. As análises permearam os diferentes espaços de aprendizagem o debate crítico dos estudantes, traduzindo, assim, as lógicas que norteiam a proposta pedagógica do curso.

A primeira questão diz respeito à assiduidade às aulas de Filosofia oferecidas no curso de Administração. Nas salas A, B, C e D as respostas oscilam do altamente assíduo para os alunos que são regularmente assíduos. Já na sala do 7º semestre em que os estudantes já cursaram a disciplina em ano anterior, as respostas tendem do regularmente assíduo ao pouco assíduo.³⁸

A segunda questão avalia a motivação durante as aulas de Filosofia. Novamente a sala do 7º semestre teve em sua avaliação uma leitura negativa. A parcela de alunos que avaliam por nada motivados (15,6%) é superior a de alunos muito motivados (12,5%). 37,7% consideraram razoavelmente motivados ao passo que outros 34,4%, pouco motivados. Já nas salas A, B, C e D em que cursam a disciplina neste semestre, os índices maiores permaneceram em razoavelmente motivados, com propensão a pouco motivados.³⁹

Em seguida se questiona qual a contribuição da Filosofia para a formação. Mais uma vez, o 7º semestre indica 43,8% de reprovação, atribuindo como contribuição “pouco importante” e, posteriormente, 18,8% consideram “irrelevante”, superior ao índice máximo de aprovação que ficou em 12,5% e os outros 25% consideram “importante”. Nas demais salas, atribuem-se linearmente

³⁸ Ver Gráfico 1B

³⁹ Ver Gráfico 2B

índices de “importante” para “pouco importante”, destoando somente a sala D, que atribui em maior escala “importante”.⁴⁰

Questionou-se também como o aluno considera o processo de ensino-aprendizagem em relação à disciplina de Filosofia.⁴¹ Nessa questão os respondentes do 7º semestre atribuíram 25% por altamente positivo, 34,4% por razoavelmente positivo, 18,8% pouco positivo e 21,9% como improdutivo. Nas salas A, B e C as respostas permaneceram entre razoavelmente positivas e altamente positivas, com índices mínimos quanto ao pouco positivo. Já na sala D, a relação no processo de ensino-aprendizagem caracterizou-se em maior frequência como razoavelmente positivo, com escalas próximas entre altamente positivo e pouco positivo.

Entre as dificuldades encontradas em relação à disciplina de Filosofia, o índice maior foi constatado no que se refere à compreensão dos textos filosóficos, com 69,3% de respostas: a relação entre teoria e prática com 34,3% em seguida de 25% referindo-se à didática utilizada pelo docente. Nessa última escolha, o 7º Semestre obteve um maior índice de atribuição; 40,6% marcaram a alternativa.⁴²

Numa seqüência final, foram propostas aos alunos questões abertas, específicas em relação à Filosofia e ao curso de Administração. As apreciações dos alunos são reproduzidas de acordo com a redação original. Os dados entre parênteses referem-se à identificação do questionário. Foram selecionadas as respostas com grau de significância relevante às questões.

Perguntou-se: quais são as contribuições que a disciplina de Filosofia oferece em relação ao curso e como é percebido esse aprendizado diante aos futuros desafios profissionais. Obtivemos respostas heterogêneas quanto ao enfoque dado, porém todas com caráter predominantemente utilitarista. Vejamos:

- *“Apesar de não gostar muito de Filosofia, acredito que ela possa ser um pouco útil.”* (Q99)

- *“Espero conhecimento e cultura, podendo utilizar alguma coisa. Contribui para a formação ética humanística”;* (Q 30)

- *“Sinceramente não sei, não consegui pensar filosoficamente. E até hoje não entendo. Não sei. Em nada talvez. Pensar em coisas abstratas, não ser nem*

⁴⁰ Ver Gráfico 3B

⁴¹ Ver Gráfico 4B

⁴² Ver Gráfico de 5B a 12B

um pouco objetivo. Acho que pode ser melhor explicado, pois eu não consegui ver uma utilidade nela. Talvez tenha alguma mas eu não sei”. (Q123)

A busca por uma função, um direcionamento imediato à utilidade da filosofia reflete os paradigmas culturais e sociais em que estão inseridos os respondentes, como também o próprio objetivo que o curso e o retrato da Faculdade pesquisada propõem-se. Em nossa cultura e em nossa sociedade, é notório considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. Dessa forma, ainda continuam respondendo:

- “Ela poderia oferecer mais se fosse oferecida de modo prático. Pelo modo que foi nos passado não será muito utilizada, não agregou muito. Pode ser muito interessante caso seja oferecida de modo motivador” (Q126)

- “Não utilizo. Não acho importante. Acho legal. Porém a matéria Filosofia deveria ser mais prática, ou seja, fazer paralelos e analogias com o mundo atual”.(Q137)

- “Terei um olhar diferenciado perante assuntos o que será vantajoso pra mim. Procurarei sempre extrair os principais aprendizados e aplicá-los a cada situação” (Q70)

- “Às vezes aborda temas de maneira que desestimula quem não tem uma grande atração pela matéria. Poderia ter mais prática e menos teoria”; (Q110)

- “Não vejo relação. Devia ser melhor pensada como um maneira de relacionar melhor a matéria com o curso” (Q117)

Além da visão pragmática dada às respostas, percebe-se a dificuldade em enxergar, no ensino da disciplina, seus objetivos e as possíveis correlações. Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer os fatos, relação entre teoria e prática, acúmulo de saberes são questões meramente filosóficas e que, dado tais posicionamentos, anulam essa possibilidade de conhecer e perceber a realidade de maneira crítica e reflexiva, podendo tornar-se um universo estático e/ou alienado.

Percebe-se que, nessas afirmações, existe também uma pré-disposição negativa para as aulas de filosofia. Como já relatado a motivação para as aulas de filosofia indicam de razoavelmente motivados a pouco motivados.

As possíveis hipóteses para essa questão estão justamente na não compreensão da relevância da disciplina no curso e no possível método de ensino utilizado pelo docente. Num primeiro momento, o fato é que, quando se pergunta qual a contribuição da filosofia à formação, somente o 7º Semestre indica-se como ‘pouco importante’ e todas as outras turmas com percentual maior em ‘importante’. Contraditoriamente, ao dissertar essa relação, destacam-se respostas como:

- *“Não vejo importância da matéria no curso. Não sei, pois às vezes a matéria dada é vista ainda muito longe da minha vida. Filosofia é um pensamento sobre a vida. Desnecessário no curso de Administração.”* (Q72)

- *“Não espero muita coisa, pois acho a matéria irrelevante para o curso, entretanto acho que ela poderá me proporcionar pensamento mais crítico.”*
“Sinceramente não sei, o conteúdo visto até agora não me ajudará em nada. Interessante, mas não me fez mudar a visão que tenho da disciplina”; (Q78)

- *“A contribuição seria nenhuma, porque o professor não aceita as nossas opiniões. Não utilizaria porque Filosofia pra mim é irrelevante. Algo irrelevante. A Filosofia é irrelevante porque o que me interessa saber de um autor que morreu há muito tempo atrás”* (Q92)

A busca em encontrar uma utilidade para a filosofia, para outros respondentes, parece-nos um possível desafio que emerge em suas proposições a reafirmação da visão utilitarista, sobretudo mercadológica. A percepção limitada de mundo reflete a preocupação imediatista para a futura profissão no mundo dos negócios e das organizações dando importância ou não:

- *“Espero que sejam úteis para o mercado profissional”* (Q67)

- *“Utilizado apenas para refletir casos onde há tempo para discussão e reflexão. No trabalho no dia-a-dia pode não ser possível utilizá-la”;*(Q114)

- *“Poucas contribuições. Não consigo conciliar com a minha carreira. Ruim para o curso que fazemos, poderia ser melhorado”* (Q118)

- *“Muita “viagem”, porém é interessante. É legal, pois gostei da matéria mas não acho muito importante. Importante pois estimula uma capacidade de debates importantes no mercado”* (Q125)

- *“Já vem acontecendo... ensina toda mecânica do meio econômico entender os pensamentos e entender a imagem do mundo. Estarei apto a ter um raciocínio mais rápido e consciente de vários mecanismos e situações”;* (Q60)

- *“Espera algo mais próximo ao que vou encontrar no ambiente de trabalho e não apenas teoria. Não sei se ajudaria, hoje não acho que ajudaria”* (Q33)

Doravante ainda lê-se:

- *“Acredito que ela ajuda a entender o funcionamento da ideologia de uma determinada sociedade. Com esse conhecimento se pode aplicar os conhecimentos de Administração numa empresa. Ajuda a entender o pensamento dos outros. Com isso utilizaria essa vantagem que ela oferece a fim de realizar melhores acordos de negócios”* (Q80)

- *“Boas contribuições para saber atingir meus fins futuros. Meios para saber negociar no trabalho. O uso da Filosofia é bom somente pra quem possui conhecimento antigo, já os demais são alienados. Compreensão do passado para usufruir no futuro”* (Q73)

- *“É um bom tema, pois a Filosofia é importante para a formação do indivíduo e no caso do administrador auxilia na composição de valores e modelos comportamentais para a tomada de decisões”* (Q102)

- *“Pouca contribuição profissional, mas interessante para vida pessoal”* (Q35)

A relutância em negar a filosofia, como descaracterizar seu papel, torna-se questionadora, pela proposta em que está inserida. Um ensino forte, de qualidade, com visão ética e humanista não deveria ter tais índices de resistência e negação da disciplina. No entanto, o que se levanta são problemas pertinentes a uma possível proposta curricular com maior clareza, ou ainda um posicionamento pedagógico de ensino coerente com o que se pretende formar.

Um dos fatores que trazemos ao analisar essas falas nos indica também um “estado de ignorância” refletida pelo contexto do alunado. Visto anteriormente, temos um sujeito que possui todas as condições econômicas para seu desenvolvimento individual, pois participa de uma minoria nacional que vislumbra

altos cargos e salários, experiências e crescimento internacionais, entre outras atribuições de poder. O foco está direcionado. O alvo para suas conquistas e sucesso está traçada. Nessa lógica, o que não lhe “serve” enquanto valor imediatista é descaracterizado. A visão limitada da realidade não percebe a gênese do conhecer, a emancipação para pensar, analisar, refletir:

- *“O objetivo de Filosofia em ADM é irrelevante para mim, não acho que vá contribuir para muita coisa, ainda mais que o professor não aceita muito os argumentos diferentes do dele. Não vai me ajudar em nada. Algo que não se encaixa na realidade atual, as pessoas não têm mais tempo para pensar em coisas inúteis e que não trarão resultados práticos. Discutir algo que é indiscutível é perda de tempo A Filosofia no curso de ADM não tem razão de ser ensinada, já que não acrescenta nada em termos de conhecimento. O que me interessa saber o que o filósofo nasceu há centenas de anos atrás pensava? O que isso vai mudar na minha vida ? Nada com certeza!” (Q106)*

- *“A disciplina de Filosofia aqui é péssima, um dos pontos fracos . Não aprendi nada!” (Q112)*

- *“Espero que nos ajude a pensar, mas sem nos forçar a um pensamento estereotipado por filósofos que viveram cem anos atrás e mal sabiam como estaria o mundo hoje.” (Q63)*

- *“Não precisa de Filosofia”. (Q139)*

- *“Nenhuma” (Q130)*

Numa seqüência de questões ainda se perguntou ao aluno de Administração: O que é Filosofia para você? E assim responderam:

- *“O estudo da Filosofia é importante pois nos leva à reflexão, entretanto, a maioria das pessoas parece não gostar muito, pois não lhes foi gerado o interesse de aprender. Os educadores em geral deveriam incentivar os estudantes para que, desde cedo, tenham contato com a disciplina”. (Q93)*

- *“Para mim o “amor à sabedoria” é a ciência em que as pessoas querem aprender mais e mais e gerar mais conhecimento acerca de si da humanidade e do mundo”. (Q93)*

- *“Pensamentos que fogem um pouco do normal, maneiras diferentes de interpretar o assunto”. (Q1)*

- *“Filosofia é muito mais do que vemos na sala”. (Q4)*
- *“Idéias e visões conceitos que a humanidade criou e que são utilizadas para compreender o mundo”. (Q7)*
- *“Modo de pensar o mundo mais profundamente do que nos é passado em jornais”. (Q13)*
- *“Analisar o mundo o qual vivemos a partir de ponto de vista diferente do que tinha”. (Q20)*

Enquanto conceito e proposta de desenvolvimento, nota-se que o aluno, mesmo que a negue, sabe da importância e da não neutralidade da filosofia em sua vida e em sua formação. Porém, não consegue enxergar os caminhos que ela constrói. Alguns ainda insistem em redirecioná-la como utilitária ao mercado profissional:

- *“Uma matéria que não entendo muito a respeito, nem a linguagem dos textos, mas que deve ter alguma forma de ajudar em algum emprego”. (Q38)*
- *“Abordagem de temas importantes para a vida e para o mercado de trabalho”.(Q21)*
- *“Mostrar os “bastidores” do mundo do trabalho”. (Q52)*

E, ainda negando sua razão de existir ou relutante à didática, posta:

- *“Estudo feito por pessoas que pensavam sobre a sociedade, mas não passa de um estudo e nada mais. Não vejo como a Filosofia pode ajudar as pessoas, torná-las melhores. Só serve pra treinar o cérebro lendo textos difíceis”. (Q42)*
- *“Filosofia é conhecer a si próprio e depois avaliar as questões apresentadas pelo mundo e não aceitar as coisas como são, é algo tão individual que deveria ser revisto pelos professores, que utilizam métodos de avaliação, como se você necessitasse ter o mesmo trajeto de raciocínio.” (Q81)*

4.3.3 O que pensa o professor de Filosofia ?

*Os filósofos, até hoje, se limitaram a interpretar o mundo.
Cabe, agora, transformá-lo.
Karl Marx*

Dos questionários aplicados a quatro professores da área de humanas da I.E. pesquisada, somente dois retornaram respondidos. Os demais docentes, apesar dos inúmeros pedidos do pesquisador, não contribuíram para conclusão da pesquisa. Portanto, no universo pesquisado, a leitura das respostas levanta possíveis questões de análise: o que pensam os professores de Filosofia dessa instituição ? Quais os desafios ? Como agir diante da dualidade dos saberes ?

As três primeiras questões foram fechadas e obtivemos as seguintes respostas:

Questão 1: Técnicas utilizadas: *Aula expositiva e Seminários.*

Questão 2: Em relação aos valores e habilidades que são estimulados, marcou-se: *a autonomia intelectual, flexibilidade e articulação.*

Questão 3: Em relação às dificuldades e desafios, destaaram: *os textos filosóficos, a visão de mundo limitada, formação cultural deficiente e as dificuldades ligadas às deficiências do ensino médio.*

Um dado interessante que emerge em relação às dificuldades e desafios a serem enfrentados pelo docente são as deficiências trazidas do ensino médio. A discussão pode ser, em outro momento, aprofundada na medida em que esse alunado, pelo seu perfil e condição social, não estudou em colégios públicos que, nos anos 90, sofreram constante defasagem enquanto instituições educadoras.

Portanto, o estudante do ensino particular também chega ao ensino superior com deficiências que comprometem a proposta de formação forte, completa e exigente para o profissional de ponta que a Instituição pesquisada quer formar. Segundo o site da faculdade, o aluno ingresso na instituição se beneficiará do projeto de Ensino de Excelência, assim pensado:

O Projeto de Ensino de Excelência foi concebido a partir de uma análise cuidadosa das profundas transformações que ocorreram nessas últimas duas décadas.

O mundo de trabalho tornou-se extraordinariamente competitivo e seletivo:

1. O Profissional de Elite do Século 21 é SUPERQUALIFICADO em relação ao velho profissional de elite do século XX.

2. Na área de Ciências Humanas, a formação técnica ampliou-se muito e se sofisticou, a visão de conjunto tornou-se decisiva e o domínio de Línguas e de ferramentas digitais passou a ser imprescindível.

3. O Superprofissional deve ter, em alto grau de desenvolvimento, dois tipos de QUALIDADES PESSOAIS. De um lado, qualidades cognitivas: inteligência sofisticada expressa especialmente na capacidade de pensar e resolver problemas concretos e na autonomia intelectual. De outro lado, qualidades comportamentais: iniciativa, liderança e habilidade para trabalhar em equipe.

4. Na Área de Humanas o Ensino de Graduação dos principais Centros de Excelência do mundo modernizou-se, ajustando-se às mudanças rápidas e profundas dos últimos anos. O Projeto dessa Instituição está ajustado aos novos tempos. [grifo deles]

Em quais medidas as deficiências são superadas ? Que profissional “superqualificado” é esse ? Não entraremos no mérito do questionamento, pois a proposta e o objeto de trabalho situa-nos em outro campo de análise. Essa reflexão poderá ser feita em pesquisas posteriores com os dados obtidos nos questionários.

Nas questões abertas, perguntou-se o que o professor pretende com suas aulas de filosofia:

- *“A partir do estudo do conceito de alienação do trabalho e seus múltiplos aspectos provocarem uma reflexão abrangente e crítica da futura prática profissional do aluno.” (QP01)*

- *“Estimular o gosto pela reflexão, contribuir com a formação do discernimento e elevar a capacidade crítica e imaginativa dos alunos” (QP02)*

Os docentes percebem que provocar a reflexão é um dos papéis fundamentais do ensino de filosofia. Contudo, as respostas obtidas realimentam a

visão utilitarista da disciplina. Percebemos, entretanto, que para os alunos não é clara a proposta das aulas, como já abordado anteriormente.

Em seguida, perguntou-se: FILOSOFIA E ADMINISTRAÇÃO: Qual compatibilidade ? Eles responderam:

- *“Muitas” (QP01)*

- *“Nossa perspectiva é crítica, mas quem decide sobre a compatibilidade é o aluno, nós oferecemos apenas os elementos para a tomada de decisão.”*

(QP02)

Novamente temos um posicionamento que transfere a responsabilidade pedagógica. Questiona-se novamente: o que se pretende com as aulas ? O que se faz com o conteúdo trabalhado ? É o aluno quem decide ?

Embora as respostas sejam vagas, o caminhar docente faz sentido se fundamentado à luz de Sartre (*apud* Cerletti e Kohan, 1998, p.149) sobre a reflexão do ensino de filosofia, dada como entrevista em 1980.

Nela, Sartre parte do princípio de que não se ensina filosofia, mas que é possível ensinar uma técnica que possibilite trabalhar como filósofo. Para ele, a filosofia não é algo que exista em si, mas que se faz pelo pensamento e cada pessoa têm a sua maneira de compreender. Significa dizer que é impossível exigir que o aluno interprete e compreenda determinadas questões da mesma maneira que o professor. No entanto, é possível que professor e aluno possam descobrir juntos a idéia de um texto. Isso implica a consciência de que existe uma impossibilidade de explicar algo completamente, pois há o ato individual da compreensão.

Para Sartre, o docente de filosofia deve ensinar os alunos a: *“livrar-se dos preconceitos, daquilo que os impediria de compreender algo, ou daquilo que os faria compreender muito rápido”*.

Uma outra questão indagava sobre a correlação realizada em sala de aula das teorias filosóficas “estudadas” com a prática e estratégias administrativas. As seguintes respostas foram obtidas:

- *“A “correlação” entre esses âmbitos não precisa ser imediata, mas os alunos sempre associam as informações de suas outras áreas de formação no estudo das disciplinas filosóficas.” (QP01)*

-“O vínculo entre o conceito de alienação do trabalho e o mundo da administração é evidente, por isso escolhemos esse tema. Mas em aula, não existe preocupação de mostrar a tal relação com a prática a todo momento. A proposta da faculdade é de um ensino integral, os alunos entram sabendo disso, por isso aceitam mais facilmente disciplinas cuja relação com a realidade profissional não seja imediato.” (QP02)

Dessas afirmações podemos inferir que, ou a proposta da faculdade não está clara para os alunos, ou se negam a entender a formação que aprendem. A afirmação do docente não condiz com as respostas dos estudantes, pois o índice de aceitação da disciplina teve parcela significativamente baixa.

A respeito do lugar do saber humanístico foi perguntado: qual o lugar do saber humanístico numa sociedade marcada pela técnica e pela instrumentalização da ciência? Como resposta tivemos:

- “O problema é que o conhecimento técnico não dá mais conta das necessidades que o novo capitalismo, baseado no conhecimento, impõe. Agora o saber humanístico volta a ser valorizado, mas é claro que com objetivo de ser instrumento do capitalismo. Trata-se, portanto de uma pseudo valorização. Mas o fato é que o aluno com formação mais abrangente acaba se sobressaindo. Acho que nossa tarefa é forçar essa contradição entre a necessidade do mercado e o “saber humanístico”. (QP01)

- “A princípio, nenhum lugar está reservado, o que acontece no nosso trabalho é um esforço para reaver importantes valores humanísticos hoje em desprestígio, quando não esquecimento completo” (QP02)

E, por fim, foi deixada uma questão aberta para que pudessem fazer qualquer observação acerca do tema abordado. Segue a consideração:

- “Acho que ainda é cedo para tirar conclusões, pois só temos uma turma formada e um ou dois professores que trabalharam com o curso. Não creio que a amostra disponível seja representativa e possa fundamentar generalizações.” (QP02)

4.4 Conceitualizando as unidades de significação

“uma vida sem reflexão não merece ser vivida”
Platão

No caminho para identificar categorias representativas dos discursos retratados nos questionários e entrevistas, deve-se levar em consideração, além da realidade sócio-econômica e cultural, um fator preponderante à área em estudo que decorre das escolas de administração. Nelas, são evidenciadas teorias organizacionais que veiculam valores e discursos ideológicos de um projeto hegemônico que segundo GURGEL (2003, p.32):

[...] se “disfarçam” sob o instrumental da gestão empresarial/organizacional no fenômeno da contemporaneidade, na formação da consciência social [...] difundindo através do genérico *administração flexível* e suas expressões materiais – gestão de qualidade, reengenharia, terceirização, virtualização, multifuncionalidade e outros conceitos e técnicas gerenciais em relevo. [grifo do autor]

A saber, esse panorama apresentado e constantemente reafirmado na formação do profissional em administração destina um papel restrito à manipulação para elevar a produtividade e atender o mercado, como também para exercer ideologicamente a manutenção do *status quo*, considerado como apropriação na geração da riqueza e, conseqüentemente, no sucesso profissional.

Essa mentalidade técnica, impregnada na ação pragmática, é caracterizada pelo instrumentalismo e pelo utilitarismo. Tais conceitos se encadearam ao longo da história, direcionando o agir e o pensar humano de maneira que tais princípios norteassem o imediatismo hedonista (o bom como útil).

Utilitarismo, do ponto de vista histórico, é uma corrente do *pensamento* inglês dos séculos XVIII e XIX. Segundo Abbagnano (2000), Stuart Mill⁴³ em 1812

⁴³ **John Stuart Mill** (Londres, 20 de Maio de 1806 — Avinhão, 8 de Maio de 1873) foi um filósofo e economista inglês, e um dos pensadores liberais mais influentes do século XIX. Foi um defensor do utilitarismo, a teoria ética proposta inicialmente por seu padrinho Jeremy Bentham.

firmou ser o primeiro a usar a palavra utilitarista, contudo, em 1781 Bentham⁴⁴ já se propunha, no exercício conceitual, a caracterizar tal corrente.

Abbagnano (2000, p.986-987) resume os aspectos fundamentais do utilitarismo da seguinte modo:

Em primeiro lugar, o U. é a tentativa de transformar a ética em ciência positiva da conduta humana, ciência que Bentham queria tornar “exata como a matemática”. [...] Essa característica faz o U. um aspecto fundamental do movimento positivista [...]

Por conseguinte, o U. substitui a consideração do *fim*, derivado da natureza metafísica do homem, pela consideração dos *móveis* que levam o homem a agir. Nisto, liga-se à tradição hedonista, que vêem no prazer o único móvel a que o homem ou, em geral, o ser vivo obedece. [...]

Reconhecimento do caráter supra-individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de tal modo que o fim de qualquer atividade humana é “a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas” [...] aceita pelos utilitaristas ingleses. [...] Para James Mill, decorre a lei de associação psicológica: cada um deseja a felicidade alheia porque está intimamente associada com a sua própria felicidade. [grifos e abreviações do autor]

E ainda segue o autor:

Associação estreita do U. com as doutrinas da nascente ciência econômica [...]

Espírito reformador dos utilitaristas no campo político e social: preocupavam-se em pôr sua doutrina moral a serviço de reformas que deveriam aumentar o bem-estar e felicidade dos homens em vários campos. Nesse aspecto, o U. também foi denominado *radicalismo*. [grifo e abreviações do autor]

A corrente filosófica do utilitarismo arraigada com as concepções e ideais iluministas e positivistas obtiveram, sob um viés humanista, críticas aos seus modelos de conceber a realidade pela razão humana de modo exaustivo, transformando-a de objetiva em instrumental. Entende-se por razão objetiva aquela que admite uma ordem no mundo, o sentido da vida humana, a existência de fins últimos a conseguir.

⁴⁴ **Jeremy Bentham** (15 de fevereiro de 1748 – 6 de junho de 1832) foi um filósofo e jurista inglês. Juntamente com Stuart e James Mill, difundiu o Utilitarismo, teoria ética que responde todas as questões acerca do que fazer, do que admirar e de como viver, em termos da maximização da utilidade e da felicidade.

Essa razão que determinava o pensamento até a época moderna, com o iluminismo, entra num processo de transformação: de objetiva torna-se subjetiva; de ideal torna-se instrumental. A razão subjetiva e instrumental relega as verdades da razão objetiva ao reino da ideologia e mitologia e vê somente o que é útil, operativo, que serve para dominar a natureza.

O utilitarismo arraigado como visão prática constrói a partir da alegação de que existe uma força que compele o ser humano a agir naturalmente decorrente da própria condição do gênero humano. Fundamentando o conceito, Bentham (1979, p. 94) afirma que:

A natureza colocou a humanidade sob o governo de dois senhores soberanos: o prazer e a dor. Somente a eles compete apontar o que nós devemos fazer, assim como determinar o que de fato faremos. Ao tronco desses dois senhores estão ligados, de um lado, o padrão do certo e do errado, e de outro a cadeia de causas e efeitos. Eles nos governam em tudo o que pensamos: cada esforço que façamos para nos livrar dessa sujeição servirá para demonstrá-la e confirmá-la. Por meio de palavras um homem pode fingir que abjura seu domínio: mas na realidade ele permanecerá sujeito a ele em todos os momentos.

As condições dadas pelo filósofo, indicam o delinear pela construção da felicidade humana fundamentado no princípio da utilidade. Esse princípio é a base de toda ética racional e toda legislação em que Bentham (1979, p. 95) teoriza cientificamente o comportamento humano. Assim, o 'princípio de utilidade' formulado pelo autor se estabelece da seguinte forma:

Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, conforme a tendência que ela pareça ter para aumentar ou diminuir a felicidade daquele cujo interesse está em jogo: ou, o que seria a mesma coisa com diferentes palavras, segundo a tendência a promover ou se opor à referida felicidade. Eu digo qualquer ação; e portanto, não somente de toda ação de um indivíduo particular, mas de toda medida de governo.

Considerando que as ações humanas são regidas pelo princípio da utilidade independente de sua intencionalidade individual ou coletiva, o sentido estabelecido do agir cabe aos critérios da moral que Bentham (1979), estabelece como “... a arte de dirigir as ações do homem para a produção da maior quantidade possível de felicidade em benefícios daqueles cujos interesses estão em jogo”

Portanto, em se tratando de dirigir as ações humanas, o 'princípio da utilidade' descreve a forma geral como o ser humano se comporta em cada situação. Essa teoria comportamental oferece, segundo Peluso, (1991, p. 32):

Critérios pelos quais podemos aprovar ou reprovar as ações humanas. Isto porque, o determina a aprovação ou reprovação de um ato é a forma como ele contribui para o aumento ou diminuição da felicidade ou do sofrimento dos indivíduos considerados.

Como pólo determinante do agir humano, a filosofia teleológica do utilitarismo levanta algumas características relevantes ao debate moral e, sobretudo, ético. No entanto, não abordaremos as inúmeras derivações dessa teoria, no que diz respeito ao modelo quantitativo da aritmética moral pois o foco central de análise e reflexão, trata da idéia conceitual do utilitarismo enquanto direcionamento de aceitação e relação com a realidade presente.

O campo pesquisado retrata de maneira clara o significado e a representação da categoria levantada. O utilitarismo se arrasta do século XIX como referência de pensamento e ação no mundo contemporâneo. Nele, são expressas as emergências reprodutivas do modelo que se espera, ou que se quer de sociedade e de educação. A acentuada vertente utilitarista, introduzida pelo desenvolvimento da técnica e da sociedade movida pelo "consumismo" que ela engendrou, valoriza a constante busca humana pelo "ter" que varreu quase completamente a preocupação com o "ser".

No contexto neoliberal em que se insere tal realidade, a educação quanto mais atende ao mercado capitalista - ou seja, parafraseando Mézaros - mais vira mercadoria ou se não o é, não serve, não tem utilidade. A percepção e compreensão do universo acontece, diante dessa realidade, somente por essa vertente utilitarista, pois nela é que se responde, sob uma visão fragmentada, ao sentido das coisas. Esse sentido, no entanto, é pobre de significado, o que para uma sociedade neoliberal, ir além do prazer imediato, torna-se desnecessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De nada adianta insistir sobre a formação intelectual se está não é acompanhada de uma prática no saber pensar
Marcondes

A abordagem dada ao trabalho exposto, requer considerações que retomem o percurso desenvolvido da pesquisa, análise e conclusão dos dados. Os saberes que contribuíram para esta investigação, tiveram sua relevância enquanto postura metodológica e visão de mundo com fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.

Os confrontos relatados, os pólos extremos de uma concepção de mundo, as ideologias arraigadas, trouxeram a esta reflexão sustentabilidade científica para tratar um assunto extremamente complexo, amplo e de base estrutural.

Toda pesquisa tem uma intencionalidade que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador. (PÁDUA, 2004, p. 32)

Nesse sentido, problematizamos a pesquisa em um contexto social destoante do universo estudantil brasileiro de Ensino Superior, procurando perceber e levantar categorias que emergem nessa realidade, quando o assunto é Filosofia.

A riqueza dos dados nos possibilita inúmeras análises e abordagens diante do objeto de estudo. No entanto, o enfoque dado privilegiou o esforço racional para conceber e ordenar a realidade mediante os desafios da contemporaneidade e da visão de mundo.

Para uma análise dialética dessa realidade, retomamos história e conceitos que fornecem as bases para a reflexão. Primeiramente, procuramos entender historicamente as concepções do conceito de trabalho no espaço temporal

humano e ideológico. As atribuições dadas ao conceito de trabalho, representam, em caráter temporal, o modo desigual e combinado como as transformações econômicas desenvolvem-se. Das emergentes situações em que os modelos produtivistas se constituem, o homem e o trabalho passam a ter uma relação movida pela lógica que o paradigma social mantém. Tal condição atende uma ideologia mantenedora do capitalismo e suas desumanas apropriações que possuem um único objetivo: a geração do lucro pela exploração do trabalho.

Nesse contexto, surgem as escolas de administração que, de maneira subserviente, apropriam-se, num primeiro momento, dos saberes com objetividade técnica e com teorias organizacionais que reforçam uma finalidade rentável economicamente.

Essa identificação nas escolas de administração parece encontrar o “*estado puro*” de seu conceito; condições viáveis para seu desenvolvimento. Cumpre uma função ampliada dos valores liberais reabilitados. Passa a promulgar o “*mascaramento*” neoliberal na determinação existencial humana. Enfim, o que Marx (1985), com sua conhecida ironia, descreveu, em *O capital*, como “*liberdade, igualdade, propriedade e Bentham*”, simboliza no filósofo inglês os ideais do individualismo, do livre mercado e do utilitarismo.

Diante de tal crítica, passamos a olhar a inserção da Filosofia nas diretrizes curriculares do curso de administração e as atribuições formativas que ela desempenha como disciplina acadêmica. Ao escolher o campo de pesquisa, procuramos encontrar o modelo institucional que mais se aproximasse do ideário neoliberal para encontrar os caminhos em que a filosofia se encontra.

Procuramos então, entender o perfil sociocultural do alunado da Instituição que reafirmou sua visão de mundo limitada. Essa característica é dada por diversos fatores que contribuem para os pensamentos que foram expressos na pesquisa. O ponto de partida para a compreensão limitada da realidade é o fator maturidade etária e intelectual. As poucas experiências vividas – pela condição etária mínima e social privilegiada financeiramente – não oferecem discernimento necessário à compreensão do existir micro e macro social.

Assim, a pesquisa trouxe ao leitor inúmeros dados e informações que puderam ser analisados e aprofundados, como também outras que poderão ser objeto de investigação e pesquisas futuras. Dos recortes epistemológicos feitos

neste trabalho, percebemos que, ao questionar as relações existentes da disciplina de Filosofia no curso de Administração, a reprodução da própria condição existencial dos respondentes foi muito representativa, emergindo como unidade de significação representativa para a análise do utilitarismo.

Para justificar a necessária presença da formação filosófica no Ensino Superior, partimos da premissa que a finalidade da educação superior não pode exaurir-se somente nesse perfil de profissionalização técnica. E que, além desse necessário preparo técnico dos profissionais e da fundamentação científica que deve servir-lhe de lastro, a educação superior precisa investir profundamente na formação humana dos estudantes. Tal formação humana – para além de qualquer retórica idealista – está relacionada com uma forma aprimorada do existir das pessoas humanas, historicamente situadas.

O conhecimento, em que pesem todas as suas limitações epistemológicas e contradições históricas, é o instrumento de que dispõe a espécie humana para dar sentido a sua existência. Sem dúvida, pressupõe-se igualmente que a existência humana tenha que ter algum sentido, ainda que tenha de ser constituído pelos próprios homens.

A Filosofia, portanto, se entendida como mera designação ou ferramenta para resolução de problemas administrativos ou ainda como instrumento de regulação em que se julgue o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, tem no currículo básico uma razão de existir que torna-se dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial. Trata-se, sem dúvida, de um objeto que soa utópico e de difícil consecução, à vista da realidade pesquisada.

Nenhum profissional será, efetivamente em sua prática histórica, apenas um técnico; ele será, necessariamente, um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhe respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção. Se a filosofia não contribui para o esclarecimento do significado do existir humano na história, na elucidação do pensamento, não só dada pela filosofia, mas entrelaçada aos saberes específicos, torna o humano vazio de significado no micro-sentido de seu existir e no macro-sentido de seu existir social, passando a viver de forma pragmaticamente utilitarista.

Ao escolher, uma única Instituição, procurou-se compreender a partir da pesquisa o detalhamento e a função da instituição em foco, deixando de lado muitas outras possibilidades.

Assim sendo, um comparativo entre diferentes escolas de Administração existentes no país e no exterior, tendo ainda como foco o papel da filosofia em seus cursos, se constitui numa possibilidade de pesquisa. Por meio da comparação seria possível correlacionar, por exemplo, realidades distintas em termos de formação e visão de mundo, como perspectivas de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Outro enfoque que poderíamos ter tratado na pesquisa seria, por meio de uma metodologia etnográfica, acompanhando os alunos ao longo do semestre que estudam filosofia. A experiência do mergulho na realidade dos sujeitos, compartilhando as aulas da disciplina, sem dúvida, mediará um patamar diferenciado das possíveis análises presentes.

Por fim, as palavras da filósofa Marilena Chauí (1994, p.15) elucidam a possibilidade de encontrar utilidade para a filosofia, explicitada no trabalho:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Cabe-nos questionar, portanto, que se esse saber emancipatório, humanista não se torna claro em seu processo de ensino-aprendizagem aos futuros profissionais desse campo, fica marcado nesse estudo que as artimanhas neoliberais do capital ofuscam o papel da filosofia. Apropriam-se desse saber universal, reproduzindo de maneira descompromissada e como uma obrigação curricular a ser cumprida, com data no calendário para ser encerrada. As possibilidades de desenvolvimento do pensamento contra-ideológico ficam definitivamente afastadas.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

ARANHA, M. L. de A., MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

BENTHAM, Jeremy. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. tradução de Luiz João Barauna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CASTRO, C. de M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debates. In **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.21, n.3, p.58-61, jul./set. 1981.

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter Omar. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: UNB, 1998

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração.** 4 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1993.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Formação e a ideologia do Administrador de Empresas.** RJ: Vozes, 1982.

DRUCKER, Peter F. **O novo papel da Administração.** Coleção Harvard de Administração. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Atlas, 2000.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Leandro Konder. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

FREIRE, Roberto de Barros. Filosofia na formação universitária. In: KOHAN, Walter. (org) **Ensino de Filosofia – perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. "**Americanismo e Fordismo**" in Obras escolhidas. Tradução de Manuel Cruz, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUIDA, Frederico Antônio. **Panorama geral da Administração.** Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1980.

HENDERSON, William Otto. **A revolução Industrial: 1780-1914.** São Paulo: Verbo, 1979.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21ª ed. rev. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Teorias da globalização**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha. A aula universitária: um espaço para possibilidades interdisciplinares. In: CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LODI, João Bosco. **História da Administração**. 9.ed. São Paulo: Pioneira, 1987

MANACORDA, Mario A.. **História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo:Cortez, 2002.

MATTAR, João. **Filosofia e Ética na Administração**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARTINS, C. B. **Surgimento e Expansão dos cursos de Administração no Brasil, 1952-1983, Ciência e Cultura**. SP, 41. N° 7, pág. 663-676, Jul, 1989

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2ª ed. Vol.I São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução Digital**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES Neto, Benedito Rodrigues de. **Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEVES, Lúcia Mª Wanderley. **Fordismo, desenvolvimentismo e divisão do trabalho educacional no Brasil de 1930 a 1989** in Brasil ano 2000- uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e cópias, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: questões teórico-metodológicas. In **Revista de Educação, PUC – Campinas**, n.13, Novembro 2002.

PELUSO, Luiz Alberto. A ética utilitarista como ciência social aplicada: a visão engenharia de Jeremy Bentham. In: **Revista Reflexão**, nº 49 – Filosofia Social II. Campinas: PUC-Campinas, 1991.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: do Humanismo a Kant**. 5ª ed. Vol. II, São Paulo: Paulus, 1990.

_____. **História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias**. 5ª ed. Vol. III, São Paulo: Paulus, 1990.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não-autorizada**. 3ªed. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SINGER, Paul. **Para além do neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo**. Revista São Paulo em perspectiva. São Paulo, 12/02/1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20ª ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A Filosofia na formação universitária. In: **Filosofia na Universidade**. Org. Adriana M. Maamari, Antônio T. C. de Bairros, José Fernandes Weber. Col. Filosofia e Ensino 9. Ijuí: Unijui, 2006.

SILVA, Benedicto. **Taylor e Fayol**. 2ª ed. Col. Cadernos de Administração Pública. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SOUZA, E.M. de. **Crises e desafios no ensino superior no Brasil**. Fortaleza: UFC, 1980.

SINGER, Paul. **Para além do neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo**. Revista São Paulo em perspectiva. São Paulo: 12/02/1998.

PERIÓDICOS:

- Revistas da Instituição Pesquisada ref. 2006.
- Publicações internas da Instituição pesquisada ref. 2006.

MATERIAL ELETRÔNICO:

- Site da Instituição pesquisada;
- www.crasp.com.br

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Campinas, 1º Semestre de 2007

Prezado aluno,

Enquanto Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Campinas, estou realizando um estudo sobre *o papel da Filosofia nos cursos superiores de Administração*. Para tal finalidade, sua contribuição é da mais alta importância. Peço-lhe a gentileza de responder as questões a seguir, pelo que antecipadamente agradeço.

Prof. Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira

Pesquisador

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-Campinas

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ALUNOS QUE JÁ CURSARAM A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

1ª PARTE: DADOS PESSOAIS – VIDA UNIVERSITÁRIA

1. Ano de ingresso no curso em que está matriculado(a) _____
2. Ano em que provavelmente concluirá o curso:
 2007
 2008
 2009
 outro. Qual? _____
3. Qual sua faixa de idade?
 menos de 20 anos
 de 20 a 21 anos
 de 21 a 23 anos
 de 23 a 26 anos
 de 26 a 30 anos
 mais de 30 anos
4. Qual o seu sexo?
 masculino
 feminino
5. Onde e como você reside?
 em Campinas com a própria família
 em Campinas, em casa de parentes ou amigos
 em Campinas, em república ou apartamento com colegas
 em Campinas, sozinho(a)
 em outro município viajando diariamente a Campinas
6. Você exerce alguma atividade remunerada?
 sim
 não
Se respondeu **negativamente** passe à **questão 11**
7. A atividade que desempenha pertence a qual das seguintes categorias:
 contratado(a) com vínculo empregatício
 contratado(a) sem vínculo empregatício
 "freelance"
 estagiário(a)
 autônomo(a)
 outra. Qual? _____
8. Quantas horas diárias, em média, você dedica a sua atividade profissional?
 até 2 horas
 4 horas
 6 horas
 8 horas
 mais de 8 horas
 varia muito
9. O tipo de trabalho que você exerce tem relação com o curso que está concluindo?
 sim não

10. O tipo de trabalho que você desenvolve influi sobre seu aproveitamento estudantil de modo:

- positivo
 negativo
 indiferente

11. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada na questão seguinte. Neste caso, escreva (1) antes do item que corresponde ao meio mais utilizado, (2) àquele que vem em 2º lugar, e assim por diante. Como você se mantém informado(a) sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo?

- conversa com amigos
 leitura de jornais
 noticiário de TV
 revistas (tipo VEJA, ISTO É, etc.)
 rádio
 internet
 outro(s). Qual(is)? _____
 o tema não me interessa

12. Você atua junto a:

- comunidade de bairro
 partidos políticos
 grupos religiosos
 grupos assistenciais
 ONGs
 grupos voluntários não especificados acima
 não atua
 outra(s) . Qual(is) ? _____

13. Em relação ao domínio de idiomas estrangeiros, como você se classifica?

F – Fluente R – Regular I – Insatisfatório N - Não

INGLÊS				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

ESPANHOL				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

FRANCÊS				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

OUTRA: Qual? _____				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

14. Qual o motivo principal que o (a) levou a optar por essa Instituição?
 a facilidade de acesso ao local onde se realiza o Curso
 o fato de se tratar da única Instituição que oferece este Curso na região
 o conceito do Curso que a Instituição oferece
 outro. Qual? _____
15. Quais os motivos que o (a) levaram à escolha deste Curso? Atribua a seguinte pontuação:
0 (zero), quando a alternativa proposta não teve importância alguma
1 (um), quando a considerar pouco relevante
2 (dois), quando a considerar relevante
3 (três); quando a considerar muito relevante
- acesso à carreira acadêmica
 melhores oportunidades salariais
 acesso a melhores posições na Instituição/Empresa em que trabalha
 possibilidade de realização pessoal
 exigência da Instituição/Empresa a que pertence
 valorização pelo mercado de trabalho
 possibilidade de contribuição para a melhoria da sociedade
 baixa concorrência por vagas
 desenvolvimento como pessoa
 aquisição de competência profissional
 formação técnica para melhorar a atividade que já exerce
 ter um título de nível superior
 outro motivo. Qual? _____
16. Se pudesse voltar atrás, faria o mesmo curso?
 sim, nessa Instituição
 sim, em outra Instituição
 não
 não sei
17. Você recomendaria este curso, tal como foi realizado, para outras pessoas?
 sim
 não
 tenho dúvidas
Por que? _____
18. Quais dos atributos abaixo relacionados, melhor qualificam este Curso:
 muito exigente() desgastante () "bitolado"
 fraco () estimulante () mal definido
 bem definido () enfadonho
 difícil () inovador
 outro(s) Qual(is) ? _____
19. Procure fazer uma apreciação sobre o curso que está frequentando, considerando:
- a) a qualidade do ensino que lhe tem sido oferecida.

- b) as condições de aprendizagem proporcionadas

c) a contribuição para a sua formação profissional

d) a contribuição para a sua formação ético-humanística

20. Considera-se, hoje, como um dos principais atributos do ensino de boa qualidade, o desenvolvimento do espírito de investigação através da relação entre ensino e pesquisa. Ao longo deste curso, as relações ensino-pesquisa vêm sendo vivenciadas:

- por você na maioria das atividades
- em algumas ocasiões
- em raras ocasiões, somente
- de modo geral não têm sido vivenciadas

21. O que você esperava, em primeiro lugar, de um Curso de Graduação, como este que está realizando?

- formação teórica, voltada para a pesquisa
- formação profissional voltada para o trabalho
- formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já desempenha
- aquisição de cultura mais ampla
- outro Qual ? _____

22. Você considera que o curso que está realizando dará condições reais para que sua opção, assinalada na questão anterior, de fato se concretize?

- sim não

23. Assim que terminar este curso você pretende:

23.1 exercer a profissão para a qual está se habilitando?

- sim
- não

23.2 realizar estágios ou outras atividades afins?

- sim
- não

23.3 cursar pós-graduação em nível de especialização?

- sim
- não

23.4 cursar pós-graduação em nível de mestrado?

- sim
- não

23.5 ingressar em outro curso de graduação?

- sim
- não

23.6 exercer outra profissão, diferente daquela para a qual está se habilitando?

- sim
- não

23.7 realizar cursos de atualização profissional?

- sim
- não

24. Como você projeta sua vida profissional nos próximos 5 anos?

2ª PARTE: APRENDIZAGEM

Questões relativas ao envolvimento do aluno com a Disciplina de Filosofia

1. Quanto às aulas de Filosofia em seu curso, você se considerou:
 - () altamente assíduo
 - () regularmente assíduo
 - () pouco assíduo

2. De modo geral como você avalia sua motivação durante as aulas de Filosofia?
 - () muito motivado
 - () razoavelmente motivado
 - () pouco motivado
 - () nada motivado

3. Qual a contribuição que a Filosofia deu à sua formação ?
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () irrelevante
 - () outro(s) Qual(is) ? _____

4. Como você considera o processo de ensino-aprendizagem no período em que cursou a disciplina de FILOSOFIA ?
 - () altamente positivo
 - () razoavelmente positivo
 - () pouco positivo
 - () improdutivo

5. Quais foram as dificuldades encontradas em relação à disciplina de FILOSOFIA ?
 - () compreensão temática
 - () compreensão dos textos filosóficos
 - () linguagem utilizada pelo docente
 - () didática utilizada pelo docente
 - () sistematização do pensamento para debate
 - () relação teoria e prática
 - () processo de avaliação
 - () outra(s). Qual(is) ? _____

6. Atribua o seguinte critério de pontuação:
 - 0 (zero), no caso do tema não se constituir como objeto de sua preocupação pessoal e nem como objeto de estudos no Curso que está freqüentando;
 - 1 (um), caso o tema seja objeto de sua preocupação, exclusivamente;
 - 2 (dois), quando o tema é de seu interesse e vem sendo objeto de referências esporádicas no Curso;
 - 3 (três), quando o tema é de seu interesse pessoal e vem sendo abordado no Curso.

Considerando as respostas dadas acima em seu percurso no aprendizado filosófico, **como você observa os determinados temas que vêm sendo objeto de atenção em diferentes países do globo?**

Seguem-se abaixo alguns deles.

- globalização
- Mercosul
- virtualidade
- avanço científico-tecnológico: possibilidades e desafios
- ética
- neoliberalismo
- exclusão social
- poluição ambiental
- preservação de recursos
- cidadania
- deterioração das cidades

- desemprego
- violência
- movimentos sociais
- outro(s). Qual(is) ? _____

7. Em relação ao seu curso de Administração, quais são as contribuições que a disciplina de FILOSOFIA oferecem de maneira geral ?

8. Em relação à sua formação profissional e os desafios frente ao mercado de trabalho, como você utilizaria o aprendizado dado pela disciplina de FILOSOFIA em sua atuação nos processos seletivos de que participa ou participará e em seu trabalho e carreira ?

9. Que é FILOSOFIA para você ?

10. Por favor, faça qualquer comentário, crítica, sugestão ou observação sobre o tema abordado nesta pesquisa: FILOSOFIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ALUNOS QUE ESTÃO CURSANDO A DISCIPLINA

1ª PARTE: DADOS PESSOAIS – VIDA UNIVERSITÁRIA

1. Ano de ingresso no curso em que está matriculado(a) _____
2. Ano em que provavelmente concluirá o curso:
 2007
 2008
 2009
 outro. Qual? _____
3. Qual sua faixa de idade?
 menos de 20 anos
 de 20 a 21 anos
 de 21 a 23 anos
 de 23 a 26 anos
 de 26 a 30 anos
 mais de 30 anos
4. Qual o seu sexo?
 masculino
 feminino
5. Onde e como você reside?
 em Campinas com a própria família
 em Campinas, em casa de parentes ou amigos
 em Campinas, em república ou apartamento com colegas
 em Campinas, sozinho(a)
 em outro município viajando diariamente a Campinas
6. Você exerce alguma atividade remunerada?
 sim
 não
Se respondeu **negativamente** passe à questão 11
7. A atividade que desempenha pertence a qual das seguintes categorias:
 contratado(a) com vínculo empregatício
 contratado(a) sem vínculo empregatício
 "freelance"
 estagiário(a)
 autônomo(a)
 outra. Qual? _____
8. Quantas horas diárias, em média, você dedica a sua atividade profissional?
 até 2 horas
 4 horas
 6 horas
 8 horas
 mais de 8 horas
 varia muito
9. O tipo de trabalho que você exerce tem relação com o curso que está concluindo?
 sim não

10. O tipo de trabalho que você desenvolve influi sobre seu aproveitamento estudantil de modo:
- positivo
 negativo
 indiferente
11. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada na questão seguinte. Neste caso, escreva (1) antes do item que corresponde ao meio mais utilizado, (2) àquele que vem em 2º lugar, e assim por diante. Como você se mantém informado(a) sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo?
- conversa com amigos
 leitura de jornais
 noticiário de TV
 revistas (tipo VEJA, ISTO É, etc.)
- rádio
 internet
 outro(s). Qual(is)? _____
 o tema não me interessa
12. Você atua junto a:
- comunidade de bairro
 partidos políticos
 grupos religiosos
 grupos assistenciais
 ONGs
 grupos voluntários não especificados acima
 não atua
 outra(s) . Qual(is) ? _____
13. Em relação ao domínio de idiomas estrangeiros, como você se classifica?

F – Fluente R – Regular I – Insatisfatório N - Não

INGLÊS				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

ESPAÑHOL				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

FRANCÊS				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

OUTRA: Qual? _____				
	F	R	I	N
FALA				
LÊ				
ESCREVE				

14. Qual o motivo principal que o (a) levou a optar por essa Instituição?
 a facilidade de acesso ao local onde se realiza o Curso
 o fato de se tratar da única Instituição que oferece este Curso na região
 o conceito do Curso que a Instituição oferece
 outro. Qual? _____
15. Quais os motivos que o (a) levaram à escolha deste Curso? Atribua a seguinte pontuação:
 0 (zero), quando a alternativa proposta não teve importância alguma
 1 (um), quando a considerar pouco relevante
 2 (dois), quando a considerar relevante
 3 (três); quando a considerar muito relevante
- acesso à carreira acadêmica
 melhores oportunidades salariais
 acesso a melhores posições na Instituição/Empresa em que trabalha
 possibilidade de realização pessoal
 exigência da Instituição/Empresa a que pertence
 valorização pelo mercado de trabalho
 possibilidade de contribuição para a melhoria da sociedade
 baixa concorrência por vagas
 desenvolvimento como pessoa
 aquisição de competência profissional
 formação técnica para melhorar a atividade que já exerce
 ter um título de nível superior
 outro motivo. Qual? _____
16. Se pudesse voltar atrás, faria o mesmo curso?
 sim, nessa Instituição
 sim, em outra Instituição
 não
 não sei
17. Você recomendaria este curso, tal como foi realizado, para outras pessoas?
 sim
 não
 tenho dúvidas
 Por que? _____
18. Quais dos atributos abaixo relacionados, melhor qualificam este Curso:
 muito exigente() desgastante () "bitolado"
 fraco () estimulante () mal definido
 bem definido () enfadonho
 difícil () inovador
 outro(s) Qual(is) ? _____
19. Procure fazer uma apreciação sobre o curso que está frequentando, considerando:
- a) a qualidade do ensino que lhe tem sido oferecida.

- b) as condições de aprendizagem proporcionadas

c) a contribuição para a sua formação profissional

d) a contribuição para a sua formação ético-humanística

20. Considera-se, hoje, como um dos principais atributos do ensino de boa qualidade, o desenvolvimento do espírito de investigação através da relação entre ensino e pesquisa. Ao longo deste curso, as relações ensino-pesquisa vêm sendo vivenciadas:

- por você na maioria das atividades
- em algumas ocasiões
- em raras ocasiões, somente
- de modo geral não têm sido vivenciadas

21. O que você esperava, em primeiro lugar, de um Curso de Graduação, como este que está realizando?

- formação teórica, voltada para a pesquisa
- formação profissional voltada para o trabalho
- formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já desempenha
- aquisição de cultura mais ampla
- outro. Qual ? _____

22. Você considera que o curso que está realizando dará condições reais para que sua opção, assinalada na questão anterior, de fato se concretize?

- sim
- não

23. Assim que terminar este curso você pretende:

23.1 exercer a profissão para a qual está se habilitando?

- sim
- não

23.2 realizar estágios ou outras atividades afins?

- sim
- não

23.3 cursar pós-graduação em nível de especialização?

- sim
- não

23.4 cursar pós-graduação em nível de mestrado?

- sim
- não

23.5 ingressar em outro curso de graduação?

- sim
- não

23.6 exercer outra profissão, diferente daquela para a qual está se habilitando?

- sim
- não

23.7 realizar cursos de atualização profissional?

- sim
- não

24. Como você projeta sua vida profissional nos próximos 5 anos?

2ª PARTE: APRENDIZAGEM

Questões relativas ao envolvimento do aluno com a Disciplina de Filosofia

1. Quanto às aulas de Filosofia em seu curso, você se considera:
 - () altamente assíduo
 - () regularmente assíduo
 - () pouco assíduo

 2. De modo geral como você avalia sua motivação durante as aulas de Filosofia?
 - () muito motivado
 - () razoavelmente motivado
 - () pouco motivado
 - () nada motivado

 3. Qual a contribuição você acha que a Filosofia dará à sua formação ?
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () irrelevante
 - () outra(s) Qual(is) ? _____

 4. Como você considera o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de FILOSOFIA ?
 - () altamente positivo
 - () razoavelmente positivo
 - () pouco positivo
 - () improdutivo

 5. Quais as dificuldades que você encontra em relação à disciplina de FILOSOFIA ?
 - () compreensão temática
 - () compreensão dos textos filosóficos
 - () linguagem utilizada pelo docente
 - () didática utilizada pelo docente
 - () sistematização do pensamento para debate
 - () relação teoria e prática
 - () processo de avaliação
 - () outro

 6. Atribua o seguinte critério de pontuação:
 - 0 (zero), no caso do tema não se constituir como objeto de sua preocupação pessoal e nem como objeto de estudos no Curso que está freqüentando;
 - 1 (um), caso o tema seja objeto de sua preocupação, exclusivamente;
 - 2 (dois), quando o tema é de seu interesse e vem sendo objeto de referências esporádicas no Curso;
 - 3 (três), quando o tema é de seu interesse pessoal e vem sendo abordado no Curso.
- Considerando as respostas dadas acima em seu percurso no aprendizado filosófico, **como você observa os determinados temas que vêm sendo objeto de atenção em diferentes países do globo?**

Seguem-se abaixo alguns deles.

- globalização
- Mercosul
- virtualidade
- avanço científico-tecnológico: possibilidades e desafios
- ética
- neoliberalismo
- exclusão social
- poluição ambiental
- preservação de recursos
- cidadania
- deterioração das cidades

- desemprego
- violência
- movimentos sociais
- outro(s). Qual(is) ? _____

7. Em relação ao seu curso de Administração, o que você espera da disciplina de FILOSOFIA e quais as contribuições você acha que ela poderá fornecer ?

8. Em relação à sua formação profissional e os desafios frente ao mercado de trabalho, como você utilizaria o aprendizado dado pela disciplina de FILOSOFIA em sua atuação nos futuros processos seletivos de estágio, em seu trabalho e carreira ?

9. Que é FILOSOFIA para você ?

10. Por favor, faça qualquer comentário, crítica, sugestão ou observação sobre o tema abordado nesta pesquisa: FILOSOFIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:

Curso de Graduação: _____

Faculdade: _____

Ano de Conclusão: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

Faculdade: _____

Ano de Conclusão: _____

ATIVIDADE PROFISSIONAL:

Tempo de magistério: _____

Disciplinas que leciona:

Outras Instituições em que leciona: _____

Outra(s) Ocupação(ões) :

SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

1. Quais as técnicas utilizadas em sala de aula na disciplina de FILOSOFIA ?
 - () Aula expositiva
 - () Aula expositiva com uso de Data-Show
 - () Seminários
 - () Trabalho em grupos
 - () Debates
 - () Outra(s) Qual(is) ? _____

2. No ensino dessa Instituição, que valores e habilidades são estimulados para o desenvolvimento profissional dos educandos no curso de Administração ?
 - () Capacidades (Liderança / Trabalho em grupo / Criatividade / Pró-atividade / Inovação)
 - () Autonomia Intelectual
 - () Empreendedorismo
 - () Flexibilidade e Articulação
 - () Ética (honestidade / lealdade / respeito)
 - () Responsabilidade Social e Cidadania
 - () Outra(s). Qual(is) ? _____

3. Quais dificuldades (desafios) existem no ensino da FILOSOFIA no curso de Administração ?
 - () Textos filosóficos (Dificuldade na leitura e abstração do pensamento pelos alunos)
 - () Linguagem filosófica
 - () desinteresse e desmotivação
 - () associação das teorias com a prática administrativa
 - () pensamento dedutivo deficitário
 - () visão de mundo limitada
 - () Outra(s). Qual(is) ? _____

4. O que você pretende com suas aulas de FILOSOFIA ?

5. FILOSOFIA E ADMINISTRAÇÃO: Qual compatibilidade ?

6. Qual a correlação realizada em sala de aula das teorias filosóficas “estudadas” com a prática e estratégias administrativas ?

7. Qual o lugar do saber humanístico numa sociedade marcada pela técnica e pela instrumentalização da ciência ?

8. Por favor, faça qualquer comentário, crítica, sugestão ou observação sobre o tema abordado nesta pesquisa: ENSINO DE FILOSOFIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO dessa Instituição:

ANEXO 5

EMENTA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Programa

Disciplina: FILOSOFIA

Professor:

EMENTA: Gênese da produção dos valores ético-políticos e estéticos: imposição, autonomia e flexibilização; contraponto no cinismo dos antigos. A modernidade enquanto formadora: distanciamento e educação estéticas, emancipação kantiana do pensamento; progresso e forma ampliada de racionalidade; aporias do novo tempo e decomposição dos valores modernos. Nascimento do indivíduo contemporâneo: individualidade criadora de valores e reações da “grande massa”; patologias diagnosticadas na escala da civilização; sociedade unidimensional e compromisso histórico da filosofia; biopoder e cuidado de si.

OBJETIVOS: A proposta do curso consiste em apresentar as questões da filosofia contemporânea, procurando desenvolver a faculdade de discernimento acerca do conjunto de pressupostos que nelas está em jogo. No trajeto que vai das interpretações da modernidade ao nascimento do indivíduo contemporâneo, trata-se de recorrer a um triplo dispositivo: promover inicialmente uma certa desrotinização da sensibilidade e da imaginação, à medida que se dá o acompanhamento reflexivo da dinâmica interna de cada filósofo, sem descurar, por fim, de suas conexões com os desdobramentos específicos da realidade histórico-social e política.

METODOLOGIA: Aulas expositivas; análise, comentário e interpretação de textos; exercícios de leitura mediante método estrutural; preparação coletiva, exposição e debate dos textos previstos para seminário.

AVALIAÇÃO: Prova escrita e individual realizada pelo aluno, a ser desenvolvida de forma dissertativa; participação e exposição dos seminários.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

I. Gênese moderna dos valores contemporâneos

1. Filosofia política, ética e estética: distinções conceituais
2. Estado de natureza ético: o indivíduo hobbesiano sob o império do desejo e do medo
3. Contraponto no cinismo dos antigos

II. Interpretações da modernidade enquanto formadora

1. Do “egoísmo natural” no pensamento britânico ao distanciamento estético continental: Rousseau
2. A ética kantiana na época do Iluminismo e da Revolução Francesa
3. Hegel na era da Santa Aliança: impasses documentados na transição ao novo tempo
4. Sobre a decomposição moderna da ética: do moralista ao cínico

III. Nascimento do indivíduo contemporâneo

1. Naturalização do ensino em Nietzsche: moral do senhor e moral do rebanho
2. Patologias na escala freudiana da civilização: delírios de massa, Eros e Tânatos
3. Sociedade unidimensional e compromisso histórico da filosofia
4. A individualidade pós-moderna entre o direito de morte e o poder sobre a vida

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ADORNO, T.W. “A educação após Auschwitz”. In: Palavras e sinais – modelos críticos 2. Petrópolis, Vozes, 1995. Tradução Maria Helena Ruschel.
- ARENDT, H. Eichmann em Jerusalém – um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- ARISTÓTELES. Política. Brasília, Editora UNB.
- BLUM, L.A., “Egoísmo”. In: CANTO-SPERBER, M. (org.), Dicionário de ética e filosofia moral; S. Leopoldo, Editora Unisinos, 2003; volume 1.

- DESCARTES, R. *Meditações metafísicas*. São Paulo, São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999; col. "Os Pensadores".
- FREUD, S. "O mal-estar na civilização". In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1996; vol. XXI.
- FOUCAULT, M. "Direito de morte e poder sobre a vida". In: *História da sexualidade*. Rio de Janeiro, Graal, 1988; vol. I.
- GOULET-CAZÉ, M.-O. "O cinismo antigo e sua posteridade". In: CANTO-SPERBER, M. (org.), *Dicionário de ética e filosofia moral*; S. Leopoldo, Editora Unisinos, 2003; volume 1.
- HEGEL, G.W.F. "Iluminismo e revolução". In: *Filosofia da história*. Brasília, UNB, 1995.
- KANT, I. "Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?". In: *Textos seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985. Tradução Floriano de Souza Fernandes.
- KOJÈVE, A. *Introdução à leitura de Hegel*.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo, Abril Cultural, 1983; coleção "Os Pensadores". Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho.
- ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999; col. "Os Pensadores".
- SCHILLER, F. *Educação estética do homem*. São Paulo, Iluminuras, 1990. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.
- WOTLING, P. "Sentimentos morais". In: CANTO-SPERBER, M. (org.), *Dicionário de ética e filosofia moral*; S. Leopoldo, Editora Unisinos, 2003; volume 2.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ARANTES, P.E. *Ressentimento da dialética – Dialética e experiência intelectual em Hegel, Antigos estudos sobre o ABC da miséria alemã*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo – antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília, Editora UNB.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1995.
- CHAUÍ, M., et alii. *Primeira filosofia*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- DESCAMPS, C. *As idéias filosóficas contemporâneas na França*. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- JAMESON, F. *O inconsciente político*. São Paulo, Ática, 1992.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro, Labor do Brasil, 1976.
- HYPOLITE, J. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do espírito de Hegel*; São Paulo, Discurso editorial, 1999.
- LAPLANCHE, J. *Vida e morte em psicanálise*. Porto Alegre, Artes médicas, 1985.
- MANNHEIM, K. *O significado do conservantismo*. In: FORACCHI, M. (org.) *Karl Mannheim*. São Paulo: Ática, 1978; coleção "Grandes Cientistas Sociais".
- MARCUSE, H. *Contra-revolução e reforma*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- MacINTYRE, A. *Depois da virtude*. Bauru, EDUSC, 2001.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- SOUZA, M.G. *Ilustração e história – o pensamento sobre a história no iluminismo francês*. São Paulo, Discurso editorial, 2001.
- SUZUKI, M. "O belo como imperativo". In: *A educação estética do homem*. São Paulo, Iluminuras, 1990.
- TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*; São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BRÉHIER, E. *História da filosofia*; São Paulo, Mestre Jou, 1982; 3 volumes.
- CANTO-SPERBER, M. (org.), *Dicionário de ética e filosofia moral*; S. Leopoldo, Editora Unisinos, 2003; 2 volumes.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*; Porto, Rés Editora, s/d.; 2 volumes.
- OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T., *Dicionário do pensamento social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

ANEXO 6

Parecer nº 307/66 de 08/07/1966

1. CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Habilitações:

- 1.1. Administração Pública
- 1.2. Administração de Empresas
- 1.3. Administração Hospitalar
- 1.4. Comércio Exterior

- 1.1. Habilitação em Administração Pública
- 1.2. Habilitação em Administração de Empresas

Parecer n.º 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966.

Relator: Cons. Durmeval Trigueiro

Tendo em vista a Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, [52] que regulamenta o exercício da profissão de Técnico de Administração, cabe a este Conselho, nos termos do art. 9.º, letra e, da Lei de Diretrizes e Bases, fixar o currículo mínimo do curso que habilite para essa profissão. É o que se contém neste parecer e no projeto de resolução que o acompanha.

1. Diretrizes

As diretrizes do parecer se inspiram na análise das condições reais da Administração no País e nos postulados que emanam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional. Tivemos o cuidado de confrontar os currículos de todos os nossos cursos de administração e de ouvir os especialistas mais autorizados. Não seria possível, nem conveniente, limitarmos-nos a somar as sugestões, muitas vezes contraditórias, e não raro — em que pese a autoridade do opinante no campo da administração — carentes da perspectiva educacional.

Contrastando com o caráter abundante da grande maioria dos projetos encaminhados ao nosso exame, procuramos fixar-nos apenas no que se nos afigura essencial. Acresce ainda que algumas das matérias incluídas no projeto — pela sua especificidade, irredutível a outras quaisquer — poderão ser ministradas em períodos curtos, em alguns casos inferiores a um ano letivo.

Na realidade, a enumeração que discrimina as matérias tem um valor secundário dentro duma correta filosofia educacional: elas se distribuem em amplas categorias e, dentro destas, se articulam num sentido de continuidade, que é a própria expressão da continuidade do real. O currículo é uma imagem ordenada da experiência: cabe à metodologia escolar, procurando reconstituir a experiência e sua organicidade, através desse instrumento, o papel mais importante. Nessa orientação, a multiplicidade das matérias tenderá a reduzir-se a um repertório solidário, encaminhando-se no sentido da unificação, e não da dispersão.

Importa, antes de tudo, fixar o sentido e os objetivos das ciências administrativas, largamente aclarados pelas suas origens e evolução. Na realidade, de vertentes diversas flui a orientação dada a esses estudos, acompanhando de perto os padrões culturais de cada país. Na Europa, o approach tem sido eminentemente jurídico, o que explica até certo ponto

que se tenha endurecido, lá, a distinção entre a administração pública e a administração de empresas, com prevalência da primeira, no que respeita aos estudos acadêmicos, em grande parte absorvidos pelo direito público. Nos Estados Unidos, prepondera a perspectiva imposta pela ciência política e pelas ciências sociais, refletindo-se tal critério, tanto quanto o anterior, sobre a divisão de campos acima referida, embora em sentido contrário: de atenuação ou diluição das diferenças. Com efeito, a noção de público, nos Estados Unidos, como lembra André Molitor, se aproxima bastante da noção da social, e nesta confluem as atividades do Estado e as decorrentes da iniciativa privada. Acertadamente pondera o mesmo autor, no seu relatório para a UNESCO, "Public Administration", da série *The University Teaching of Social Sciences*, que as condições da sociedade americana, a sua mobilidade social e ocupacional, tornam bastante tênues as fronteiras entre a organização dos serviços públicos e a do setor privado.

Foi a prevalência do ponto de vista sociopolítico no estudo da administração que levou as universidades americanas, primitivamente, a incluí-lo nos seus Departamentos de Ciências Políticas. Entretanto, tem mudado, de forma substancial, a tendência do ensino de administração em todo o mundo, especialmente a partir da década de vinte, no sentido de prolongar o especulativo no pragmático, a ciência política nos aspectos empíricos da administração. É importante destacar alguns aspectos essenciais da experiência americana, não só por ter servido de modelo à nossa, como por ter influenciado a própria evolução dos sistemas europeus. Além da ênfase política da primeira fase, não tão distante do enfoque jurídico de países como a França, a Alemanha e a Inglaterra, a experiência americana se enriqueceu de outros fortes matizes que, a nosso ver, se incorporaram definitivamente ao perfil de um curso acadêmico de ciências administrativas. Entre eles, a noção do contexto política e cultural, na sua envolvente complexidade, pela qual, 1.º) a representação do fato político deixou de ser apenas normativa, para tornar-se predominantemente factual e dinâmica; 2.º) o fato administrativo passou a traduzir as condições políticas, sociais e econômicas, muito mais que os padrões formais de organização. Para essa visão, beneficiada pelas tendências de sociologia e da economia contemporâneas, concorreram duas circunstâncias: o acento nas condições institucionais de cuja análise, nesses últimos vinte anos, se originaram as doutrinas da administração; e a segunda, a pesquisa behaviorista no campo da psicologia e das ciências sociais.

Por considerarmos todas essas formas de apreciação indissociáveis do fato administrativo, procuramos traduzi-las numa síntese, da qual participam diversos grupos de matérias, correspondentes àquelas perspectivas, e entre si articuladas. Em primeiro lugar, as de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo, as instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional, vinculados ao processo administrativo; e, finalmente, as de formação profissional.

Dentro do primeiro grupo, as ciências jurídicas e sociais fixam o quadro normativo, a que se subordina a administração e os condicionamentos psicossociais a que está vinculada. Cabe às últimas identificar, sob as estruturas formais da organização, o fluxo de ações e reações — de pessoas e de grupos — que intervêm na estrutura social e administrativa, projetando sobre a legalidade dos sistemas normativos os fatores contingentes. As ciências econômicas se revestem no currículo de um caráter ambíguo, articulando-se ao mesmo tempo com as ciências culturais e as operacionais, e integrando de certa forma o próprio campo das ciências administrativas. Com efeito, grande parte da administração — especialmente a de empresas — se produz num contexto econômico e visando a efeitos econômicos. Entretanto, apesar de inscritas num campo, em parte comum, de operações,

constituem categorias distintas, na medida em que as ciências econômicas; no caso, apenas instrumentam a visão do administrador para as suas decisões pragmáticas. São mais especulativas, algumas, ou instrumentais, outras, enquanto as disciplinas de administração são fundamentalmente operacionais. Constituem estas, em verdade, menos uma forma especial de conhecimento que um repertório de normas práticas inspiradas nas ciências já mencionadas. Situam-se antes no âmbito das técnicas, ou das artes, que das ciências.

As ciências econômicas se resumem, no currículo, a Teoria Econômica e Economia Brasileira. A primeira, que é uma "caixa de instrumentos" como dizia Joan Robison, (citada por Schumpeter, na sua História da Análise Econômica) fornecerá os moldes conceituais básicos, enquanto a outra proporcionará a visão integrada e concreta da economia nacional. Essa última disciplina não será apenas descritiva, situando-se, ao contrário, na perspectiva global e dinâmica do desenvolvimento econômico. Ela possui uma função integrativa, análoga à da Teoria Geral da Administração. Os fatos econômicos e a política que determinam, assumem qualificações específicas no contexto nacional, incorporando-se numa estrutura diferenciada no sentido estrito da palavra, como uma totalidade concreta e dinâmica que prevalece sobre as suas partes, só por abstração susceptíveis de desmembramento.

As aproximações indicadas revelam a conveniência da integração dos vários campos das ciências sociais, ainda isolados na tradição acadêmica de vários países, inclusive o Brasil. Deve constituir um desideratum da política universitária em nosso País, a formação de um tronco comum de ciências sociais, abrangendo as ciências sociais, propriamente ditas, econômicas, políticas e administrativas, dele emergindo as especializações nesses campos.

A distribuição de matérias fixada no presente parecer não pretende, portanto, estabelecer fronteiras rígidas entre os grupos em que se discriminam. Além da continuidade conceitual entre algumas delas, verifica-se a ambivalência de outras, que tanto importam por si mesmas, na formação cultural do administrador, quanto por sua função instrumental em relação às demais.

Avançando no sentido do cultural para o instrumental, chegamos às ciências contábeis, à estatística e à matemática.

Finalmente, vêm as disciplinas da administração.

Substituímos, aqui, a orientação adotada em algumas de nossas escolas por outra que nos parece mais sistemática. Nelas, a Administração Geral descreve as grandes funções, e um conjunto de outras matérias destaca, entre essas funções, as que avultam de importância para a Administração. Observa-se, contudo, a ausência de critério sistemático na discriminação dos campos: alguns estariam normalmente incluídos na Administração Geral, e outros não correspondem, adequadamente, às áreas em que ela se decompõe.

Introduzimos a Teoria Geral da Administração, que funda os objetivos da Introdução e da Administração Geral, ultrapassando os seus limites atuais, como matéria que, adicionalmente, estabelece a ligação entre a administração e o conjunto de ciências que a aplicam e emolduram. A estrutura administrativa, com efeito, constitui fundamentalmente um problema político e jurídico, e apenas secundariamente um problema de organização formal. O novo esquema enriquecerá, dessa forma, os aspectos doutrinários, vitalizando-os pelo confronto da administração com os seus conteúdos socioculturais; e fertilizará a análise puramente descritiva dos seus aspectos organizacionais. Finalmente, terá essa matéria um papel integrativo, proporcionando, no topo do curso, a síntese que ilumina o conjunto das matérias já percorridas. No fundo, trata-se duma síntese dos aspectos instrumentais e culturais do currículo.

No plano específico da administração, discriminamos as matérias segundo as grandes funções que nela essencialmente se incluem.

Embora o curso integre num só currículo os dois campos — o da administração pública e a de empresas — deverá o aluno incorporar obrigatoriamente ao currículo o Direito Administrativo, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas. A opção livre entre as alternativas lhes propiciará condições de orientar-se preferentemente para o serviço público ou o setor empresarial.

Desejamos mencionar com destaque, embora não constitua matéria do currículo, o processamento e controle de dados, através de instrumentos mecânicos, elétricos e eletrônicos. A indispensabilidade desses instrumentos tecnológicos e a sua complexidade, que exige conhecimentos especializados, tornam obrigatória a sua presença no curso, como matéria de treinamento.

Com a liberdade que lhes é, aqui, atribuída, as escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

Deixamos de incluir no projeto algumas matérias sugeridas por escolas ou por especialistas, por considerarmos que ultrapassariam os objetivos do currículo mínimo. Noutros casos, julgamos que não se tratava de matérias, no sentido mais orgânico do termo, mas de temas a serem explorados em várias disciplinas, ou de perspectivas para a orientação do curso.

É o caso de planejamento econômico, por exemplo, que não se pode isolar no currículo como matéria autônoma. Na realidade, ele se enquadra na problemática macroeconômica desenvolvida na Economia Brasileira; mas, ao invés de diluir-se nesta, cabê-lhe uma posição particularmente destacada, fundindo as instrumentalidades fornecidas por outras disciplinas numa perspectiva concreta e dinâmica. Apesar disto, não corresponde a uma área cientificamente delimitada. O plano decorre de decisões políticas, contingentes, insusceptíveis de figurarem no quadro permanente de uma disciplina acadêmica. Trata-se, sobretudo, dum método, dum tomada de posição, ou, na sùmula de Gunnar Myrdal, de "uma estratégia que há de observar um governo nacional ao aplicar todo um sistema de intervenções estatais sobre o livre jogo das forças de mercado, condicionando-as de tal maneira que concorram para comunicar um impulso ascendente ao processo social". O seu conteúdo se forma de matéria oscilante e arbitrária, que não permitiria qualquer construção teórica, válida, senão na medida em que se abrigasse nos princípios das ciências sociais e políticas. Também nestas a matéria é contingente, mas aclarada por princípios que alcançam graus crescentes de validade científica.

Assim concebido, o planejamento se articula com o desenvolvimento econômico, tornando prescindível transformar o estudo deste em matéria à parte, como ocorre freqüentemente em nossas Escolas de Administração. O plano por si mesmo, como observa Hirschmann, "cria a perspectiva do desenvolvimento e de crescimento".

Em relação às ciências sociais e psicossociais, a Sociologia, a Política, a Psicologia (em vários de seus ramos) e a Antropologia Cultural figuravam em alguns dos projetos encaminhados ao nosso exame. Julgamos, contudo, em favor da simplicidade do currículo, que seria suficiente a inclusão da sociologia e da Psicologia, transpostas para o âmbito de compreensão dessas disciplinas os elementos das outras que possam interessar aos fins da administração. Num curso especializado, não podemos colocar, em forma de matéria autônoma, tudo que se pressupõe na formação que ela visa a proporcionar. Parte desse material deve constituir apenas substrato implícito noutras disciplinas, segundo uma escala gradativa de especialização. As matérias aparecem no currículo com o seu conteúdo formal

próprio na medida em que se aproximam dos objetivos do próprio currículo; do contrário, ultrapassaria, este, pela amplitude, a capacidade normal dos alunos. O que nos põe, aliás, diante de um dos problemas cruciais da filosofia do currículo. É preciso conciliar a multiplicidade dos conhecimentos que intervêm na formação profissional com os objetivos específicos desta, assim como — olhando a questão de outro ângulo — harmonizar a quantidade dos elementos que ela pressupõe com os limites a que terá de subordinar-se. Trata-se, em suma, de um problema de estrutura.

Temos de superar certa tendência atomística que decompõe o currículo em todos os elementos que poderá abranger, adicionados, depois como matérias autônomas: é a tendência prevaiente ao longo de nossa tradição educacional, a que se deve a excessiva densidade dos nossos planos de estudo. Dentro dessa orientação, mais ou menos mecânica, torna-se impraticável a redução, salvo por processo igualmente mecânico que elimina, mutilando.

Cabe-nos contrapor a essa fórmula a solução estruturalista. Admitindo-se a unidade do real, que só se fragmenta por abstração e por conveniência de método, podemos igualmente admitir níveis diversos de integração do real no plano do saber. O currículo representa um processo dinâmico, impulsionado pela intencionalidade que o dirige no rumo da especialização, vinculando a esta cada uma de suas partes. No currículo, parece aconselhável manter esse processo de condensação, pelo qual as matérias menos diretamente vinculadas aos seus fins específicos se transfundem nas que apresentam tal afinidade, assim procedendo segundo uma escala crescente de integração, como foi assinalado. Com efeito, qualquer ciência — especialmente as mais complexas e abrangedoras — incorporam pressupostos de outras, ligando-se todas pela continuidade do real. Não é o caso, porém, de destacar esses pressupostos, transformando-os em disciplinas autônomas.

É importante a antropologia cultural, por exemplo, na Administração. Entretanto, como não se trata dum curso de Ciências Sociais, os dados antropológicos não valem especialmente enquanto se traduzem em formas e processos sociais estudados na Sociologia. A Administração interessa abordá-los já nesse nível de expressão.

O problema, portanto, é condensar sem mutilar. A flexibilidade do currículo deve ser entendida também, e sobretudo, nesse sentido de estabelecer dentro de uma estrutura formal o fluxo que articule internamente as matérias, as amplie ou restrinja, segundo os objetivos que se têm em mira. No fundo, trata-se da experiência (um tanto à maneira de Dewey), que se visa a incorporar ao espírito do aluno e que se enriquece sem deixar de ser contínua. O número de matérias não é tão importante, assinalando aspectos diferenciados de experiência: o importante é selecionar algumas matérias, suficientemente nucleares para integrarem, na sua fecundidade e segundo um método dinâmico, a maior quantidade possível desses aspectos. No fim de contas, com um repertório reduzido se pode atingir a mesma amplitude dos currículos excessivos, sem os inconvenientes da fragmentação e da sobrecarga.

Concretamente, portanto, devem-se distinguir no currículo, ao lado das matérias que são formalmente integrativas da formação que ele procura, as que devem figurar no contexto de outras.

Seria ideal, ainda que de remota viabilidade, a existência de matérias síntese ou de professores polivalentes nos cursos de graduação. O seu papel seria o de integrar as matérias afins que partilham o mesmo campo do saber, de tal modo que cada uma delas se enquadrasse no curso, na proporção e no espírito que a unidade estrutural deste viesse a recomendar. Tal concepção é análoga à de Ortega y Gasset — embora o problema não seja o mesmo — ao imaginar nas universidades alguns professores,

especialmente preparados para oferecerem a visão global dos problemas em cada grande esfera da cultura. Estariam nesse caso as ciências acima referidas, no curso de Administração. De qualquer modo, a solução sugerida em nosso parecer representa, já, um esforço de simplificar o currículo, mantendo-lhe a riqueza e a unidade de propósito.

Ao mesmo critério devem subordinar-se a Sociologia e a Psicologia. O estudo das ciências auxiliares ou instrumentais em cursos profissionais se orienta na direção destes e sob o impulso de suas motivações. É bastante corrente o fato de serem ministradas essas matérias de modo inteiramente genérico, sob a responsabilidade de professores divorciados do campo a que elas devem aplicar-se. Disso resulta o adensamento do currículo, sem vantagens, nem de ordem cultural nem de ordem prática, por falta da adequada perspectiva. Em nosso caso, trata-se de Psicologia e da Sociologia aplicadas à administração: o que não exclui o estudo dessas matérias no grau de generalidade; suficiente para servir de base ao enfoque especial que se pretende. Deixamos de incluir, também, no currículo mínimo, Governo e Administração do Brasil. Reconhecendo-lhe, embora, a importância, cremos que ela figura entre as matérias-síntese, constituídas na mobilidade do currículo pela aproximação ordenada de estudos diversos, especialmente os que se relacionam com as instituições de direito, a sociologia e a teoria geral de administração. Afinal de contas, o currículo mínimo é uma espécie de cabedal sobre o qual o vivo dinamismo das escolas promove as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos na formação sucessiva de novos pontos de enfoque ou de novas disciplinas. Aqui é que se situa a articulação entre a parte básica, definida pelo Conselho, e a parte complementar, acrescentada pelas Escolas: trata-se numa estrutura em "devenir", constituída organicamente pela fluência das idéias, a qual conquista no seu movimento próprio as áreas de saber delimitadas "a posteriori" pelas matérias de ensino.

Por isso mesmo, insistimos, o problema essencial não é criar uma arquitetura curricular: mais importante é a metodologia que desenvolve, dentro de roteiros estabelecidos no plano de matérias, programas de trabalho vinculados às necessidades do meio e às possibilidades didáticas da escola. O currículo mínimo é apenas incoativo, cabendo às escolas completá-lo não só com matérias novas como também através da explicitação das matérias nele contidas. Elas devem convencer-se de que têm de servir-se de currículo, e não de servi-lo. Trata-se apenas dum instrumento, e não de um fim, ou de uma norma negativa, destinada a limitar e inibir. Esse postulado deve iluminar uma liberdade criadora que continua postergada — apesar da lei — pela força de velhos estereótipos. Nessa linha se incluem particularmente os estudos que visam à aplicação concreta dos conhecimentos gerais, como é o caso, em certa medida, da matéria a que acabamos de aludir.

Um dos métodos mais adequados para esse tipo de atividades é o seminário ainda pouco utilizado em nosso País, ou os cursos especiais, de curta duração, destinados a reduzir as matérias genéricas e diversificadas a enfoques concretos e integradores.

O perfil do currículo, aqui apresentado, se assinala pela conciliação de tendências diversas no campo do ensino universitário de administração, e pela valorização da experiência brasileira. Procuramos superar a dicotomia que isola em campos paralelos as disciplinas jurídicas e as políticas, optando por uma estrutura marcada pela predominância destas, e completada pela contribuição daquelas, evitando que as ciências da administração se venham a enredar no imobilismo das formas legais.

Tal diretriz parece convir tanto à natureza do curso quanto a um país em expansão como o nosso, em busca de modelos institucionais requeridos pela sua própria experiência, ainda num período de fecunda imaturidade. As posi-

ções doutrinárias que mais nos servem serão aquelas que estejam mais próximas dos fatos e mais aptas a fomentar-lhes a força criadora. O que não ocorre com os países amadurecidos e de certa forma acabados (do ponto de vista jurídico-institucional, onde as tendências conservadoras procuram abrigar-se no aprimorismo jurídico. Cremos ser esta a razão de filosofia dos currículos de administração seguida da maioria dos países europeus ou noutros que receberam, nesse particular a sua influência.

A influência americana tem sido bastante significativa, inclusive nos seus reflexos sobre a experiência brasileira.

Julgamos que o sentido dessa experiência, fortemente marcada pela combinação dos estudos políticos e das tendências behavioristas do ensino americano de administração, entre as suas vantagens inclui a de colocar-se ao arripio de certas tendências academicistas da nossa cultura. É sabido como a tradição dos estudos sociais e jurídicos no Brasil freqüentemente se alienou da nossa praxis, reduzindo-se ao ideário importado da Europa latina. O influxo anglo-saxônico, contrabalançando essas influências, deverá concorrer para que seja alcançado o verdadeiro realismo doutrinário. É o que está acontecendo com a metodologia mais recente dos estudos sociais em nosso País e, particularmente, por razões históricas especiais, com os cursos de administração. Cabe lembrar, todavia que o realismo é sobretudo uma atitude do espírito, podendo as deformações deste afetar quaisquer novas perspectivas científicas. No caso de Administração, corremos o risco de fixar-nos sobre hipóteses transplantadas de fora para cá. As ciências psicossociais no currículo de Administração, destinadas a vinculá-la às condições de cada país, passariam a ter efeito contrário se nos impusessem modelos inspirados em contextos diferentes dos nossos. Só o método de pesquisa, como meio de elaboração criadora, e a formação de um repertório bibliográfico próprio podem impedir as distorções que a assistência técnica e o material de informação de procedência estrangeira, especialmente americana, seriam capazes de provocar em nosso País.

2. Administração Pública e Administração de Empresas

Os fatos se encarregam de vencer as antinomias impostas, nesse campo, pela dogmatismo doutrinário. Até há alguns anos, o ensino das ciências da administração na Europa, marcados, como já frisamos, pelo espírito jurídico, cerrava-se na reflexão sobre as normas reguladoras das atividades do Estado, acentuando-lhes a particularidade em oposição às atividades das empresas. Nos estados liberais, essa tendência se explicava pelo conservadorismo e pela tradição acadêmica infensa à incorporação de tais estudos no nível universitário, nos Estados socialistas, por outras razões, entre as quais, certamente, a presença asseverante do Estado em todas as áreas, e a orientação das ciências jurídicas e econômicas como instrumentadoras da ação do Estado.

São exatamente as condições reais vigentes nos vários países que vêm determinando a convergência das duas linhas de administração. Sejam razões sociais, como as apontadas por Molitor nos Estados Unidos — a mobilidade da política de emprego, nos dois lados, e a aproximação crescente entre o público e o privado; sejam razões econômicas, que integram num esforço comum, de forma igualmente progressiva, a ação do Estado e a das empresas, sobretudo nos países em desenvolvimento; sejam razões pragmáticas, visando a emprestar maior eficácia a administração pública, fazendo-a assimilar as técnicas da administração empresarial; por todas essas razões, vem-se acentuando a convergência.

De nossa parte, optamos pela integração flexível. Além das razões doutrinárias, essa integração encontra apoio na Lei n.º 4.789, que não discrimina os dois campos, e nos resultados da experiência brasileira. Os

curso exclusivamente de administração pública em grande parte se frustraram entre nós pela escassez da demanda, ao contrário do que ocorre com os da outra modalidade. Trata-se de um problema de mercado de trabalho, desestimulado, no setor público, pela ausência de uma política que favoreça os diplomados por esses cursos, terminando-se a maioria por engajar-se no setor privado.

Restará ainda às escolas suficiente liberdade de desenvolver preferentemente, um ou outro tipo de formação, mediante o acréscimo de matérias específicas, e a de criar cursos de especialização. Reconhecemos que a atividade administrativa se caracteriza pela grande diversificação das ocupações, e pelo nível de especialização de cada um dos seus ramos. Esse fato não invalida o currículo integrado, com virtualidades para cobrir todas as variantes da profissão, mas prevê a eventual necessidade de especialização avançada, na medida das possibilidades da escola e do mercado de trabalho. Convém advertir, contudo, que os especialistas desse nível não se destinariam a atividades de rotina, mas a um reduzido número de encargos no topo da administração.

Cursos Especiais de Graduação

Introduz-se no currículo a inovação da habilitação profissional através de cursos especiais de graduação, de duração determinada, para diplomados em outros cursos superiores que tenham certo grau de afinidade com o curso de administração.

Os diplomados em economia, engenharia, ciências sociais, arquitetura e direito, poderão graduar-se em técnicos de administração pública ou de empresas, após realizarem o curso de Administração nos termos do projeto incluído neste parecer.

A conveniência de tal solução procede dos seguintes fatos: 1) a necessidade de ampliar o quadro de profissionais competentes no campo da administração; 2) a circunstância de funções administrativas, particularmente no setor privado, já virem sendo ocupadas, predominantemente, por representantes de algumas daquelas categorias; 3) a especial facilidade que o background cultural e profissional representado pelas referidas carreiras oferece à formação do administrador.

Treinamento

A natureza do curso impõe a incorporação ao currículo de um estágio de treinamento junto aos órgãos de serviço público ou às empresas, de acordo com a destinação profissional do aluno. A experiência de outros países nesse particular se apresenta sob formas variadas: cursos de treinamento para graduados, ou para profissionais de qualquer nível já em serviço, ou em estágio de treinamento ao longo do curso de graduação. No Brasil, acreditamos que a melhor solução será o treinamento supervisionado, durante um período de seis meses, pelo menos, no último ano do curso, junto a serviço ligado ao ramo preferido pelo aluno. Ao lado disso, seria de toda conveniência a realização de cursos especiais, de curta duração, destinados ao treinamento e aperfeiçoamento de administradores em serviço nos dois ramos da administração.

Estrutura do Currículo

A estrutura do currículo mínimo de administração é a que se encontra no projeto de resolução, incorporado a este parecer.

Art. 1.º — 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 e de Direito Privado
 (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, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas, segundo a opção do aluno.

Art. 2.º — Para obterem o diploma, os alunos de curso de Administração serão obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses, junto a órgão do serviço público ou a empresa privada, segundo a sua opção, respeitado o disposto no art. 2.º, parágrafo único, letra c, da Portaria Ministerial n.º 159/65 (53).

Art. 3.º — O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 1.700 horas-aula, fixando-se para sua integralização anual o seguinte quadro de referência, de acordo com a Portaria Ministerial n.º 159, de 14 de julho de 1965.

- a) Limite mínimo — 338 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 neste artigo corresponde a quatro anos letivos.

Art. 4.º — 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 do currículo de Administração que não tenham figurado em seu curso anterior.

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

Art. 5.º — 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. 3.º.

Sala das Sessões, em 8 de julho de 1966. — (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su., Durmeval Trigueiro, Relator.

Resolução

— Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Administração.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9.º (letra e) e 70, da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer n.º 307/66, resolve:

Art. 1.º — 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 Económica
Psicologia (aplicada à Administração)
Sociologia (aplicada à Administração)
Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo Noções de Ética da Administração)
Legislação Social
Legislação Tributária
Teoria Geral de Administração
Administração Financeira e Orçamento
Administração Financeira e Orçamento
Administração de Pessoal
Administração de Material

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

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

Art. 3.º — O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 2.700 horas-aula, fixando-se para sua integralização anual o seguinte quadro de preferência, de acordo com a Portaria Ministerial n.º 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 diploma no serviço público federal, a duração fixada neste artigo corresponde a quatro anos letivos.

Art. 4.º — 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. 5.º — 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. 3.º Deolindo Couto, Presidente.

1.3. Habilitação em Administração Hospitalar

Parecer n.º 788/73, aprovado em 4 de junho de 1973
Relator: Cons. Alaor de Queiroz Araújo

O Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e de Pesquisas Hospitalares — São Paulo — Capital, por intermédio de seu presidente, encaminhou a

ANEXO 7

Parecer nº 433/93 de 05/08/1993

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO
Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em
Administração.
CCC - Par. 433/93, aprovado em 5/8/93 (Proc. 2.3001.000926/91-47)

I - RELATÓRIO

1. Justificativa

O ensino da Administração, no Brasil, teve seus primórdios na década de 30, tendo como embrião o Instituto de Organização Racional do Trabalho, mais conhecido pela sigla IDORT, fundado em 23 de junho de 1931, por iniciativa de Armando Sales de Oliveira, assistido tecnicamente pelo Prof. Roberto Mangé.

Nascido em Genebra, na Suíça, e naturalizado brasileiro, tinha sido contratado pela Universidade de São Paulo como professor de sua Escola de Engenharia, vindo a ser, seguramente, o introdutor no Brasil, dos fundamentos da Racionalização e da Organização.

Em consequência dessa e de outras contribuições pioneiras, o Governo, sob a inspiração de Luiz Simões Lopes, criou, em 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASPI, verdadeiro alicerce da Administração no Brasil, com sua Escola de Serviço Público, que já enviava seus primeiros Técnicos de Administração para aperfeiçoamento no exterior, muitos dos quais vieram a se constituir em verdadeiros pioneiros da Administração no Brasil, como profissão.

Como se vê, a Administração Pública teve, portanto, marcante precedência sobre o estudo da Administração em nível empresarial.

Todavia, já em 1944, ainda sob a orientação de Luiz Simões Lopes, era criada a Fundação Getúlio Vargas, cuja influência chega até os dias de hoje por meio de suas duas criações: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP).

A própria nomenclatura de suas escolas já indicava todo o objetivo da Fundação Getúlio Vargas de atuar amplamente na área administrativa, tanto do setor público quanto no privado ou empresarial.

Naquilo que se refere aos aspectos profissionais, o Administrador teve, na Lei Federal 4.769/65, definidos seus direitos, prerrogativas e deveres, sendo ainda regulamentada nas seus pormenores exegéticos pelo Decreto 61.934/67.

Regulamentada a profissão, nos termos da legislação referida, o Conselho Federal de Educação, no cumprimento do disposto no art. 26, da Lei 5.540/68, fixou, mediante o Parecer-CFE 307/66, o currículo mínimo para o curso de graduação de seus profissionais, assim entendido como o núcleo de matérias considerado o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional.

Considerando a rapidez de alterações dos paradigmas da área de Administração e a consequente necessidade de agilidade de revisão dos pressupostos que orientam a construção das propostas curriculares, já em 1982, a SESUM/MEC constituiu Grupo de Trabalho com o propósito de produzir um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração e submetê-lo à avaliação crítica de universidades, faculdades, associações de profissionais e segmentos outros da área da Administração.

Incorporando-se ao movimento, o Conselho Federal de Administração optou pela estratégia de promoção de um Seminário Nacional, com a participação de todos os segmentos interessados na formação desse profissional.

Aquele Conselho, na oportunidade, fixou como objetivos essenciais, a justificarem a iniciativa, os seguintes:

1. favorecer intercâmbio de experiências e informações com as demais faculdades de Administração do País, nos níveis federal, estadual e particular;
2. propiciar reflexões sobre a atual sistemática do currículo de Administração e as necessidades do mercado de trabalho;
3. possibilitar o estudo e a análise dos currículos de Administração adotados no País;
4. permitir a discussão e a apresentação de propostas para inclusão, exclusão e/ou aglutinação de disciplinas obrigatórias e optativas;
5. contribuir para o estreitamento das relações da universidade com o Conselho Federal de Administração, com os Conselhos Regionais, com Sindicatos de Administradores, com órgãos representativos do meio empresarial, com órgãos estudantis e com o Ministério da Educação;
6. apresentar moção ao Ministério da Educação e ao Conselho Federal de Educação, com vistas à implantação de um Currículo de Ensino de Gestão e Administração, em nível nacional, compatível com as atuais necessidades do planejamento e gestão da economia brasileira e suas peculiaridades.

Ainda dentro da estratégia adotada pela Coordenação do Seminário, foram realizados seminários regionais com a participação de universidades e faculdades nos níveis estadual e municipal.

A realização desses seminários regionais concorreu para o êxito do Seminário Nacional, já que o assunto havia sido debatido amplamente, propiciando o amadurecimento de idéias, favorecendo, desse modo, o consenso nacional.*

O Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração ocorreu de 28 a 31 de outubro de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluindo pela apresentação de proposta formal de um currículo mínimo a ser submetido ao juízo e aprovação do Conselho Federal de Educação.

Com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a escola pode ministrar as matérias do currículo pleno com diferentes dosagens em função de seus objetivos, assim como explorar temas que, via de regra, estão, senão expressa, implicitamente associados a elas.

Nesse particular, tem sido freqüente a solicitação de se incluir, no currículo mínimo, questões que constituem temas às vezes até bastante oportunos, mas que não chegam a caracterizar matérias, no sentido mais orgânico que se empresta ao termo.

Cumprir, portanto, à escola, no exercício da competência que é sua, construir com esses elementos novos pontos de enfoque, ou mesmo novas disciplinas.

O problema essencial não é criar uma arquitetura curricular com uma lista de tópicos a serem atingidos, em uma visão empobrecida, negativa, que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e criatividade da escola na formulação e implementação de sua proposta pedagógica.

O fundamental é a utilização na construção do *currículo pleno*, de uma metodologia que utilize o currículo como um instrumento que propicie despendimentos esperados e não como proposta acabada em si mesma.

Uma metodologia que ensine, no caso da Administração, por exemplo, a cada escola conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no *fato administrativo*, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela. Uma metodologia que enfatize uma sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico e a mente analítica. Pois, se há uma lógica e uma metodologia quase imanente para as matérias tradicionais de um curso de Administração, o mesmo não se pode dizer para os demais aspectos *hoje necessariamente envolvidos com a evolução da Administração.*

Uma estrutura curricular, segundo este senso de organização, envolve um trabalho metodológico das matérias de *cultura geral, instrumentais e as de formação profissional*, despojado de fronteiras rígidas e conseqüente compartimentação estanque.

A incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de Administração, tais como: *comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação, vida acadêmica ativa, motivação para atualização contínua, competência conceitual e capacidade de integração*, passa a se constituir numa exigência dos dias de hoje.

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

Buscar, portanto, um currículo que atenda às necessidades do meio social é eventualmente aos projetos deste ou daquele segmento da sociedade, significa imprimir a esse currículo, antes que uma arquitetura monolítica, uma construção que, sendo organicamente articulada, também seja permeável às demandas de entradas e reentradas, tanto de clientela, como de conteúdos que venham ao encontro das necessidades de um País em processo de definição como o nosso, ainda em busca de modelos institucionais que estejam mais próximos *dos fatos*, e por isto mesmo, mais aptos a fomentar-lhes a força criadora...

3. A Nova Proposta Curricular

Tendo presentes as considerações já desenvolvidas, a proposta que agora se submete à apreciação deste Conselho traz, a nosso ver, um conteúdo de flexibilidade em sua estruturação, que deve permitir uma vida mais duradoura ao novo currículo, propiciando, ainda, a incorporação das habilitações hoje existentes, ou seja, Comércio Exterior e Administração Hospitalar.

A estrutura, em sua construção, convida inclusive as instituições à proposição de novas habilitações, algumas delas, talvez, já reclamadas hoje, pela fecunda área da Administração.

Nos seus indicadores fixos, o curso de graduação terá uma duração mínima de 3.000 horas-aula, integralizáveis, no mínimo, em quatro e, no máximo, em sete anos letivos, tanto para os turnos diurnos como para os noturnos.

Em sua organização estrutural, o currículo mínimo reserva, para a área de *Formação Básica e Instrumental*, a duração de 720 horas-aula, ou seja 24% da duração total do curso, enquanto a área de *Formação Profissional* fica contemplada com uma duração de 1.020 horas-aula, ou seja, 34% da duração

total do curso.

As chamadas *Disciplinas Complementares* comparecem obrigatoriamente por meio de programação a cargo da escola, com um total de 960 horas-aula, ou seja, 32% da duração total do curso, que se completa com 300 horas-aula de *Estágio Supervisionado*, a ser implementado nos termos da Lei Federal 6.494/77, regulamentada pelo Decreto 87.497/82.

Os grupos nucleares de matérias que compõem o currículo mínimo a ser trabalhado no currículo pleno de cada instituição, ficam assim reunidos:

Matérias de Formação Básica e Instrumental:

Economia
Direito
Matemática
Estatística
Contabilidade
Filosofia
Psicologia
Sociologia
Informática

Total: 720 h/a - 24%

A proposta original compõe o quadro a seguir:
Conselho Federal de Administração

Grupos	Matérias	%	Total/Horas
1	Formação Básica e Instrumental - Economia - Direito - Métodos Quantitativos - Contabilidade - Filosofia - Informática - Comportamento Humano nas Organizações	24	720
2	Formação Profissional - Administração Mercadológica - Administração da Produção - Administração de Recursos Humanos - Teorias da Administração - Organização, Sistemas e Métodos - Administração Financeira e Orçamentária - Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais - Administração de Sistemas de Informação	48	1.440
3	Estágio Supervisionado	10	300
4	Disciplinas Complementares	18	540
	Totais	100	3.000

2. O Currículo Mínimo

Faz-se indispensável partir-se da preliminar de que qualquer proposta de mudança curricular não implica simples alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária.

O currículo pleno há de ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar mesmo ao pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

No caso específico da Administração, deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reproduzindo as forças produtivas e das relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais.

Constituir-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

A síntese de sua metodologia deve implicar integração dos conhecimentos parciais, num todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou a novas formas de ação.

Discussões acadêmicas estão, cada vez mais, deixando um enorme vazio no plano das efetivas ações educacionais.

Devemos, por isso mesmo, dentro da estruturação hoje existente, aproveitar ocasiões como esta, de atualização curricular, para nos acomodarmos mais diante da falta de respostas do ensino brasileiro às verdadeiras demandas da realidade social.

O impacto da tecnologia no desenvolvimento, por exemplo, está a requerer uma permanente atualização daquelas ações educacionais, ante as transformações que se sucedem, principalmente em nível das técnicas, das ciências, da organização e do controle do processo de trabalho.

É exatamente dentro desse quadro de considerações que a escola tem que construir suas propostas curriculares, com elevado comprometimento metodológico com o permanente repensar do seu cotidiano.

A universidade brasileira parece ter dificuldades em livrar-se do pensamento organizatório, reflexo da cultura regulamentadora e legiferante do País.

Forjada pelos tecnocratas do Estado, essa atitude tem dissolvido a responsabilidade fundamental do docente, de ter, frente às propostas curriculares, uma postura realmente criadora que faça possível o desenvolvimento de atividades que incentivem a orientem os alunos na perspectiva de suas futuras atividades escolares e profissionais.

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

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

É preciso perder o culto idolátrico de modelos consagrados de ensino, visto que não existe um caminho único para objetivos diferentes, e o meio e as demandas daqui quase que necessariamente não serão idênticos aos de acolá.

Tudo isto está a indicar uma imperiosa mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do chamado currículo mínimo...

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

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

É a chamada matéria prima a ser convenientemente trabalhada no currículo pleno de cada escola.

Toda uma liberdade criadora em torno daquelas matérias, entendidas como fontes exploratórias, constitui o princípio mais importante nessa mudança de atitude já referida e que implica ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma norma limitativa e inibidora.

Significa dizer que o currículo mínimo constitui-se em uma fonte onde a escola deve promover as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos sob a forma de atividades ou disciplinas, no jogo situações concretas x conhecimentos sistematizados.

Este currículo mínimo, no momento em que passa a ser metodologicamente trabalhado sob a forma de atividades, disciplinas, seminários e formas outras de implementação curricular, constitui-se no chamado *currículo pleno da instituição*, visto que, a partir daí, todo o trabalho académico passa a carregar as marcas psico-institucionais da escola.

Surge daí o entendimento genérico, que devemos ter tantos *currículos plenos* de determinado curso quantas forem das escolas que os ministrem, independentemente de nomenclaturas de matérias e disciplinas, possivelmente iguais.

Razões como esta é que aconselham, como faz o Parecer—CFE 85/70, que estabeleça algumas normas orientadoras de condução dos currículos, a que a nomenclatura do currículo mínimo deva ser mantida na escrituração escolar, admitindo-se, contudo, que a denominação geral de uma matéria possa ser explicitada em disciplinas.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, sou por que se submeta ao elevado juízo do Plenário deste Conselho Federal de Educação o anteprojeto de Resolução a seguir.

III – CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão Central de Currículos aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 3 de junho de 1993.

(aa)Virgínio Cândido Tosta de Souza – Presidente/Layrton Borges Miranda
Vieira – Relator/Raulino Tramontini/Paulo Alcântara Gomes/Yugo Okida

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.

Sala Barretto Filho, em 5 de agosto de 1993.

(aa)Manceol Gonçalves Ferreira Filho
Cícero Adolpho da Silva
Dalva Assumpção Soutto Mayor
Edson Machado de Sousa
Fábio Prado
Genaro de Oliveira
Jorge Nagle
José Francisco Sanhotene
José Luitgard Moura de Figueiredo
Pe. Laércio Dias de Moura

Layrton Borges Miranda Vieira
Margarida Maria do Rêgo Barros
Pires Leal
Paulo Alcântara Gomes
Raulino Tramontini
Silvino Lopes Neto
Sydney Lima Santos
Virgínio Cândido Tosta de Souza
Yugo Okida

ANEXO 8

Resolução nº 02 de 04/10/1993

■■■ Currículo Mínimo

No dia 14 de outubro de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto publicou a Resolução nº 2 de 04 de outubro de 1993, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Administração, assinada pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, Manoel Gonçalves Ferreira Filho. Abaixo, a íntegra da resolução publicada no Diário Oficial da União de 14 de outubro de 1993.

Ministério da Educação e do Desporto

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 e 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. Aquel limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o artigo 2º da Lei 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 julgadas 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 diploma 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)

3.6 Filosofia

EMENTÁRIO BÁSICO

Fundamentos filosóficos. Conhecimento. Ciência. Política. Moral. Lógica. Objetividade dos valores. Ética da administração, da empresa e do gerente. Cenários Novos. Tendências filosóficas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALVES, R. A. *Filosofia da ciência: uma introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, M. L. de A., MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1987.
- ARANHA, M. L. de. *Maquiavel: a lógica da força*. São Paulo: Moderna, 1993.
- AYER, A. J. *As questões centrais da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BERGER, P. L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1995.
- BOCHENSKI, I. M. *Diretrizes do pensamento filosófico analítico*. São Paulo: Herder, 1977.
- BOCHENSKI, I. M. *A filosofia contemporânea ocidental*. São Paulo: EDUSP, 1975.
- BORNHEIM, G. A. *Os filósofos pós-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRUGGER, W. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: EDUSP, 1977.

- ARRAHER, D. W. *Senso crítico: o dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CHARBONNEAU, P. E. *Curso de filosofia: lógica e metodologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHAUI, M. *Valores no processo educativo*. Porto Alegre: PUCRS, 1992.
- CHAUI, M. H. et al. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHEVALLIER, J. J. *História do pensamento político*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- COELHO, T. *O que é utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COELHO NETTO, J. T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CORBISIER, R. C. *Introdução à filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1983.
- ECO, U. *Meniras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- ESCOBAR, C. H. de. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GAARDE, J. *O Mundo de Sofia*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- GARCIA, M. M. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- GILES, T. R. *O que é filosofia*. Porto Alegre: EPU, 1987.
- GIRARDI, L. J., QUADROS, O. J. *Filosofia*. Porto Alegre: Livraria Editora Acadêmica, 1980.
- GRIMAL, P. *A mitologia grega*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HARNECKER, M. *Para compreender a sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HUIJNE, L. M. *Profetas da modernidade*. Rio de Janeiro: Soffia/SEAF, 1981.
- KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LEBRUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MAAR, W. L. *O que é política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NIELSEN NETO, H. *Filosofia básica*. São Paulo: Atual, 1986.
- OLIVEIRA, et al. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Lc 1990.
- PAULO NETTO, J. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PRADO JÚNIOR, C. *O que é filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- REALE, M. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- REZENDE, A. (Org.) *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ROD, W. *Filosofia dialética moderna*. Brasília: Universidade de Brasília, 1984.
- RODRIGUES, N. *Filosofia ... para não-filósofos*. São Paulo: Cortez, 1984.
- RUBEN, G. R. *O que é nacionalidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANCHEZ VASQUES, A. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- SANTA ELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, A. R. (Org.) *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- SPINDEL, A. *O que é socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Ibope, 1983.
- WHITHEAD, A. N. *A função da razão*. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

ANEXO 9

Proposta ao CNE - março de 2001 [grifo nosso]

MEC
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DO ENSINO SUPERIOR
COORDENAÇÃO DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO - CEEAD

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Proposta submetida à apreciação do
Conselho Nacional de Educação,
março de 2001

1. APRESENTAÇÃO

Tomando como base para avaliação e desenvolvimento de uma nova proposta para as diretrizes curriculares para o curso de Administração:

- A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96;
- O parecer nº 776/97 de 03/12/97 da Câmara Superior de Ensino do Conselho Nacional de Educação;
- O Edital SESu nº 04/97 de 10/12/97;
- O Parecer de Orientação para a Análise das Propostas de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação do Conselheiro Francisco César de Sá Barreto do Conselho Nacional de Educação;
- O Parecer do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) de 12/09/2000;
- O Seminário da Angrad de Outubro de 2000.

Considerando:

- A proposta original das Diretrizes Curriculares;
- O parecer sobre as Diretrizes Curriculares da Profª Tânia Fischer, exarado ao Conselho Nacional de Educação, a respeito de proposta original;
- O artigo "Políticas Públicas, Política Educacional e Fiscalização das Profissões" do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer (Conselho Nacional de Educação);
- As recomendações dos seminários regionais, promovidos nos anos de 97,98 e 99 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da SESu/MEC;
- As reuniões e discussões promovidas pela CEEAD/SESu/MEC;

- As manifestações dos diversos segmentos da Educação Superior no Brasil, públicos e privados;
- As sugestões e proposições registradas no "site" da Angrad, avaliadas em conjunto com a referida Instituição;
- O parecer nº 1.070 do Conselho Nacional de Educação;
- A necessidade de resgatar a essência da profissão de Administrador no processo de ensino de Administração;

PROPOSTA

2. INTRODUÇÃO

A contextualização proposta às novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração ao resgatar, no âmbito da proposta original, o comprometimento com um novo modelo de competitividade e produtividade exigido às organizações; a demanda por novas necessidades sociais e econômicas; o desenho de um novo mercado, mais exigente e consciente de seus direitos, bem como o estabelecimento de novas relações de trabalho e/ou emprego, tanto quanto o fortalecimento de novos setores como o de serviços, vem defender e focar a preocupação com aspectos inerentes à formação do Administrador de modo a repensar e viabilizar a melhor implementação e consolidação de um processo contínuo de ensino e aprendizagem.

O objetivo principal desta proposta é, ao rever e procurar consolidar idéias anteriores, definir diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração que possibilitem subsidiar e viabilizar a reavaliação dos currículos dos cursos de Administração, sobretudo ao considerar que o projeto pedagógico deve ser o instrumento balizador para o fazer universitário, devendo expressar a prática pedagógica do curso dando direção à ação docente, discente e de gestores, conforme menciona o parecer do ForGrad, ao citar o PNG (sua proposta de Plano Nacional de Graduação).

Neste mister, alguns aspectos carecem de fundamentação e foram objeto de reavaliação por parte da CEEAD/SESu/MEC, no sentido de melhor fundamentar a proposta de novas diretrizes: o perfil desejado ao egresso do curso; as competências e habilidades esperadas do Administrador; os campos e tópicos de estudos definidos na proposta original; a duração do curso; a definição de um estágio supervisionado articulado com o processo de ensino e aprendizagem, integrando teoria e prática; o reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares, objetivando maior compromisso social do egresso; a estrutura geral do curso e/ou sua organização curricular; as práticas pedagógicas desejadas e os métodos de ensino que propiciem a melhor aprendizagem; o sistema de avaliação docente e discente; a interface e continuidade do ensino com a pós graduação o sistema de avaliação institucional e a articulação do processo de ensino com uma política adequada de avaliação.

Em assim sendo, a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração adotou algumas premissas que nortearam a discussão do documento ora consolidando, visando restabelecer uma base axiológica para sustentação das novas diretrizes:

- resgatar a importância da essência do curso de Administração, evitando-se a discussão de habilitações ou ênfases, até porque perdem sentido quando da redefinição dos projetos pedagógicos devendo ser substituído pela efetiva identificação da identidade, do foco do próprio curso;
- reavaliar o direcionamento e a estruturação dos campos de estudo propostos nas diretrizes anteriores;
- desconsiderar a proposta de habilitações, passando a trabalhar a essência do curso, reposicionando a habilitação sob o enfoque da educação continuada;
- ratificar a redução da carga horária do curso, respeitando uma demanda mínima, não apenas em dias letivos ou horas, mas em anos;
- reforçar a importância do estágio supervisionado no processo de ensino e aprendizagem, preservando sua realização ao longo do curso e revendo o denominado "produto do estágio";
- rever a obrigatoriedade quanto a formação de docentes pesquisadores, por entender não ser este o melhor foro;
- introduzir a consideração da avaliação do egresso quanto ao seu posicionamento no mercado de trabalho e em relação ao ENC, e à importância da avaliação institucional;
- expurgar do bojo das Diretrizes Curriculares, qualquer alusão aos Cursos de Formação

Superior Específica (seqüenciais).

Visando facilitar a interpretação e, considerando a padronização desejada, tomando por referência a Portaria nº 1886, de 30/12/94, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do Curso Jurídico, propõe a CEEAD/SESu/MEC, consolidar a proposta das novas diretrizes para os cursos de Administração conforme segue:

Art. 1º - O curso de Administração será ministrado de forma plena.

O curso de Administração terá claramente definido o respectivo foco, o qual deverá versar sobre o conjunto de habilidades e competências da IES, preservando as características regionais e a capacidade da Instituição, associado ao perfil desejado para o egresso. O foco do curso poderá estar estruturado segundo uma linha de formação que lhe confira identidade própria.

A Linha de Formação, objeto do foco do curso poderá ser apostilada no verso do diploma, evidenciando – se a competência ou campo de estudo principal a que se dedicou o egresso do curso de Administração.

Poderá haver mais de uma Linha de Formação no curso de Administração, desde que a IES demonstre capacidade e condições, bem como seja caracterizada a necessidade regional do curso.

Os cursos são de Administração, conferindo o grau de Bacharel, evitando-se portanto a especialização precoce, que é desejável em uma perspectiva de educação continuada, através de cursos de pós graduação "Lato" ou "Stricto Sensu".

Art. 2º - O curso de Administração será ministrado em, no mínimo 2.400 h/a de disciplinas e 300 h/a de estágio supervisionado, totalizando 2.700 h/a, em um período mínimo de 7 (sete) semestres e máximo de 14 (catorze) semestres.

Art. 3º - A IES deve definir claramente o perfil do egresso do curso de Administração, o qual deve identificar o "como fazer" e o "por que fazer" do curso proposto.

Art. 4º - O curso de Administração deve traduzir as competências e habilidades que demonstram um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de várias instâncias, tais como da formação geral da formação profissional e das qualificações tácitas. A área de formação deve contemplar um mínimo de especificidade, ainda que genericamente, definindo as habilidades desejadas na formação do discente.

As habilidades definidas devem propiciar a consolidação de competências específicas que permitam a formação do discente conforme o projeto pedagógico do curso.

Art. 5º - Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro) 10% da carga horária total do curso, no mínimo 300 h/a, além das 2.400 h/a, serão destinados ao Estágio Supervisionado, conforme previsto na lei 8.906 de 03/07/1994.

I – O Estágio Supervisionado será realizado ao longo do curso de Administração, podendo ser dividido em 2 (duas) ou mais etapas.

II – O Estágio Supervisionado deve buscar consolidar os seguintes objetivos:

- a) proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas habilidade, analisar situações e propor mudanças no ambiente organizacional e societário;
- b) complementar o processo ensino – aprendizagem, através da conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional;
- c) atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional , abrindo ao estagiário mais oportunidades de conhecimento da filosofia, diretrizes, organização e funcionamento das organizações e da comunidade;
- d) facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares, permitindo adequar aquelas de caráter profissionalizante às constantes inovações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas a que estão sujeitas;
- e) incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando o surgimento de novas gerações de profissionais empreendedores internos e externos, capazes de adotar modelos de gestão, métodos e processos inovadores, novas tecnologias e metodologias alternativas.
- f) promover a integração da IES/Curso-Empresa-Comunidade;

- g) atuar como instrumento de iniciação científica à pesquisa e ao ensino (aprender a ensinar).

III – A IES deverá definir e implementar um Regulamento de Estágio para o curso de Administração que contemple no mínimo, a legislação básica com destaque para o Termo de Compromisso; as competências da Coordenação de Estágios; as competências do Professor Orientador e do Supervisor da organização, bem como dos estagiários; a matrícula, pré-requisitos e período de realização; plano de trabalho; política de acompanhamento e de avaliação pela Coordenação e pelo Professor Orientador e composição estrutural do relatório de conclusão do estágio.

As IES deverão assegurar ao estagiário ou ao grupo de estagiários, professores orientadores para realizarem o acompanhamento das atividades definidas no Plano de Trabalho. O Plano de Trabalho deverá ser resultado, da discussão entre professor orientador e aluno. Também o horário do estágio deverá ser livre, ou seja, fora do horário regular de aulas, devendo ficar sob a responsabilidade do professor orientador e do estagiário.

Para tanto, as IES deverão estabelecer, um mínimo de horas/aula para os Professores Orientadores.

IV – O produto do Estágio Supervisionado são os relatórios específicos visados pelos orientadores e coordenadores designados formalmente, e facultativamente a monografia.

Art. 6º - Cada curso de Administração deverá dispor de biblioteca com acervo composto por livros, periódicos, fitas de vídeo, DVD's, com instalações adequadas ao bom funcionamento e uso.

I – A IES deverá apresentar um plano de investimento no acervo bibliográfico, periódicos, fitas de vídeo e DVD's, com atualização qualitativa e quantitativa dos mesmos e dos equipamentos e programas para a melhor viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

II – A biblioteca deverá dispor de acervo, no que concerne aos livros textos das disciplinas que compõem a grade curricular do curso, composto de, no mínimo, 1 (um) título para cada 10 (dez) alunos ou vagas pleiteadas.

III – A biblioteca poderá dispor de assinaturas de periódicos disponibilizados em formato digital, bem como poderá dispor de bancos de dados de publicações científicas interinstitucionais.

IV – Por ocasião da autorização, a IES deverá possuir um acervo bibliográfico atualizado de, no mínimo, 500 (quinhentos) títulos distribuídos em 1.000 (mil) volumes. São necessários, ainda, no mínimo, 20 (vinte) periódicos ativos na área de Administração e 50 (cinquenta) fitas de vídeo e/ou DVD's que foquem a Linha de Formação do curso postulado.

V – Por ocasião do reconhecimento e da renovação de reconhecimento, as IES deverão observar os indicadores a serem fixados nos instrumentos de avaliação correspondentes.

Art. 7º - Cada curso de Administração deverá ser dotado de recursos tecnológicos adequados à sua consecução, com laboratórios de informática com equipamentos e "softwares" na área de Administração que atendam ao projeto pedagógico e às necessidades do curso.

I – Os laboratórios de informática deverão dispor de regulamento próprio, definindo horário e critérios para acesso e uso dos equipamentos pelos discentes.

II – A Instituição disporá de plano de atualização qualitativa e quantitativa dos equipamentos e programas para a melhor viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 8º - O conteúdo do curso de Administração além do estágio, compreenderá cinco campos de estudos interdependentes, que podem estar concentrados em uma ou mais disciplinas do currículo de cada curso. O primeiro campo é o de Estudos Sociais, Artísticos, de Investigação Científica e suas Metodologias; o segundo compreende os Estudos Administrativos Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e suas Metodologias; o terceiro envolve Estudos Econômicos, Financeiros, Mercadológicos, de Relações Internacionais e suas Metodologias; o quarto corresponde aos Estudos Quantitativos e suas Metodologias; e o quinto campo se refere aos Temas Transversais.

I – O Campo de Estudos Sociais, Artísticos e de Investigação Científica compreende o conjunto de disciplinas

que abrangem: estudos filosóficos, antropológicos, psicológicos, éticos, políticos, sociais, comportamentais, de linguagem, de comunicação e informação, de investigação científica e metodológica.

II – O Campo de Estudos Administrativos, Gerenciais, Organizacionais e Estratégicos responde pelas disciplinas que preenchem as necessidades de estudo de teorias de administração, teorias de organização, funções administrativas e gerenciais, gestão de sistemas de informação, fenômenos empresariais, gerenciais, organizacionais, estratégicos, ambientais, empreendedorismo e seus aspectos legais e contábeis.

III – O Campo de Estudos Econômicos, Financeiros, Mercadológicos e de Relações Internacionais deve compreender os estudos de metodologias e fenômenos: econômicos, financeiros e de mercado, considerando suas relações e correlações nacionais e internacionais, segundo uma perspectiva histórica e contextualização da aplicabilidade, da utilidade, da atualidade e da complexidade no âmbito da administração.

IV – O Campo de Estudos Quantitativos compreende os estudos de : métodos quantitativos, pesquisa operacional, tomada de decisão , modelos matemáticos e estatísticos que permitam a compreensão de conceitos e procedimentos na formação ou prestação de estratégias inerentes à Administração.

V – Os Temas Transversais se referem a: meio-ambiente; preservação e conservação de recursos naturais; conscientização e estruturação de desenvolvimento sustentado; gestão de qualidade de vida no trabalho; gestão pública, etc; ou seja, temas que permitam despertar a consciência do administrador para com o grupo e o meio social a que pertence.

VI – A atualidade e flexibilidade desejadas à grade curricular estarão definidas em um conjunto de tópicos de estudos, que permeiam os cinco campos de conhecimento.

Estes tópicos de estudos terão ementa e bibliografia livres, definidos a cada semestre a partir de decisão do colegiado de curso, respeitando o perfil e foco definidos para o curso de Administração pela IES.

VII – A IES poderá ainda prever um conjunto de estudos independentes, ao longo da grade curricular , que possibilitará a integração do discente à sociedade , através do desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências extracurriculares.

Neste sentido, a IES deverá citar mecanismos para aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo graduando, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela Instituição , para a conclusão do curso. Podem ser reconhecidos: estudos de “casos empresariais”, viagens de estudos, estudos desenvolvidos em empresas juniores, monitorias, programas de iniciação científica, estudos complementares , cursos realizados em outras áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatas à área. Os Estudos Independentes devem transcender a carga horária mínima do curso, em não mais de 10% da carga horária total, evidenciando-se por um conjunto de atividades extra – curriculares que, uma vez avaliadas pela IES serão apostiladas no Histórico Escolar do curso realizado pelo discente.

Art. 9º - A prática de educação física, com predominância desportiva, conforme a legislação específica, é de caráter facultativo.

Art. 10º - As Instituições poderão estabelecer programas de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para a realização dos estudos independentes.

Art. 11º - A elaboração do projeto pedagógico deverá respeitar os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinariedade, da contextualização e de flexibilidade.

Art. 12º - A Instituição deverá prever e implementar uma política de avaliação docente, discente e institucional.

I – A avaliação docente deverá propiciar a realização de programa de atualização e capacitação docente, assegurando a melhoria do quadro e a atualização didático pedagógica, visando a contínua melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

II – A avaliação institucional deverá ser implementada na Instituição, como forma de percepção da sua realidade, podendo para tanto a Instituição desenvolver sua própria metodologia ou se valer de programas já reconhecidos, como o

Paiub.

III – A avaliação discente deverá adotar, respeito a legislação vigente, tanto quanto possível, critérios multi e interdisciplinares de avaliação, proporcionando ao aluno um aprendizado sistêmico do conhecimento, não se restringindo à avaliação compartimentada e isolada da disciplina.

Comissão de Especialistas de Ensino de Administração – CEEAD

ANEXO 10

Resolução nº 1 de 2/02/2004 [grifo nosso]

Publicada no D.O.U. nº 43 – 04/03/2004

Seção 1 – Página 11

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2004

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 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97, de 3/12/97, e 583/2001, de 4/4/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC, e considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003, de 11/3/2003, e 134/2003, de 4/6/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003 e 9/9/2003, 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, 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.

§ 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 - 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;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares; e
 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 estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º 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.

Art. 3º 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 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 através da 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 revelados 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 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 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 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, 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 duração do curso de graduação em Administração será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO

ANEXO 11

Resolução nº 4, de 13/07/2005

Publicada no DOU de 19.07.2005
Seção 1, página 26 (Inteiro Teor)

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Superior

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 através da 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.

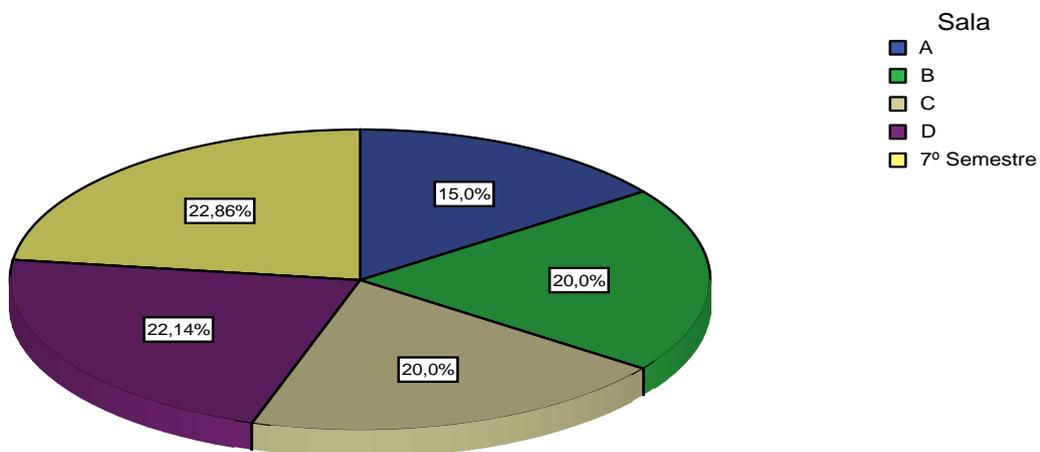
Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES - Presidente da Câmara de Educação Superior

(*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

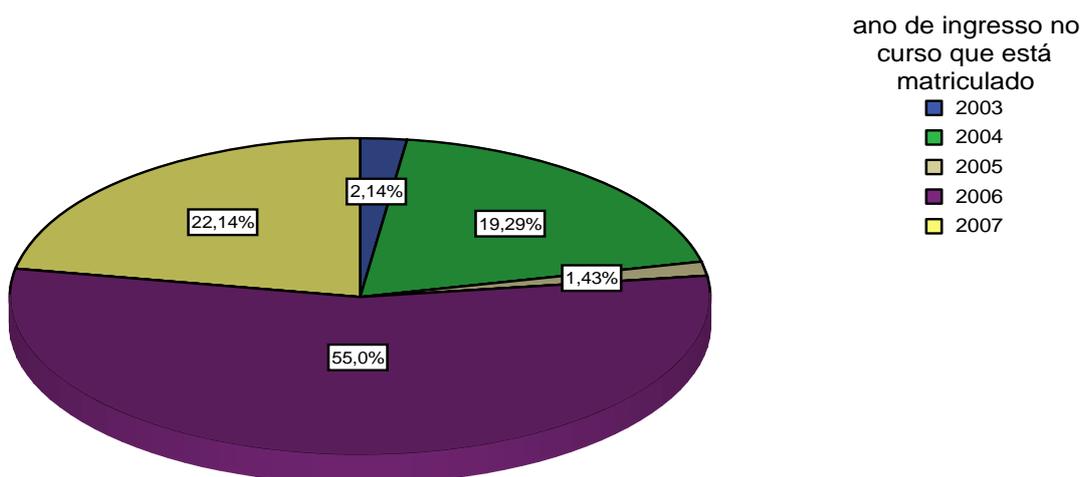
GRÁFICOS

Gráfico 0A - Salas

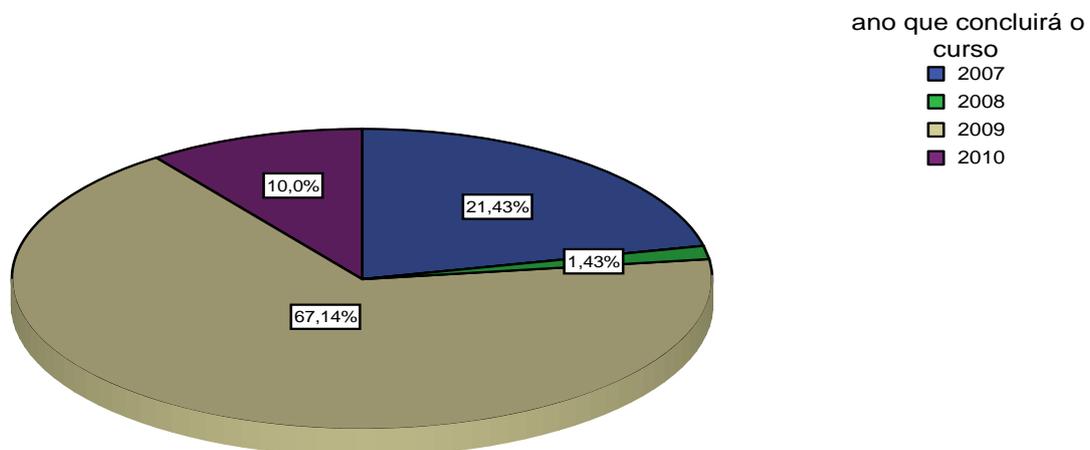


Fonte: Elaboração própria.

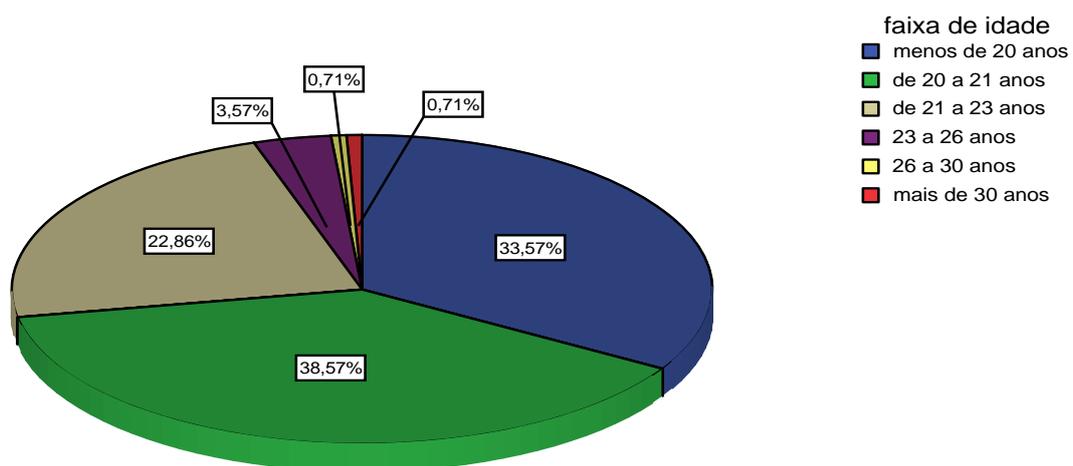
Gráfico 1A - Ano de Ingresso no Curso



Fonte: Elaboração própria.

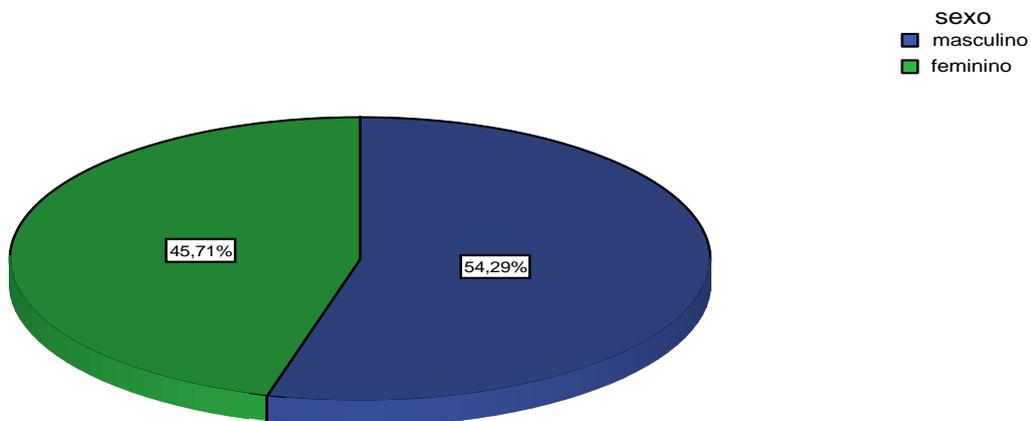
Gráfico 2A - Ano que provavelmente concluirá o Curso

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3A - Idade

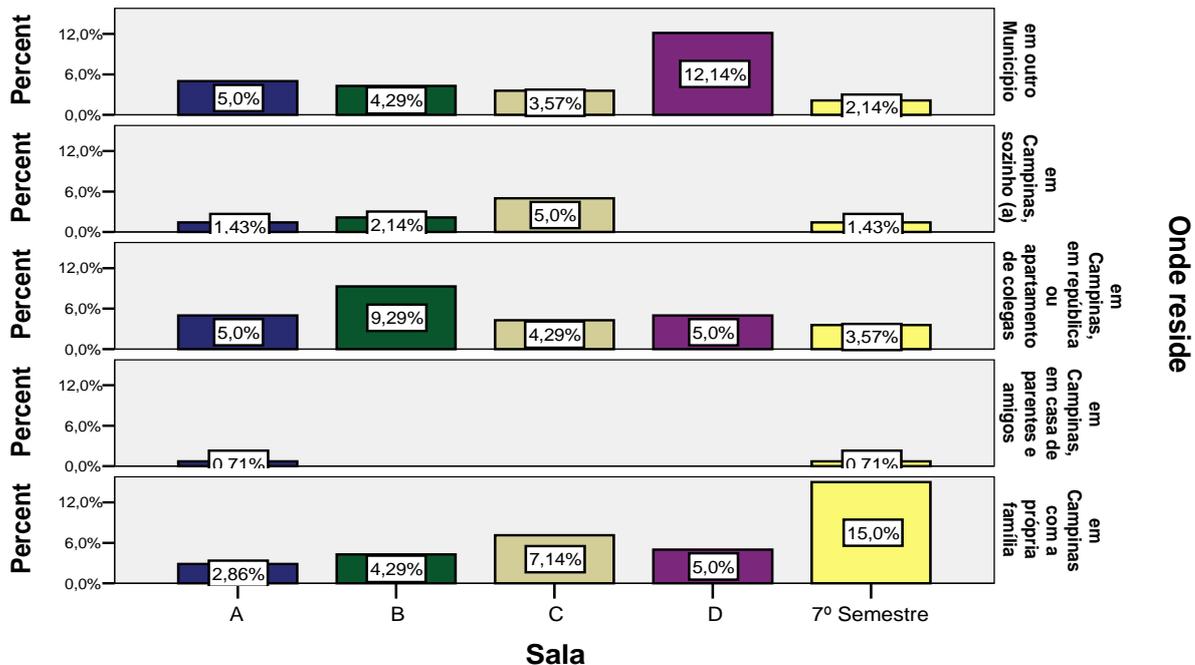
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4A - Sexo



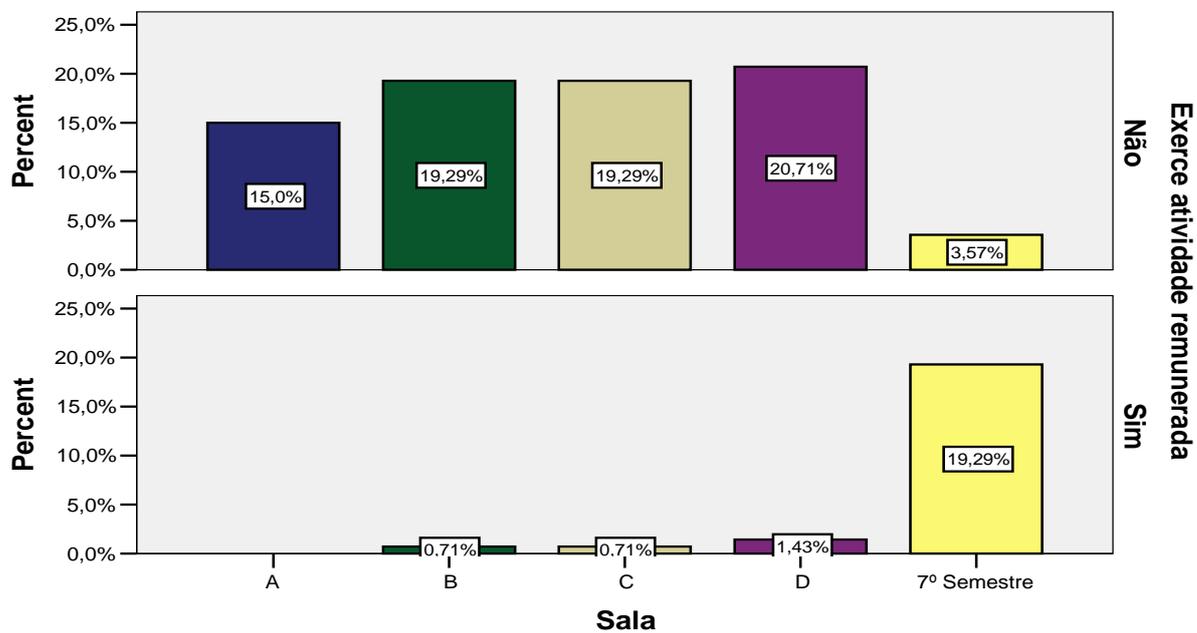
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5A - Onde reside



Fonte: Elaboração própria

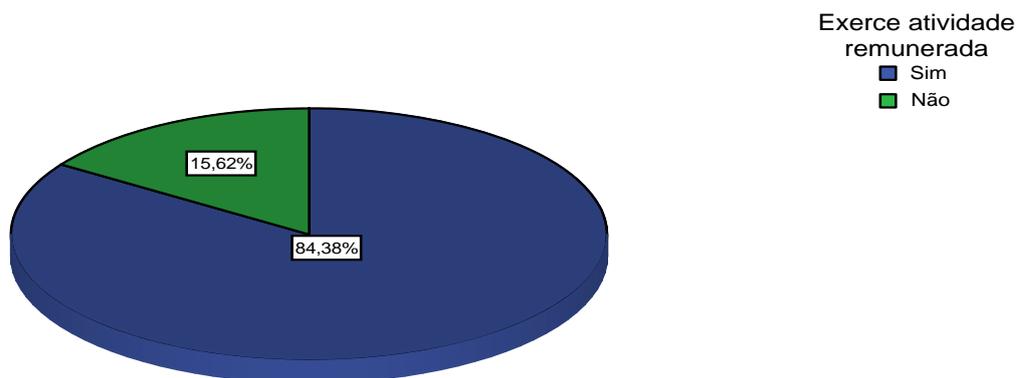
Gráfico 6A - Exerce atividade remunerada



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6A I - Exerce atividade remunerada

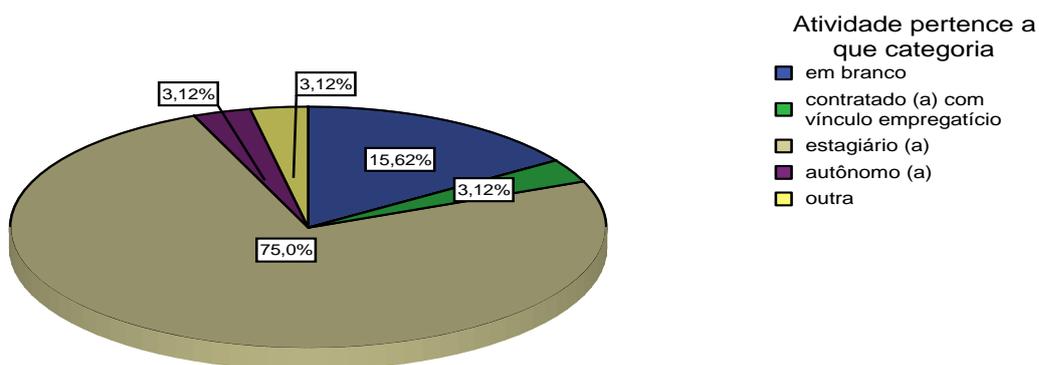
Referente: 7º Semestre



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7A - Categoria de Trabalho

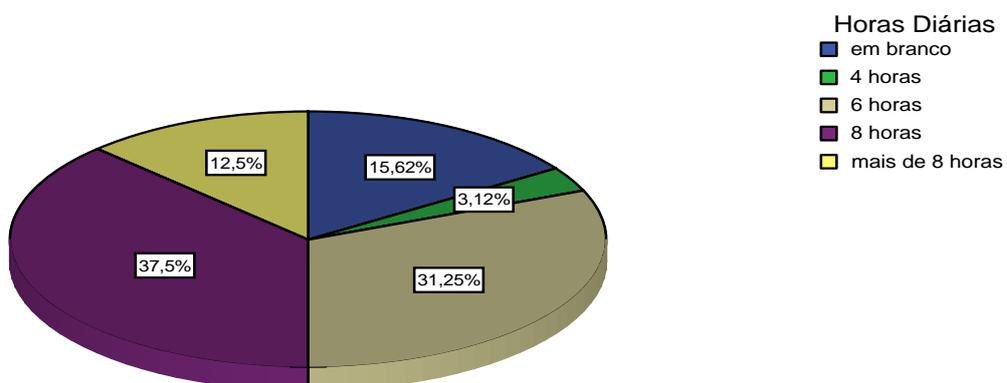
Referente: 7^o Semestre



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8A - Horas diárias trabalhadas

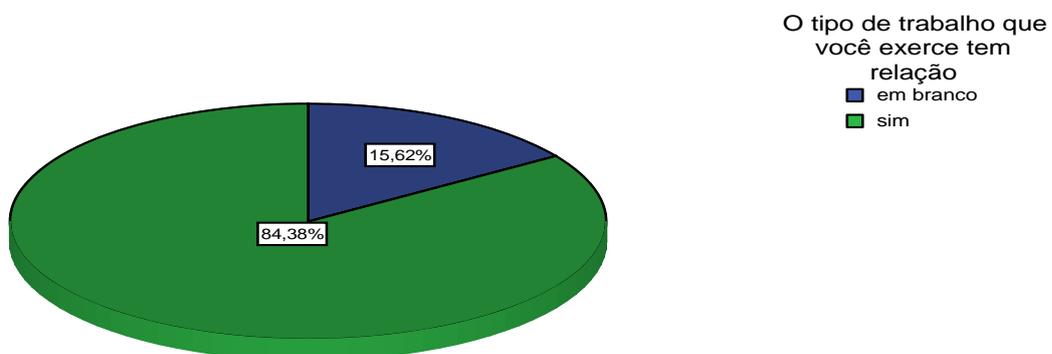
Referente : 7^o Semestre



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 9A - Trabalho X Curso

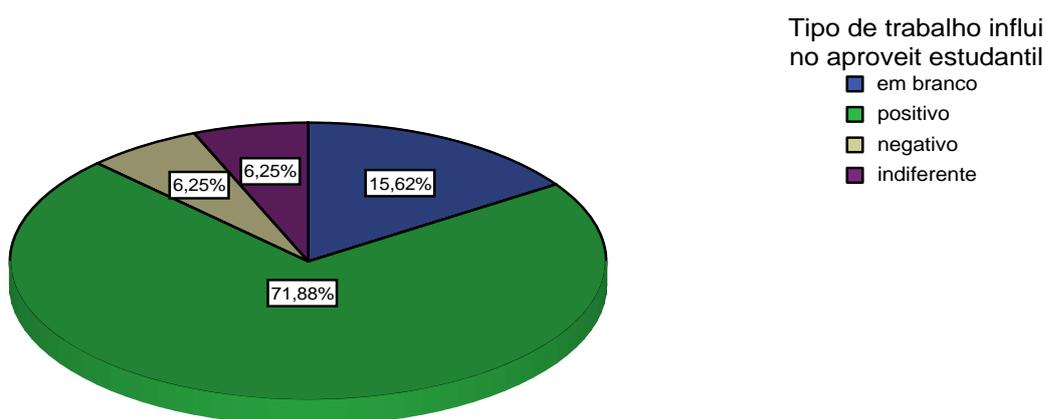
Referente : 7 ° Semestre



Fonte: Elaboração própria

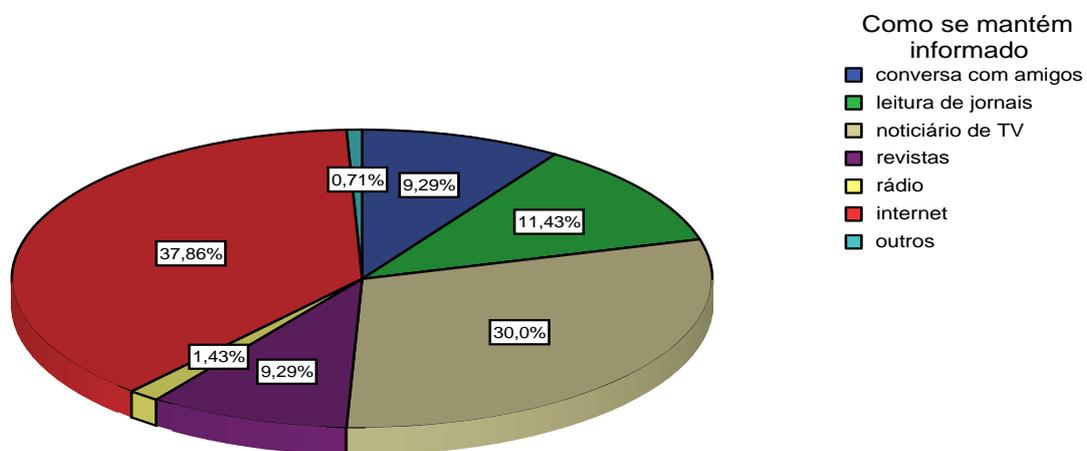
Gráfico 10A - Trabalho X Aproveitamento estudantil

Referente : 7 ° Semestre



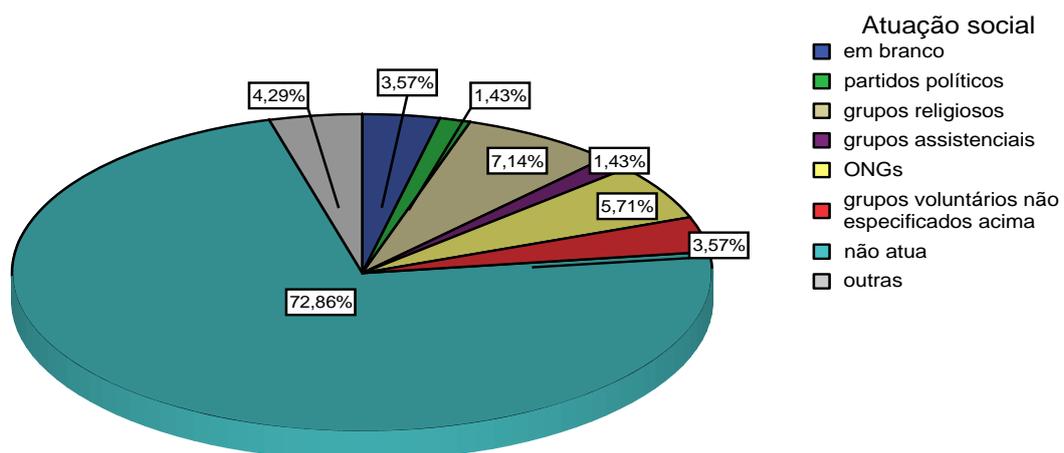
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 11A - Como se mantém informado(a)



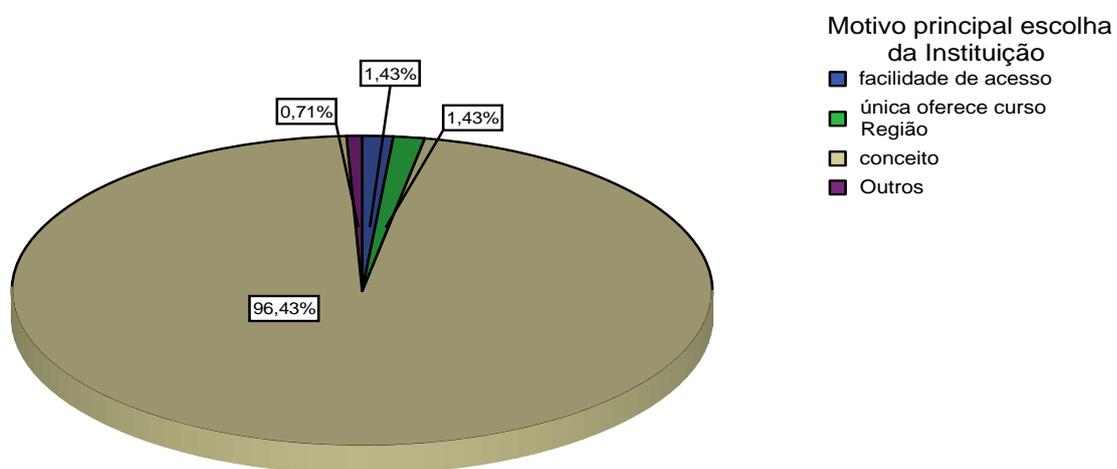
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 12A - Atuação Social



Fonte: Elaboração própria

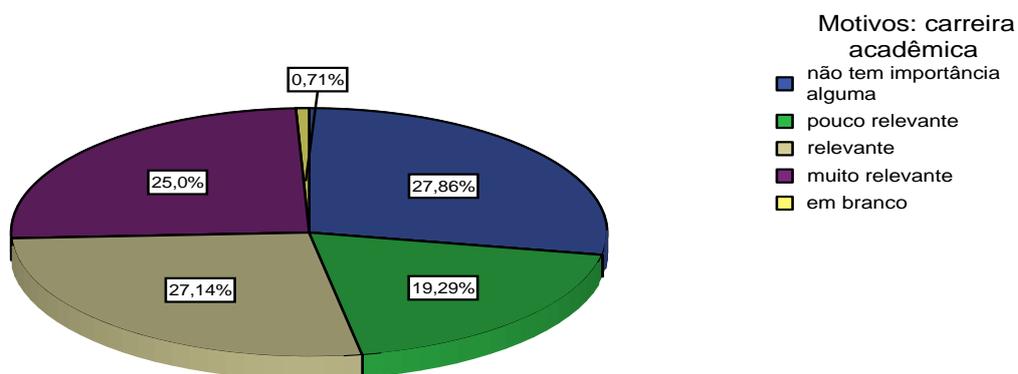
Gráfico 13A - Motivo principal por escolher a Instituição



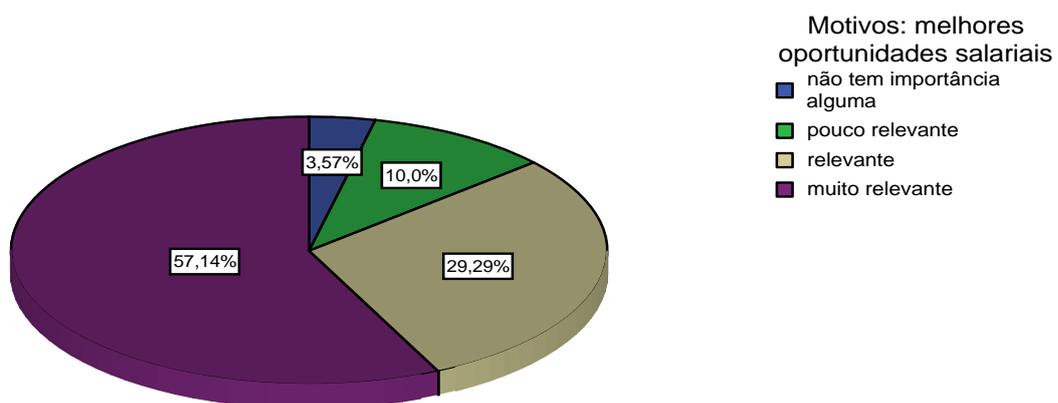
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 14A - Motivo pela escolha do curso:

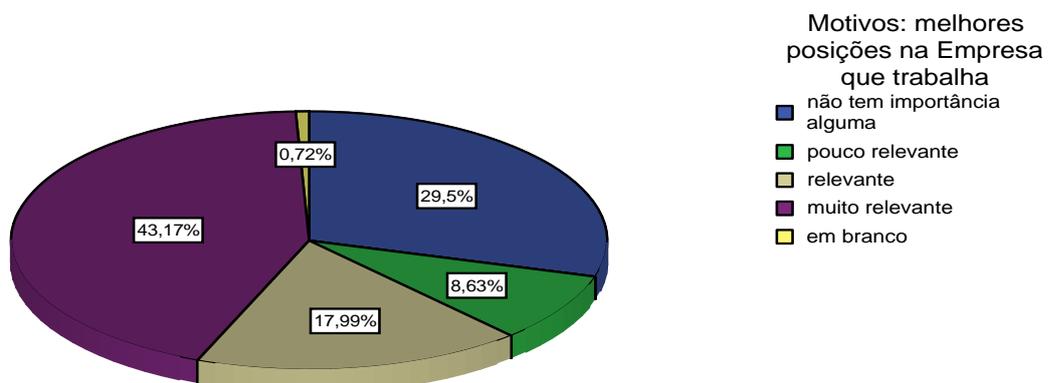
Carreira Acadêmica



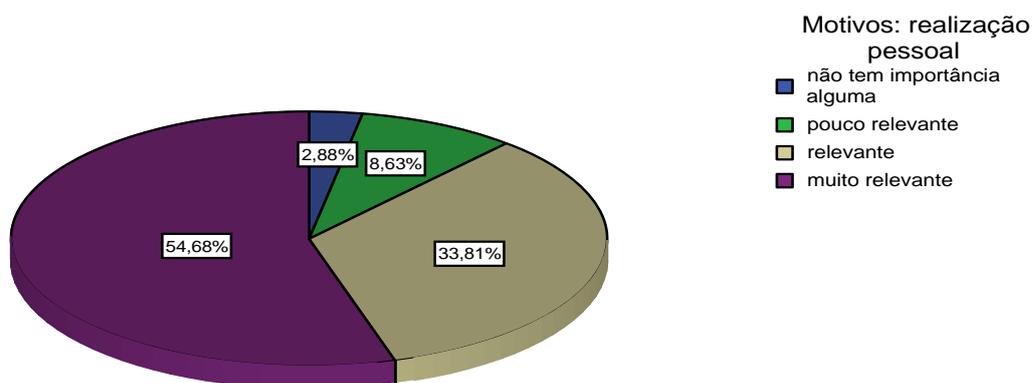
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 15A - Motivo pela escolha do curso:**Oportunidade Salarial**

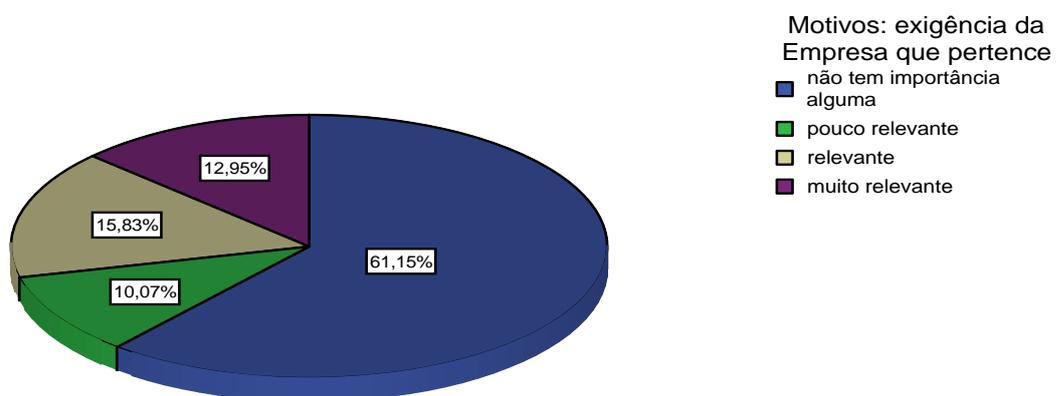
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 16A - Motivo pela escolha do curso:**Posição na Empresa**

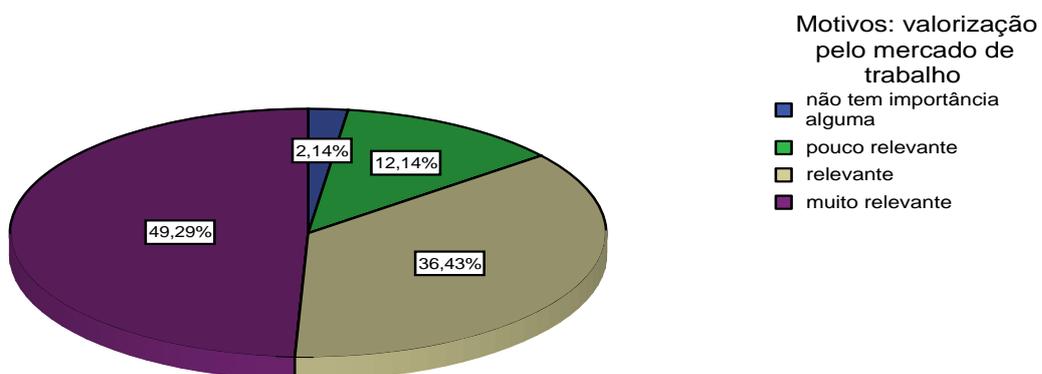
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 17A - Motivo pela escolha do curso:**Realização Profissional**

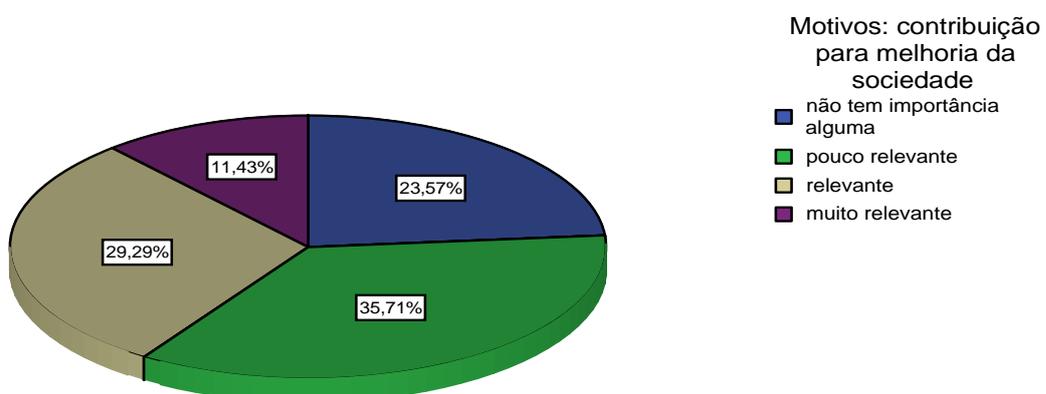
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 18A - Motivo pela escolha do curso:**Exigência da Empresa**

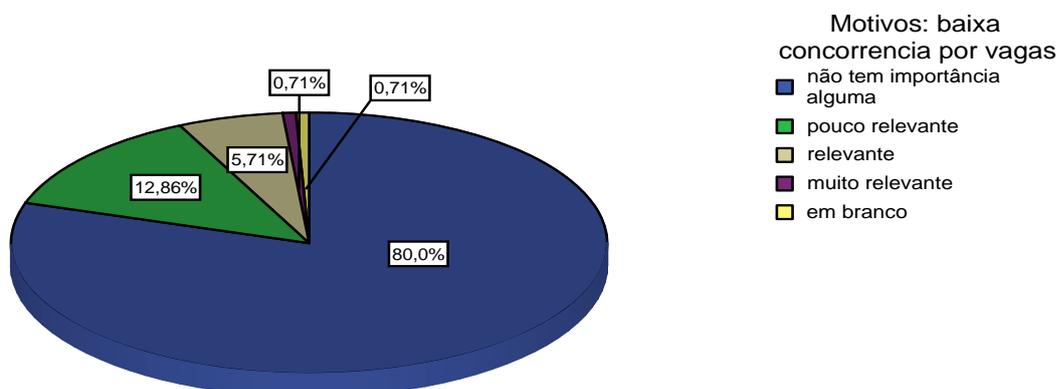
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 19A - Motivo pela escolha do curso:**Mercado de Trabalho**

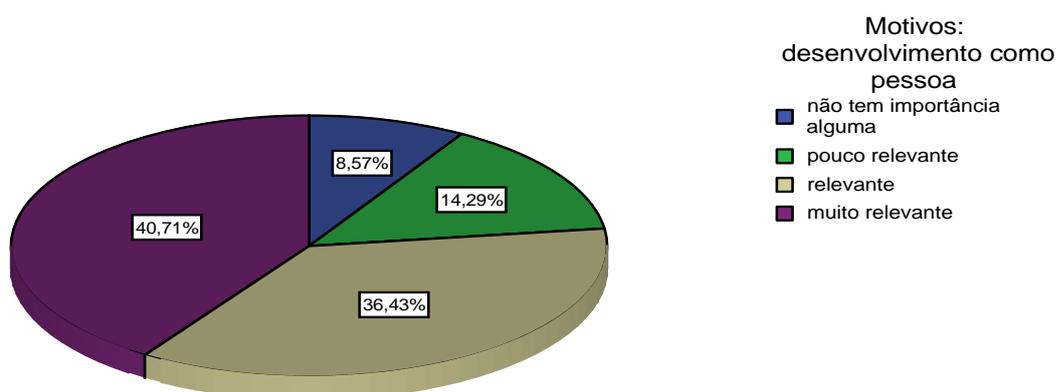
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 20A - Motivo pela escolha do curso:**Melhoria da Sociedade**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 21A - Motivo pela escolha do curso:**Baixa concorrência por vagas**

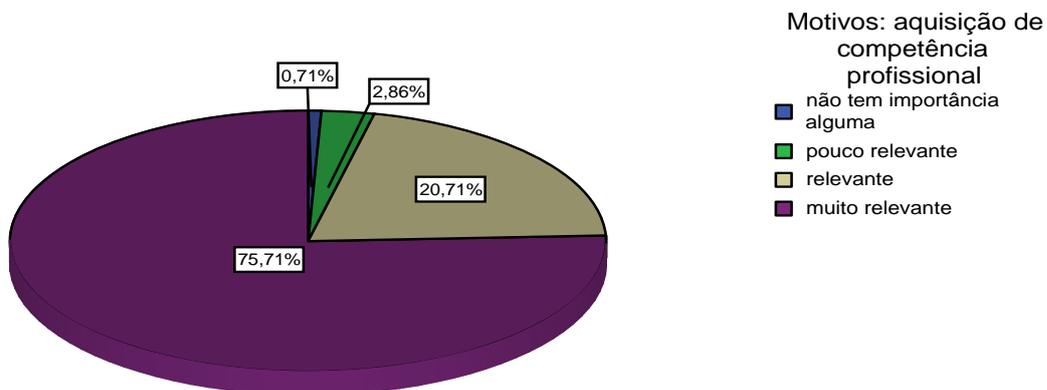
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 22A - Motivo pela escolha do curso:**Desenvolvimento como pessoa**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 23A - Motivo pela escolha do curso:

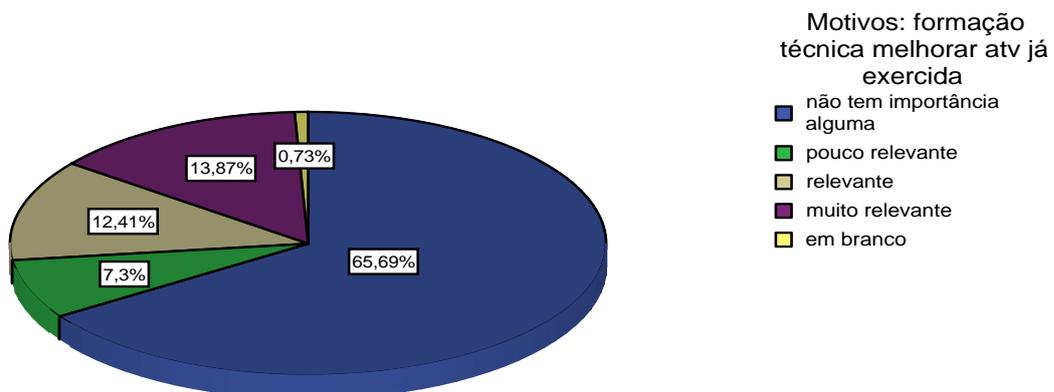
Competência profissional



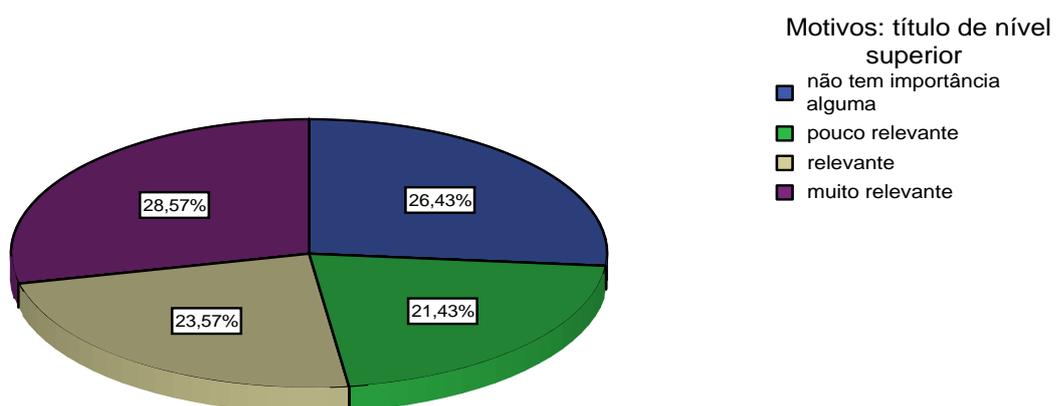
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 24A - Motivo pela escolha do curso:

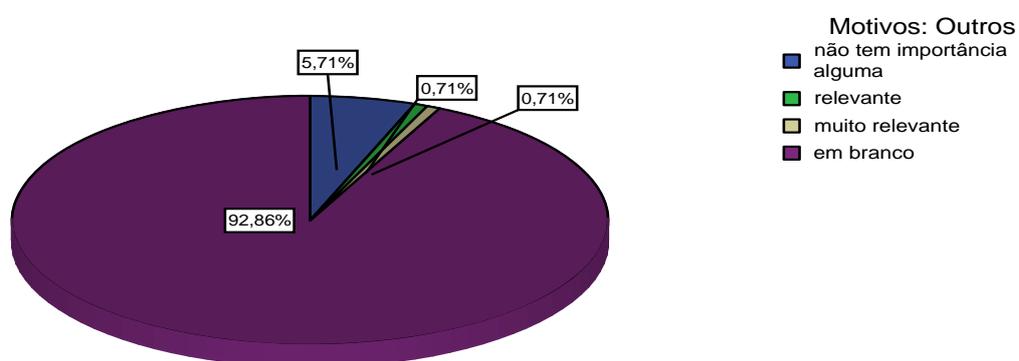
Formação técnica



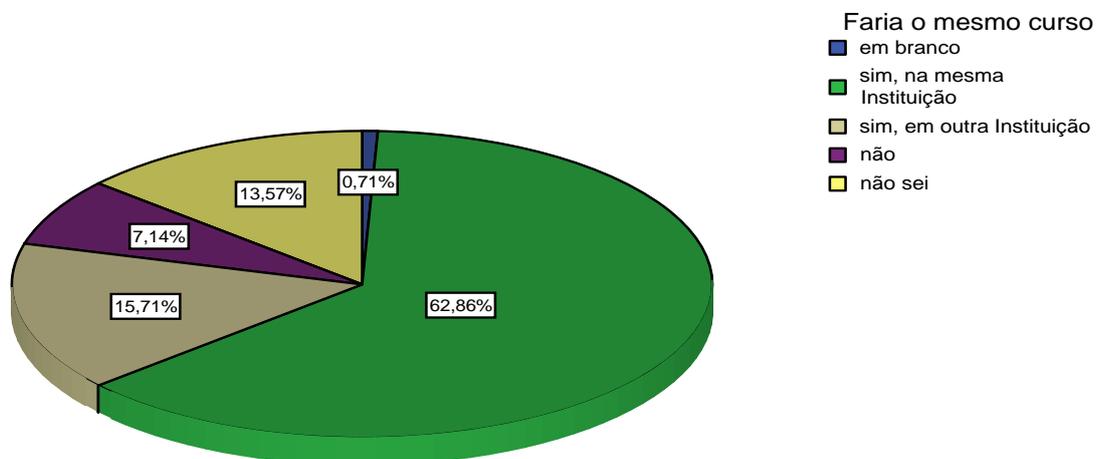
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 25A - Motivo pela escolha do curso:**Título de nível superior**

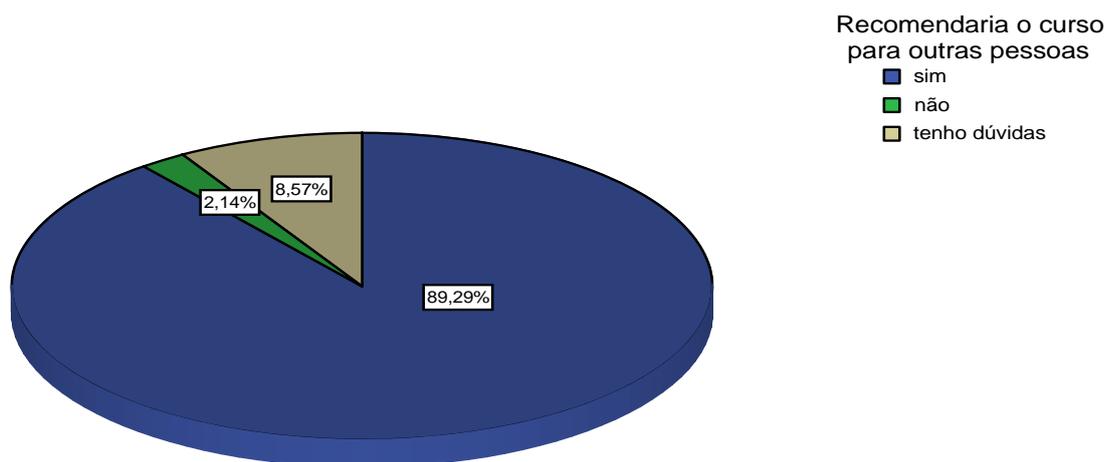
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 26A - Motivo pela escolha do curso:**Outros**

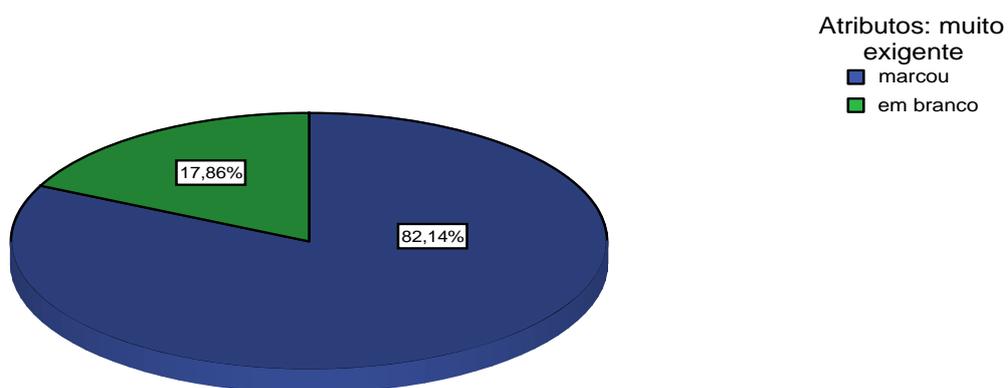
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 27A - Faria o mesmo curso

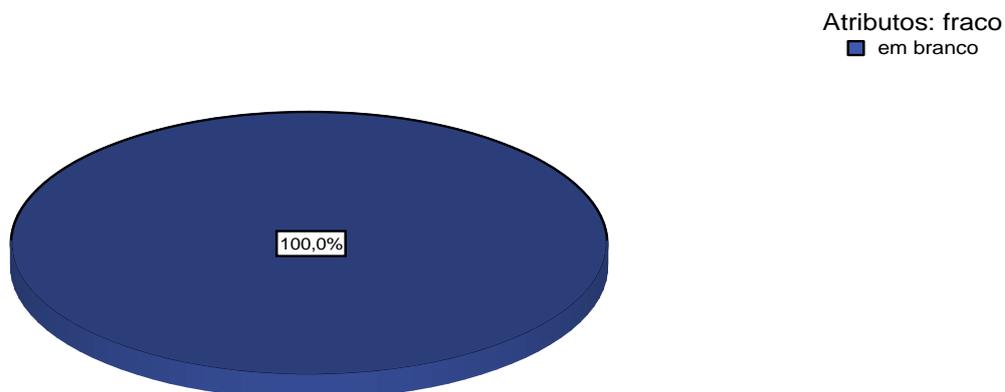
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 28A - Recomendaria o curso

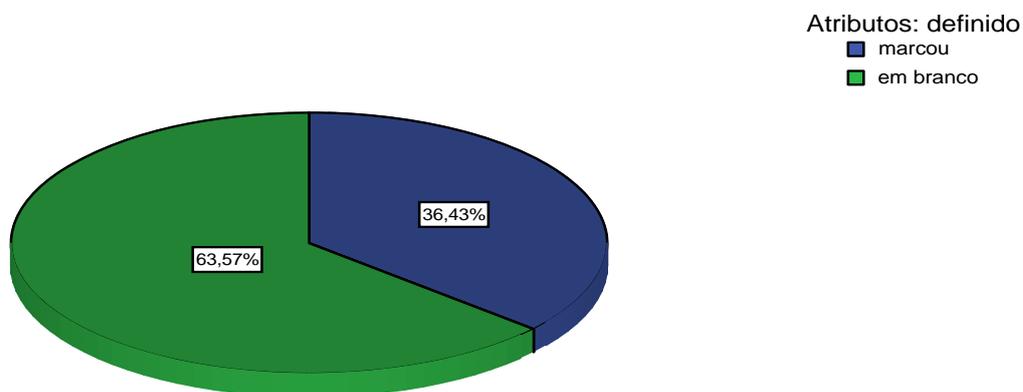
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 29A - Atributos do curso**Muito exigente**

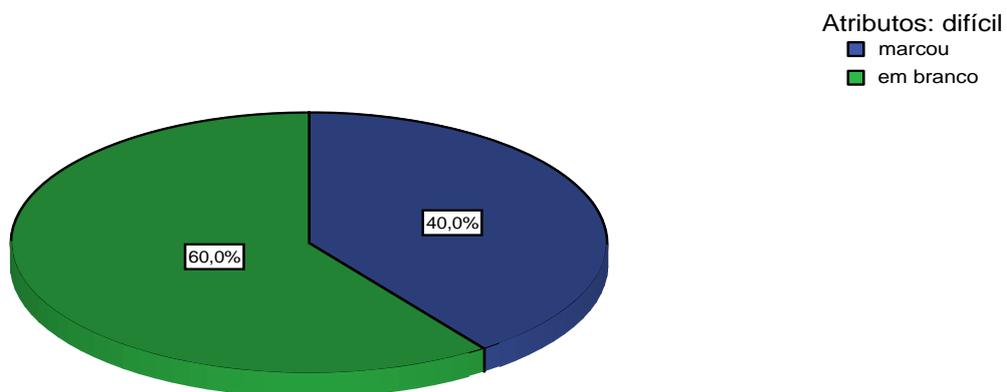
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 30A - Atributos do curso**Fraco**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 31A - Atributos do curso**Definido**

Fonte: Elaboração própria

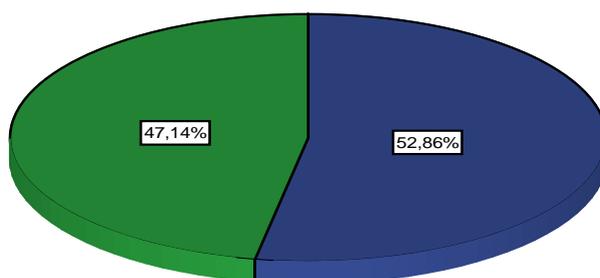
Gráfico 32A - Atributos do curso**Difícil**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 33A - Atributos do curso**Desgastante**

Atributos: desgastante

- marcou
- em branco

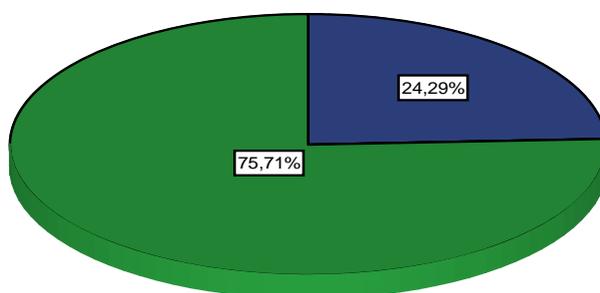


Fonte: Elaboração própria

Gráfico 34A - Atributos do curso**Estimulante**

Atributos: estimulante

- marcou
- em branco



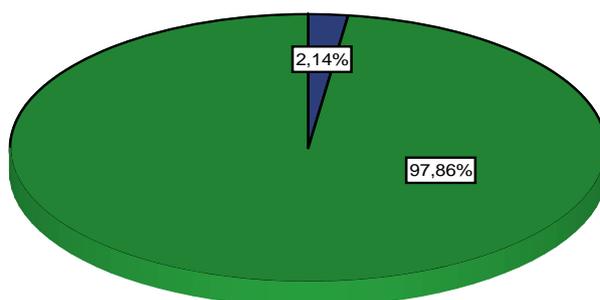
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 35A - Atributos do curso

Enfadonho

Atributos: enfadonho

- marcou
- em branco



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 36A - Atributos do curso

Inovador

Atributos: inovador

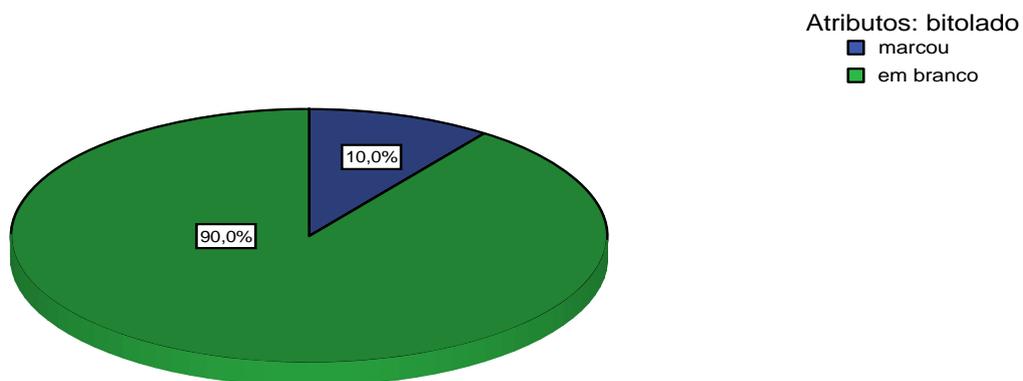
- marcou
- em branco



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 37A - Atributos do curso

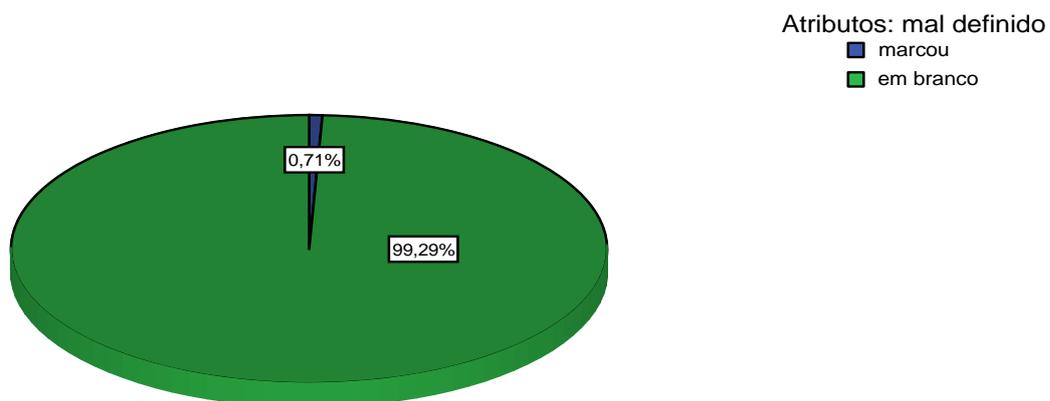
Bitolado



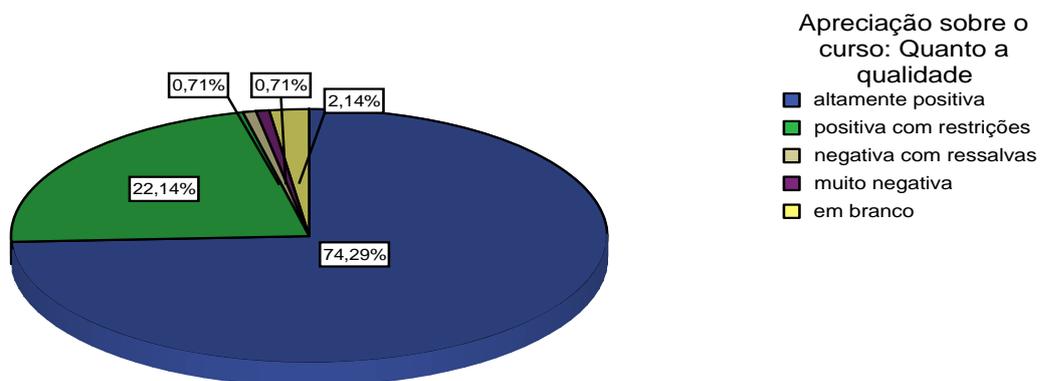
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 38A - Atributos do curso

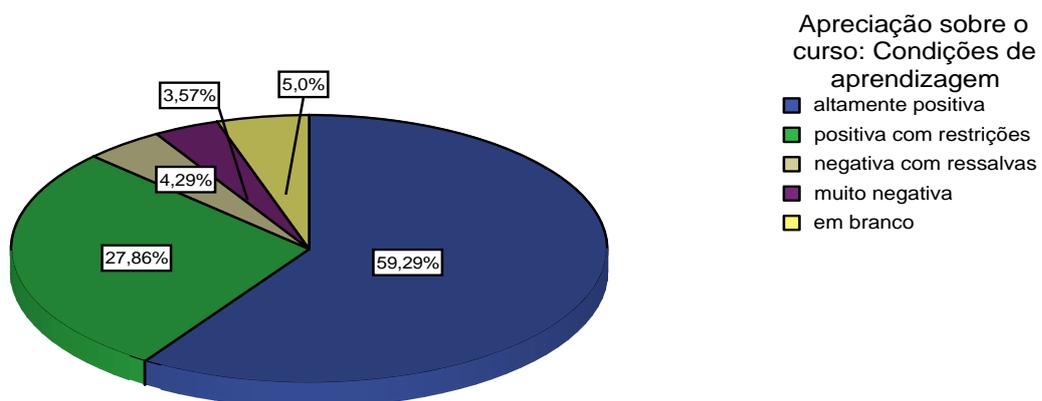
Mal definido



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 39A - Apreciação sobre o curso**Qualidade**

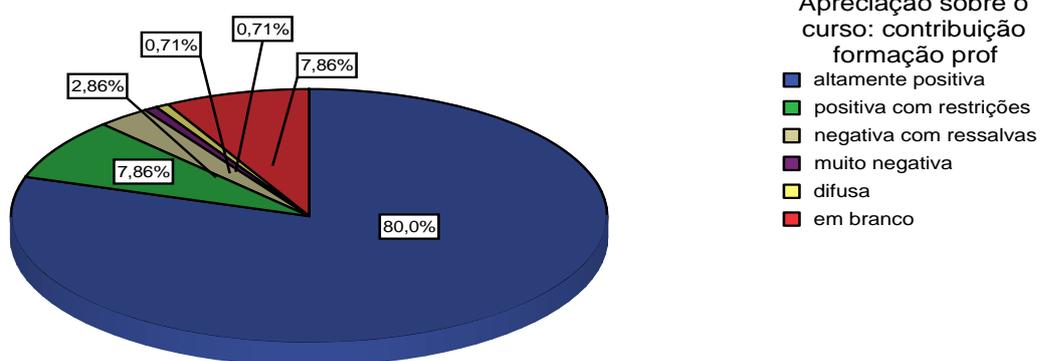
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 40A - Apreciação sobre o curso**Condições de aprendizagem**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 41A - Apreciação sobre o curso

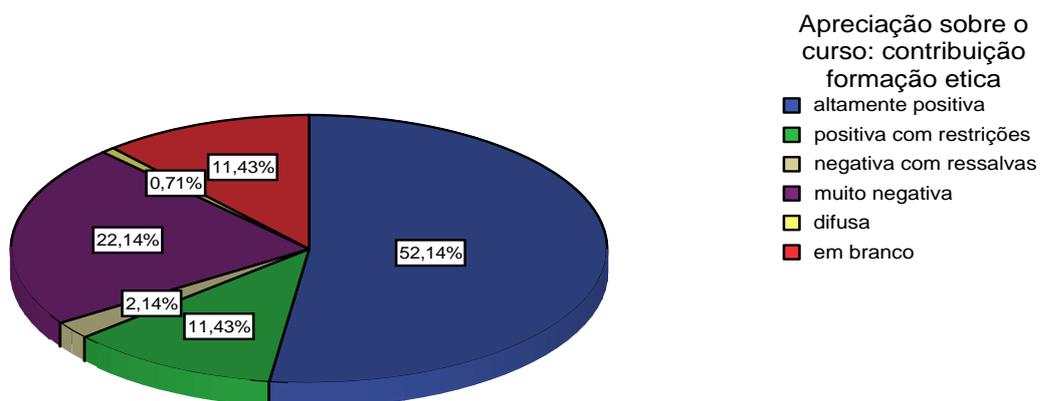
Formação profissional



Fonte: Elaboração própria

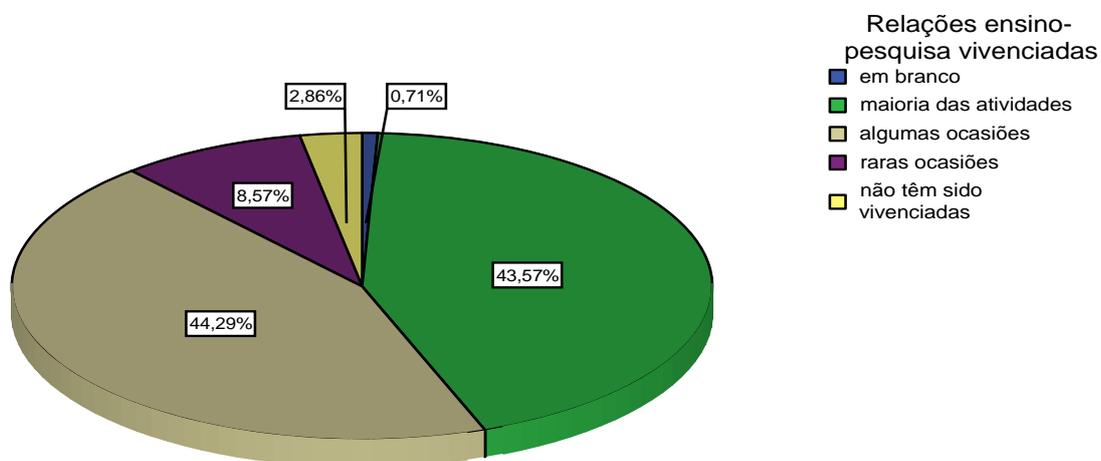
Gráfico 42A - Apreciação sobre o curso

Formação ética-humanística



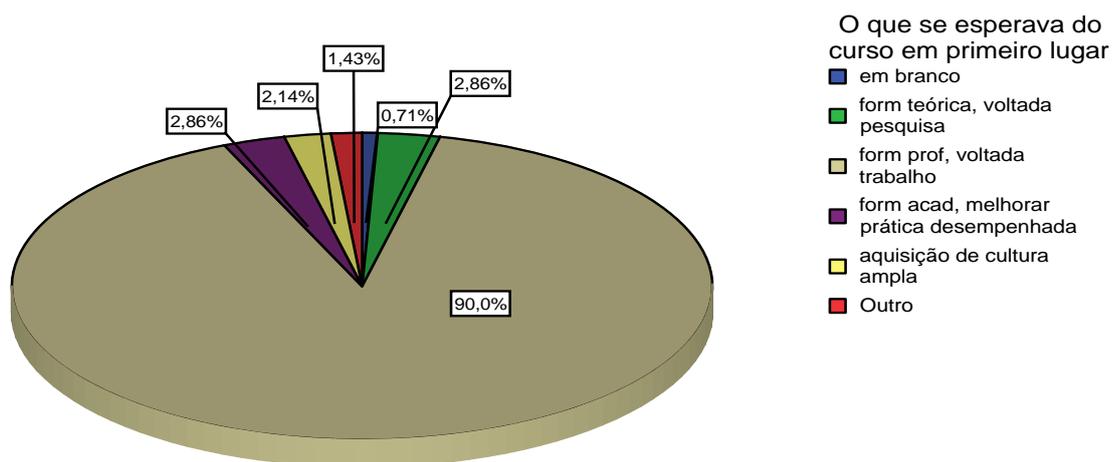
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 43A - Relação Ensino-pesquisa

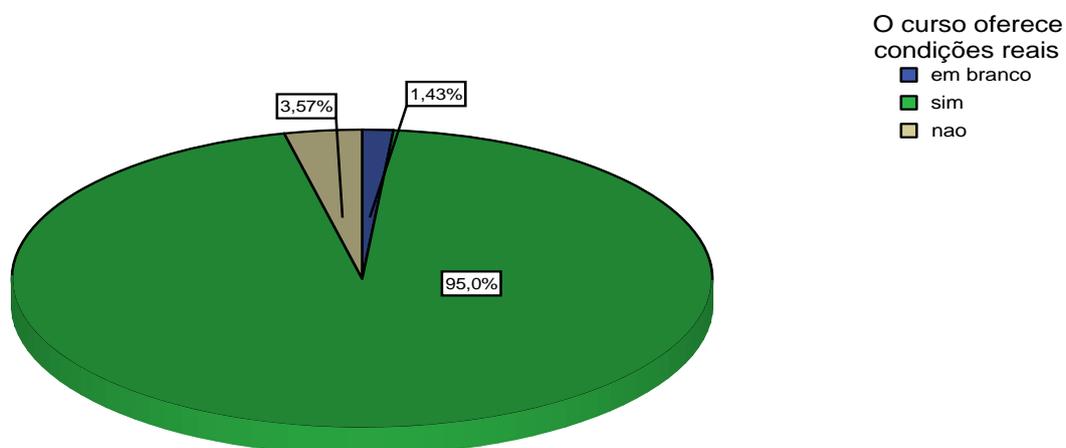


Fonte: Elaboração própria

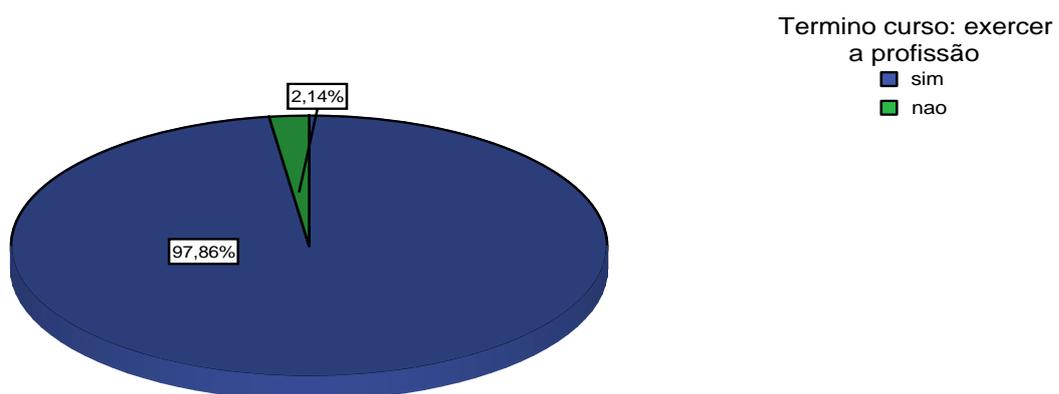
Gráfico 44A - Esperava do curso em primeiro lugar



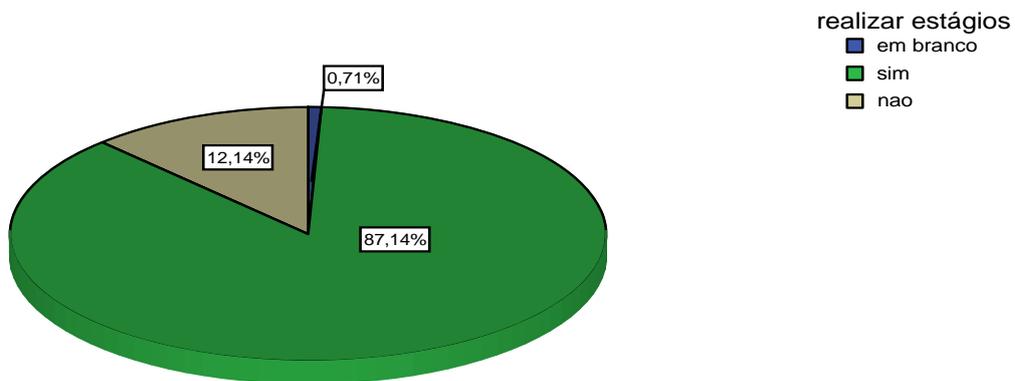
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 45A - O curso oferece condições reais

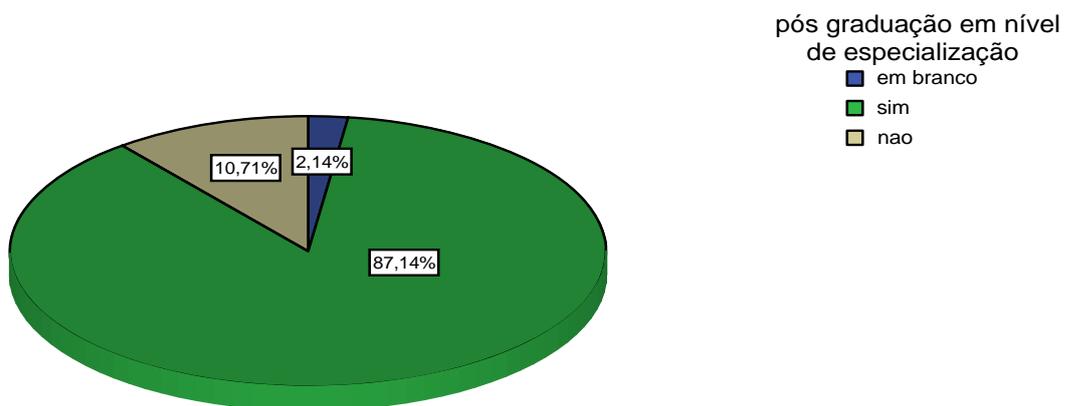
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 46A - Término do curso:**Exercer a profissão**

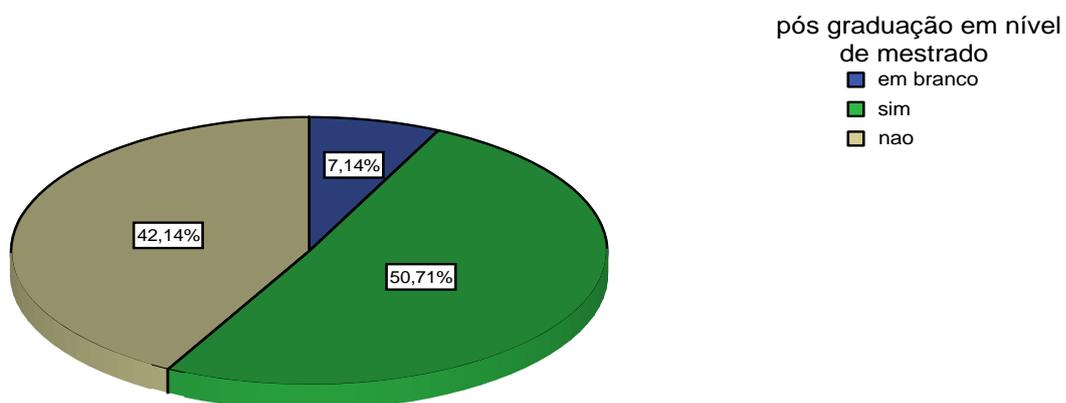
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 47A - Término do curso:**Realizar estágios**

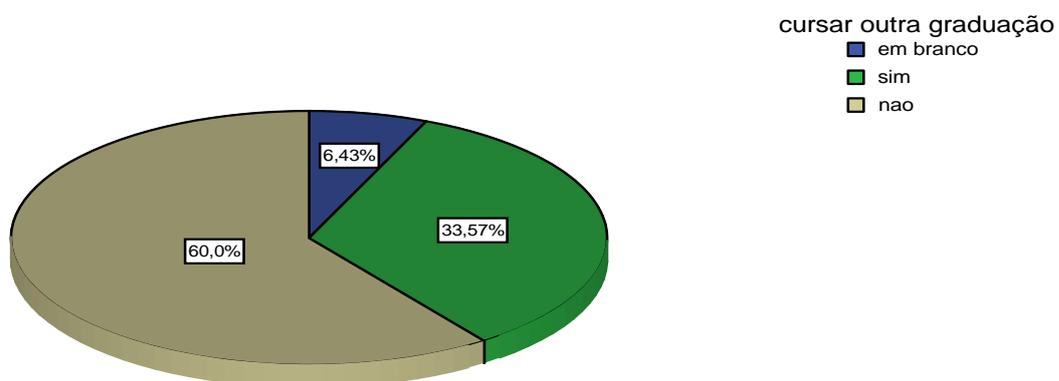
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 48A - Término do curso:**Pós-graduação em nível de especialização**

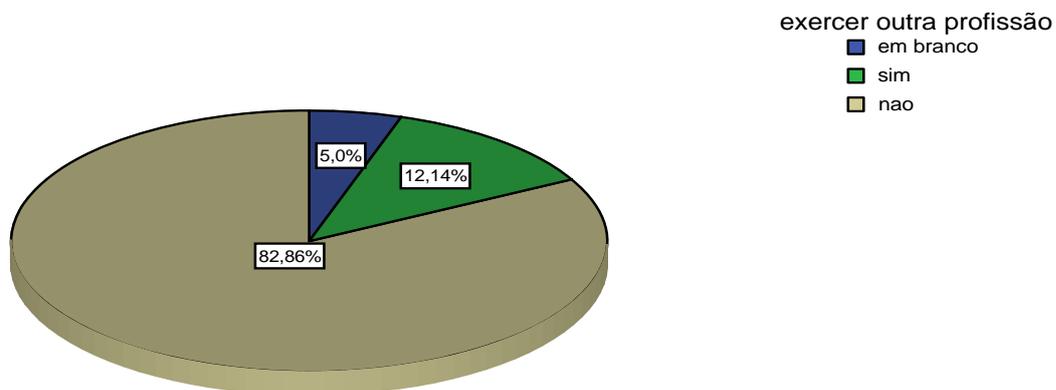
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 49A - Término do curso:**Pós-graduação em nível de mestrado**

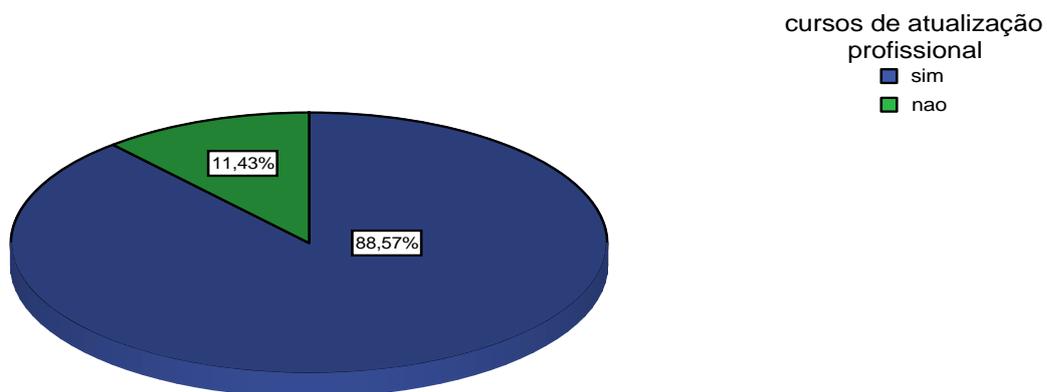
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 50A - Término do curso:**Outro curso de graduação**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 51A - Término do curso:**Exercer outra profissão**

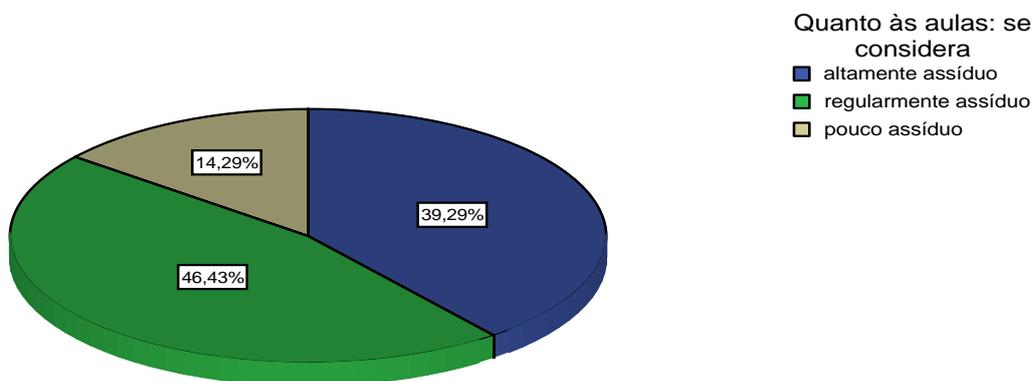
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 52A - Término do curso:**Cursos de atualização profissional**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 1B - Assiduidade às aulas de Filosofia

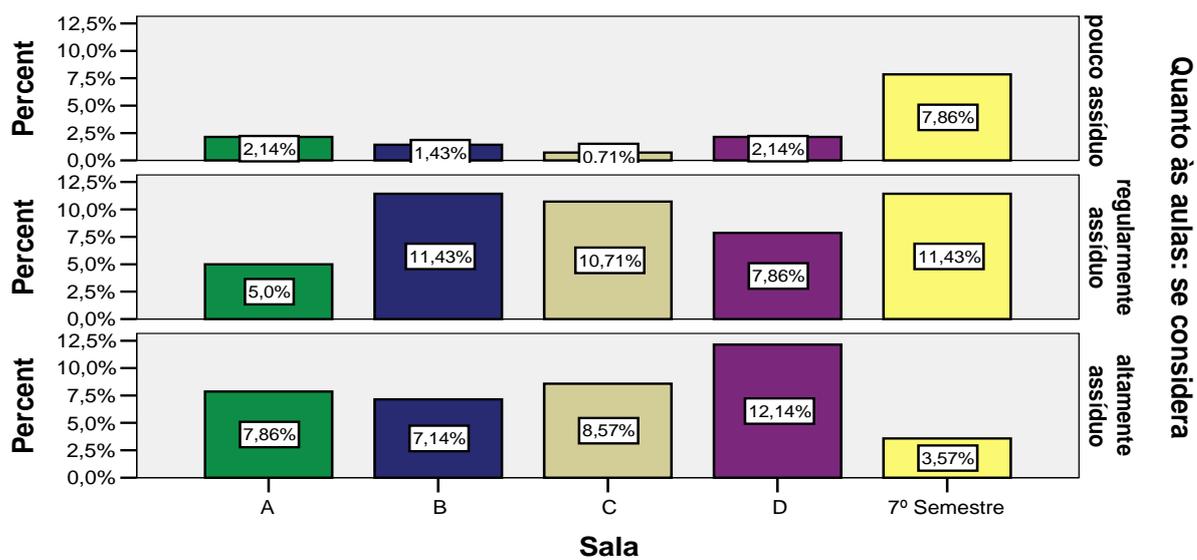
Geral



Fonte: Elaboração própria

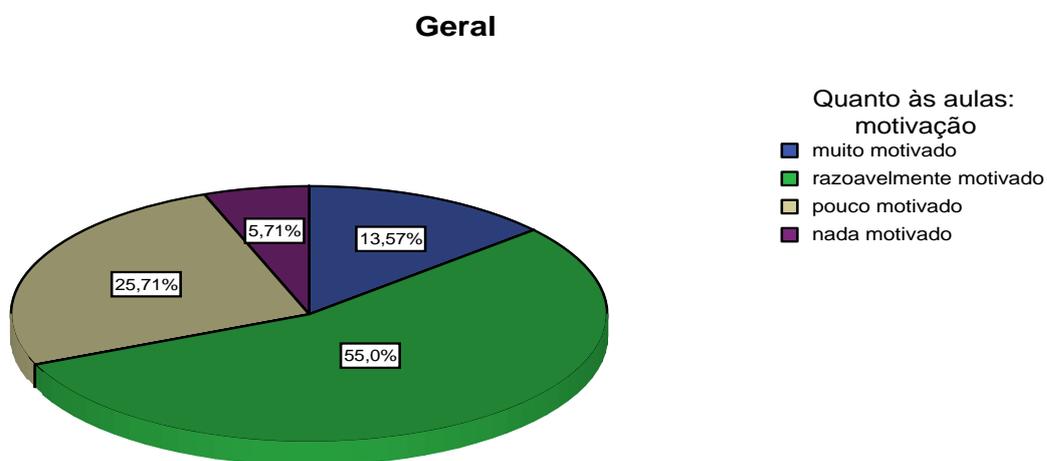
Gráfico 1B I - Assiduidade às aulas de Filosofia

por Salas



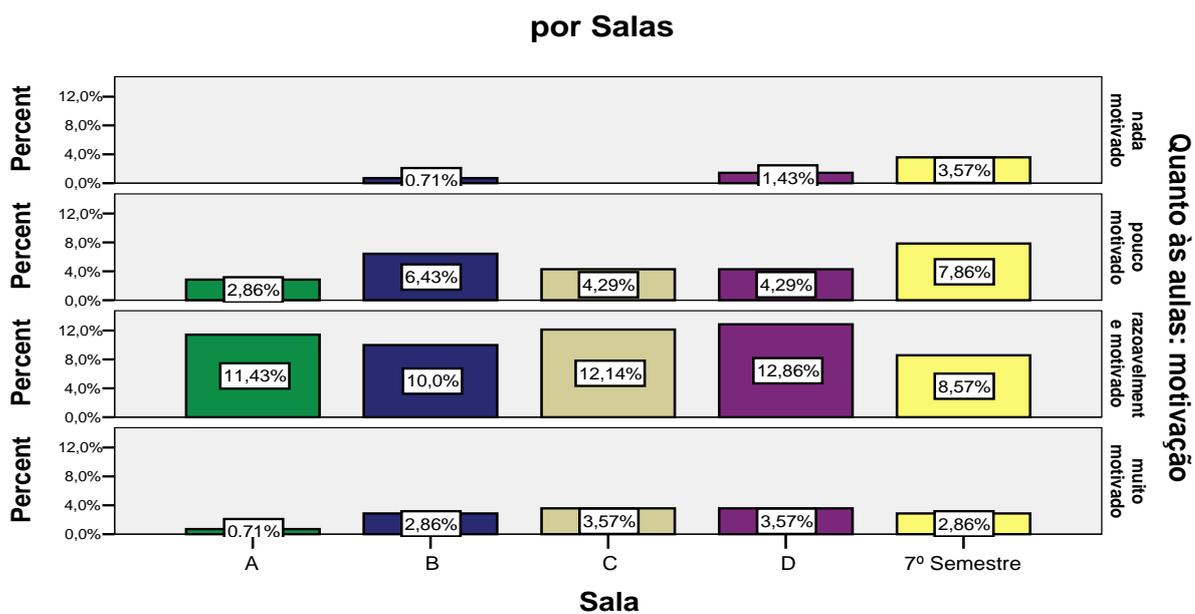
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2B - Motivação durante as aulas de Filosofia



Fonte: Elaboração própria

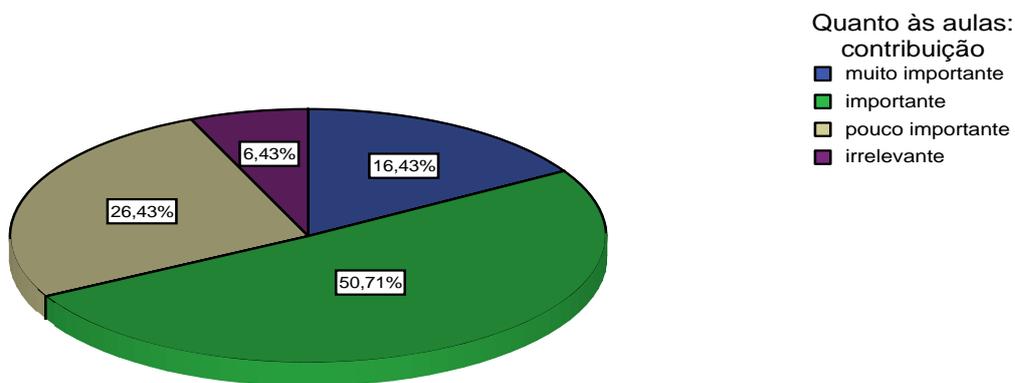
Gráfico 2B I - Motivação durante as aulas de Filosofia



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3B - Contribuição da Filosofia à formação

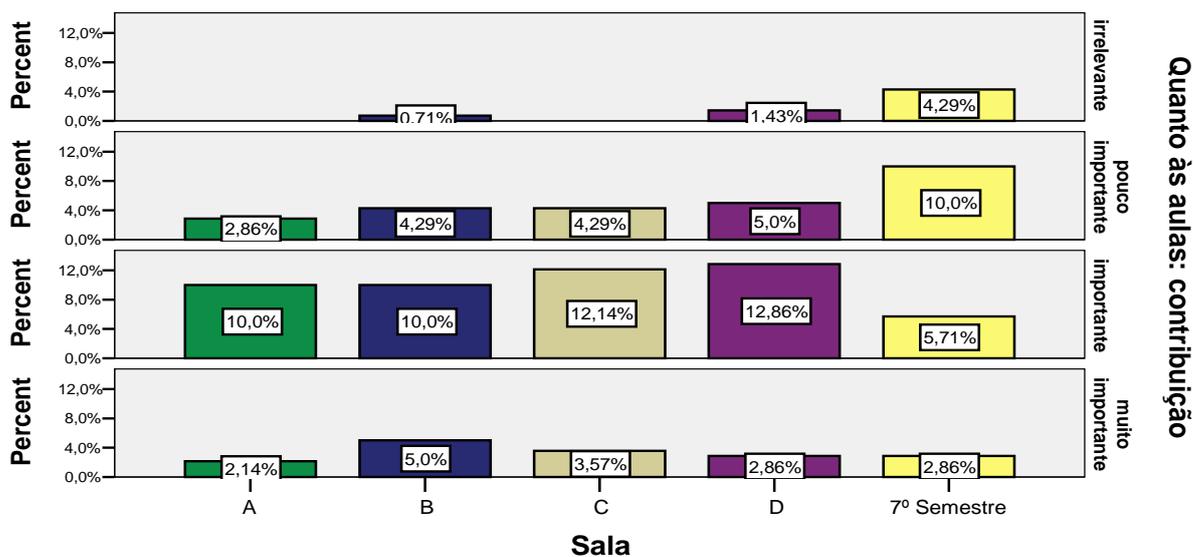
Geral



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3B I - Contribuição da Filosofia à formação

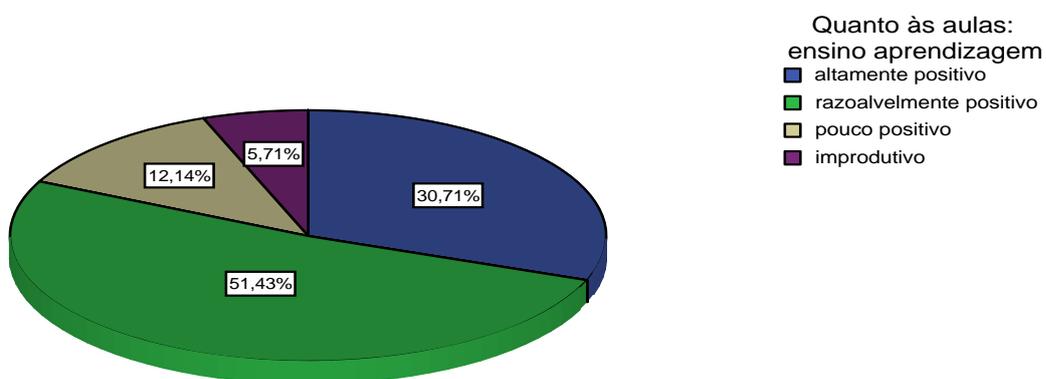
por Salas



Fonte: Elaboração própria

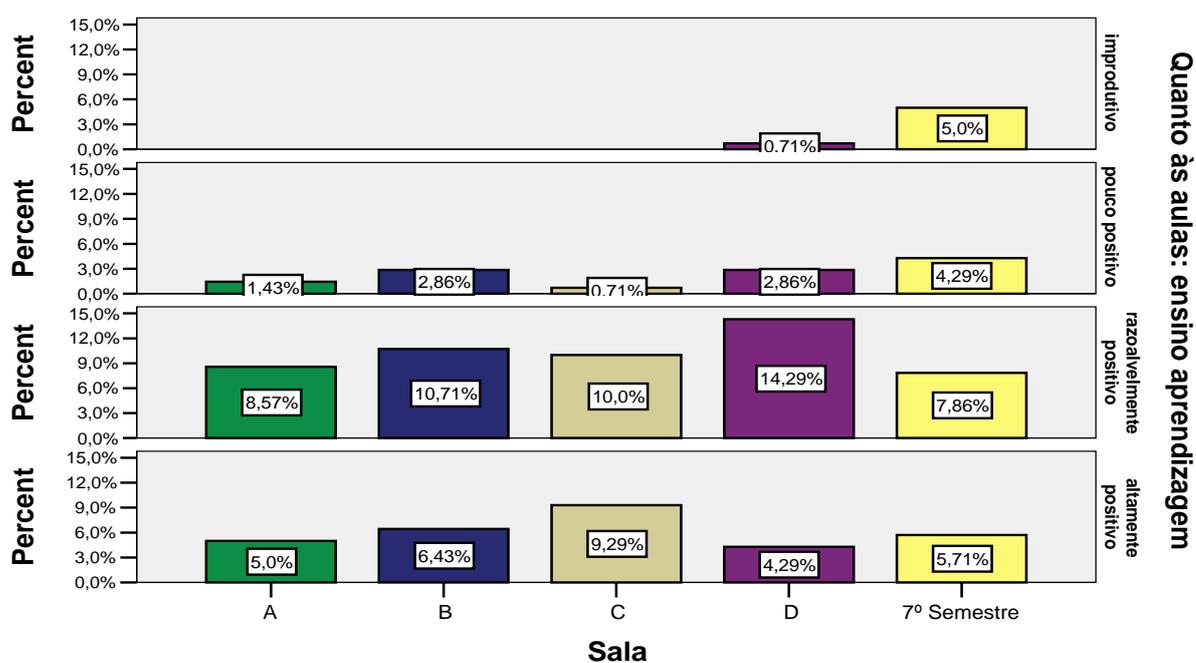
Gráfico 4B - Ensino-Aprendizagem (aulas de Filosofia)

Geral

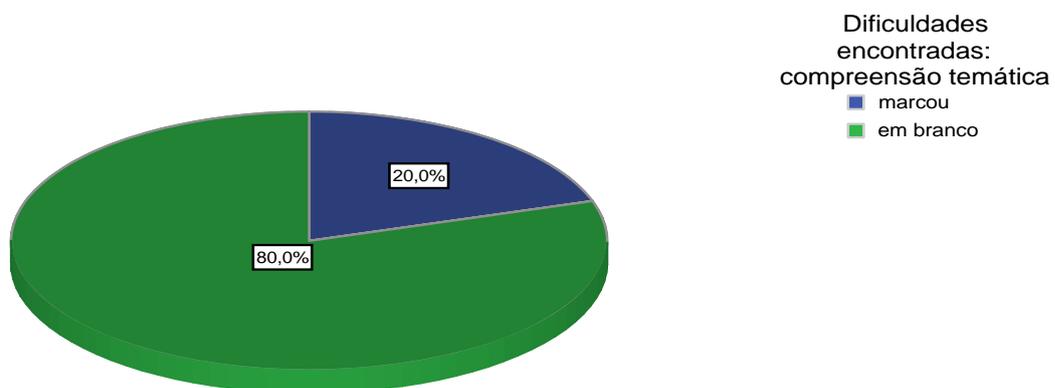


Fonte: Elaboração própria

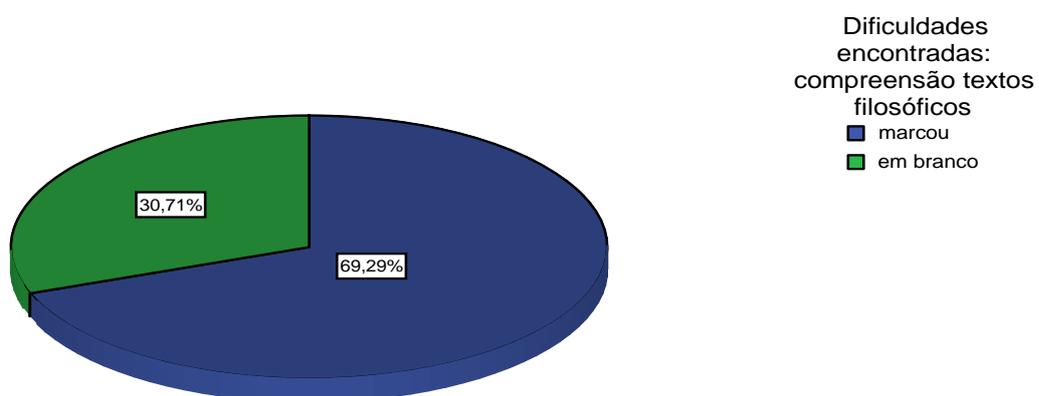
Gráfico 4B I - Ensino-Aprendizagem (aulas de Filosofia)



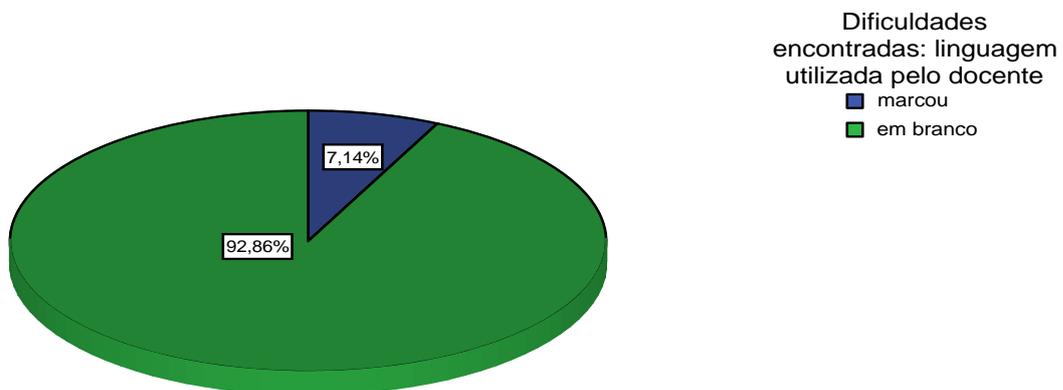
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5B - Dificuldades encontradas:**Compreensão temática**

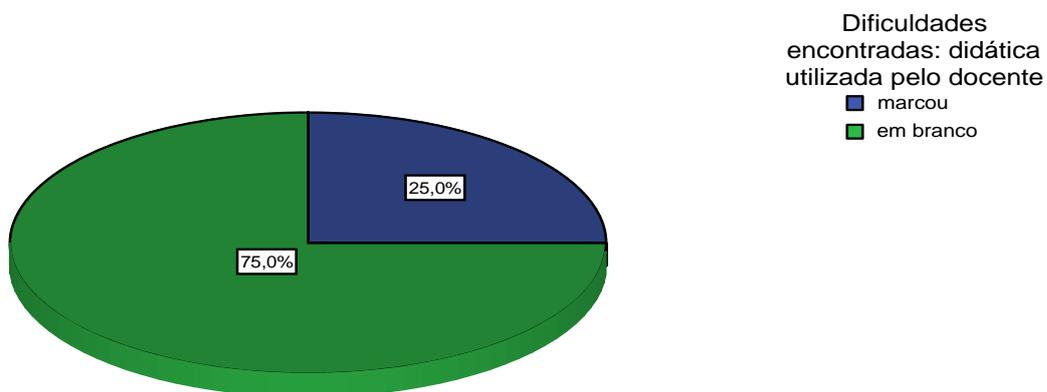
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6B - Dificuldades encontradas:**Textos filosóficos**

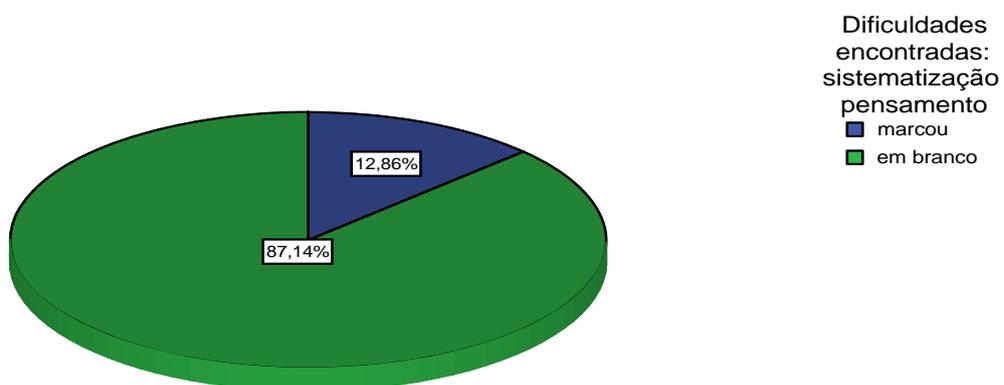
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7B - Dificuldades encontradas:**Linguagem utilizada pelo docente**

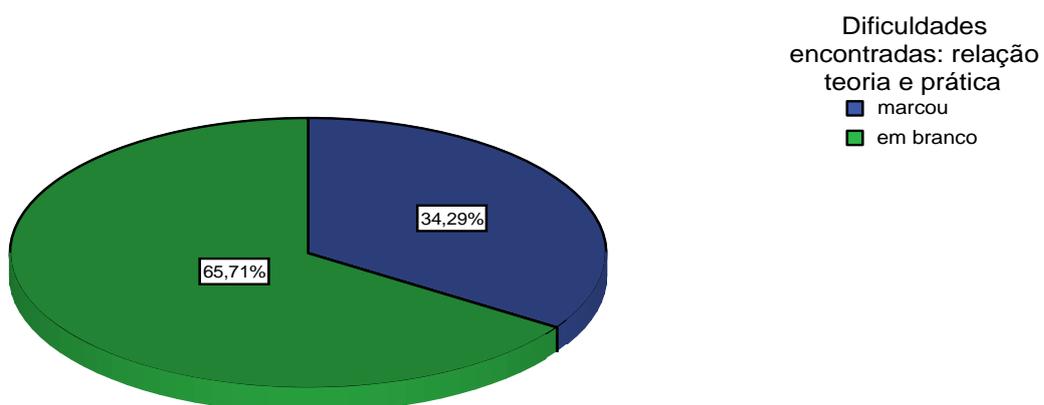
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8B - Dificuldades encontradas:**Didática utilizada pelo docente**

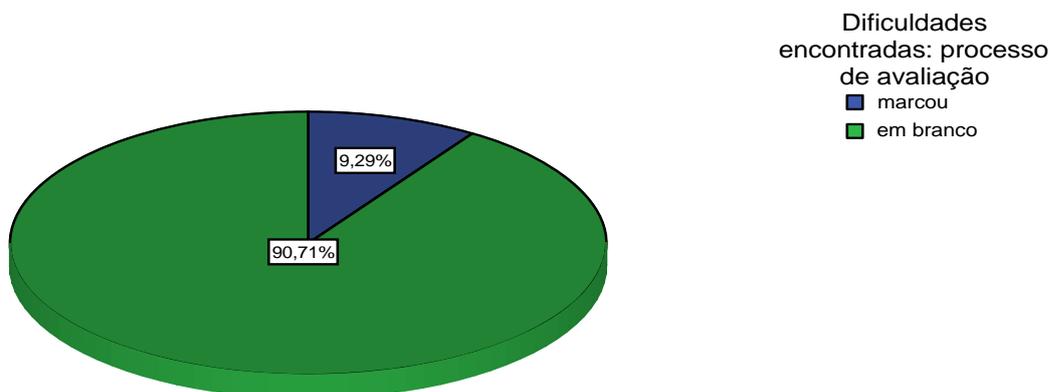
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 9B - Dificuldades encontradas:**Sistematização do pensamento**

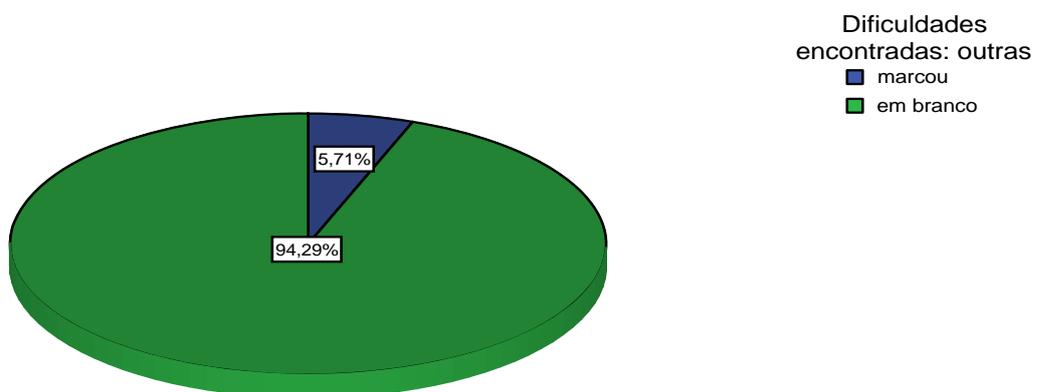
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 10B - Dificuldades encontradas:**Relação teoria e prática**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 11B - Dificuldades encontradas:**Processo de avaliação**

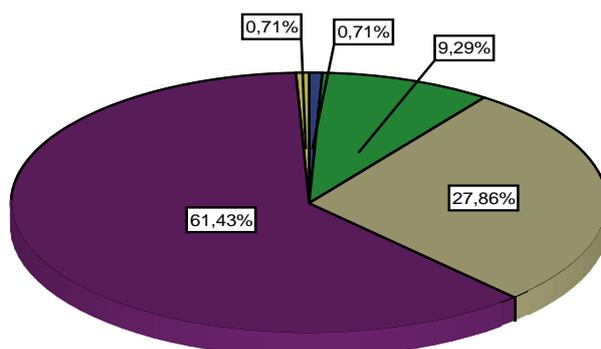
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 12B - Dificuldades encontradas:**Outras**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 13B - Como observa o tema:

Globalização

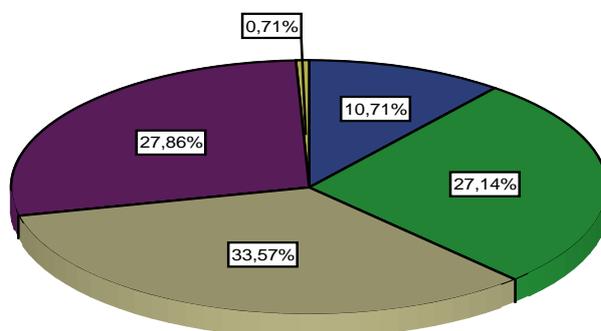
Como observa o tema:
globalização

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 14B - Como observa o tema:

Mercosul

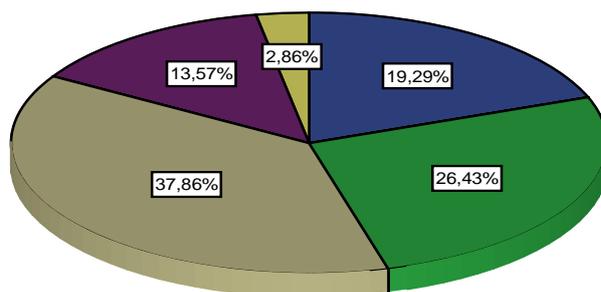
Como observa o tema:
mercossul

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 15B - Como observa o tema:

Virtualidade

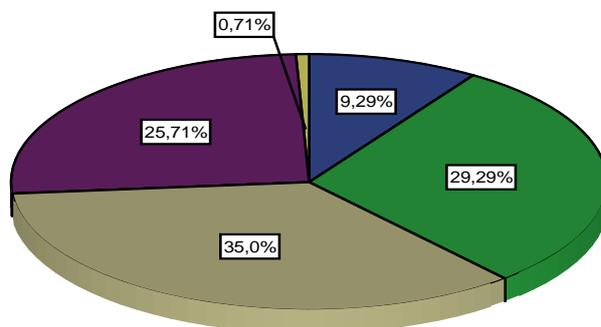
Como observa o tema:
virtualidade

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 16B - Como observa o tema:

Avanço científico-tecnológico

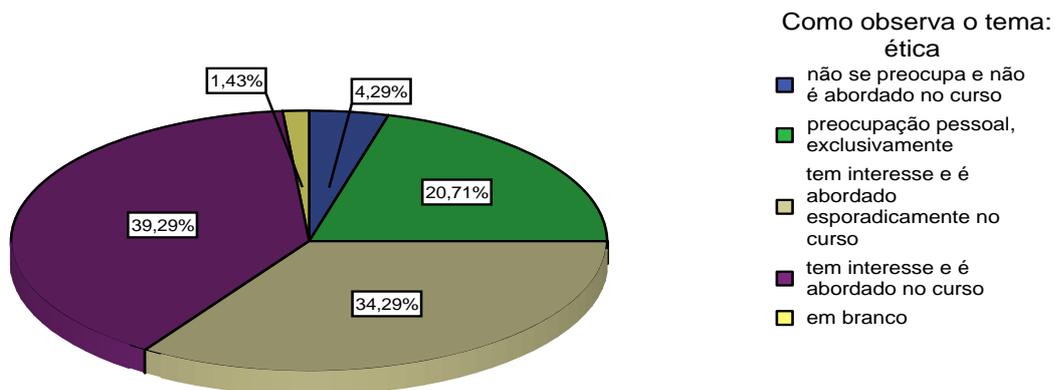
Como observa o tema:
avanço científico-tecnológico

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 17B - Como observa o tema:

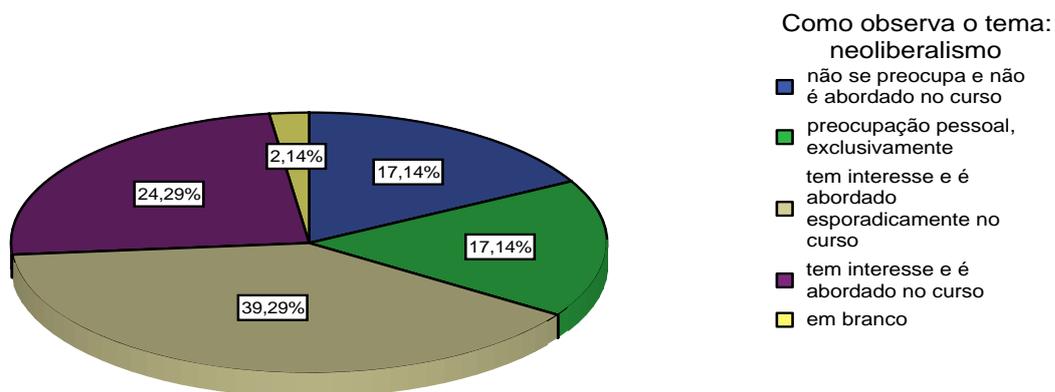
Ética



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 18B - Como observa o tema:

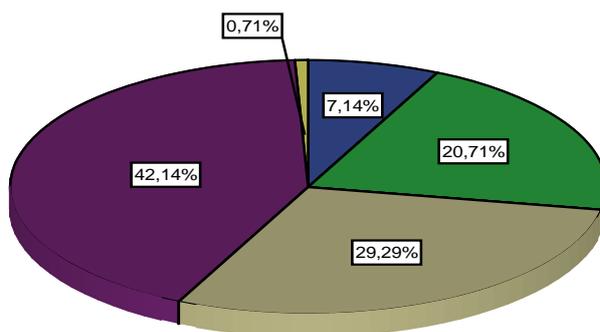
Neoliberalismo



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 19B - Como observa o tema:

Exclusão social



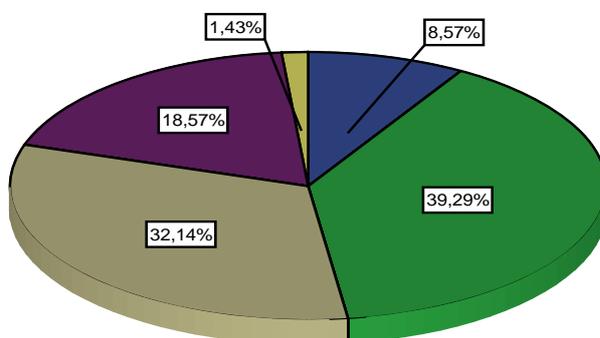
Como observa o tema:

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 20B - Como observa o tema:

Poluição ambiental



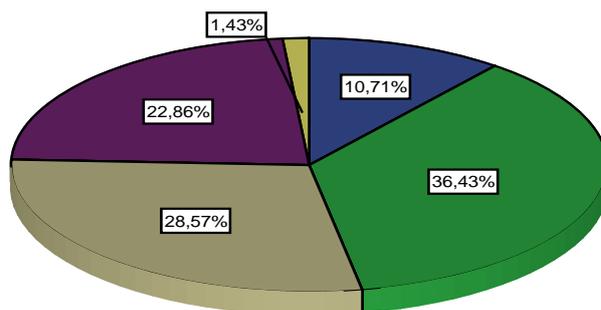
Como observa o tema:

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 21B - Como observa o tema:

Preservação de recursos



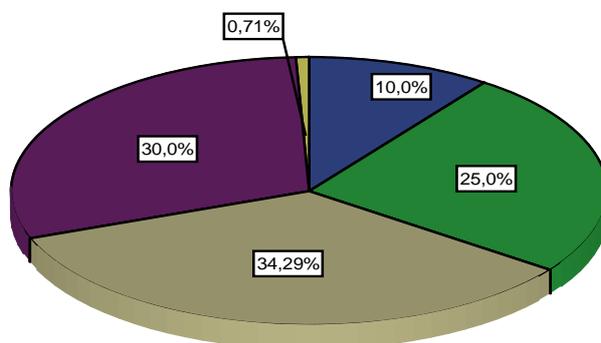
Como observa o tema:
preservação de recursos

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 22B - Como observa o tema:

Cidadania



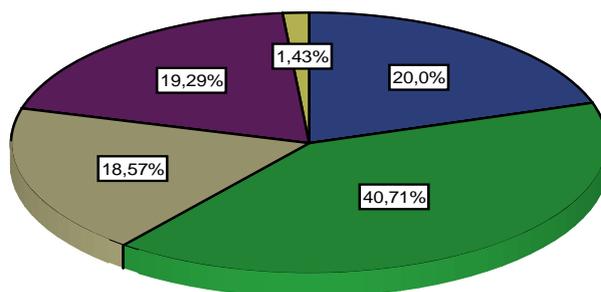
Como observa o tema:
cidadania

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 23B - Como observa o tema:

Deteriorização das cidades



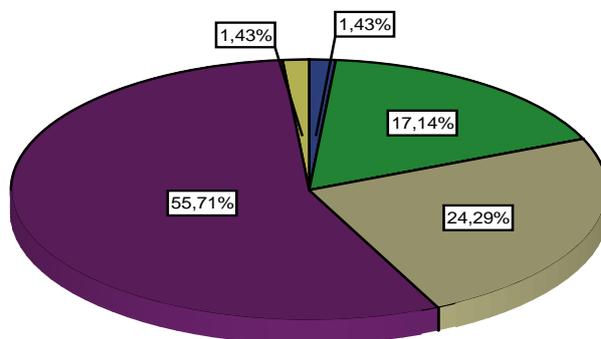
Como observa o tema:
deteriorização das
cidades

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 24B - Como observa o tema:

Desemprego



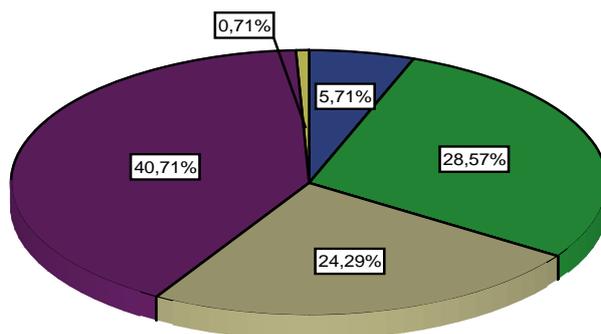
Como observa o tema:
desemprego

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 25B - Como observa o tema:

Violência

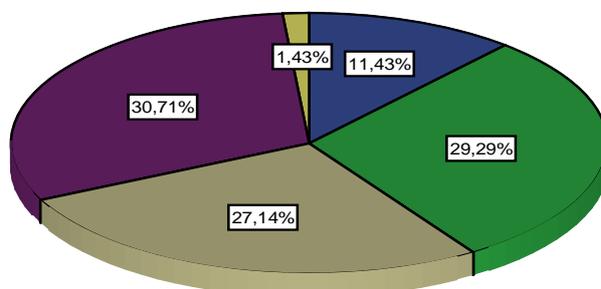
Como observa o tema:
violência

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

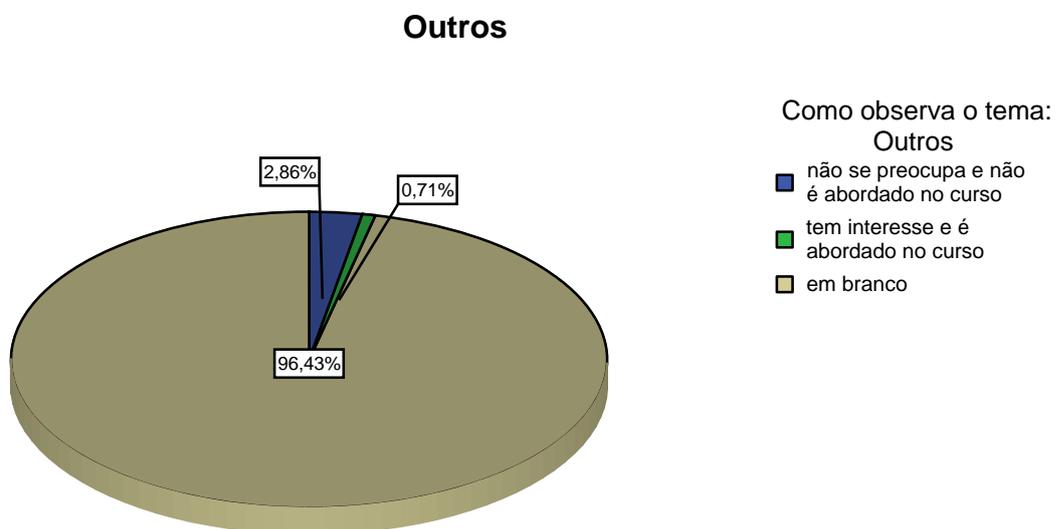
Gráfico 26B - Como observa o tema:

Movimentos sociais

Como observa o tema:
movimentos sociais

- não se preocupa e não é abordado no curso
- preocupação pessoal, exclusivamente
- tem interesse e é abordado esporadicamente no curso
- tem interesse e é abordado no curso
- em branco

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 27B - Como observa o tema:

Fonte: Elaboração própria

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](#)