



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: Currículos e Práticas de Ensino**

Luís Alberto da Silva Vieira

São Cristóvão, SE.

junho de 2008

Dissertação de Mestrado

Luís Alberto da Silva Vieira

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: Currículos e Práticas de Ensino**

Dissertação preliminar apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Carlos de Mendonça Filho.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação.

São Cristóvão, SE.

junho de 2008

**“O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE: CURRÍCULOS E PRÁTICAS DE ENSINO”**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
20 DE JUNHO DE 2008**



PROF. DR. MANOEL CARLOS CAVALCANTE MENDONÇA FILHO



PROF. DR. WILSON ALVES SENNE



PROF. DR. PAULO SÉRGIO DA COSTA NEVES

Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus Todo Poderoso que coloca discernimento em minha mente e a quem recorro em todos os momentos da minha vida, e por possibilitar desafiar os meus limites físicos e mentais, mesmo não sendo um privilegiado em nenhum desses atributos. A minha vontade de querer vencer e concretizar os meus sonhos, a confiança dos meus pais e da minha família que sempre torceram e acreditaram em mim.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, pela oportunidade concedida e a aceitação da minha proposta de estudo.

Ao Prof. Dr. Manoel Carlos de Mendonça Filho, que apostou no meu trabalho e compartilhou comigo alguns dos seus conhecimentos com dedicação e responsabilidade contribuindo de forma especial para a minha formação profissional.

Ao Prof. Dr. Jorge de Carvalho do Nascimento, que me recomendou as leituras iniciais, e por ter guiado os primeiros passos nessa longa jornada.

A Prof^a. Dra. Maria Helena Santana Cruz que me proporcionou o direcionamento metodológico que carecia para construção deste trabalho.

A Prof^a. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas por sempre se mostrar disponível e pelo contínuo estímulo para conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Neves pela sua receptividade e aos demais professores do curso do Mestrado em Educação, por todos os conhecimentos e experiências transmitidos.

Aos que responderam o questionário, agradeço pelo espírito de colaboração e pelas contribuições valiosíssimas.

Aos colegas do mestrado em Educação, que acompanharam a minha trajetória na UFS, pelos conhecimentos compartilhados e pelos agradáveis momentos em sala de aula e nos eventos, apesar do pouco tempo disponível para mantermos um convívio mais freqüente.

A todos, muito obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I- ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	17
1.1 Definição do Problema.....	20
1.2 Hipóteses	24
1.3 Objetivos Gerais e Específicos.....	25
1.4 Relevância	26
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	28
1.6 Definição das Categorias de Análise e das Variáveis.....	32
CAPÍTULO II - NOVAS RACIONALIDADES DO TRABALHO: reflexos sobre a educação	38
2.1 Principais Mudanças na Relação entre Educação e Trabalho.....	38
2.2 Transformações Pedagógicas Impostas Pelo Neoliberalismo.....	47
2.3 Discursos da Qualidade: uma Retórica no Campo Educacional.....	51
2.4 Democratizar a Educação de Qualidade	59
CAPÍTULO III - REFORMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	62
3.1 Alguns Conceitos sobre Currículo.....	65
3.2 Origens e Desenvolvimento do Currículo no Brasil.....	68
3.3 A Dimensão Política e a Falsa Neutralidade do Currículo	74

CAPÍTULO IV - O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM SERGIPE.	79
4.1 O Ensino Superior de Administração no Brasil.....	79
4.2 Considerações sobre a evolução do ensino de Administração.....	85
4.3 O Ensino de Graduação em Administração em Sergipe.....	90
CAPÍTULO V - REFORMAS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFS	95
5.1 Reformas Curriculares do Curso de Graduação em Administração da UFS	101
5.2 Conteúdo Curriculares da Graduação em Administração da UFS.....	106
5.3 Graduação em Administração da UFS em Números.....	109
5.4 Afinal, de Quem é esse Currículo.....	115
CAPÍTULO VI - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	121
6.1 Tabulação e Análise dos Dados.....	121
6.2 Apresentação dos Resultados.....	128
CONCLUSÕES.....	141
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	156
ANEXOS	167

LISTA DE FIGURAS

Figura I. Percentual de aprovação dos alunos de Universidades públicas e privadas	88
Figura II e III. Docentes com doutorados de Universidades públicas e privadas	88
Figura IV. Percentual do quadro docente inicial	92
Figura V. Percentual de docentes por titulação	93
Figura VI. Percentual de docentes por regime de trabalho	93
Figura VII. Número de alunos matriculados no vestibular de Administração	109
Figura VIII. Número de alunos matriculados em Administração por sexo e por turno	110
Figura IX. Relação entre alunos matriculados e graduados em Administração	111
Figura X. Número de alunos graduados em Administração por sexo e por turno	112
Figura XI. Evasão do curso de Administração da UFS	113
Figura XII. Evolução do desempenho do curso de Administração da UFS	114
Figura XIII. Fluxo de concordância das questões avaliadas	123
Figura XIV. Dispersão entre o projeto pedagógico e a administração burocrática.	130
Figura XV. Dispersão entre o projeto pedagógico e a administração gerencial	131
Figura XVI. Relação intuitiva entre o tamanho da amostra e o erro amostral	132
Figura XVII. Curva de distribuição normal teste de significância	136
Figura XVIII. Correlação entre as variáveis agrupadas e os indicadores	137
Figura IXX: Correlação entre as variáveis agrupadas versus população amostrada	138

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Características do Fordismo e do Toyotismo	08
Quadro II. Número de cursos de Administração por décadas	84
Quadro III. Média nacional dos cursos de Administração no ENADE	87
Quadro IV: Adequação da parte fixa do currículo às diretrizes curriculares	107
Quadro V. Tabulação e agrupamento das questões	127
Quadro VI: Medida da dispersão da variável em torno da média	129
Quadro VII. População pesquisada por ano de conclusão	132
Quadro VIII. Distribuição da amostragem estratificada	134
Quadro IX. Correlação das variáveis agrupadas	138
Quadro X. Distribuição <i>t</i> de <i>Student</i>	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
CCSA – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CFA - Conselho Federal de Administração
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
COGEPLAN – Coordenação Geral de Planejamento
CONEP – Conselho do Ensino e da Pesquisa
COPAC – Coordenação de Planejamento Acadêmico
DOU – Diário Oficial da União
DAD – Departamento de Administração
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público
EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública
EMC - Educação Moral e Cívica
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)
ENC - Exame Nacional dos Cursos
EUA – Estados Unidos da América
FGV - Fundação Getúlio Vargas
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC – Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID - United States Agency for International Development

RESUMO

A formação recebida pelos ex-alunos dos cursos de graduação em administração vem sendo questionada por muitos profissionais da área quanto a necessidade de atender a comunidade acadêmica no que se refere à qualidade de ensino e ao conteúdo dos cursos em virtude da redefinição das novas racionalidades do trabalho decorrente do acelerado processo de mudança jamais observado anteriormente. Essas racionalidades provenientes do saber humano, expressas através tecnologias, de novas formas de se organizar e principalmente do forte desejo de inovar, têm provocado mudanças, nas diferentes formas organizacionais. Tal preocupação se reflete também nos trabalhos acadêmicos dos cursos de pós-graduação. As produções científicas utilizam reiteradamente a temática, qualidade do ensino de administração, buscando encontrar respostas através da percepção de estudantes e administradores sobre as causas que comprometem a qualidade dos cursos. Nos encontros acadêmicos muito se discute sobre a qualidade dos cursos visando atender as exigências do mercado de trabalho. Este trabalho de pesquisa, por outro lado, visa identificar as competências adquiridas pelos egressos do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe, explorando, em perspectiva, o tipo de gestão predominante recebida na formação desses, buscando conhecer a identidade do Curso através da estrutura curricular e a prática acadêmica. Este estudo foi realizado a partir da percepção dos egressos, que concluíram nos anos de 2000 a 2004, que se constituiu na população pesquisada. O referido Curso foi desenvolvido a partir do seguinte hipótese de pesquisa: as práticas de ensino e o projeto pedagógico foram norteados pelos princípios da administração burocrática. Essa questão em foco foi abordada com o objetivo de analisar a formação recebida pelos egressos ante a ineficiência que vem sendo revelada pelo modelo burocrático de gestão. Pouco a pouco, a palavra “burocracia” nos dias atuais, adquiriu um sentido pejorativo.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico, Administração Burocrática, Administração Gerencial.

ABSTRACT

The graduation received by the ex-students of the administration degree course has been questioned by many professionals of this area relating to the need to attend the academic community about the quality of the teaching and about the new courses' contents owing to the redefinition of the new rationalizations of the work resulting from the quick process of change never observed previously. These new rationalizations from the human being knowledge, expressed by the technology, from the new organization forms and mainly from the wish of innovate, provoke changes in the different organization forms. Such worry is also reflected in the academic works of the Pos-Degree Courses. The Scientifics works often use the theme "quality of the Administration Degree Course" in order to find the answers through the students' and the administrators' perception about the causes that influence the quality of the degree courses. In the academic meetings, the quality of the degree courses has been discussed in order to attend the expectation of the business world. This research, on one hand, focus on finding each skill acquired by the students of the Administration Degree Course of the Federal University of Sergipe, exploring, in perspective, the predominant type of management received in their formation, looking for the identity of the course through the observation of the curricular structures and academic practices. This research was developed by these students' perception, graduated between 2000 and 2004, what means the searched population. The above-mentioned Course was developed from these hypothesis of inquiry: the practices of teaching and the pedagogic project were orientated on the principles of the bureaucratic administration. This question in focus was boarded by the objective to analyse the formation received by the ex-students in view of the inefficiency that is revealed by the bureaucratic model of management. Little by little, the word " bureaucracy " in the current days, acquired a pejorative sense.

Key-words: pedagogic project, bureaucratic administration, management administration

INTRODUÇÃO

Evolução dos Modelos de Gestão

Quando a democracia passou a ser um regime predominante, a sociedade civil passou a exigir mudanças, objetivando exercer um controle sobre a ação dos governantes, para evitar que esses agissem contra os interesses coletivos da comunidade. O exemplo clássico aportado pela história são as quedas das monarquias em que o tesouro real se constituía em uma espécie de gaveta na escrivaninha do rei, senhor do tesouro, da escrivaninha e da gaveta.

Assim, com o surgimento da democracia nos estados, estabeleceu-se uma distinção clara entre *res publica* e bens privados. Os movimentos democráticos motivam o florescimento do modelo de Administração burocrático analisado por Max Weber. Esse modelo designou um método de organização racional e eficiente, com a perspectiva de substituir a força do poder exercido por regimes autoritários. A tentativa de controlar tudo na administração pública e de ditar o modo como as coisas deviam ser feitas, regulando os procedimentos e controlando os insumos, fez com que se passasse a ignorar resultados.

Dessa forma, a burocracia constituiu-se como um modelo de gestão administrativo que usava como instrumento para combater o nepotismo e a corrupção (dois traços inerentes à administração patrimonialista), os princípios de um serviço público profissional e de um sistema administrativo impessoal, formal e racional. Com este pressuposto, Weber descreve o modo de funcionamento da burocracia, destacando como suas características fundamentais:

- a) a subordinação às normas e regulamentos;
- b) a relação de mando-subordinação entre funcionários e autoridades;
- c) a repartição ou escritório formado por cargos, documentos e funcionários;
- d) a necessidade de pessoas qualificadas (especializadas) para ocupar o cargo.

Quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificadas, com um conjunto de preceitos ou normas que consideram legítimos e dos quais deriva o comando se estabelece a autoridade racional-legal. É o tipo de autoridade técnica, meritocrática e administrada. A idéia básica fundamenta-se no fato de que as leis podem ser promulgadas e regulamentadas livremente por procedimentos formais e corretos. A alta direção é eleita ou designada e passa a exercer o comando de autoridade sobre seus comandados, seguindo certas normas. A obediência não é devida a alguma pessoa em si, seja por suas qualidades pessoais excepcionais ou pela tradição, mas a um conjunto de regras e regulamentos legais previamente estabelecidos.

A legitimidade do poder racional e legal baseia-se em normas legais racionalmente definidas. Na dominação legal, a crença na justiça das normas é o sustentáculo da legitimação. O subordinado obedece às normas porque acredita que elas são instituídas por um procedimento escolhido pelos gestores. Além disso, o gestor é visto como uma pessoa que alcançou tal posição exclusivamente por procedimentos legais (como nomeação, eleições, concursos etc.) e é em virtude de sua posição alcançada que ele exerce o poder dentro dos limites fixados pelas regras e regulamentos sancionados legalmente. Nesse sentido, define-se a administração ou a autoridade burocrática como um conjunto de atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada, dependentes de normas que delimitam os deveres oficiais dos funcionários ou das autoridades, os quais só podem ser empregados se possuem uma qualificação.

Weber (2002) ressaltou ainda a importância da distinção que o caráter público ou privado do serviço representa, independente de características pessoais ligadas à autoridade. Assim, separa-se o dinheiro e o equipamento público da propriedade privada da autoridade. Esse mesmo princípio foi seguido na empresa privada. O cargo corresponde a um conjunto de ações desenvolvidas por uma autoridade (aquele que recebeu atribuições para assumi-lo) com a finalidade de execução de uma determinada tarefa e que, uma vez criado, tende a continuar existindo e a ser ocupado por outra pessoa (o princípio da impessoalidade).

Ainda relativamente à posição do funcionário, Weber (2002) indica que o funcionário é fiel ao cargo e identificado com os objetivos da empresa, de forma despersonalizada, onde pessoas são somente os ocupantes dos cargos. E afirma ainda que a realização de tarefas pelo funcionário requer uma compensação pecuniária regular de um salário normalmente fixo que decorre de um sistema estável de tributação, o qual se constitui numa condição para a existência permanente da administração burocrática.

O autor ainda acrescenta o conceito de prebendas ou organização prebendária da burocracia, como pagamento que o senhor atribuía ao funcionário através de rendas vitalícias, fixados de forma objetiva, ou que é essencialmente um usufruto econômico de terras ou outras fontes. Mas, para ele, a burocracia como estrutura permanente está ligada à pressuposição de uma renda constante para a sua manutenção. Para isto, exige-se um sistema estável de tributação, o qual se constitui numa condição para a existência permanente da administração burocrática. Quanto às vantagens da organização burocrática, Weber (2002) destaca:

- a) a superioridade técnica sobre qualquer outra forma de organização;

- b) precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal (principalmente na burocracia monocrática);
- c) trabalho assalariado burocrático mais barato;
- d) cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e sem relação com pessoas (exigência de um perito despersonalizado e rigorosamente objetivo).

Desta forma, a estrutura burocrática está intimamente ligada aos meios materiais de administração, os quais se concentram nas mãos do dirigente maior. A partir daí, ele diferencia a posição dos que mandam e dos que obedecem, comparando-os a um regimento ou batalhão militar.

Weber (2002) também apresentou uma relação muito próxima entre o processo de burocratização e o de democratização. Ele descreveu que a organização burocrática chegou ao poder baseando-se no nivelamento das diferenças econômicas e sociais que caracterizam a ascensão às funções administrativas dos grupos econômica e socialmente diferenciados. Nesse sentido, conceitua democratização como o nivelamento dos governados em oposição ao grupo dominante e burocraticamente articulado, que, por sua vez, pode ocupar uma posição bastante autocrática. Segundo ele, o avanço na estrutura burocrática baseia-se na superioridade “étnica” e isso leva à conclusão que formas estruturais mais velhas, tecnicamente bem desenvolvidas e funcionalmente ajustadas às necessidades existentes tornam o progresso mais lento.

Relativamente ao caráter permanente da burocracia, Weber (2002) indica que por meio dela é possível transformar uma ação comunitária em uma ação societária. Afirma, também, que, nesse processo de socialização das relações de poder, a burocracia representa um papel fundamental como instrumento de poder.

Ainda sob essa perspectiva, o referido autor define disciplina do funcionalismo como um grupo de atitudes do funcionário, de obediência precisa dentro de sua atividade habitual em organizações públicas ou privadas. Essa disciplina, segundo ele, torna-se a base de toda ordem, em proporções cada vez maiores, por maior que seja a importância prática da administração à base de documentos arquivados.

A burocracia consiste, para o citado autor, em uma série de procedimentos administrativos, utilizados como instrumentos para combater a corrupção e o nepotismo o profissionalismo do serviço público, através da impessoalidade, formalidade e racionalidade do sistema administrativo.

Sob esse ponto de vista, o autor define Administração ou autoridade burocrática como um conjunto de atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada, dependentes de normas que delimitam os deveres oficiais dos funcionários ou das autoridades, os quais só podem ser empregados se possuírem uma qualificação. (WEBER, 2002, p.138).

No que se refere à posição interna e externa do funcionário, Weber (2002) destaca que a ocupação de um cargo é uma profissão, na medida em que decorre de um treinamento rígido. Segundo ele, o ingresso num cargo, mesmo na economia privada, considera-se como uma aceitação de uma obrigação específica de administração fiel em troca de uma existência segura. No entanto, ressalta que, nos estados modernos bem desenvolvidos, o funcionário político não se configura em um servo pessoal do governante. Sua posição pessoal revela uma estima social específica em relação aos governados, decorrente do fato de ser ele um especialista, possuir diplomas educacionais e advir de camadas social e economicamente privilegiadas.

No entanto, destaca que o funcionário burocrático é nomeado por uma autoridade superior ou uma autoridade eleita pelos governados não é uma figura exclusivamente burocrática, concluindo: “as eleições populares do chefe administrativo e também de seus subordinados habitualmente põem em risco a qualificação do funcionário, bem como o funcionamento preciso do mecanismo burocrático” (WEBER, 2002, p.141), ferindo um dos princípios burocráticos, o qual exige a especialização dos ocupantes de seus cargos.

Para a época, o modelo burocrático representou uma verdadeira revolução nas organizações, uma vez que privilegiava as normas e regulamentos, a disciplina formal das organizações, o predomínio pelo cargo e pela especialização de funções e a profissionalização dos funcionários das organizações. Era baseado na especialização de tarefas, na ação de acordo com as regras e em uma ordem estável de autoridade. “A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames em todo o mundo” (WEBER, 2002, p.278).

Na década de 1940, as organizações que aderiram à administração pública burocrática deram um avanço significativo ao implementar a gestão burocrática, baseada em princípios racionais. Esses princípios os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, e ao nepotismo da época, vícios herdados das monarquias e que não mais eram compatíveis com o século XX. Era preciso, naquele momento, tornar a administração pública impessoal e hierarquizada, e estabelecida sob rígido controle dos processos. Dessa forma, buscava-se a eficiência através de objetivos rigidamente definidos, contudo, sob o pretexto de

garantir a impessoalidade dificultava-se a transparência dos atos de seus agentes, tornando-se, desse modo, difícil o controle social.

A organização burocrática caracteriza uma administração baseada no caráter centralizador de suas decisões, na estrutura hierarquizada de seus cargos e na estipulação de regras implantadas no exercício de um controle direto e mais intenso. Nesse sistema, destaca-se a separação entre o público e o privado, afastando-se a Administração pública do processo político-partidário, uma vez que se encontra inserida num sistema de total submissão ao texto legal e à excessiva fixação de regras para o alcance do objetivo pretendido. (COELHO, 2004, p, 127).

Por outro lado, as instituições de ensino integrantes desse contexto social também passaram por um processo de burocratização. Um elemento que evidenciou esse processo é a existência do regimento interno da instituição de ensino que prescrevia as normas de seu funcionamento e as relações hierárquicas. Nelas são identificadas a existência dos exames e a necessidade de qualificação para o exercício de determinadas funções. Dessa maneira evidenciava-se o caráter racional-legal do regimento que designava as atribuições e as obrigações do quadro administrativo burocrático, as expectativas de progressão funcional e os mecanismos disciplinares e de controle. Acrescidas a isso, eram esclarecidas as condições necessárias para a ocupação de dirigente da instituição de ensino, fosse por meio de designação, eleição ou de sucessão. As instituições públicas de ensino podiam ser consideradas como uma empresa em virtude da sua intenção de alcançar determinados fins sociais, inculcando nos alunos determinados padrões de comportamento e disseminando alguns tipos de conhecimento.

Porém, há mais de duas décadas, o modelo de gestão burocrática mostra-se anacrônico e ineficiente, motivando a maioria das empresas privadas a erradicar esse modelo de gestão de sua organização. Essas empresas promoveram a racionalização e simplificação de estruturas e procedimentos administrativos, garantindo maior flexibilidade e autonomia gestionárias. Com a ineficiência sendo revelada pouco a pouco, a palavra “burocracia” tem, nos dias atuais, um sentido pejorativo. A burocracia, em sentido comum, corresponde a algo de incômodo, paralisante, negativo para a gestão e para os cidadãos. Um modelo que afasta as organizações da eficácia e eficiência desejadas e da resposta rápida desejável para enfrentar desafios constantes e mutáveis. A “Burocracia” também é entendida como exagero de normas e regulamentos, como ineficiência administrativa e desperdício de recursos.

Assim, diante das novas exigências, a gestão burocrática mostrou-se inadequada para situações em que os gestores e trabalhadores eram solicitados para atuarem em situações parcialmente imprevistas e até totalmente imprevistas. Situações essas que perturbam a normalidade organizacional. Desse modo, pouco a pouco, as organizações, especialmente as

públicas, apresentaram disfunções burocráticas, revelando a incapacidade de promover com qualidade e eficiência os serviços oferecidos pelo Estado à sociedade.

Por outro lado, no âmbito operacional das organizações industriais, sabe-se que durante quase todo século XX, o modo de produção que vigorou foi fordista. Max Weber observou o paralelo entre a mecanização da indústria e a proliferação das formas burocráticas de organização. Segundo ele, a burocracia rotiniza a administração como as máquinas rotinizam a produção. Esse modelo caracterizou-se pelas chamadas linhas de montagens, nas quais os veículos a serem produzidos eram colocados em esteiras rolantes e cada operário realizava uma etapa da produção, fazendo com que a produção necessitasse de altos investimentos e grandes instalações com exploração intensa do trabalhador. Nas décadas de 1950 e 1960, esse modo de produção alcançou o apogeu. No entanto, os operários eram vistos como simples apêndice da máquina e sofriam com o trabalho repetitivo, massificado, mal-pago, intenso, trabalho esse, peça fundamental para o aumento do lucro capitalista.

A partir da década de 1980, ocorreram mudanças vertiginosas na sociedade e nas organizações. O surgimento das novas tecnologias conseqüentes do desenvolvimento dos novos modos de produção, marcando o ingresso na pós-modernidade, introduziu novas formas de racionalização do trabalho. Essas novas formas de produção decorreram de novos conhecimentos técnico-científicos colocados à disposição das organizações, elaborados por postulados e teorias metodologicamente sistematizados. Essas mudanças impuseram exigências de novos atributos e novas qualificações que não se cobravam no passado. Diante desse novo contexto, as organizações, sejam elas públicas ou privadas, não conseguiam responder aos cidadãos cada vez mais conscientes. Essa tomada de consciência é, sobretudo, teórica e vem sendo reforçada a partir da crítica epistemológica às ciências sociais, a exemplo do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que tem estimulado novas reflexões sob novas perspectivas, explicitando e apontando novos caminhos.

Outro aspecto relevante que influenciou toda conjuntura mundial foi a crise do petróleo ocorrida em 1973. Essa crise foi provocada pelo embargo ao fornecimento de petróleo aos Estados Unidos e às potências européias estabelecido pelas nações árabes, membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). O preço do barril de petróleo, então, atingiu níveis recordes e agravou a recessão econômica mundial. As indústrias sofreram um colapso apresentando queda da produtividade e das margens de lucros. A partir desse fato é apresentada ao mundo uma nova filosofia de produção, que havia sido criada no Japão na década de 1970, o denominado pós-fordismo ou modelo flexível

(toyotismo), baseado na tecnologia da informação e na automação, o qual adquiriu em pouco tempo uma projeção global.

Para que seja possível compreender fordismo, faz-se necessário uma descrição mais precisa de como esses modelos representam para de modo de produção até meados do século XX. Representou um novo modelo de industrialização caracterizado pela produção em massa, pelo consumo em massa. Deve-se destacar que o modo de produção “designa toda forma específica das relações de produção e de trocas, ou seja, das relações sociais que regem a produção e a reprodução das condições materiais necessárias para a vida dos homens em sociedade.” (BOYER, FREYSSNET, 2000, p. 18).

O toyotismo trouxe a perspectiva de uma nova lógica na produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção. Na verdade, o aspecto original do toyotismo é articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo/fordismo, de acordo com as novas necessidades impostas pelo modo de acumulação capitalista. A partir desse conceito foi desenvolvido o sistema *just in time* que estabelece que só se produz aquilo que vai ser imediatamente usado na fase subsequente, puxado por encomendas. Além disso, foi criado o *kanban* que é uma metodologia de abastecimento de estoque, com o objetivo de reduzir seus estoques de matéria-prima em processo, tendo como ação principal a confecção dos quadros e cartões para o controle visual de seus estoques, visando à eliminação de desperdícios.

A capacidade de adaptação rápida dos produtos às exigências do mercado e a flexibilidade da produção tornou-se um diferencial importante para as organizações industriais. Com este pressuposto, os trabalhadores tornam-se especialistas multifuncionais que elevou a produtividade das companhias automobilísticas japonesas e passou a ser considerado um modelo adaptado ao sistema produtivo flexível. Dentre as suas características temos: a existência de um relacionamento cooperativo entre os gerentes e os trabalhadores, ou seja, uma hierarquia administrativa horizontal; controle rígido de qualidade; e desintegração vertical da produção.

Esses fatores, adaptados a um novo padrão de uso do trabalho, que, para se adequarem à flexibilidade da produção, os trabalhadores precisam desenvolver também a capacidade de se adaptar de acordo com as mudanças contínuas do processo produtivo. Pode-se dizer que o sistema produtivo saiu da rotina à flexibilidade. O quadro I resume as características dos modos de produção fordismo e toyotismo.

Quadro I – Características do Fordismo e do Toyotismo

FORDISMO	TOYOTISMO
Produção em massa em forma rígida e padronizada.	Uma produção vinculada à demanda visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor.
Geração de estoque, alto custo e desperdício.	Processo produtivo sem estoque, com custo reduzido (customização)
Organização racional do processo produtivo para que o operário executasse de forma mais simples e rápida a sua função.	A organização flexível da produção, ancorada na informatização.
Produtos uniformes.	Produtos diversificados e especializados.
Preço com pouca margem de lucro.	Preços competitivos.

Isto posto, cabe ainda ressaltar que, enquanto no modelo de produção fordista produzia segundo uma expectativa de venda, para ser empurrado para o mercado, no toyotismo foi desenvolvido o conceito de produzir a partir da percepção do que o mercado quer ou espera, principalmente em relação aos preços, programando a produção, buscando a minimização de estoques, sejam finais, sejam intermediários.

A partir desse novo conceito de produção, a idéia de "qualificação" passa a ter um novo sentido - é menos considerado "um estoque de conhecimento/habilidades", mas, sobretudo, competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis, tendo em vista o que passa a exigir uma postura operária proativa.

Dessa forma a nova organização flexível do trabalho aponta para a formação de um novo tipo de trabalhador que tenha como requisitos fundamentais a habilidade em transferir conhecimento de uma área para outra, facilidade em se comunicar e entender o que lhe está sendo comunicado, capacidade de trabalhar em grupo e com autonomia para tomada de decisões.

Do mesmo modo como aconteceu com o surgimento do fordismo, o modelo de produção flexível é um princípio de organização do trabalho que não se limita à indústria automobilística. Espalhou-se, pois, rapidamente para outros segmentos industriais, quando tais indústrias aderem à globalização, e o desenvolvimento científico e tecnológico. Seus efeitos são encontrados não somente em outras indústrias, mas reflete-se em toda a estrutura das sociedades capitalistas do mundo, de diversas maneiras. Associado ao pós-modernismo e ao neoliberalismo, o modelo de produção flexível avança as fronteiras e influencia todo o comportamento humano ao redor do planeta.

Outro efeito do desenvolvimento tecnológico e do novo modelo de produção é a redução do número de empregados, pois boa parte dos empregos foi substituída pela automação. As organizações passaram a adquirir máquinas e software(s) que eliminaram postos de trabalho na mesma proporção que o dinheiro foi transferido para os fornecedores de novidades tecnológicas.

Nesse contexto de dicotomia e ameaça de desemprego, o trabalhador passa a fazer tarefas mais complexas e desafiadoras. O nível de empregabilidade remanescente é muito mais exigente do que aquele admitido pelo fordismo, restringindo a oferta de emprego para o segmento mais qualificado da economia, transferindo grande parte do mercado de mão de obra para segmentos menos estáveis, como trabalho autônomo, terceirização e outros tipos de trabalhos temporários.

Assim, embora em número expressivamente menor, em grandes organizações, os trabalhadores não desaparecem num sistema de automação flexível. Em algumas áreas, o controle humano continua sendo o mais adequado, ou simplesmente o mais viável, e em outras, onde o controle numérico domina, a assistência de programação e manutenção das máquinas encontra-se ainda muito pouco automatizada. Em ambos os casos, contudo, o trabalho requerido já não consiste no trabalhador semiquualificado do taylorismo-fordismo. O fato é que numa fábrica flexível não existe apenas uma linha de produção e montagem, mas sim ‘infinitas’ linhas. Isso faz com que os trabalhadores, assim como as máquinas, tenham que ser flexíveis. Ou seja, “um mesmo trabalhador deve ter a capacidade de exercer diversas funções, operar e/ou monitorar várias máquinas, para que toda a equipe possa ser reconfigurada sempre que necessário.” (ALBAN, 1999, p. 195).

O Crescimento das Demandas e o Impacto sobre a Gestão

Durante os últimos trinta anos do século XX o mundo mudou, quantitativa e qualitativamente, provavelmente de forma muito mais rápida do que nos séculos precedentes. As rápidas mudanças nos âmbitos tecnológicos, político, econômico, social e tributário, levaram à incapacidade das instituições governamentais em atender de forma satisfatória às demandas crescentes da sociedade, o modelo burocrático mostrou-se esgotado. Esse modelo de gestão mostrou-se ineficiente e exaurido devido à ampliação e exigências qualitativas das tarefas administrativas e “pelo desdobramento interno no âmbito das tarefas administrativas do que pelo seu aumento extensivo e quantitativo.” (WEBER, 2002, p.149).

O reflexo foi o engessamento do aparelho estatal, a exemplo do controle rígido de processos, dificuldades na contratação de pessoal, na execução de compras e manejo dos recursos orçamentários. Esta situação estabeleceu uma imagem altamente negativa da burocracia pública: negligência ao interesse público; excesso de gastos; desperdício; falta de interesse direto do funcionalismo na obtenção de resultados; monopólio de funções; adoção, pelos burocratas, das políticas mais convenientes aos seus interesses próprios; etc.

Com o esgotamento do modelo de intervenção do Estado na economia e o colapso do modelo burocrático, aliados aos novos desafios que se colocam aos Estados modernos, foram criadas novas exigências de maior produtividade, de melhor qualidade dos bens e produtos oferecidos pelos serviços públicos. Esses novos parâmetros demandaram uma Administração pública mais moderna, com novas formas de gestão e de mobilização dos funcionários, mais objetividade, mais igualdade, melhor serviço, menos burocracia, mais inovação e criatividade.

Em concomitância temporal a qualidade dos produtos e serviços passou a ser universalmente reconhecida e aceita como a satisfação do cliente-cidadão a custos adequados e tornou-se um imperativo para todas as organizações públicas e privadas, face à crescente conscientização que os consumidores e clientes de bens ou serviços possuem dos direitos que lhes estão atribuídos.

A idéia de qualidade nos serviços públicos é hoje um imperativo, quer porque os cidadãos são cada vez mais exigentes em relação aos serviços que a Administração pública lhes presta, quer porque os funcionários e agentes aspiram a que o seu trabalho seja mais responsável, mais gratificante e mais rico sob o ponto de vista do seu conteúdo funcional.

Aliada às questões sociais, com o crescimento das demandas e as restrições econômicas, surge nos Estados o *déficit* orçamental. Os novos desafios colocam os Estados diante dessas exigências de buscar uma maior racionalização e simplificação de estruturas e procedimentos administrativos, garantidores de maior flexibilidade e autonomia gestionárias.

Agregando-se a este quadro nasce a necessidade de constituir um modelo de gestão baseado na imposição de severos limites à ação pública, numa clara tentativa de conter a patologia burocrática, e oferecer bons serviços à sociedade. Uma administração pública, baseada em conceitos de eficiência, voltada para o controle dos resultados para poder oferecer ao cidadão bons serviços. Para isto, exigiram-se a criação de um quadro de profissionais, gestores públicos, com perfil generalista e alta qualificação para a administração com o objetivo de contribuir para um alto desempenho das organizações públicas. Surge então o modelo de Administração pública Gerencial, tendo o cidadão como destinatário, ao oferecer a eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações públicas.

A administração pública gerencial exige que os funcionários ou empregados trabalhem muito mais com a cabeça e menos com as mãos. O acesso à tecnologia faz com que a própria sociedade tenha acesso quase que instantâneo às mesmas informações que os líderes gestores. A estratégia passa a ser: definição de objetivos e metas e o controle posterior dos resultados. A estratégia tende a incorporar formas de organização e gestão pública oriundas da chamada "revolução gerencial" em resposta e questionamentos à crise do estado social.

Esta discussão mostra com muita clareza que a Administração pública Gerencial destina-se a alcançar uma gestão mais eficiente, deixando de priorizar o rigor dos procedimentos previamente delineados para catalisar novos meios de execução das tarefas, incentivando a criatividade para que estes serviços possam acontecer. A administração pública vem acompanhada de novos princípios visando à otimização dos processos. Tais princípios passam a ser basilares da reforma gerencial visando a uma administração mais eficiente e adaptada à nova ordem mundial e levando em conta os novos processos de produção impulsionados pelas novas tecnologias. Esses princípios são: desburocratização; descentralização, transparência, *accountability* ou prestação de contas; ética; profissionalismo; enfoque das ações no cidadão. Existem outros princípios do modelo de Administração pública Gerencial, que são:

- a) ·deslocamento dos procedimentos (meios) para os resultados (fins);
- b) ·delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público; e
- c) ·rígido controle sobre o desempenho através de contratos de gestão.

Esse novo tipo de gestão foi referido a uma nova ordem e estruturação da administração, que, em muito, difere das características da administração pública burocrática, e que se constitui em um avanço na medida em que é “representado pelos valores de eficácia, em oposição aos princípios e regras caracterizadores do modelo tradicional de legitimidade legal das administrações.” (COELHO, 2004, p, 139).

No Brasil, uma mudança significativa da administração pública ocorrera em 25 de fevereiro de 1967, em pleno regime de ditadura, quando o governo brasileiro promulgou o Decreto Lei nº. 200. Foi a primeira tentativa de reforma da Administração Pública Federal, com o nítido objetivo de enfrentar as limitações do modelo gerencial/administrativo burocrático. Embora permeada por aspectos pragmático, ideológico e intervencionista esse Decreto Lei foi instituído para contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Ele pode ser considerado um marco na tentativa de superação da rigidez burocrática e no combate à corrupção, podendo ser considerado como um primeiro avanço da administração pública brasileira.

Contudo, a administração pública brasileira, ainda assim não superava as implicações negativas do modelo burocrático e não conseguia afastar o baixo desempenho de suas organizações. Isso é refletido, nomeadamente, na ausência de objetivos, na falta de preocupação pelos custos, na ausência da qualidade, na falta do trabalho em equipe e na impossibilidade de desenvolver o potencial criativo das pessoas para atender a atuação flexível dos novos modos de produção.

Em razão disso, e motivado por transformações ocorridas nos países desenvolvidos, a partir da década de 1980, as organizações brasileiras promoveram mudanças em suas estruturas. Nas suas formas de gestão, algumas empresas, sobretudo as privadas, promoveram mudanças vertiginosas, seguindo uma tendência que estava ocorrendo nos países desenvolvidos a exemplo da Inglaterra. O principal motivo foram as novas formas de racionalização do trabalho decorrentes dos modos de produção flexíveis colocados à disposição das organizações.

Somente na segunda metade da década de 1990, o Estado brasileiro se vê diante da realidade do competitivismo internacional, evidenciado pela rápida abertura ao capital e comércio internacionais associada à privatização das empresas estatais e à redução do peso do estado na economia. Assim, em 1995, já sob os ditames do neoliberalismo, o governo brasileiro encaminhou ao Congresso Nacional uma proposta de reforma administrativa, conhecida como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado nos moldes do que fora implantado na Inglaterra. Essa reforma propunha a transformação da administração pública

brasileira de burocrática em gerencial. No entanto, essas mudanças sempre seguiram a mesma lógica: dar respostas às demandas do mercado e de um Estado que perseguia, e continua perseguindo, uma melhor inserção na economia nacional e na economia global.

Esse modelo foi uma tentativa de reformar a burocracia e orientá-la na direção da administração pública gerencial, com a criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização - PrND, cujos objetivos eram a revitalização e agilização das organizações do Estado, a descentralização da autoridade, a melhoria e simplificação dos processos administrativos e a promoção da eficiência. As ações do PrND voltaram-se inicialmente para o combate à burocratização dos procedimentos. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI1.HTM). Acesso em 03 set, 2007, 16:17:10.

Este modelo que tem a qualidade dos serviços prestados à sociedade como um arquétipo exige novos atributos e ações voltados para a motivação dos empregados/funcionários e para a satisfação dos usuários/clientes do serviço público. Por tal razão, no modelo de administração gerencial, a situação é distinta da anterior: há ênfase nos resultados a serem obtidos na prestação dos serviços públicos, mediante prévia definição dos objetivos que o prestador do serviço atingirá.

Dessa forma as organizações públicas começavam a seguir os passos das empresas privadas. Elas não podiam ficar alheias a essa nova forma de gestão, uma vez que estão sujeitas às mesmas exigências que as empresas, diante do crescente nível de esclarecimento da sociedade. Isso obriga as organizações a reverterem os métodos de gestão tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. Esses reclamos exigem uma Administração pública moderna a serviço das pessoas, exigem também novas formas de gestão e de mobilização dos funcionários, mais objetividade, melhores serviços, menos burocracia, mais inovação e criatividade.

Dessa forma, para satisfazer as expectativas da sociedade, deve-se garantir aos cidadãos maior atenção, maior comodidade, maior receptividade, maior participação e atenção, com informações céleres e precisas, reduzindo os custos da administração. Esse modelo de gestão baseia-se nas técnicas utilizadas nas organizações privadas, tais como reengenharia, gestão da qualidade total, descentralização, redução de níveis hierárquicos e o deslocamento da ênfase aos procedimentos para os resultados. As organizações orientadas por tais valores terão que modernizar seus processos operacionais, estimular práticas inovadoras, desburocratizar procedimentos administrativos.

Para materializar esses valores, que competências gerenciais são requeridas? Que novas competências estão sendo exigidas dos gerentes para gerenciar uma força de trabalho ainda orientada pelo modelo burocrático de gestão?

Para tentar responder a estas questões é preciso antes quebrar alguns procedimentos cristalizados em muitas organizações. Nelas, as rotinas ainda prevalecem, os processos são emperrados por procedimentos conflitantes ou redundantes, os controles ainda são coercitivos e arbitrários. Quase todas as decisões são unilaterais e, acima de tudo, há desrespeito aos usuários ou clientes, que são muitas vezes tratados como meros numerários, “gado a ser tangido” ou suportado.

A tomada de consciência de uma administração moderna orientada para esses valores aponta para a educação como difusora de um novo modelo de gestão. O ensino de graduação em Administração, hoje mais que antes, aparece como um elemento central dessas mudanças. A ele passam a ser conferidas funções essencialmente estratégicas, capazes de possibilitar aos egressos a capacidade de refletirem de forma crítica diante dos desafios impostos pela nova realidade. O novo administrador deve dar mais ênfase tanto ao controle dos processos como nos resultados, visando a gestão mais flexível e ágil.

O primeiro passo nessa direção seria uma reforma educacional ampla, que focalizasse os projetos pedagógicos e, em conseqüência, uma atualização permanente dos currículos. As reformas curriculares nos cursos de graduação em Administração, empreendidas nas Universidades brasileiras, procuraram agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inserem os fenômenos administrativos e instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional e as de formação profissional. Se, por um lado, as preocupações com as reformas dificilmente ultrapassavam o âmbito pedagógico, os currículos não recebiam a devida atenção.

Em um curso de graduação é possível identificar pelo menos dois fatores que delineiam sua identidade e que revelam a adequação do curso à nova realidade: a estrutura curricular e as práticas acadêmicas. A estrutura curricular trata dos componentes curriculares, define as ementas, a bibliografia. A prática acadêmica diz respeito à forma de trabalhar os componentes curriculares, envolve a bibliografia escolhida, a prática didática docente e a metodologia utilizada no desenvolvimento dos componentes curriculares. Esses fatores são decisivos para que a instituição de ensino alcance a qualidade de ensino.

A qualidade do ensino deve ser compreendida como um processo articulado entre o projeto pedagógico e a ação dos corpos docentes/discentes. Nele, os sujeitos implicados se configuram, de fato, como sujeitos políticos das ações que buscam potencializar e materializar aquilo compreendido como fundamental para a sociedade, particularmente para as organizações.

Por outro lado, uma educação atualizada e com qualidade também é alcançada com a melhoria de toda a estrutura da instituição de ensino. No caso do curso de graduação em Administração, contribuem para tal fim uma bibliografia atualizada e a presença de uma empresa júnior que, sob orientação do corpo docente, proporcione aos alunos as condições necessárias à aplicação prática de seus conhecimentos teóricos na sua área de atuação profissional. Além do mais, uma empresa júnior que incentive a capacidade empreendedora dos seus membros efetivos, dando-lhes visão profissional já na fase acadêmica.

Outra questão relevante é a necessidade de mais investimentos na educação pública para que esta produza resultados concretos e uma renovação constante de recursos humanos. Especificamente, o curso de graduação em Administração deve formar gestores com determinadas competências e perfil generalista, que tenham comportamentos flexíveis, capazes de se adaptarem com rapidez e eficiência a situações novas e saibam criar respostas para situações imprevistas. Esses dirigentes devem visar, também, à simplificação de processos, à inteligência emocional, permitindo às organizações públicas e privadas uma resposta às mudanças com efetividade.

Porém, o maior desafio é a manutenção dos currículos atualizados em consonância com as novas racionalidades do trabalho, com uma estrutura de apoio necessária para o alcance da educação de qualidade. Para isso, é preciso que os gestores da educação ao proporem ações pedagógicas, façam-nas integrando o intelectual, o emocional, o ético e o tecnológico. Esses gestores devem estar aptos a transitar de forma fácil entre o público e o privado, viabilizando a educação de qualidade. Essa educação deve envolver um conjunto de variáveis:

- a) Organização inovadora, aberta, dinâmica. projeto pedagógico participativo;
- b) Docentes bem preparados intelectual, emocional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais;
- c) Infra-estrutura adequada, atualizada e com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas;
- d) Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, e com capacidade crítica e reflexiva.

Em síntese, o essencial na busca do ensino de qualidade é que esse processo envolva a educação por inteiro, não apenas aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. Como o processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e coletivas, visando tanto ao bem-estar pessoal quanto a convivência pública, no desfrute dos bens culturais, ao passo que a herança histórica se renova continuamente.

CAPÍTULO I - Organização do Estudo

Feitas essas considerações, cabe agora explicitar o modo como se verificou (através dos procedimentos metodológicos definidos no item 2.5) a forma pela qual o ensino de graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe capacitou seus alunos, no período analisado, para atuarem nas organizações, superando o modelo de gestão burocrático ainda persistente. Se eles são aptos a criar condições para o desenvolvimento do modelo gerencial, visando objetivos e resultados, motivando a produtividade, combatendo o desperdício de modo que essa reordenação reflita na eficiência e na melhoria da qualidade dos serviços prestados a sociedade.

Inicialmente, essa pesquisa abordou a evolução dos cursos de Administração no Brasil, e a trajetória desse curso na UFS, verificando os antecedentes históricos motivadores da sua criação. Posteriormente, avançou-se por meio de uma análise mais atenta no projeto pedagógico do curso de graduação em Administração da UFS. Nesta etapa, o currículo não foi visto apenas como uma lista daquilo que se pretende ensinar, nem um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas como uma estrutura complexa constituída de informações em que estão legadas relações de poder e saber, pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural da sociedade.

Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais propostas em diversos países em nome da eficiência e da qualidade do ensino. O currículo tem uma posição estratégica nessas reformas porque é um lócus onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados do social e do político, constituindo-se dessa forma o resultado de determinada seleção feita por quem é detentor do poder.

Outra questão que emerge com força nessa reflexão é a conformação da estrutura curricular, de que faz parte as ementas que não revelam apenas uma síntese dos conhecimentos, mas refletem, também, um conjunto de valores, espelho da situação sócio-econômica e política da sociedade e do estado caracterizado pelo processo pedagógico no espaço concreto da sala de aula, sob a orientação de um professor. Para desvelar essas especificidades, a estrutura curricular deve analisar, além do currículo do curso:

- a) a seqüência dos componentes curriculares, com definição dos pré-requisitos;
- b) a orientação e a prática do estágio supervisionado;
- c) as características funcionais do corpo docente e o perfil do corpo discente;
- d) a escolha da bibliografia.

Observando esses elementos, é possível fazer tanto um levantamento da estrutura curricular quanto da prática acadêmica do curso. Obviamente, um não está desvinculado do outro. Entretanto é possível que um curso tenha uma prática acadêmica distanciada da sua proposta pedagógica. Ou seja, o que está posto na proposta pedagógica do curso pode não corresponder ao que efetivamente ocorre na prática acadêmica ou distante da realidade da sociedade local.

Para se caracterizar o que acontece na prática acadêmica de um curso, é necessária uma análise profunda do seu dia-a-dia. Torna-se necessário, então, discutir a prática acadêmica com todos os participantes do curso, docentes e discentes, e até mesmo com os técnico-administrativos. Isto porque conhecimentos, habilidades, valores e atitudes são transmitidos e construídos dentro de todo um contexto acadêmico; não se limitam às experiências em sala de aula (ainda que seja na sala de aula onde o processo ensino-aprendizagem é mais perceptível).

Já o projeto pedagógico, como documento e exigência legal para o cadastramento e recadastramento de cursos, torna-se mais palpável, mais fácil de ser visualizado. No caso do curso de graduação em Administração, assim como os demais cursos, esse documento organiza o trabalho pedagógico como um todo na busca de melhoria da qualidade do ensino. Fornece ainda as bases para essa organização a partir das quais serão desenvolvidas a concepção, a realização e a avaliação do projeto educativo. Portanto seu direcionamento deve contemplar:

- a) grade de disciplinas segundo o currículo mínimo de administração estabelecido pela Resolução n.º 2/93 do Conselho Federal de Educação (CFE), respeitadas as horas mínimas de formação básica, instrumental, profissional e complementar;
- b) quadro-resumo total de horas de disciplinas de formação básica, Instrumental, profissional e complementar;
- c) ementário dos componentes curriculares com bibliografia básica;
- d) quadro-resumo com o nome dos componentes curriculares por professor com breve resumo do *curriculum vitae* (área de conhecimento da graduação ou pós-graduação, experiência em magistério ou profissional e publicações);
- e) estrutura e funcionamento de estágio supervisionado;
- f) integração ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, o presente trabalho responde aos questionamentos apontados nos objetivos deste trabalho, procurando inicialmente compreender através da pesquisa documental como e para que fim se organizou este importante pólo de formação profissional na UFS, analisando as reformas curriculares ocorridas no período analisado. Pretende-se, sobretudo, identificar se o curso de graduação em Administração da UFS afastou-se da política pedagógica que circulou pelas instituições de ensino superior de Administração do Brasil, nas décadas de 1970 e 1980. Esta política, orientada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), fornecia uma orientação estanque de formação de alunos dentro de uma visão de Gestão burocrática. Também objetiva verificar se curso de Administração da UFS atende de modo efetivo às expectativas das organizações que sofrem com as transformações impostas pelas novas racionalidades do trabalho.

Essas considerações levaram a uma hipótese: os cursos de graduação em Administração que continuarem elaborando e implementando projetos pedagógicos centrados nos princípios da gestão burocrática, com certeza, não sobreviverão ao longo do tempo. Isso em decorrência da flexibilidade exigida do profissional da área. Isto impõe que os cursos acompanhem as transformações da sociedade atual.

Devido a essa realidade, os egressos do curso de graduação em Administração da UFS buscam o aprimoramento não só para a inserção no mercado de trabalho, mas, como garantia para a permanência em seus postos de trabalho. Eles procuram, também, nos cursos a atualização para responder às demandas da nova relação educação/trabalho com os reflexos da pós-modernidade. Percebe-se que tanto o estudante quanto o administrador têm plena consciência de que é necessário procurar aperfeiçoamento seja mediante cursos de instituições privadas para executivo em administração de empresas, seja por intermédio de pós-graduação como: especializações, mestrado e doutorado. Ambos precisam ser empreendedores, dinâmicos e ousados.

1.1 - Definição do Problema

Motivados pelas exigências do novo modelo de gestão percebe-se que os cursos de graduação em Administração precisam adequar os projetos pedagógicos para que contribuam na formação de profissionais que atendam de modo efetivo, às expectativas da sociedade com relação ao desenvolvimento de ações acadêmicas e a ampliação de suas atividades de educação e pesquisa.

Isso será alcançado mediante a formação de profissionais capacitados a interferir proativamente em políticas e gestão institucionais de entidades públicas, universitárias e empresariais de qualquer natureza: uma solução indicada para o desenvolvimento de competências e habilidades, atualmente exigidas do profissional de Administração, quando se consideram as mudanças organizacionais e ambientais.

Segundo o MORETTO (2002), habilidades estão associadas ao "saber fazer": ação física ou mental, que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico, ou professor de química. Desenvolvem-se habilidades em busca de competências. A Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. CNE/CP nº. 3, de 18/12/2002 em seu Art. 7º.

No caso específico do ensino de Administração esse deve desenvolver a capacidade analítica dos seus alunos para que sejam capazes de entender e analisar criticamente os processos organizacionais, enfrentando aos desafios próprios do gerenciamento das organizações, contribuindo para a melhoria dos seus níveis de eficácia, adequada as exigências da sociedade.

O administrador deve possuir competências e habilidades para reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, negociar, refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, liderar, promover comunicações interpessoais, ter iniciativa, criatividade, vontade de aprender, ou seja, a habilidade de relacionar e usar diferentes tipos de conhecimento. A incorporação dessas características, indispensáveis a um moderno curso de Administração, representa hoje um grande desafio. É provável também ser essa uma das grandes oportunidades oferecidas para que parcela substancial de cursos de Administração se remodele, para sobreviverem em uma sociedade em constante transformação Para enfrentar tal desafio, um importante papel é destinado ao ensino empresarial e às IESs, sejam elas públicas ou privadas. Disponível em: <http://www.cfa.gov.br>. Acesso em 11 nov., 2007, 15h17min.

Nesse sentido, o Parecer CES/CNE nº. 023/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que retificou a Resolução CNE/CES nº 1/2004, sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração, estabelece em seu Art. 4º, que o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- a) 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;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- d) 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;
- e) 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;
- f) 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;
- g) VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

1.1.1 Perfil do Profissional da Administração

As transformações do mundo contemporâneo e dos processos de reestruturação produtiva, aliado ao fortalecimento das democracias nos estados passam a exigir novos formatos organizacionais e novas competências gerenciais. Nesse contexto, as qualificações deixam de ser compreendidas como fruto da aquisição de modos de fazer sem a compreensão global do que se fazia, a exemplo dos modos de produção taylorista/fordista. As qualificações passaram a ser vista como resultado da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, escolaridade, acesso à informação, a saberes, a manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas nos diferentes contextos. A formação dos indivíduos passa, então, a ter como objetivo o desenvolvimento de competências.

Nesse processo de formação, interação, ou pelo menos deveriam interagir, lideranças acadêmicas institucionais, representações da sociedade, tendo como referências as definições legais mínimas dos cursos em questão. Por outro lado, os setores integração escola empresa revelam a visão e a missão da instituição superior de ensino, refletidas em sua política acadêmica. Todos esses fatores levam à formulação dos objetivos dos cursos, concretizados em suas grades curriculares e demais atividades extracurriculares de seus projetos pedagógicos.

No caso específico do curso de Administração, a discussão sobre o perfil do profissional passou por várias etapas influenciadas pelas novas racionalidades do trabalho e as alterações sofridas pelas formas de gestão. Essas alterações estão exigindo das instituições de ensino superior adaptações constantes, em especial porque os egressos desses cursos atuam em ambientes de constantes mutações. Este trabalho efetua um diagnóstico sobre a inserção do curso de Administração da UFS no cenário sergipano, para conhecer especificamente o enfoque do curso, revelado em um estudo do projeto pedagógico e das práticas de ensino aplicadas e as alterações curriculares realizadas.

Em decorrência das novas racionalidades impostas pelo contexto globalizado e o desenvolvimento tecnológico e das novas exigências político-econômicas, a sociedade organizacional contemporânea passa a exigir ainda mais do administrador. Esse novo contexto valoriza o compartilhamento de conhecimentos e de metas, o trabalho em equipe. Atualmente tornou-se imprescindível a criatividade, o engenho de criar, inventar, surpreender como só o ser humano pode fazer. A velocidade na solução das equações que se apresentam cada vez mais complexas requer o cultivo e uso da intuição.

Segundo o documento elaborado pelo Departamento de Administração da UFS, “curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações”, emitido em setembro de 1998, o curso de Administração da UFS deverá favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a aquisição da competência humana, técnica e científica, capacitando o profissional a desenvolver atividades de gerência, consultoria, assessoramento, planejamento e pesquisa nas organizações públicas e privadas.

Poderia ser acrescentado a esses pressupostos que o profissional de Administração deve ter também uma visão generalizante e globalizante, interdisciplinar, complementaridade e multidisciplinar, a partir da solidificação da visão especializada acerca da área e dos assuntos estudados. O perfil do profissional da Administração, bem como a definição legal dos seus direitos, prerrogativas e deveres foram especificados no artigo 2º da Lei 4.769¹, de 09/09/65:

- a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a explicação de conhecimentos inerentes às técnicas da organização;
- b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de materiais e financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração da produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos.

A partir destes pressupostos e com base nos elementos apontados na sumária definição do problema, esta pesquisa verifica a adequação das práticas curriculares e o grau de atualização do projeto pedagógico do curso de graduação em Administração da UFS com vistas à preparação de profissionais que garantam às organizações, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, a efetividade administrativo-funcional com maior eficiência.

¹ Disponível em: www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/CLT/Profis_regul/L4769_65.

Para compreensão dessa problemática, avançou-se por meio de uma investigação inicial sobre a origem do ensino superior de Administração no Brasil e em Sergipe. Nessa fase, ressalta-se a influência de organismos internacionais na criação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) em 1952 e, em 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP).

Em Sergipe a criação do curso de graduação em Administração da UFS só ocorreu em 1970, em pleno período do modelo de administração burocrática no Brasil, sendo que o currículo inicial teve como referência o currículo adotado pela EBAP-FGV e da EAESP-FGV, conforme cópia da Resolução nº. 22/70, anexo 1.

1.1.2 Problema

O curso de graduação em Administração da UFS norteado pelos projetos pedagógicos e das práticas de ensino seguiu os princípios da gestão burocrática. Isso porque sua origem no Brasil e em Sergipe dar-se em plena vigência da administração burocrática.

1.2 Hipóteses

A hipótese tem um papel relevante e insere-se num processo de verificação para o exame exaustivo dos fatos. Além disso, na perspectiva racionalista contemporânea, que aqui interessa salientar, a hipótese intervém ativamente, desempenhando um importante papel de articulação e de diálogo entre as teorias, as observações e as experimentações, servindo de guia à própria investigação, intervindo ativamente na construção do conhecimento científico.

- a) As práticas de ensino desenvolvidas no curso de graduação em Administração da UFS focalizaram principalmente a gestão burocrática;
- b) Os projetos pedagógicos propostos não foram atualizados em conformidade com as novas racionalidades do trabalho e gestão.

1.3 Objetivos Gerais e Específicos

Geral

Descrever e analisar a formação recebida pelos egressos do curso de graduação em Administração da UFS, no período de 2000 a 2004, a partir do modelo teórico de gestão adotado.

Específicos

- a) Compreender a historicidade do curso de graduação em Administração da UFS e as motivações dos agentes envolvidos na sua gênese;
- b) Identificar a formação dos egressos do curso de graduação em Administração da UFS, através de dados obtidos dos instrumentos de pesquisa, do projeto pedagógico, e das práticas de ensino utilizadas pelo Departamento de Administração da UFS;
- c) Identificar o modelo de gestão que orientou as práticas de ensino do curso de graduação em Administração da UFS.

Procuraram-se, através da pesquisa exploratória e descritiva, respostas que sinalizassem indicadores para uma etapa avaliativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a análise documental, a pesquisa bibliográfica e entrevistas. Os dados coletados foram tratados de modo qualitativo. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas. Foram levadas em consideração, opiniões, atitudes e expectativas. A organização e a análise desses dados produziram as informações resultantes da pesquisa. As temáticas como gestão, trabalho, educação e currículo foram tratadas como categorias de análise. A evolução do ensino de Administração em Sergipe e no Brasil foi abordada para situar melhor o objeto da pesquisa.

1.4 Relevância

A burocracia (controle racional-legal) teve origem histórica nos estados fortemente centralizadores e intervencionistas e, ao mesmo tempo, de classe empresarial altamente dependente de autorizações, proteções e favores oficiais. Esse modelo de gestão, ao longo do tempo, criou aparatos burocráticos cada vez mais difíceis de serem gerenciados e que provocaram desequilíbrios, rupturas e profundas transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, com a ampliação das demandas sociais.

Agregando-se a esses fatos, juntam-se outros. Na segunda metade da década de 1980, graças ao amplo desenvolvimento das indústrias do mundo pós-moderno ao ser reorganizada a produção, foram introduzidas novas formas de racionalização do ambiente produtivo. Esse novo modo de produção passou a exigir dos gestores uma atuação mais efetiva no sentido de dominar situações imprevistas, exigindo intervenção humana inteligente e criativa.

Essas transformações exigiram reflexões teóricas e análises econômicas, políticas, sociológicas, históricas, e refletiram diretamente na atuação dos gestores que ficaram frente a frente com o desafio imposto pela nova realidade e tiveram que abandonar a postura focada em processos burocráticos, como, por exemplo, a área financeira ou o controle rígido de frequência, para alavancar o crescimento da maior riqueza das organizações, as pessoas.

As implicações dessa nova ordem vêm assentadas em novas bases, que incorporaram novos requisitos tais como: a qualificação, um conjunto de grandes aptidões e novas capacidades e atitudes que só seriam compreensíveis ampliando-se o conceito de qualificação para uma definição mais extensa que incorpore não só o conhecimento técnico e formal, mas também o conhecimento tácito informal, e, sobretudo, uma nova postura dos administradores.

Diante dessa nova realidade, a Universidade, especificamente o ensino de Administração, pode contribuir para a formação de profissionais preparados, e com capacidade crítica e reflexiva para acompanhar as transformações impostas pela pós-modernidade.

Nesse sentido, encontramos inúmeros estudos relacionados ao ensino de graduação em Administração de diferentes instituições de ensino superior do país, mas que apenas apontam a melhoria da qualidade do ensino de graduação em Administração, ainda focada na lógica do mercado, como solução para os problemas impostos pelas novas demandas da sociedade.

Assim, inquirindo outras dimensões (como, por exemplo, a qualidade dos cursos, o perfil e a formação dos egressos), encontraram-se outros estudos realizados tanto por professores quanto por alunos, envolvendo diferentes instituições de ensino superior do país, o que demonstra a grande preocupação com a situação dos egressos e com a melhoria do ensino de Administração. Dentre os selecionados, cita-se a obra de Jenny Barbosa e Rivanda Teixeira (1989) que desenvolveram um estudo intitulado “*Formação de Administradores: uma análise sob a perspectiva do mercado de trabalho*”, junto aos egressos do curso de graduação em Administração da UFS e aos gerentes/empresários sergipanos. O objetivo desse trabalho foi verificar se existia adequação entre o ensino a nível de graduação proporcionado pelo curso quanto às expectativas dos egressos deste curso e dos dirigentes de organizações de Sergipe e da região.

Outro estudo desenvolvido por Helenilza Tavares Mesquita (2002), com o título “*A Qualidade do Ensino nas Instituições de Ensino Superior de Sergipe: o curso de Administração*”, que objetivou investigar se os cursos de Administração das IES’s de Sergipe atendiam quantitativamente e qualitativamente à demanda do mercado, através da percepção dos estudantes e administradores. Esses estudos deixam de analisar a formação do futuro profissional de Administração para o intenso processo de reorganização do trabalho e de gestão baseada em conceitos atuais de administração e de eficiência, voltada para o controle dos resultados, ou seja, para a gestão gerencial.

Esta pesquisa, no entanto, investigou se o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração da UFS, no período de 2000 a 2004 foi atualizado considerando a mudança do modelo burocrático clássico para o modelo de enfoque gerencial, empreendidas pelas grandes organizações, ou se continuou vinculado na adequação dos meios e não dos objetivos estando, portanto, diretamente ligada às normas e aos regulamentos.

1.5- Procedimentos Metodológicos

Para responder às questões identificadas, foram realizadas as pesquisas documentais em diversos órgãos. Para isso foi necessário proceder a uma recolha sistematizada de todos os documentos escritos pesquisados que servirão para análise (artigos, periódicos, leis, decretos, Diário Oficial, Resoluções e demais impressos) junto aos arquivos públicos, como o Arquivo Central da UFS, a Biblioteca Central e no Departamento de Administração - DAD da UFS. Esta pesquisa ainda examinou atas, correspondência, documentos de gestão escolar, programas disciplinares, regulamentos e legislação, visando a conhecer o curso em seus aspectos organizacionais e didáticos e os elementos que condicionaram a sua origem e trajetória. Para tal, esta pesquisa levantou informações junto aos seguintes órgãos: Coordenação Geral de Planejamento (COGEPLAN), Conselho do Ensino e da Pesquisa (CONEP), e a Coordenação de Planejamento Acadêmico (COPAC).

Foi utilizada a entrevista com egressos, professores e ex-professores do curso de graduação em Administração da UFS, formados entre os anos de 2000 e 2004. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido com o objetivo trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Foram definidos os dados primários para coletados através da aplicação de questionários estruturados. Os dados documentais foram obtidos junto ao DAD, Biblioteca e Conselho Regional de Administração.

Após a coleta dos dados oriundos da análise documental e das entrevistas realizadas, foram efetuados os procedimentos de análise quantitativa e qualitativa, sendo esta última o procedimento dominante no processo de exame dos dados, e descartando-se qualquer dicotomia desses procedimentos. Cabe aqui ressaltar que “sem o recurso da quantificação, a pesquisa qualitativa não produz generalizações para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade fidedigna.” (GAMBOA, 2001, p. 38).

Durante o procedimento analítico dos dados coletados, teve-se o cuidado de efetuar um exame crítico, uma vez que uma investigação exige do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento, ou seja, um afastamento do objeto para possibilitar uma análise crítica, o que não significou neutralidade, pois na interação com a situação estudada, poderia afetá-la e ser afetado por ela. Foram afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum, que poderia se transformar em um problema a mais no trabalho de pesquisa.

Esse estranhamento do objeto estudado, necessário em um trabalho científico, permite uma análise de um contexto nos detalhes perdidos no meio ou entre os dados disponíveis, ajudando a descobrir faces não aparentes da realidade investigada. Porém, a análise de conteúdo não substitui uma análise conjuntural ou uma análise de caso, por exemplo, mas acrescenta a estes aspectos particulares só percebidos nas reflexões das entrelinhas, nas razões analógicas, nas observações e comparações sobre frequências, características, aspectos culturais, morais, religiosos e pessoais.

Deve-se destacar que as primeiras respostas obtidas nos documentos foram provisórias ou apenas hipóteses que funcionaram como um guia no trabalho da pesquisa. No entanto, para verificação das hipóteses, municiou-se de informações fidedignas junto a outras fontes como entrevistas. Em seguida, verificaram-se as validades das “respostas provisórias”, com as entrevistas, seja para confirmá-las ou para refutá-las. Essas informações não foram reveladas sem um trabalho de pesquisa e observação, que, aliadas à escolha de um ponto de vista, dos aportes teóricos e das estratégias utilizadas as transformam em informações significativas. Além do mais, fez-se uma articulação entre elas para formar uma rede de hipóteses articuladas, na qual as diversas variáveis contribuíram para sustentar a hipótese central. Assim,

A hipótese desempenha, efetivamente, no processo da pesquisa, um papel de articulação entre as operações que presidem a sua constituição enquanto solução possível antecipada e as que daí resultam, servindo para verificar o fundamento dessa solução antecipada. (LAVILLE, 1999, p. 83).

Para tal, na coleta de dados foram utilizados questionários, complementando as entrevistas e análise dos registros focadas na mesma temática do objeto da pesquisa. Entretanto, como não poderia deixar de ser, estão sendo utilizados outros instrumentos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa de educação, no caso, a observação direta.

Vianna (2003) assevera que a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas podem ser obtidas a partir dos dados brutos das observações, cuja qualidade depende, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador. Deve-se apoiar em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados, sendo ambos os fatores desenvolvidos, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Ao planejar e implementar uma observação, o pesquisador se defronta com vários problemas, todos de grande importância. Contudo, para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação dos fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar. (VIANNA, 2003, p. 10).

Deve-se destacar que durante as entrevistas as perguntas foram formuladas sempre com foco nos objetivos da pesquisa, com base nas hipóteses levantadas que manteve a investigação orientada na busca de outras respostas que ampliassem os conhecimentos sobre o problema ou o tema. “Um problema de pesquisa supõe que informações complementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para sua resolução.” (LAVILLE, 1999, p. 88).

Ainda segundo Laville (1999), a pesquisa científica comprovará a adequação de nossa hipótese, ao verificar se ela, de fato, é uma solução coerente para o problema científico anteriormente formulado. E é por isso que as hipóteses funcionam como uma *verdadeira bússola* para o trabalho investigativo. É a partir da formulação da hipótese que o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza segmentos do campo de observação, seleciona os dados. Deve ser ressaltado que a confirmação das hipóteses será efetuada no capítulo 7, “Análise e Apresentação dos Resultados”, em que serão analisados e interpretados os dados empíricos obtidos desta pesquisa.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação, enquanto que a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1999, p. 167).

Essa segunda etapa de coleta de dados teve como instrumento o questionário. Fez parte desse processo a classificação, codificação, tabulação, análise estatística, avaliação das generalizações obtidas, inferências de relações causais e interpretação dos dados. Eles são neutros, só adquirem vida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Após essa fase, foi procedida a análise e a ordenação dos dados. Em seguida, procedeu-se à interpretação que envolveu a atribuição de significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas.

A classificação dos dados refere-se ao estabelecimento de categorias mutuamente exclusivas, reunindo as informações de acordo com os interesses da pesquisa na mesma classificação com base em critério único. A fase de codificação dos dados implicou na atribuição de códigos com a finalidade de transformar dados brutos em símbolos para que pudessem ser tabulados.

A tabulação dos dados significou o processo de agrupar e contar os casos, reunindo as informações de forma organizada para a posterior análise dos dados. Para elaboração dos gráficos e tabelas foi utilizada a planilha eletrônica Excel. A análise estatística dos dados foi feita em duas etapas utilizando-se o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS[®]. A descrição dos dados e a avaliação das generalizações foram feitas a partir desses dados.

A descrição dos dados visou caracterizar o que é típico no grupo mediante a utilização de medidas de tendência central, das quais as mais importantes são: a média aritmética, a mediana e a moda. A segunda etapa propendeu-se mostrar a força e a direção da relação entre as variáveis, mais especificamente em que medida a variação numa variável está ligada a variações em outra, utilizando coeficientes de correlação. Na fase de avaliação das generalizações obtidas, foram procedidas as repostas às questões de pesquisa, permitindo assim, proceder à interpretação dos dados.

Baseando-se na teoria e nos dados analisados, será apresentada no capítulo 8 a conclusão da pesquisa que englobou as respostas às questões de pesquisa, as recomendações e algumas considerações finais.

1.6 Definição das Categorias de Análise e das Variáveis

Determinados os objetivos e a metodologia utilizada, foram definidas também as categorias de análise. A utilização das categorias de análise permite ao pesquisador manter um contato mais estreito com a realidade a ser investigada, em que emergem novas articulações conceituais facilitando a elaboração de sínteses provisórias e de pequenos *insights*. As categorias de análise são critérios que o pesquisador aplicará para julgar um fenômeno mediante o exame sistemático das ações em relação com cada objeto. Dessa forma, se chega à eliminação ou à seleção de opções para assegurar ao leitor o entendimento do trabalho investigativo. A utilização das categorias concretiza a imersão do pesquisador nos dados, permitindo, dessa maneira, às interações com o problema, mediante aportes teóricos levantados da bibliografia. Nesta pesquisa foram utilizadas quatro categorias de análise:

- a) Educação;
- b) Projeto Pedagógico;
- c) Administração Burocrática;
- d) Administração Gerencial.

a) Educação

Processo através do qual os indivíduos se apropriam do saber produzido historicamente e constroem sua própria humanidade histórico-social. Buscou-se em “Ensino Superior e Universidade no Brasil”, de Luiz Antônio Cunha, entender a educação e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil no intuito de compreender a historiografia dos cursos de Administração, identificando as principais concepções de educação expressas nas grandes tendências que se manifestaram ao longo da história da educação brasileira.

b) Projeto Pedagógico

Dada a sua influência na organização das práticas pedagógicas e na qualidade do ensino, é de grande importância a existência de um projeto político pedagógico nas instituições de ensino. As bases para qualidade são estabelecidas a partir da concepção e da constante avaliação e atualização do projeto educativo. A construção coletiva da proposta pedagógica da instituição de ensino, além de representar um desafio para os seus realizadores, constitui decisão política das mais relevantes que os profissionais da educação poderiam tomar para assumir um compromisso para fortalecimento da cidadania, em favor das gerações emergentes.

Embora os pressupostos da educação seja formar cidadãos críticos e conscientes da realidade em que vivem alguns valores e princípios completamente opostos a essa formação são disseminados nos projetos pedagógicos devidos a uma dimensão política que o currículo assumiu, podendo ser tudo, menos neutro.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p. 15).

Ainda segundo o autor o currículo tem dimensão política no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade, organizando o trabalho pedagógico da escola como um todo na busca de melhoria da qualidade do ensino.

Para o mesmo autor, o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade.

Já para Veiga (1998), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da instituição de ensino situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. Para o autor a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;

- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Sob esses pressupostos, o projeto pedagógico deve ser visto como um guia de orientação e acima de tudo como um processo gerencial, já que o mesmo deve ser considerado um processo eminentemente dinâmico, tendo uma função articuladora enquanto proposta de execução capaz de integrar as ações das diferentes etapas que fazem parte da proposta metodológica para a sua elaboração e implementação.

O projeto pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O projeto pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Essa prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.

Para Andrade (1998) o projeto ou proposta pedagógica, enquanto documento e exigência legal para o cadastramento e recadastramento de cursos, torna-se mais palpável, mais fácil de ser visualizado. É nesse documento onde ficam claros os objetivos do curso, seu direcionamento. Atualmente, o projeto pedagógico de cada curso deve contemplar:

- a) grade de disciplinas segundo o currículo mínimo de administração estabelecido pela Resolução n.º 2/93 do CFE, respeitadas as horas mínimas de Formação Básica, Instrumental, Profissional e Complementar;
- b) quadro resumo total de horas de disciplinas de Formação Básica, Instrumental, Profissional e Complementar;
- c) ementário dos componentes curriculares com bibliografia básica;
- d) quadro resumo com o nome dos componentes curriculares por professor com breve resumo do curriculum vitae (área de conhecimento da graduação ou pós-graduação, experiência em magistério, profissional e publicação salientando a pertinência da disciplina que irá lecionar);
- e) estrutura e funcionamento de estágio supervisionado;
- f) regime escolar, vagas anuais, turnos de funcionamento, dimensão das turmas, período máximo e mínimo para integralização curricular;
- g) sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- h) integração ensino, pesquisa e extensão;
- i) atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão com destaque para as atividades desenvolvidas pela Empresa Júnior; envolvimento com a comunidade: indicar as parcerias.

c) Gestão

Considerada um conjunto de ações e procedimentos administrativos, envolvendo o planejamento, análise e controle das atividades de uma organização.

Para fundamentar a categoria gestão como meio para compreender o desenvolvimento de uma organização, seja ela pública ou privada, buscou-se, inicialmente, o apoio nas teorias desenvolvidas por Marx Weber. As apropriações das reflexões weberianas possibilitarão compreender a dinâmica interna existente no âmbito das organizações tradicionais. Ainda sobre a categoria gestão, buscou-se apoio nas abordagens realizadas por Daniela Mello Coelho, sobre o modelo de gestão gerencial. A análise desses dois enfoques teóricos permitiu o aprofundamento da análise sobre a categoria gestão.

Conhecidas as categorias de análise, definiram-se as variáveis ou subcategorias para análise da problemática que envolve o objeto de pesquisa, à luz de referenciais teóricos estudados, que são os componentes testáveis da pesquisa e originárias do mundo das ciências naturais. Uma variável é, pois, um elemento ou fator que pode ter mais de um valor ou se encontrar em mais de um estado, ou ainda, susceptível de variação sob uma ou outra forma.

Ela integra o planejamento tático ou a metodologia operacional que juntamente com outros recursos permitiram viabilizar o método para possibilitar o alcance do fim almejado da pesquisa. São as seguintes variáveis a serem utilizadas:

- a) organização didático-pedagógica;
- b) currículo;
- c) titulação e atualização do quadro docente;
- d) produções científicas/trabalhos publicados por docentes e discentes;
- e) percepção dos alunos, egressos e docentes;
- f) taxa de evasão do curso;
- g) infra-estrutura acadêmica (Instalações Gerais, Biblioteca, Empresa Júnior).

A análise da organização didático-pedagógica é um importante instrumento teórico-metodológico, com ela é possível conhecer as políticas da organização administrativa e pedagógica do curso e as definições das políticas de ensino. É possível ainda conhecer a direção seguida pelo curso e as interações com o ambiente externo. A análise da titulação e o regime de trabalho permitirão identificar a capacitação forte do corpo docente e sua adequação à área de administração, pois reflete diretamente na qualidade do curso.

Para melhor análise da categoria projeto pedagógico foram criadas, aprioristicamente subcategorias de análise: currículo, a estrutura acadêmica, a formação do corpo docente entre outros elementos. Os dados e informações coletados são tratados de modo quantitativo, portanto não se entendem os sistemas culturais, sem a partir de percentuais obtidos através do uso de questionários. Deve-se conjugar a análise qualitativa para entender melhor os dados coletados. Os percentuais podem revelar os sintomas, mas não as causas do problema. Por isso, a análise qualitativa pode proporcionar uma melhor visão do todo, principalmente quando se leva em conta o método histórico interpretativo utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

As produções científicas são relevantes informações que manifestam o desempenho do corpo docente e discente da área, em termos de volume e veículos de divulgação; as linhas e projetos de pesquisa e sua relação com a melhoria da qualidade do ensino. Em uma análise mais aprofunda, mostra o nível das produções de constructos através dos trabalhos de pesquisa, pois, ainda que o quantitativo seja importante, é preciso avaliar a qualidade das publicações acadêmicas.

Mediante questionários, foi conhecida a imagem dos egressos sobre o curso de graduação em Administração da UFS, o que permitiu identificar os pontos fortes e as carências do curso, o tipo de profissional desejado pelas empresas públicas e privadas do Estado de Sergipe, considerando as mudanças organizacionais da atualidade, e como os cursos de Administração devem melhorar em termos teórico-práticos para que os egressos possam enfrentar as mudanças nas organizações motivadas pelo pós-modernismo.

Com os recursos da técnica da observação, a verificação *in loco*, momento privilegiado de análise e de estabelecimento de comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados. Verificou-se a infra-estrutura de apoio e logística oferecida ao corpo docente e discente do curso de graduação em Administração da UFS, a adequação física das salas de aula, bibliotecas, secretaria do curso, coordenação pedagógica, laboratórios e equipamentos, para proporcionar a técnicos, docentes e discentes o melhor desempenho de suas atividades diárias.

A taxa de evasão pode ser tanto reflexo da qualidade do curso quanto pode expressar também variáveis exógenas, como questões particulares dos alunos. No caso do curso de graduação em Administração da UFS, o percentual de alunos evadidos, indicado com mais detalhes na figura XI da página 113, foi obtido em pesquisa no órgão de planejamento acadêmico da UFS. De qualquer forma essa taxa indica o desperdício de recursos públicos que merece uma investigação à parte.

Estabelecidas as bases para a análise das categorias de educação, currículo, trabalho e gestão dentro do contexto atual, pode-se melhor visualizar o que se pretende desenvolver a partir do questionamento posto neste trabalho de pesquisa. Indicações que possam servir de instrumentos para a discussão crítica dos novos rumos das transformações por que passam a sociedade e as organizações, e dessa maneira contribuir para a superação das organizações do modelo burocrático de gestão.

CAPÍTULO II - Novas Racionalidades do Trabalho: reflexos sobre a educação

2.1 Principais Mudanças na Relação entre Educação e Trabalho

Na segunda metade do século XX, o mundo já presenciava um intenso processo de criação científica, jamais visto em tempos anteriores, alavancado pela utilização dos dispositivos semicondutores que permitiu o surgimento da microeletrônica. A estreita ligação entre Ciência e Tecnologia se ampliou, tornando-se mais presente no cotidiano e modificando cada vez mais o mundo e o próprio ser humano. Questões relativas à valorização da vida em sua diversidade; à ética nas relações dos seres humanos entre si, entre eles e seu meio, e o planeta; ao desenvolvimento tecnológico e sua relação com a qualidade de vida, marcaram fortemente nosso tempo, pondo em discussão os valores envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico.

Com o surgimento e desenvolvimento dos modos de produção capitalista e sua lógica produtiva baseada na exploração intensa da natureza, os seres humanos tornaram-se consumidores (reais ou imaginados), fragmentados em diferentes classes sociais, alienados dentro de sua própria existência. Pior ainda, não percebem quantas necessidades são criadas pela sedução das inovações tecnológicas o quanto estão submetidos aos apelos do mercado.

As indústrias do mundo pós-moderno ao reorganizar os modos de produção, como forma de se proteger das mudanças econômicas que estavam em ritmo cada vez mais veloz introduziram novas formas de racionalização do trabalho, como parte de um processo contraditório de continuidade-descontinuidade como ocorreu no taylorismo-fordismo, porém, mantendo novas necessidades da acumulação capitalista. Isto é, o referencial produtivista que vigorou durante o século XX é mantido à base da continuidade dos ganhos de produtividade do trabalho para incrementar a acumulação do capital.

Essas transformações que ocorrem no padrão ou modelo de desenvolvimento produtivo e tecnológico exigem reflexões teóricas e análises econômicas, políticas, sociológicas, históricas; pois a atividade intelectual vive hoje uma reviravolta. A todo o momento e em qualquer lugar, depara-se com obras cujas abordagens fazem referências aos tempos atuais como um novo tempo, uma nova era, que alguns autores batizam como tempos da pós-modernidade.

Tais mudanças continuam sendo objeto de muitos estudos, pois afetam todo o espectro das relações sociais e também o quadro institucional da sociedade em que se produzem. Lançam bases para distintas possibilidades de reorganização social, podendo-se levar as transformações mais profundas à origem de um novo modo de produção. Tais possibilidades, como o vir-a-ser, serão determinadas a partir do jogo de forças das pressões expressas na realidade, a partir da luta de classes.

Esses estudos apontam que as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho são oriundas das profundas alterações na estrutura produtiva do capitalismo. A crise predominante fez com que o capital impusesse um largo processo de reestruturação em busca da recuperação de seu ciclo de reprodução, afetando fortemente o mundo do trabalho.

O primeiro aspecto desta crise, e provavelmente o aspecto fundamental, é que estamos agora mais perto da mercantilização de tudo. Isto é, o capitalismo histórico está precisamente em crise, porque, na persecução da incessante acumulação de capital, começa a aproximar-se daquele estado de coisas que Adam Smith afirmou ser “natural” no homem, mas que, na verdade, *nunca* existiu historicamente. (WALLERSTEIN, 1999, pp. 66-67).

Essa reestruturação foi necessária, pois o padrão produtivo taylorista e fordista já há décadas vinha sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos de um novo modelo de produção.

As implicações desse novo modelo produtivo vêm assentadas em novas bases. Incorporaram-se novos requisitos de qualificação, um conjunto de grandes aptidões, capacidades e atitudes que só seriam compreensíveis ampliando-se o conceito de qualificação para uma definição mais extensa. Uma definição que incorpore não só o conhecimento técnico e formal, mas também o conhecimento tácito informal, a escolaridade e, sobretudo, uma nova postura dos trabalhadores perante o trabalho.

Essas novas exigências apontariam para um novo homem mais universalista, e não para um jovem especialista enrijecido desde cedo e incapaz de se adaptar a um mundo em movimento. Tais características direcionam para um aprendizado crescente. O mundo, hoje, exige um trabalhador mais flexível, versátil e educado para acompanhar a evolução tecnológica. Os critérios da qualificação profissional perpassam as exigências da escolaridade formal, criando uma distância entre escola e o mundo do trabalho. Habilidades como ler, escrever e calcular já não são suficientes para qualificar um trabalhador para o atual mundo do trabalho. A mudança tecnológica é um processo contínuo que exige sempre novas competências aliadas à reclassificação de postos.

A busca pela qualificação é prioridade para os indivíduos conscientes dessas novas exigências. Para aqueles que desejam melhorar sua capacitação para ingressar no competitivo mercado de trabalho. Ou ainda para outros que almejam crescer na empresa em que atuam ou que buscam novas oportunidades na carreira.

Porém, a questão da qualificação é bastante complexa e tem sido objeto de muita polêmica na Sociologia do Trabalho e áreas afins, não só pela variedade de significações que lhe são atribuídas, mas também pela ausência de um método que nos permita avaliar, a partir de um critério comum, os diferentes graus desse atributo da força de trabalho. (BRUNO, 1996, p. 91).

Além da qualificação requerida, esse novo trabalhador deve dispor também de aptidão intelectual para dominar outras técnicas, aprender valores e habilidades diferentes, entender e fazer-se entendido, trocar idéias e superar divergências. Assim, ter um diploma de graduação de nível superior continua sendo um referencial, mas hoje não diferencia ninguém: "Nos últimos dez anos, o número de pessoas com diploma em curso superior aumentou em quase 120%. Ser graduado se tornou básico, não diferente. E isso exige buscar outros diferenciais" (ZERO HORA, 2005). O saber institucionalizado, adquirido depois de anos de esforços, de pesadas horas passadas nas cadeiras dos cursos universitários, não significa mais o acesso irrestrito a uma determinada profissão. O saber sólido e imóvel não existe mais.

A multifuncionalidade exigida do trabalhador no novo modo de produção flexível estabelece que o diploma obtido na graduação não seja certeza de saber atualizado já que os saberes devem ser permanentemente reconstruídos. Isso indica que, depois de conquistar uma vaga no mercado de trabalho, o profissional ainda terá de permanecer se atualizando. O grande fluxo de informações é que ocasiona a incessante construção de novos saberes, saberes estes de reorganização de velhas certezas, que se transforma em novas perguntas, que buscam e estruturam ainda outras informações. É preciso atualizar-se sempre, acompanhar o movimento incessante, rápido e intenso, pois se tornou necessário acompanhar as constantes modificações das técnicas e dos saberes. Ademais, as organizações requerem um trabalhador participativo, político e dinâmico.

Esse rol de exigências passou a demandar um novo tipo de educação que se fizesse adequado aos novos desafios para o trabalho, porém o dilema que se apresenta é que as instituições de ensino não conseguem formar profissionais que atendam às necessidades sociais impostas por essa nova realidade, na mesma velocidade com que as tecnologias avançam.

Além das implicações que as mudanças da pós-modernidade têm produzido no perfil do trabalhador, outra questão sobre a qual têm se debruçado os estudiosos das ciências sociais, justamente para atender a essas novas demandas, é a necessária reformulação dos currículos. Outra preocupação é o estudo das relações entre trabalho e educação, em parte, é motivada pela necessidade de encontrar respostas a questões emergentes, postas pela refuncionalização dos modos de produção, no intuito de analisá-las à luz da discussão teórica.

Outra necessidade, recuperada das propostas dos escolanovistas, é a laicização do ensino e a universalização do seu acesso, providência ainda não concluída pela maioria dos países em desenvolvimento. O maior desafio que o ensino superior brasileiro enfrenta é o de ampliar o acesso com qualidade. O Brasil deu alguns passos nesse sentido, com a criação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº. 603, de 7 de março de 2006, é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia anualmente os formandos de cursos universitários.

Outra questão relevante deve ser ainda destacada. As instituições de ensino têm-se constituído, ao longo dos três últimos séculos numa das principais instâncias reguladoras das relações sociais, mas também da manutenção do *status quo* e de fornecimento de mão-de-obra preparada e dócil para as diversas funções requeridas pelo mercado de trabalho, seja no serviço público ou no privado. Faz parte dessa orientação a constituição de projetos pedagógicos que visam à formação profissional com essa visão.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Exige-se, então, uma redefinição que aponta para um exame crítico da pedagogia dominante presente no ensino orgânico ligado às formas de divisão social e técnica do trabalho e das organizações que ainda seguem o modelo taylorismo/fordismo. Esse padrão tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, valendo-se de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinava o lugar e as atribuições de cada um que segregava a elite da massa.

Do modelo taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, escolar e não-escolar: a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de instituições de ensino, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas, trabalhadas de forma fragmentada, que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e desvinculadas da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, supondo-se a teoria separada da prática.

A expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui os diferentes componentes curriculares com suas cargas horárias por semestre ou módulo e turmas de forma nem sempre seqüenciada segundo os pré-requisitos, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares. Fica dessa forma por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares. Há dessa maneira pouca articulação e quase nenhuma interdisciplinaridade entre os conteúdos.

Essa é uma nova forma de fragmentação, segue a mesma orientação estabelecida pelo modo de produção taylorista/fordista para formar mão-de-obra não especializada, que passa a não ter espaço. Porém, a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares surge como resposta na busca de um conhecimento sólido, visando dessa maneira formar especialistas multifuncionais. Com a interdisciplinaridade busca-se então conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou, mesmo, novas subáreas.

Essas mudanças requerem do trabalhador novos requisitos e novas habilidades obtidas de uma educação adequada aos novos desafios do trabalho atual. Porém um dilema se apresenta: são as instituições de ensino que nem sempre conseguem adequar seus projetos pedagógicos de forma a preparar seus egressos para os desafios do mundo pós-moderno. A maioria dessas instituições não promove capacitação dos docentes para que atuem diante das imposições dessa nova realidade e com a mesma dinâmica dos avanços tecnológicos. É preciso, sobretudo que essas instituições de ensino criem condições para formar especialistas com conhecimentos técnicos necessários para implementar políticas públicas, com a capacidade e domínio das técnicas de negociação e ainda a capacidade de motivar e agregar equipes de trabalho.

Já no final da década de 1970, o sistema de produção e acumulação capitalista, o taylorismo/fordismo, vigente desde o pós-guerra, que se caracterizava pela produção em larga escala para consumo em massa, garantido pela política keynesiana, apresentava sinais de uma

profunda crise e que acabaria por se tornar, ela própria, um problema. As promessas não cumpridas na relação capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado, davam sinais de esgotamento.

Deste modo, a economia capitalista tem sido governada pelo intuito racional de maximizar a acumulação. Mas o que era racional para os empresários não era necessariamente racional para os trabalhadores. E, mais importante ainda, o que era racional para o conjunto dos empresários não era necessariamente racional para todo e qualquer empresário individual. (WALLERSTEIN, 1999, p. 14).

Essa crise, seja por uma crise de produção e de arrecadação, foi fortalecida pelos conflitos entre capital e trabalho devidos à eclosão dos movimentos operários desde a década de 1960. Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital, aliado à crise do petróleo, fez surgir na década de 1980, uma nova forma de dominação e acumulação, nomeado de “capitalismo flexível”.

Nesse novo modo, a produção passou a exigir do trabalhador o estilo multifuncional, capaz de se adaptar às mudanças, o que é justificado inclusive pela variedade de produtos fabricados na indústria. A organização flexível da produção, ancorada na informatização, levou a uma redução dos postos de trabalho, seja pelo caráter descartável do trabalho ou pela troca do trabalho vivo pelo trabalho morto. Para Marx, o trabalho morto é “uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças naturais. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que se perde. O trabalho vivo tem que apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais e efetivos [...]” (MARX, 2002, p. 217).

Graças a o trabalho vivo, uma matéria-prima pode ser transformada num meio de trabalho (exemplo: a maquinaria de uma indústria), nessa maquinaria há trabalho corporificado, ou seja, trabalho morto. O trabalho morto não é capaz de gerar valor, apenas de transferi-lo, por isso precisa do trabalho vivo (força-de-trabalho), para que ocorra a geração e a ampliação da produção de valor.

As primeiras experiências da reestruturação produtiva deram-se na Suécia, na Itália. Mas, foi no Japão que o novo modo de produção galgou mais espaço, transformando-se no tão experimentado “toyotismo”. Assim, pode-se dizer que a pós-modernidade, como a condição histórica na qual se vive, é o lugar das complexidades, das contradições das promessas não cumpridas.

Não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. Basta rever até que ponto as promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos. (SANTOS, 2000, p. 23).

Dessa maneira, é preciso, pois, um repensar sobre a pós-modernidade, em primeiro plano, sobre a questão educacional trazendo para o centro das preocupações dos estudiosos da área social. A educação crítica passa a integrar um conjunto de mudanças perante a pós-modernidade, especialmente nos países emergentes, no intuito de criar competências sociais e políticas de outros espaços educativos, de modo a contribuir para que os indivíduos possam configurar suas vidas de forma diferenciada e autônoma, no lugar de seguir ações rígidas, padronizadoras e geradoras de heteronomia.

No Brasil, a educação foi alvo de atenção crítica nas primeiras décadas do século XX. Segundo Decca (1998), qualquer teoria de governo ou qualquer solução político-institucional passava pelo reconhecimento do pressuposto fundamental da economia política - a fábrica como ideal civilizatório da sociedade. Durante toda a segunda década do século XX houve uma discussão sobre a industrialização, procurando dirimir um dos problemas fundamentais da época: a organização do processo de trabalho.

Ensino técnico, métodos pedagógicos modernos, dispositivos de seleção de aptidões e de encaminhamento profissional são alguns dos signos que possibilitaram observar a redefinição da escola operada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), segundo o paradigma da fábrica. (CARVALHO, 1998, p. 28).

Nesse período, alguns intelectuais se mobilizaram no intuito de construir um novo significado para a educação, procurando encontrar resposta para as questões do ensino que se faziam presente diante da falta de uma política educacional consistente e diante do desenvolvimento mundial. Temas como o da escola pública versus escola particular, a educação religiosa, ou direito à educação em língua materna mobilizavam sociedades inteiras, enchiam os jornais e decidiam os resultados de eleições. A educação pública, universal e gratuita foi uma das grandes bandeiras do pensamento republicano a partir da Revolução Francesa, e a defesa do ensino privado e de base familiar, sustentada pelas autoridades e pensadores católicos, marcou e marca até hoje os debates a respeito do tema.

A partir da década de 1970, o panorama mundial mudou. As relações de poder e política, relações econômicas e culturais que passam a experimentar mudanças radicais. O mundo presenciou transformações no campo da tecnologia e do processo de trabalho. A redefinição das modalidades do regime de acumulação revela radicais reorganizações na dinâmica social. Interessa perceber, por exemplo, que as alterações nos padrões de

competitividade capitalista articulam-se a uma reorientação no mercado consumidor. Este passa a caracterizar-se pela instabilidade e diferenciação não mais passível de configurar uma demanda homogênea, mas, ao contrário, variável em quantidade e qualidade. Novas normas de consumo aliam-se às novas formas de concorrência. As empresas passam a buscar, ininterruptamente, novos padrões produtivos em decorrência da necessidade de inserção competitiva num mercado extremamente heterogêneo, em que a qualidade e produtividade são fatores de competitividade.

A atual revolução tecnológica, distintamente da primeira revolução industrial, que teve o mérito de substituir a força física do homem pela energia mecânica, caracteriza-se por ampliar a capacidade intelectual humana na produção. A nova forma de organização exige do trabalhador qualidades de natureza não apenas operacional como também conceptual.

A integração com a contemporaneidade do mundo implica maior desenvolvimento e apropriação da ciência e da tecnologia como principais instrumentos da dinâmica do sistema produtivo. A dinâmica dos desenvolvimentos técnico-organizacionais, verificada no setor produtivo de bens, há de se fazer presente no setor de produção de serviços dada a interpenetração crescente dos setores.

Observa-se uma crescente integração entre indústria e serviços, à medida que se expandem as atividades terciárias no interior de empresas industriais - fenômeno da terceirização. Trata-se do crescimento daquelas atividades realizadas no bojo e como parte das organizações produtivas. Tais atividades têm uma função de "acompanhamento" do processo de produção, abrangendo o nível técnico-gerencial, direção, administração de pessoal, manutenção, estoque, reparos, limpeza, vigilância. Ainda que as empresas estejam, tendencialmente, concentrando-se em sua atividade fim, delegando a terceiros - terceirização - a gerência e execução das atividades de "acompanhamento", não há como negar a crescente vinculação dos diferentes processos de trabalho.

De qualquer modo, a economia como um todo vem reivindicando, no atual contexto, mudanças até então inéditas no perfil do futuro administrador. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações, compreensão das bases gerais científicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto, a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas, a flexibilidade intelectual no trato de situações instáveis torna-se requisitos do novo profissional, sobretudo da Administração.

Sobre os novos requisitos de qualificação, importa salientar a especificidade das atividades de serviços. Dada sua natureza, essas atividades já se caracterizavam pelo maior

espaço de manobra por parte de seus empregados, ao mesmo tempo em que requeriam, deles próprios, respostas a situações específicas. Exige-se do novo profissional da Administração, concomitantemente, que seja um especialista e generalista, com uma visão holística. Mais uma contradição do mundo pós-moderno.

Em se tratando de serviços, Offe (1985) afirma que, por sua própria natureza, a produção de serviços é menos suscetível à racionalização do que à produção de bens (...). Se aceitarmos que a industrialização levou a uma despersonalização do trabalho, então a expansão dos serviços proporciona a oportunidade de inverter essa tendência, pois o contato direto com o cliente para quem o serviço é realizado, assim como a necessidade de atender às demandas individuais do cliente. Essas são características muito mais comuns nas indústrias de serviços do que em outros setores da economia. Somente a compreensão das injunções que levaram à constituição do ser humano moderno, como indivíduo e ser social, permitirá uma análise das relações de poder que se apresentam no cenário econômico e político mundial e permitirá buscar um posicionamento crítico e conseqüentes transformações notadamente na relação educação/trabalho.

2.2 Transformações Pedagógicas Impostas Pelo Neoliberalismo

O neoliberalismo, uma nova versão do capitalismo, inspirado no liberalismo clássico, é caracterizado por elevados ritmos de expansão da produção. Sua corrente político-ideológica defende que quanto menor a participação do estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade se desenvolve e progride, para o bem dos cidadãos. Essa corrente ou filosofia política acompanha o avanço da mundialização do capital, a assim chamada globalização da economia. Como um fenômeno que atinge países de forma diferenciada, suas conseqüências continuam se aprofundando, especialmente nos países em desenvolvimento, aumentando o abismo que separam ricos e pobres.

Como essas conseqüências postas pelo novo padrão de acumulação vão interagir com a educação? Que tipo de implicações essas transformações rápidas e desagregadoras têm sido responsável pelo de mercantilização da educação, tomando-se particular atenção na análise da precarização do trabalho docente?

As políticas educacionais atuais são marcadas por esse contexto, no qual o desmonte social dos estados nacionais e a precarização do trabalho são caracterizados como necessários e normais. Diante do aumento da competição em nível internacional, a educação vem sendo apresentada como alternativa de inclusão social num mercado de trabalho cada vez mais informal, e o caráter transformador da escola e do conhecimento tende a ser reduzido à legitimação da ordem social vigente.

Neste item tomam-se como ponto de partida as contribuições Silva (1994) ao analisar o desenvolvimento de ações políticas educacionais das estratégias do projeto neoliberal. Ele explora a mensagem de uma cartilha lançada pela Folha de São Paulo por meio de uma história de quadrinhos com os fundamentos do liberalismo, cujo enfoque principal era os ataques de cunho conservador-liberal à educação pública. Nela, demonstravam-se, de forma bastante didática, os males sociais e econômicos causados pela intervenção do Estado e, de forma clara, os benefícios decorrentes do liberalismo e de sua intervenção que conduzem à regeneração e recuperação da democracia.

O autor ainda aborda o papel estratégico da educação no projeto neoliberal com o objetivo de reestruturar a educação para que as instituições de ensino preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado. Nesse sentido, há um esforço de alteração dos currículos tanto para dirigir os alunos para uma relação estreita com o local de trabalho como para preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo neoliberal.

O autor salienta que o neoliberalismo defende o Estado mínimo sucedendo o Estado do Bem-Estar social. A gestão pública evoluiria, então, da gestão burocrática para uma

administração gerencial. O “Bem Estar social” seria alcançado com as novas tecnologias para que os indivíduos trabalhassem muito mais com a cabeça e menos com as mãos. Dessa maneira, o neoliberalismo propôs a mudança no papel do Estado, sustentando que o mercado seria o foco das ações sociais e econômicas.

Ainda segundo Silva (1994), para compreensão das estratégias do projeto neoliberal, é importante, também, entender que essas táticas, são partes de um processo internacional mais amplo. Elas não podem ser entendidas sem uma análise crítica e profunda, cujos elementos centrais são: a implementação de uma política como manipulação do afeto e do sentimento (economia do afeto e do sentimento); a celebração da suposta eficiência da iniciativa privada em oposição à ineficiência e aos desperdícios dos serviços públicos; e a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão, em consumidor.

No ano de 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi lançado no Brasil um Plano Diretor de Reforma do Estado, com o intuito de formar agentes políticos com a visão neoliberal, os gestores públicos. A proposta básica era a reconstrução do Estado e a redução das desigualdades sociais. Dentro dessa estratégia neoliberal ampla, estava a formação de um quadro de profissionais com perfil generalista, como são conhecidos os similares no Canadá, França, Espanha, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Uruguai, Argentina e Reino Unido. Para tanto, fez parte da política neoliberal a criação de instituições encarregadas da formação de quadros dirigentes no Brasil, e a constituição de uma carreira para os seus egressos, a fim de que se viabilizasse a sua absorção pela máquina administrativa.

Dentro dessa lógica neoliberal, o Estado criou novas agências reguladoras visando estabelecer um equilíbrio entre os interesses ditos nacionais. Desse modo, o Estado reduziu seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, especialmente dos serviços sociais como educação. Esse afastamento da prestação de parte dos serviços públicos é justificado como essencial para o desenvolvimento de outras áreas como a da educação.

No caso específico da educação não há agência reguladora, pois essa ainda é uma atribuição do Estado; tampouco há uma política educacional concreta de reestruturação da educação. Na verdade, o que temos é um ensino público em cuja grande maioria dos casos a infra-estrutura costuma ser inadequada e deteriorada. Salas barulhentas, pouco materiais escolar avançados, tecnologias pouco acessíveis, em bibliotecas defasadas. Por outro lado,

temos em geral um ensino particular em que predomina um número excessivo de alunos por sala, professores, mal pagos, pouco motivados.

Ainda assim, temos um ensino público muito mais problemático do que é divulgado. Mesmo as melhores Universidades são bastante desiguais nos seus cursos, metodologias, formas de avaliar, projetos pedagógicos, infra-estrutura. Quando há uma área mais avançada em alguns pontos, é colocada como modelo, divulgada externamente como se fosse o padrão de excelência de toda a Universidade. Quando algumas conseguem desenvolver uma pesquisa de ponta, vende-se uma imagem como se esse feito fosse generalizado em todos os setores da Universidade, o que não é verdade. As instituições vendem externamente os seus sucessos muitas vezes de forma exagerada e escondem os insucessos, os problemas, as dificuldades.

Nesse contexto de precárias condições da educação, ainda há muitos alunos que valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem o mínimo para serem aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente e não exploram todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar.

Quanto às estratégias neoliberais específicas para a educação, essas são dirigidas por meio de uma espécie de pedagogia. Nesse segmento, o campo educacional, os problemas educacionais não são tratados como questões políticas, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência de recursos humanos e materiais. Nessas estratégias é evidenciada a situação desesperadora enfrentada cotidianamente nas escolas por professores e estudantes, como má gestão e desperdícios de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores e administradores educacionais, resultantes de métodos atrasados e ineficiência no ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

Na retórica neoliberal, a iniciativa privada gerenciaria melhor a educação. E nesse raciocínio se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência de qualidade total. Entretanto, esse discurso esconde a natureza essencialmente política da configuração educacional existente. Segundo Silva (1994), a educação pública se encontra no presente em deplorável estado por causa de uma má gestão da parte dos poderes públicos, mas, sobretudo, porque há um conflito na atual crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação. Ainda segundo o autor, as escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de algumas qualidades inerentes e transcendentais da natureza da iniciativa privada, mas porque um grupo privilegiado de detentores de poder e

recursos pode financiar uma forma privada de educação. A qualidade na educação existiria se fosse alterada a estrutura de distribuição de riqueza e recursos.

Assim a chamada Gestão de Qualidade Total em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal que visa em orientar a educação institucionalizada para as necessidades do mercado, reestruturando a educação para atender o capital. Essa reorganização se dá no interior das instituições de ensino e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Assim, o discurso da qualidade total, da privatização da educação, da escolha e soberania por parte do “consumidor”, da política como participação no consumo não apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível de outras. Ele tende a suprimir as categorias como as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. (GENTILI; SILVA, 1994, p. 11-27).

Dentro dessa realidade, o discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, e do combate à ineficiência da educação pública reprime desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do capital.

Para os autores, a educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais.

2.3 Discursos da Qualidade: uma Retórica no Campo Educacional

Nas empresas públicas ou privadas, muito mais nas segundas, inseridas na lógica do neoliberalismo, a palavra de ordem é que um produto ou serviço só possui qualidade quando atende às necessidades e expectativas de seus usuários ou de seus clientes. A qualidade, por sua vez, é um resultado dos processos de produção bens e serviços e também dos processos de apoio que suportam e complementam os processos de produção, como compras, treinamento de funcionários, etc. Ainda que os processos sejam adequados, para que produzam bons resultados é preciso que as pessoas se dediquem a operá-los e melhorá-los. Há, por conta disso os três elementos fundamentais da gestão da qualidade total: foco no cliente, melhoria dos processos e envolvimento das pessoas.

Em se considerando o discurso inicial da educação para todos, ao inserir a lógica de competição no campo educacional, não estaria a escola esvaziando seu sentido, ou contradizendo seu papel? Na gestão escolar, a melhoria da qualidade da educação deve se assentar sobre a mobilização dinâmica e coletiva do profissional da educação, sua energia e competência, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos (currículos atualizados) para a solução dos seus problemas como condições básicas e fundamentais para as transformações do ensino.

Essa mobilização deve promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humana necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Sob esse enfoque, o gestor educacional promoveria o desenvolvimento permanente dos currículos, mantendo-os atualizados a fim de que a instituição de ensino ofereça uma educação de qualidade para seus alunos se tornem cidadãos participativos da sociedade. Além do mais, sua gestão deveria empreender ações, através dos órgãos de decisão, cotidianamente, em todos os segmentos do estabelecimento, de maneira a aperfeiçoar procedimentos internos, alocando pessoas comprometidas na procura de um alto grau de participação de técnicos e corpo docente.

Caberia ainda aos gestores da educação otimizar os meios para realizar ações que introduzam mudanças com objetivo da melhoria da qualidade do ensino. Normalmente a efetivação de mudanças só ocorre valendo-se de pressões externas às instituições, sejam elas originárias de uma nova legislação ou de forte pressão da sociedade. É importante também que a gestão de educação avalie constantemente os processos, mantendo o sistema aberto tal como o princípio da entropia, em física, em que a diminuição da entropia (aumento da ordem) só acontece em sistemas abertos, isto é, que interagem com outros. A entropia só diminui em sistemas isolados devido a flutuações que não se sustentam ao longo do tempo, promovendo as mudanças necessárias antes das pressões de fora.

Para alcançar a qualidade no ensino, o gestor da educação deve ter como apoio um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, visando à mobilização e à cooperação de todos os membros do estabelecimento escolar. Do corpo docente esperam-se ações para o desenvolvimento do espírito crítico e criador dos estudantes, apoiando-os na sua formação cultural, científica, profissional e humana e estimulando-os no interesse pela cultura e pela ciência; orientar e contribuir ativamente para a formação científica. O pessoal docente no intuito de manter-se atualizado deverá desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efetuar trabalhos de investigação numa procura constante de progresso científico e da satisfação das necessidades sociais. Além disso, deverá também desempenhar ativamente as suas funções, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos lições ou outros trabalhos didáticos atualizados.

A gestão escolar focada na real qualidade do ensino deve permanentemente promover a atualização do projeto pedagógico objetivando a promoção, a organização, a mobilização e a articulação de todos os recursos necessários para garantir não só o ensino de qualidade, mas a educação de qualidade para a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar as imposições do neoliberalismo quanto ao mundo do trabalho. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Porém, a incursão nestas pesquisas revelou também, além respostas aos questionamentos da própria pesquisa, as verdadeiras tramas do neoliberalismo, quando este propôs uma mudança no papel do Estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o keynesianismo, e, portanto, o Estado Mínimo deveria suceder o Estado de Bem-Estar, trouxe também propostas que logo foram impostas à educação. Entretanto, as propostas neoliberais para a educação seguem a lógica de mercado,

restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica e deixando os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura.

Evidentemente, tais “propostas” visavam garantir os privilégios sempre obtidos pelos detentores do poder político-econômico no mundo, e, naturalmente, para que essas “propostas” sejam bem recebidas, precisarão encontrar uma educação já pré-manipulada para os interesses da classe dominante, fato de que certamente já há clara evidência.

A reflexão sobre os impactos e as conseqüências das mudanças impostas pela política neoliberal na esfera da educação mostram que não se trata de uma ação recente. Nessa análise o que precisa ser destacado é que tais conseqüências e impactos foram gradativamente absorvidos, de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal”. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que contribuem para o silêncio e o abandono do diálogo crítico sobre essa realidade.

O neoliberalismo, ao se tornar uma ideologia dominante, passou a ditar as normas das políticas educativas que influenciam nas práticas pedagógicas. E será que devemos perpetuar essa lógica de mercado? Estamos presos a uma teia sócio econômica que nos impede de contrariar este sistema educacional que agora vigora?

O presente texto pretende não apenas questionar essa postura passiva, mas demonstrar a urgência em se introduzir essa problemática no rol das questões a serem analisadas pelos educadores e gestores da educação. Essa análise deve conter algumas questões tais como: qual o papel da educação na construção de uma sociedade cativa a lógica do mercado? Como atuar na educação cujo foco seja o cidadão e desenvolvimento social que realize as transformações políticas, econômicas e culturais?

Mas como a educação nos países em desenvolvimento atenderá a essa finalidade se as condições desfavoráveis impossibilitam o desenvolvimento econômico e, como decorrência, a redução da oferta do emprego? Como educar se, de acordo com essa lógica, a própria educação passa a ser uma mera mercadoria oferecida de modo semelhante a qualquer objeto de consumo, no mercado global? Uma contradição que conduz a uma conclusão dessa maneira a educação é oferecida apenas como uma mercadoria e as instituições de ensino tornaram-se, na verdade, mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço. Percebe-se isto, nitidamente, ao se observar alguns aspectos que demonstram a transformação da escola em mais um negócio regido pela lógica do mercado:

- a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas;

- b) o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas com ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total (ENADE);
- c) ênfase em alguns componentes curriculares: matemática e física, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas;
- d) valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado.

Como visto, há uma ambigüidade ou ambivalência nos aspectos apontados. Se, de um lado, trazem o desafio de manter uma educação atualizada e de qualidade, de outro, podem contribuir para a segregação e exclusão social, pois, afinal de contas, trata-se de um “produto” e nem todos conseguem arcar com os seus custos.

Hoje se identifica antes como os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los taxa de retenção, taxa de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica de competição de mercado. (ENGUITA, 1994, p. 98).

Além do mais, com esses pressupostos, o neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas instituições de ensino a lógica da concorrência. É como consumidor que o neoliberalismo trata e se relaciona com os alunos e os pais dos alunos. Nessa nova ordem, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funciona a sua semelhança. Nessa retórica atribui a educação um papel estratégico com três objetivos básicos:

- a) a educação vinculada à preparação dos indivíduos para o trabalho, e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Isso é justificado sob o argumento que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada;
- b) cria na escola, por meio dos seus seguidores ali instalados um canal emissor dos seus princípios, reforçando o controle para enquadrá-la a fim de que cumpra mais eficazmente sua função de reprodutora de ideologia dominante;
- c) fazer a escola um mercado para os produtos da indústria cultural e que funcione a sua semelhança.

Essa nova ordem estabeleceu a concorrência no mercado, trouxe a algumas instituições de ensino uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação, num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. Isso impõe a concorrência na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privatista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção. Assim, o neoliberalismo trouxe uma nova forma de ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional.

Outra meta do neoliberalismo para a educação é a descentralização do ensino, delegando essa responsabilidade aos estados e municípios, supondo que assim as escolas tornar-se-iam mais sensíveis à dinâmica do mercado. No Brasil esse fato já ocorreu com o ensino profissionalizante oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); pois os cursos oferecidos por essa instituição passaram a ser cobrados, exceto aos menores de dezesseis anos, a sua autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de "controle" e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada.

O Estado neoliberal, ao contrário do Estado social-liberal é, ao mesmo tempo, centralizado e descentralizado, sua função é limitada à intervenção, tem por papel induzir mudanças, estabelecer parcerias e coordenar iniciativas. É centralizado no que se refere à definição de um currículo mínimo e de um sistema unificado de avaliação; é descentralizado no que diz respeito às diferenças sociais, às desigualdades, e às necessidades específicas de cada região. Em suma, o Estado neoliberal coloca o indivíduo no centro da filosofia social e defende a propriedade privada como sendo direito fundamental do homem. Ao Estado cabe a função regulatória, reduzir incertezas e assimetrias de informações e de garantir a produção eficiente e de qualidade. (NASCIMENTO, 1997, p. 63).

O neoliberalismo propõe uma política educacional sob a orientação da lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica e deixando os outros níveis da educação sujeitos as leis de oferta e procura.

Referimo-nos à dinâmica segundo a qual os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios. (GENTIL, 1994, p. 126).

É evidente que a preocupação dos neoliberais com a educação não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação que permite entendê-la como algo que estabelece competitividade entre as nações e, por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Como os neoliberais sabem que nem todos conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”.

Evidentemente, tais medidas visam garantir os privilégios sempre obtidos pelos detentores do poder político-econômico na história do nosso planeta, naturalmente, para que essas medidas sejam bem recebidas, precisarão encontrar uma educação já pré-manipulada para os interesses da classe dominante.

Realizadas as considerações acima, direciona-se esta análise para o contexto das transformações no ensino superior ocorridas nas últimas décadas no Brasil. Primeiramente considera-se que a mercantilização da educação superior surge da necessidade de expansão do capital para outros setores da economia ainda não organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Fenômeno este que, impulsionado pelas políticas neoliberais, tem como princípio o livre mercado e, como consequência, a privatização.

Além das mudanças nas relações escolares essa lógica mercantilista agravou a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privativista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção adotado em alguns países, como o Chile, em busca da qualidade na educação.

No entanto a qualidade da educação depende de uma política educacional focada no social, e realmente comprometida com as reais necessidades da população. É também preciso manter a esperança, sonhar e lutar para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática ao adquirir ferramentas que ajudem no processo de compreensão do mundo, de participação social e na construção de uma realidade que seja satisfatória. Há de se considerar as expectativas, as necessidades, valores, costumes e manifestações de cada comunidade, para formar cidadãos que participem ativamente da vida econômica e social do país, contribuindo para uma sociedade mais justa e com melhores condições de vida para todos.

Por outro lado, a educação de qualidade deveria ser vinculada à atualização do seu corpo técnico e docente, visando à melhoria da sua formação técnico-profissional, promovendo a racionalização de suas tarefas. Nessas condições criar-se-ia um ambiente favorável e privilegiado de aprendizagem, em que os professores contribuem para a formação de seres humanos que estejam preparados para enfrentar novos desafios, para investigar novas estratégias que certamente serão fundamentais para a solução de problemas e a superação de dificuldades voltadas para o bem comum da humanidade.

A partir desse ponto de vista, a qualidade em educação pode ter várias interpretações, a depender da concepção que o educador ou estudioso da área tenha dos fins do processo educativo e dos rumos a serem seguidos na formação do ser humano. De modo semelhante, os critérios para a avaliação da qualidade da educação continuam sendo objeto de controvérsias, como as vividas hoje na educação brasileira. Contudo, pode-se dizer que a qualidade é um produto intrínseco dos cursos oferecidos, integra a alma das escolas, com uma dependência direta da formação, do aperfeiçoamento dos seus professores e das condições de infra-estrutura postas à disposição dos discentes e docentes. Esses, hoje, estão convencidos de que a educação deve ser continuada, pois os conhecimentos, também nas ciências humanas, são modificados diariamente, dada a rapidez dos avanços científicos e epistemológicos.

Entretanto têm-se razões para acreditar que a qualidade de ensino não se faz apenas com boa infra-estrutura, laboratórios bem equipados, bibliotecas climatizadas, salas de aula e corredores limpos. Um ensino só pode ser considerado de qualidade se além da boa infra-estrutura, ele oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos voltados para o social.

Porém, por melhores sejam as condições, fica claro que não é possível melhorar efetivamente a qualidade da educação sem o envolvimento dos que a dirigem no intuito de acompanhar e avaliar esse processo de melhoria em todos os seus aspectos. A pesquisa e os estudos educacionais no Brasil precisam ser fortalecidos e aprimorados rapidamente, quebrando as barreiras institucionais entre educadores e não-educadores e buscando meios de melhorar as condições de infra-estrutura das instalações físicas e atualização dos recursos humanos.

Agindo assim, a instituição de ensino atuará como agente de emancipação social, estimuladora da autonomia produtiva e vetor de uma nova consciência que refuta o tradicional conceito de emprego, altera o padrão de dependência do trabalhador perante o mercado e transcende as visões estreitas dos que preferem realimentar a trilogia entre o capital, educação e o trabalho.

Por outro lado, quando se examinam as relações das instituições escolares com o mundo do trabalho, a Pedagogia orienta que ela deve oferecer uma formação mais completa aos jovens. Não apenas uma formação específica como uma boa formação técnica e tecnológica, que forneça condições para a aquisição de capacidades para o engajamento no mundo do trabalho, mas, que propicie a aquisição de capacidades para organizar elementos qualitativos de caráter ético e político (ou seja, de cidadania) para influenciar os rumos da sociedade.

A qualidade do ensino, vista sob esse aspecto, torna-se uma questão ética e política e não apenas técnica e pedagógica. A alta direção da instituição de ensino e os gerentes de cursos devem permanentemente promover discussões a respeito das relações entre os constructos gerados nas pesquisas e a sociedade em que estão inseridos. Assim, aberto à sociedade, pode ser construído um ensino de qualidade com base em projetos pedagógicos cujos resultados se voltem para o exercício soberano da cidadania.

Como se percebe, no ensino privado, essa lógica é ambígua. Propõem-se oferecer uma educação de qualidade para todos, porém ao ser um “produto” em que poucos podem adquirir promove-se exclusão de muitos. Nesse sentido, as instituições educacionais formam indivíduos críticos, capazes de conferir riqueza, inovação e versatilidade às organizações que os atraíam ao passo que concretizam os planos de vida e carreira que formularam para si próprios.

2.4. Democratizar a Educação de Qualidade

Viu-se na unidade anterior que a reestruturação do processo produtivo afetou todo o espectro das relações sociais bem como o quadro institucional da sociedade. Essas mudanças lançaram bases para distintas possibilidades de reorganização social, podendo-se também levar a transformações mais profundas e também à origem de um novo modo de produção. Tais possibilidades, como o vir a ser, poderão ser determinadas a partir do jogo de forças das pressões expressas na realidade, a partir da luta de classes enquanto motor da história desde o liberalismo.

O problema não é o de ser público ou privado, mas o de ser bem ou mal gerido. É reconhecida a ineficácia de processos no ensino público, mas não há decisão política para reformá-lo. Maquia-os, criando novas estruturas na tentativa de escapar dos discursos politicamente corretos que a educação pública precisa melhorar. Enquanto isso, as instituições de ensino privado podem vender, comprar e contratar por um processo de negociação direta, tendo agilidade de gestão. Já as instituições de ensino público são engessadas aos rigores da Lei 8.666/93, que estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essas amarras tornam difícil a autonomia e a agilidade das instituições de ensino público.

Acrescenta-se a esse fato a situação da remuneração dos profissionais da educação do ensino público, com acentuada defasagem. Já os professores do ensino privado são submetidos a longas jornadas de trabalho. Essas circunstâncias motivam muitos professores a buscarem outras atividades a fim de complementar seus rendimentos. A dupla jornada de trabalho juntamente com a falta de condições para pesquisar afeta a qualidade da educação do ensino privado. Logo, quando os neoliberais apontam a educação como de qualidade, é mais uma contradição.

Essa situação leva a um descontentamento do meio acadêmico e da sociedade de modo geral, pois às produções científicas são afetadas e os programas de extensão das Universidades não alcançam a todos que precisam. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre os discursos e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos da qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade, conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa.

Com relação à dimensão social, a atuação da Universidade parece um tanto ausente diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Ao estabelecer um

currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus alunos, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da Universidade com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia.

Todas essas questões analisadas apontam para a necessidade de empreender uma reflexão em profundidade sobre o conceito de qualidade da educação. A multiplicidade de pontos de vista, nem sempre explícitos, e a imprecisão e a superficialidade de muitas produções sobre o tema têm concorrido para a falta de rigor nos discursos e nos propósitos sobre o real papel da escola pública que em nada contribui para uma visão realista do que se pretende e se deve defender como uma educação de acordo com os interesses do cidadão e da sociedade, servindo apenas àqueles interessados em protelar soluções ou em impor o ponto de vista neoliberal.

Nesse particular, é preciso não apenas fazer a revisão crítica das concepções existentes, em especial o modelo neoliberal que associa o papel da escola ao atendimento das leis de mercado, mas em particular contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade que valha a pena ser posto como horizonte e que sirva de parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o ensino.

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. Essa concepção não apenas predomina nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais que se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa — quase sempre acrítica a esse respeito — mas se faz presente também em muitos estudos acadêmicos sobre políticas públicas em educação.

Para essa concepção, parece pacífico que a função da Universidade não é apenas levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nos tradicionais currículos e as concepções pós-estruturalista chegando conceitos emancipadores, mas, também para um currículo multicultural. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses "conteúdos" apropriados por seus alunos, sendo a Universidade tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações.

Trata-se, em outras palavras, da necessidade de se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino. A própria população, ao procurar a escola pública, porque guiada basicamente por seus interesses imediatos, tem em mira fins individuais. Mas, como os indivíduos não podem prescindir da vida em sociedade, não é possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, o que significa, em última análise, educar para a democracia, tendo presente o sentido em que o termo aqui está empregado.

Em síntese, o que parece essencial na defesa do ensino de qualidade é que este se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais tal como o ENADE. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais de uma herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

A sustentação desse conceito de educação de qualidade tendo como foco o social deve estar ancorada em políticas públicas consistentes. Isso deve significar uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada. Isso implicará, em se tratando de sua viabilidade, a necessidade de levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam. Por outro lado, para que essa função se realize de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos.

CAPÍTULO III - Reformas Curriculares da Educação Brasileira

A partir da segunda década do século XX, surge um importante movimento com propostas para modernizar a educação brasileira através do "Manifesto dos Escolanovistas". Esse movimento revolucionário inspirava-se nas idéias do professor John Dewey, da Teachers College, Columbia University, que apontava a ligação entre democracia e educação na prática da cidadania. Nesse manifesto buscaram-se entre outros objetivos, novas perspectivas em relação ao currículo que ficaram evidentes nas propostas de reorganização da educação brasileira. Sobretudo, as reformas objetivavam modernizar o sistema escolar, assim como organizá-lo de acordo com princípios filosóficos coerentes com os ideais liberais. Começavam assim, a ser difundidas no Brasil diversas propostas sistemáticas com abordagem nas questões curriculares.

O Manifesto dos Pioneiros tentava chamar a atenção da sociedade brasileira para o fato de que o desenvolvimento nacional estava vinculado à educação nova, com outras propostas e opondo-se à improvisação das reformas esparsas que ocorriam nos Estados. O manifesto propõe a unificação de toda a estrutura nacional, da pré-escola à Universidade, para acabar com a duplicidade do sistema de ensino, que separava o ensino primário e profissional, para os pobres e o ensino secundário e superior, para os ricos.

Em 1920, os governantes do Estado de São Paulo investiram na organização de um sistema de ensino iniciada por Caetano de Campos, e seqüenciada por Antônio Sampaio Dória, este último influenciado pelas idéias da Escola Nova. A primeira ação de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo, buscando tornar obrigatórios, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase foi nitidamente na expansão quantitativa da rede de ensino primário.

Essa foi concebida nos marcos spencerianos de uma educação intelectual, moral e física, a reforma incorporava as metas das Ligas Nacionalistas, que desde a década de 10 mobilizavam as classes medias urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumento de combate às oligarquias e de conseqüente republicanação da República. Em nome da erradicação do analfabetismo, a reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. (CARVALHO, 2000, p. 228).

Já na reforma organizada por Francisco Campos, em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com mais clareza. Para implementar a reforma, Campos mobilizou o professorado, convocando um congresso de instrução. Essa reforma reorganizou o ensino elementar e normal e é considerada por (NAGLE, 1974) como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. Também,

pela primeira vez, segundo o mesmo autor, verificou-se a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas educacionais.

No ano de 1926, o governador da Bahia convidou Anísio Teixeira para reformar a instrução pública daquele Estado. A reforma elaborada por Teixeira representou o primeiro esforço para introduzir algumas inovações segundo a abordagem escolanovista de currículo e ensino.

A reforma empreendida por Anísio Teixeira na Bahia é politicamente respaldada pela mesma crítica ao “fetichismo da alfabetização intensiva” que se tornara lema da campanha nacional promovida pela ABE e plataforma política das iniciativas governamentais de reforma dos sistemas de instrução pública nos anos 20. (CARVALHO, 2000, p. 243).

Anísio Teixeira foi o maior seguidor das idéias deweyanas no Brasil e via a sociedade em constante transformação, tanto social como econômica e politicamente. A escola, por sua vez, deveria formar indivíduos aptos a inserir-se nessa sociedade. Porém ele não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira.

Na lógica da reforma baiana era preciso superar a solução paulista da educação popular expressas nas medidas da reforma Sampaio Dória. Isso porque o problema do ensino da Bahia era de todo o país: a “mesma vastidão de terra, o mesmo disseminado da população, o mesmo número vertiginoso de analfabetos” e as mesmas limitações de ordem econômica. Esse problema brasileiro se traduzia em um dilema: “ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns”. Segundo a ótica da reforma baiana, a solução paulista, expressa na primeira dessas alternativas, era inaceitável. (CARVALHO, 2000, p. 243).

Desse modo, novas perspectivas em relação ao currículo ficavam evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmos. Elas tinham por objetivo capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção procurou dar ênfase não só ao crescimento intelectual do aluno, mas também ao seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Em 1927, chegava ao Rio de Janeiro o mineiro Fernando de Azevedo, vindo de São Paulo, em que havia se notabilizado como educador devido ao “Inquérito sobre a Instrução Pública” daquele estado para empreender a reforma no Distrito Federal. Nessa nova tarefa, Fernando de Azevedo deu ênfase às tarefas sociais do sistema escolar, também sugeriu os meios necessários para o desenvolvimento das atividades. A interação entre escola e a sociedade ficou bastante evidenciada, ou seja, desejava-se uma escola permeada por fins

sociais em íntimo contato com a comunidade. A reforma teve por objetivo modernizar o sistema escolar, assim como organizá-lo de acordo com princípios filosóficos coerentes, não se restringindo aos aspectos administrativos ou as questões pedagógicas. Essa foi a reforma considerada a mais revolucionária e sofisticada das promovidas na década de 1930. Pelos argumentos descritos até então, pode-se perceber, nas reformas, princípios e técnicas foram consideradas como sementes do campo específico do conhecimento pedagógico, dentro da perspectiva científica.

As reformas elaboradas pelos estudiosos citados anteriormente deixam transparecer a ênfase na natureza social do processo escolar, sua preocupação em renovar os currículos e as práticas de ensino fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. (MOREIRA, 1960, p. 65).

Apesar da preocupação com a reconstrução social, a meta maior das reformas educacionais foi privilegiar os novos métodos e técnicas para atender às necessidades da ordem industrial emergente do Brasil naquele período, influenciada pelo processo de modernização das escolas americanas e europeias e das idéias liberais dominantes da época. A preocupação dos escolanovistas com a reforma dos currículos evidencia as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias consideradas progressivistas derivadas de autores norte-americanos e europeus. A concepção e os princípios de elaboração de currículo adotados pelos “pioneiros da educação” podem ser identificados no livro de Anísio Teixeira, “Pequena introdução à filosofia da educação - A escola progressista ou a transformação da escola”, publicado pela primeira vez em 1934.

3.1 Alguns Conceitos sobre Currículo

Em uma primeira concepção ou em uma análise sem aprofundamento, o currículo é uma lista de tudo aquilo que uma instituição de ensino pretende inculcar nos discentes. Pode, também, conter informações mais precisas sobre como e quando vai fazê-lo e também sobre os processos de avaliação das aprendizagens. Geralmente, resumem-se a uma relação de componentes curriculares, cada um com seus conteúdos, apresentados na seqüência na qual devem ser trabalhados com os alunos. Os currículos evoluem ao longo do tempo e podem sofrer muitas alterações no espaço de algumas gerações. Trata-se, então, de uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como esses conteúdos se organizam nos cursos.

No sentido etimológico, a palavra currículo tem origem no termo latino *curriculum*, expressa movimento progressivo, o andamento de uma corrida de bigas, uma estrada a ser percorrida. Pode-se dizer que não houve alteração profunda até hoje, mas não se pode deixar de assinalar as enormes variações que surgiram nos vocábulos, no uso e na apropriação do mesmo pelo vocabulário pedagógico, sob a óptica da teoria curricular tradicional.

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTAN, 2000, p. 46).

No vocabulário pedagógico anglo-saxão, um currículo escolar é, primeiramente, um percurso educacional. É um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*learning experiences*) às quais um indivíduo se vê exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Já para Jean Claude Forquin, o currículo constitui em

um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade, no mínimo pelo papel que ele desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação. (FORQUIN, 1993, p. 123).

Com o desenvolvimento da teoria crítica, o currículo passou a ter um caráter cientificista e tem sido alvo de reflexão de educadores e sociólogos. Trata-se de uma teoria de ação coletiva que mantém uma atitude de prática reflexiva, que desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação por meio de um projeto político-pedagógico refletido pelo currículo. Esse currículo deve ir mais além dos tradicionais conteúdos

acadêmicos, deve propiciar ao aluno a capacidade de estabelecer redes de significações e relações entre os temas curriculares.

Ainda do ponto de vista conceitual, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas através de procedimentos metodológicos que levem o discente a produção de conhecimentos, tendo como ferramentas os diversos recursos disponíveis na área da tecnologia da informação. Porém, ao utilizar esses recursos, análise qualitativa deve ser preponderante. Os pressupostos newtoniano-cartesiano, próprios das ciências exatas que contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista devem ser utilizados como ferramenta auxiliar, pois esta não atinge motivações explícitas e não explora os “porquês” de um estudo ou de uma pesquisa.

O projeto curricular deve ser também um instrumento que contenha informações atualizadas e organizadas, capaz de influenciar diretamente a formação do discente, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades inerentes à área do conhecimento, quanto em sua formação como profissional. Levando em consideração a análise qualitativa e a flexibilidade para a adaptação do conteúdo à realidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, o currículo passa a ser balizador do projeto pedagógico, refletindo a realidade das organizações inseridas no contexto globalizado.

Essas reflexões se contrapõem as práticas de ensino implantadas nas primeiras décadas do século XX, em que as instituições de ensino superior do Brasil importaram modelos curriculares de outros países. Especificamente os cursos de Administração, que sofreram fortes influências do modelo pedagógico norte-americano, o tema será abordado no capítulo 6 deste trabalho.

Considerando que naquele momento, as instituições de ensino superior em administração estavam sendo gestadas no Brasil, e, por conseguinte, não havia elementos balizadores para organização de currículos e dos projetos pedagógicos para garantir a formação de profissionais qualificados para contribuir com o desenvolvimento do país que estava em processo de alavancagem econômica, o modelo de currículo importado da Universidade de Michigan foi importante. Porém, passado o período inicial, os cursos de Administração deveriam elaborar projetos pedagógicos próprios, levando-se em conta as especificidades e de acordo com as necessidades da sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido (COLL, 1999), afirma que a elaboração curricular deve ter em conta a análise da realidade, operada com referenciais específicos:

- a) sócio-antropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado;
- b) psicológica, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- c) epistemológica, que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo;
- d) pedagógica, que se apropria do conhecimento gerado na sala de aula em experiências prévias.

Basicamente, o modelo de projeto curricular de Coll parte de uma discussão sobre a finalidade da educação, das relações entre aprendizagem, desenvolvimento e educação, atentando igualmente às funções do currículo em relação ao planejamento do ensino, em linhas gerais. Na elaboração de uma proposta curricular, o autor considerou que as seguintes exigências devem ser atendidas:

- a) a proposta deve ser concreta, operacional, flexível e fácil de ser utilizada, em um período razoável de tempo;
- b) o projeto curricular formulado deve ser concreto, garantindo continuidade através da estruturação ordenada e coerente de cada disciplina, respeitando as diferenças de cultura locais (ou regionais), bem como os diferentes níveis ou etapas da escolarização considerada obrigatória;
- c) o modelo proposto deve ser flexível em relação às exigências epistemológicas dos conteúdos abordados (língua materna e estrangeira, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Tecnologia, Educação Física, etc.); e
- d) a proposta deve ser baseada no modelo aberto de currículo, de modo que tenha flexibilidade suficiente de adaptação em função do acelerado ritmo de transformação dos tempos atuais, bem como se adaptar às características gerais dos alunos em questão.

3.2 Origens e Desenvolvimento do Currículo no Brasil

A origem do pensamento curricular no Brasil pode ser localizada ainda no século XVI, pois registram as concepções existentes no plano pedagógico trazido pelos jesuítas, denominado *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* – na época uma metodologia utilizada pelas principais Universidades européias.

A "Cultura brasileira" de Fernando de Azevedo mostra que as primeiras iniciativas de ensino no Brasil foram feitas pelos jesuítas, com o intuito de catequizar e levar o Evangelho aos gentios. Nessa fase inicial, cujo cenário econômico era uma cultura extrativista, algumas realizações pontuais na área da educação foram realizadas, mas sem grandes envergaduras. A educação jesuítica, nos chamados "tempos heróicos" (primeiros 21 anos – 1549 1570) comandados pelo padre Manoel da Nóbrega, era organizada em recolhimentos onde eram educados os mamelucos, os órfãos, os indígenas, (especialmente os filhos dos caciques), e os filhos dos colonos brancos dos povoados. (ZOTTI, 2004, p. 16).

Um sistema educacional de uma sociedade baseada na escravatura só se poderia ater a atender aos interesses de uma camada da população. Por isso, os jesuítas especializam-se no ensino secundário e superior, com os currículos muito precisos e pormenorizados, tripartindo-se em: educação literária, filosófica e teológica. (ZOTTI, 2004, p. 21).

Essa situação de quase estagnação da educação brasileira no período colonial somente mudou com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, quando foi transferido o Reino de Portugal para o Brasil, graças à perseguição de Napoleão na Europa. Dom João VI ao estabelecer aqui a monarquia, sabia que sua estada forçada em terras brasileiras não seria curta e, portanto, além de abrir os portos do Brasil, resolveu permitir a imprensa produzir artefatos literários, facilitar a entrada de livros principalmente da França e fundar cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico e superior. Assim, com o desembarque da Corte portuguesa, foram criadas algumas instituições de ensino superior voltadas exclusivamente à formação das camadas superiores, no intuito de prepará-las para as atividades político-burocráticas e das profissões liberais, com base em um ensino humanístico e elitista, quase sempre a cargo ou sob a influência da "iniciativa privada" religiosa.

O período joanino marcou o início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro (1808-1822). A Corte Portuguesa, ao se fixar no Rio de Janeiro, percebeu a necessidade de profissionalizar o ensino para preparar o pessoal que deveria servir aos novos 15 mil habitantes da nova sede do reino.

Todavia, o projeto educacional de D. João VI, importante em muitos aspectos, voltou-se apenas para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil. As aulas e cursos criados, em diversos setores, objetivaram preencher demandas de formação profissional imediata. Esta característica teria uma enorme influência na evolução da

educação superior brasileira. Percebe-se nessas ações uma clara intencionalidade em criar uma elite brasileira que pudesse dar suporte à nova sede da Corte portuguesa, na medida em que a política educacional de D. João VI procurou, de modo geral, concentrar-se nas demandas da Corte. Posteriormente, em 1827 o governo Imperial, criou duas escolas de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda que se somaram às Academias Militares, e às escolas Medicina criadas no período Colonial, com o intuito de formar os futuros funcionários do governo. A organização curricular desses cursos teve como base as grades curriculares das Universidades européias do século XVII e XVIII. Dessa maneira,

quase toda obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata, pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial. Circunscrita na espaço quase que exclusivamente à Bahia e ao Rio de Janeiro, foi certamente muito restrito o domínio que iluminou, deixando, fora de sua irradiação, toda parte restante da Colônia que continuava mergulhada no mesmo atraso: ela representa, no entanto, não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo em que foram lançados por D. João VI os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e educação. (AZEVEDO, 1996, p. 552-553).

Ainda sob essa perspectiva, o ensino primário continuava marginalizado. Para ter-se uma idéia do descaso, “O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de instrução elementar, no Brasil, durante o Império e a única até 1946. Por esses dados já se pode ter uma idéia da desconsideração com que foi tratada a educação elementar. Permaneceu assim o que poderia ser chamada de uma pedagogia brasileira, com uma atuação irregular, fragmentária e quase nunca com resultados satisfatórios.

A tradição das camadas privilegiadas de tratar a educação elementar como tarefa da família, por meio de preceptores, dispensava a reivindicação da difusão de escolas. Quando o fazia era apenas para confirmar o discurso demagógico que permeou todas as ações da elite ante as necessidades da população. (ZOTTI, 2004, p. 39).

Não houve por parte da Corte aqui instalada uma preocupação em criar um plano pedagógico dotado de uma estrutura curricular de ensino para todo o Reino, pois não havia interesse em organizar a rede de ensino primário e secundário ou em criar uma Universidade. O sistema de aulas avulsas foi reconhecido pelo novo governo e continuou sem que fosse substituído por outro sistema escolar tal como se entende nos dias de hoje, ou como existia no tempo dos jesuítas. Dessa forma, a educação da elite ficou a cargo do poder central e ao povo ficou reservada uma educação desaparelhada oferecida pelas províncias.

A única instituição de cultura geral criada, desde a independência até a República, foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837, um excelente estabelecimento de ensino secundário em que os estudantes, terminado o curso de sete anos, recebiam o grau e as cartas de bacharel em letras, depois de prestarem o juramento perante o ministro do Império que lhes punha sobre a cabeça o barrete branco da Faculdade de Letras. (AZEVEDO, 1996, p. 558).

O Colégio Pedro II gozava de uma série de regalias; os alunos que nele concluíam os cursos formavam-se diante do Ministro do Império perante o qual prestavam juramento solene. Frequentemente o Imperador também estava presente à cerimônia em que os alunos recebiam como título o grau de bacharel em letras, embora a instituição não fosse de nível superior.

A organização sistemática do ensino no Império foi feita, pelo poder central, através da criação do Colégio Pedro II. Este, sem dúvida, atendeu ao objetivo de formação da elite nos moldes europeus, com um caráter informativo e enciclopédico, procurando incorporar os conhecimentos científicos nas matrizes curriculares, não como uma nova de compreender o mundo, mas sim com o objetivo de enriquecer a erudição da intelectualidade. (ZOTTI, 2004, p. 63).

No epílogo do século XIX, começa-se, no mundo, a rever e transformar a situação do ensino, com o aparecimento da chamada educação nova. Este movimento percebeu que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação da classe especial de estudiosos, eruditos e intelectuais.

Nas reformas do ensino empreendidas por educadores brasileiros no início do século XX foi verificado a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas. As perspectivas em relação ao currículo ficavam evidentes na reorganização da instrução pública do Estado brasileiro promovida por diversos educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre outros, conhecidos como pioneiros da Escola Nova no Brasil. Com essas reformas efetuadas por esses estudiosos da área de educação, foi empreendido um caráter inovador na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal.

O Estado de Sergipe teve, ainda na década de 1910, a oportunidade de empreender a sua reforma educacional. “Nessa época, governava Sergipe o Dr. José Rodrigues da Costa Dória (24/10/1908 a 24/10/1911), que mandara vir de São Paulo o professor Carlos Silveira, especialista em educação, para abrir novos rumos à vida educacional sergipana. Através do Decreto nº. 563, de 12/8/1911, procurou-se adaptar o ensino secundário às alterações impostas pela reforma Rivadávia Correia, ao tempo em que era dada uma nova organização global ao sistema educacional sergipano em minucioso regulamento.

O Presidente justificou o Decreto baixado devido ao ensino público deste Estado ser ainda ministrado por processos obsoletos e condenados pela moderna Pedagogia; atendendo a moderna Pedagogia o desenvolvimento atualmente dado a esta a esta matéria na sua relevante importância, nos métodos de ensino, na conservação da saúde da criança e no seu desenvolvimento, sem que lhe sirva de estorvo, e antes lhe seja auxiliar, atendendo a instrução fundamental, se distanciou do ensino adotado neste Estado e que é de inteira necessidade acompanhá-la no seu plano geral. (NUNES, 1985, pp. 212 a 213).

Esses constituíram, em nosso país, nos primeiros esforços de sistematização do processo curricular.

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, Pestalozzi e dos jesuítas. (MOREIRA, 1997, p. 85).

Vale reforçar que as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta do século XX, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país motivaram o florescimento de propostas de pensadores que originaram a tentativa de introduzir o conhecimento profissional, científico, nas escolas, como uma maneira de regular o pensamento e o desenvolvimento social e econômico.

A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os Pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto. (MOREIRA, 1997, p. 82).

De forma sistematizada, nesse cenário de mudanças, o currículo aparece no Brasil no contexto das propostas da Escola Nova gestadas em um momento político particular de nossa história, o Estado Novo. Houve a necessidade de mapear as intenções que as envolveram apontando a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre a teia que foi tecida com essas reformas. No interior dela, cruzam-se as intenções do Governo e outras intenções de educadores, que tinham como meta chegar ao poder. Muitos estudiosos fizeram críticas à atuação dos educadores escolanovistas. A crítica mais contundente foi lançada a Fernando de Azevedo por Maria Rita da Almeida Toledo, quando ela explica que

essa imagem de neutralidade, construída nos seus discursos e na sua atuação política e firmada por sua interpretação histórica em *A Cultura Brasileira*, posteriormente, abriu espaço na historiografia para interpretações que o consideram ou o reformador ingênuo à frente de seu tempo, ou político defensor da oligarquia que se utiliza da educação para, disfarçadamente, manter-se no poder, ou ainda, tendo seu projeto “julgado” em relação a seu tempo e aos princípios da Escola Nova, conclui-se das distâncias entre a atuação do reformador e os princípios que defendia. (TOLEDO, 1995, p. 71).

Esses educadores também foram influenciados pelos ideais escolanovistas dos educadores norte-americanos que consideraram pela primeira vez, os componentes curriculares escolares como instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmos. Elas tinham por objetivo capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção procurou dar ênfase não só ao crescimento intelectual do aluno, mas também ao seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas idéias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro. Além disso, achamos que esses dois autores podem ser associados, em certo grau, a um interesse em compreensão e ao paradigma circular-consensual. (MOREIRA, 1997, p. 53).

As teorias progressistas de Dewey, apropriadas por educadores brasileiros como Anísio Teixeira, foram múltiplas e se desdobraram em inúmeras ações, como, por exemplo, a tradução e a publicação de livros e a utilização de métodos de ensino, modernização da escola como os grupos escolares, o ensino seriado, os mobiliários escolares. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.

As teorias progressistas elaboradas pelos dois autores representam uma das respostas dadas pelos educadores aos problemas sócio-econômicos provocados pelos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Paralelamente às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance de justiça social. (MOREIRA, 1997, p. 54).

Iniciam-se assim, nas primeiras décadas do século XX, as principais mudanças na área da educação em que foram registradas ações para implantação de forma sistematizada de currículos nos estabelecimentos de ensino, em meio ao início de século dramático, conflituoso, mas ao mesmo tempo inovador nos aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Em 9 de abril de 1942, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Capanema. Por essa lei, foi instituído no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

Posteriormente, já na década de 1960, foi instituída a reforma universitária através da Lei nº. 5540/1968, que visou “modernizar os currículos e programas nas Universidades, estabelecendo as bases para organizá-la racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento do país.” (ZOTTI, 2004, p. 142).

3.3 A Dimensão Política e a Falsa Neutralidade do Currículo

Esta unidade analisa o currículo de uma forma crítica, observando a sua relação com a ideologia, a cultura e o poder, reconhecendo a sua dimensão política inserida nas entrelinhas dos projetos pedagógicos.

A partir do século XVIII, com o início do desenvolvimento da produção industrial, a educação da massa passa a interessar aos detentores do capital. Assim, no processo de produção capitalista, na primeira Revolução Industrial, há gestores e especialistas com a tarefa de organizar e controlar o processo de trabalho. Preocupava-se com a existência de pessoas tão bem instruídas, como as detentoras de alguma posição e fortuna, que aprendessem as matérias mais essenciais da educação, tais como ler, escrever e calcular, ainda em idade jovem. Essa instrução deveria atingir a maior parte, pois mesmo aqueles que ocupam cargos humildes precisam ter tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Surge então o interesse público ou a necessidade social pela educação em que o estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação.

Desse entendimento podemos então considerar o currículo, como resultado de determinada seleção de conteúdos feita por quem detém o poder. É ingênuo pensar no currículo escolar como um conhecimento neutro. Em vez disso, o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Deste ponto de vista, é preciso perceber que o currículo pode ser tudo, menos neutro. Ele é sempre o resultado de uma seleção arbitrária feita (por indivíduos que desejam manter o seu *status quo*) sobre o conhecimento de um todo. “Assim, educação e poder são termos de um par indissociável. Em termos de crise social, esta relação entre educação e poder torna-se mais visível.” (APPLE, 1997, p. 74).

O papel do currículo dentro desse contexto é, portanto, naturalizar a seleção cultural. Torná-la senso comum, fazendo com que esse conhecimento representado seja resultante da tradição (os valores mais reconhecidos são os valores mais cultivados). Essa naturalização, que deveria ser fruto de um processo sem interferência de indivíduos isolados e consequência da participação e integração de toda a sociedade, acaba sendo o resultado da tradição seletiva da classe dominante. Essa escolhe os aspectos da cultura mais convenientes dentro da sua concepção, de acordo com seus interesses, para serem transmitidos à sociedade pela escola, em virtude da escola ter a capacidade de tornar popular o conhecimento.

A maneira de como realizar essa seleção e como esse resultado será transmitido às novas gerações está intimamente ligada à relação de subordinação e domínio da sociedade. É dentro dessa perspectiva que o currículo pode ser utilizado como uma ferramenta de seleção e exclusão dos indivíduos pertencentes às demais classes sociais.

A preocupação com a seleção e organização dos conteúdos de ensino de forma sistematizada começa nos Estados Unidos da América, a partir de meados do século XIX, por influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado o “pai da pedagogia científica”. Posteriormente a *National Society for the Study of Education*, criada em 1895, debate precisamente algumas questões entre elas a seleção e organização dos currículos. O termo currículo é, neste contexto, utilizado por John Dewey nas suas obras *The absolute curriculum*, em 1900, *The curriculum in elementary education*, em 1901, e *The child and the curriculum*, em 1902. Já no início do século XX havia nos currículos objetivos mais amplos eivados com outras preocupações tais como:

- a) administração científica de Taylor;
- b) racionalização do trabalho;
- c) escolarização de massas;
- d) máximo de eficácia e mínimo de custos;
- e) lógica empresarial.

A transmissão da cultura dominante é efetivada através do código cultural da dominação. Esse trabalho funciona como mecanismo de seleção de alguns e a exclusão natural dos dominados que, não tendo a sua cultura reconhecida, acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição de dominado. Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica, estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque é um dos espaços no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados do social e do político. Assim, o currículo é um artefato que pode ser utilizado direta ou indiretamente por quem detém o poder para fins de seleção.

Na percepção de Silva (1999), é através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Mediante seleção arbitrária, os conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes são impostos aos dominados. Em algumas análises, procuram-se explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas se têm constituído em instrumentos de

regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos. Afirma-se que, por meio das reformas, se pretende o "governo das almas", a instituição de determinadas maneiras de ver, sentir e entender o mundo.

Com esses propósitos, na década de 1920, nos Estados Unidos da América, alguns profissionais da educação começaram a elaborar as primeiras concepções mais ampliadas de currículo como área especializada. O processo aí decorrente da industrialização e urbanização aceleradas, para além das sucessivas hordas de imigração à busca do sonho americano, trouxe consigo a exigência da racionalização dos currículos para uma escolarização necessariamente de massas, inspirada no modelo de “administração científica” de Taylor.

Nesse mesmo período, no Brasil, surgem as primeiras reformas estruturais da educação, tendo como uma das preocupações a adequação dos currículos à nova realidade do país quando são organizadas as primeiras indústrias que provocam mudanças nas relações sociais, exigindo alfabetização e a especialização dos trabalhadores. Surgem também críticas sobre o caráter elitista do currículo no contexto das reformas educacionais. Uma das reformas que receberam mais críticas foi “a empreendida por Fernando de Azevedo que é acusado de dirigir seu projeto de elitista.” (TOLEDO, 1995, p. 17).

Examinando mais de perto a problemática inserida pelo currículo sob a conotação de ser uma ferramenta destinada a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, vê-se que é um instrumento integrante de uma lógica empresarial, comercial ou industrial. O modelo fabril do desenvolvimento do currículo emerge na primeira metade do século XX com a proposta de realçar a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade. Acredita-se, deste modo, que a eficácia e a produtividade sejam alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, estruturando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objetivos claros, observáveis e mensuráveis. O currículo é, portanto “um canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade.” (CASTANHO, 1996, p. 56).

Uma análise nessa direção revela a relação entre currículo e cultura, mediada pelo poder num jogo de correlação de forças, mostra o currículo um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza. Apresentam-se sumariamente algumas perspectivas que têm sido adotadas para examinar de que maneira o currículo está implicado com a sociedade que o produziu. Deste modo assiste-se, num esforço significativo, à reformulação dos currículos escolares em inúmeros países. Trata-se certamente de um fenômeno global, já

intensamente estudado por pesquisadores que buscam compreender os processos de elaboração e de implementação das novas políticas de currículo.

Reflexões feitas por outros estudiosos reforçam que o currículo escolar está baseado na cultura dominante e funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que, não tendo a sua cultura reconhecida, conformam-se com o fracasso escolar e com a condição dominada. Não por coincidência, no Brasil, o currículo foi, nas décadas de 1920 e 1930, alvo dos “reformadores da educação” conhecidos como pioneiros da Escola Nova, e continua sendo um dos elementos centrais das reestruturações propostas nas atuais reformas educacionais em nome da qualidade da educação e dos avanços tecnológicos. Dessa maneira, o currículo tem assim uma posição estratégica nas reformas precisamente porque se constituem em espaços no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

Dentro desta perspectiva, todas as iniciativas de efetuar e de analisar as mudanças curriculares que vêm sendo promovidas em muitos países são referidas ao avanço tecnológico e ao processo de globalização em curso. Quer se enfatizem seus aspectos econômicos, quer seus aspectos culturais, não há como negar seus contraditórios reflexos no cenário educacional. Nas políticas educacionais, nos currículos, nas formas de avaliação, nas propostas de reformular a formação docente, nas investigações, assim como nos encontros e seminários que se desenvolvem em inúmeros países, há, claramente, procedimentos, objetivos e características comuns, a despeito de diferenças também observáveis. A reorganização dos currículos move-se pela intenção de responder à preocupação dos que têm coordenado e desenvolvido os processos de reestruturação da escolarização e ao caráter inevitavelmente multicultural de nossas sociedades.

Isto posto, cabe também ressaltar outra questão relevante para ser discutida: é a teoria social crítica que tem influenciado de forma sistemática a análise dos currículos e, por conseguinte, refletido na área da educação, delineada a partir das idéias da escola de Frankfurt e de Antônio Gramsci, sobretudo quando é reconhecida ao indivíduo a capacidade de manter e cultivar a função da razão humana na vida social. Na verdade, trata-se de uma teoria da ação coletiva que mantém uma atitude de prática reflexiva no sentido que é induzido por alguns autores.

Dessa maneira, é preciso ousar para abrir novos caminhos visando à construção de algo consistente, ou novas bases que fundamentem a Educação, corroborando com a opinião de Boaventura de Sousa Santos de que é preciso criar uma nova centralidade na busca de um novo senso comum, uma teoria crítica pós-moderna para a construção de um novo modelo

epistemológico com a intenção de favorecer novos modelos que superem as dicotomias tradicionalmente presentes nas discussões da educação. “Não basta, porém, apontar a tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo dessa superação.” (SANTOS, 2000, p. 40).

Portanto há necessidade de perspectivar o currículo de uma forma crítica, reconhecer sua dimensão política e procurar compreender sua relação com os traços dominantes do sistema cultural da sociedade. A ideologia dominante nesse contexto atua de forma velada como um mecanismo de intromissão que impede encarar a exploração, a opressão e a dominação, alienadoras dessa realidade. Nesse aspecto, nos países em que a ditadura foi ou ainda é regime de governo, foram introduzidos componentes curriculares com o objetivo de conformar valores e crenças exógenos. Nessa direção, a escola ocupa um lugar destacado diante de novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se trata de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que propõe sinalizar um novo mundo moderno, industrial, urbano, civilizado. Assim, algumas questões básicas sobre componentes curriculares cada qual centrada sobre uma determinada etapa no processo de construção curricular:

- a) por que umas têm mais prestígio do que outras?
- b) por que umas com maior carga horária do que outras?
- c) por que umas com avaliação formal e não outras?

Para responder essas e outras questões, o desafio da educação será oferecer instrumentos aos docentes meios e condições para enriquecer e depurar o senso-comum, adquirindo capacidade reflexiva para entender o que já afirmava Michael W. Apple.

A escola torna-se uma escola de classes sociais, pois o currículo transmitido em escolas onde os indivíduos pertencem à classe dominante são completamente distintos dos conhecimentos das escolas das outras classes. O conteúdo que vai desenvolver o indivíduo pensante é ensinado somente aos elementos da classe dominante para que assim eles possam ter condições de continuar nessa posição. (APPLE, 1994, p.61).

Outros elementos de enfoque técnico devem ser levantados para a construção de um currículo coerente e ordenados:

- a) diagnóstico das necessidades;
- b) formulação dos objetivos;
- c) seleção e organização dos conteúdos;
- d) seleção e organização das experiências da aprendizagem;
- e) determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para fazê-lo.

CAPÍTULO IV - O Ensino de Administração no Brasil e em Sergipe

4.1 O Ensino Superior de Administração no Brasil

A origem do ensino superior no país data do período colonial, mas a gestação da Universidade brasileira só aconteceria no século XX, em 1920, já na fase republicana, com o Presidente Epitácio Pessoa. No entanto, ela só se estrutura como Universidade na década de 1930, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual objetivava encontrar soluções para os problemas que atingiam a educação brasileira. Nesse período, o início do processo de industrialização brasileira e os ideais escolanovistas motivaram a criação de Universidades que pudessem exercer uma tríplice função: pesquisa, entendida como elaboração da ciência; ensino, ou transmissão da ciência; e extensão universitária, a democratização da ciência.

Em 1933, Armando Sales de Oliveira, interventor no Estado de São Paulo, instituiu uma comissão para elaborar um projeto para a criação de uma Universidade em São Paulo, que seria a primeira organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades, pois, até então, as Universidades tinham-se organizado através da incorporação dos cursos autônomos ou isolados existentes.

No caso específico, os cursos de Administração no Brasil têm uma história ainda mais recente, notadamente se comparados com os dos Estados Unidos da América (EUA), em que os primeiros cursos se iniciaram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881. Segundo Martins (1989), no Brasil o ensino de Administração surge em 1952, ano em que os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores por ano na carreira. Os primeiros registros do ensino de Administração no Brasil datam de 23 de junho de 1931 com a fundação, em São Paulo, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), introdutor no país do planejamento, da pesquisa e dos métodos de trabalho que só eram vistos nos países desenvolvidos da época.

As primeiras ações concretas que resultaram, mais tarde, na implantação desse ensino ocorreram em 1945. Naquele 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, ainda, que as atividades de direção e de orientação, tanto nos negócios públicos como nos empresariais, atingiram um nível de maior complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isso permitiu que os Cursos de Economia adquirissem um caráter de especialização e não mais de natureza genérica como anteriormente.

Ainda nesta linha de raciocínio, é significativo considerar, também, a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova quando esses, ainda em 1932, alertavam para a necessidade de outros cursos universitários, além dos já mencionados acima.

O Manifesto dos Pioneiros encerrava um programa político em favor da escola pública, gratuita, universal e laica, uma posição em defesa da democratização e modernização do ensino em oposição às forças conservadoras católicas. Expressava a necessidade de uma política nacional de educação como dever do Estado. (MIGNOT, 2002, p. 226).

Apesar das propostas apresentadas para a educação na década de 1930, os cursos de Administração no país ganharam somente contornos mais claros na década de 1950, coincidindo com o crescimento econômico do Brasil que acentuou a escassez de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a necessidade da profissionalização dos gestores. Neste aspecto, o desenvolvimento da sociedade brasileira, até então basicamente agrária, passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização e colocava como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que ocorriam no país.

Através da criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1944, um marco no ensino da Administração no Brasil, foi estabelecido um padrão de eficiência no serviço público federal, propiciando o surgimento de canais mais democráticos para o recrutamento de recursos humanos para a administração pública, por meio de concursos de admissão. Ainda segundo Martins (1989), para iniciar suas atividades, a FGV firmou um acordo com Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID). O fruto dessa relação surgiu, em 1952: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e, em 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os convênios com tais organismos internacionais previam, também, a manutenção de professores estrangeiros nas escolas e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento no exterior dos futuros docentes.

Pode-se afirmar que esses convênios revelaram a influência do ensino de Administração norte-americano sobre a realidade da educação brasileira, evidenciada, sobretudo, através dos currículos e das bibliografias utilizadas pelas duas instituições de ensino. Assim, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), surgiu o primeiro currículo especializado em Administração, tendo influenciado posteriormente, de alguma forma, os projetos pedagógicos das demais instituições de ensino superior do país.

Tal influência concretizou-se no início da década 1960, quando foram implantados alguns programas voltados para administração pública, fruto de convênios de cooperação técnica entre o governo norte-americano e brasileiro. As conseqüências mais imediatas desses acordos foram justamente a consolidação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da FGV, a criação da Escola de Administração da FGV, em São Paulo, e de programas de ensino de Administração pública na Universidade Federal da Bahia, criada pelo Decreto Lei nº 9.155 de 1946, e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, consolidada em 1947 e federalizada em 1950. Acrescenta Covre,

que a primeira turma de administradores formados pela EAESP, em 1958, tinha apenas 17 bacharéis. Tendo o ensino da administração no Brasil começado na Região Sudeste, (Rio de Janeiro e São Paulo), sob forte influência do sistema de ensino americano, com relação à bibliografia, grade curricular, métodos de ensino e conhecimentos transmitidos, este modelo acabou inspirando e servindo de pólo e fonte de referência para a organização dos demais cursos que se constituíram nas diversas regiões do Brasil nos anos que se seguiram. (COVRE, 1981, p.92).

A assinatura de acordos, “as Universidades participantes e mais a Escola de Serviço Público do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) deveriam atuar no convênio mais na qualidade de beneficiários, comprometendo-se a fornecer suporte administrativo aos professores norte-americanos e brasileiros designados para servi-las” (FISCHER, 1984, p. 116). Para os dois primeiros anos, foram enviados aos EUA nove professores de administração pública e sete professores de administração de Empresas para a Universidade Estadual de Michigan, referência em administração de empresas, e Universidade do Sul da Califórnia, Los Angeles, referência em administração pública. Dessa forma, já estava presente na educação brasileira, especificamente no ensino de administração a influência do neoliberalismo. “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.” (MARTINS, 1989, p. 672).

Essa situação ocorreu no âmbito nacional quando a implantação do ensino superior de Administração no Brasil, após a Revolução de 1930, que assentou as bases do estado administrativo no Brasil. O início da era Vargas foi calcado em um modelo de absoluta centralização de poder, mas não deixou de ser um período marcado por reformas importantes com ênfase, segundo Fischer (1984), em exigências de ordem técnica decorrentes da natureza especializada dos serviços públicos que se definiam a partir da criação do grande aparato estatal na época. Nessa linha, entre 1930 e 1945, foram criados

vários Ministérios e outros órgãos, destacando-se o DASP, implantado em julho de 1938. É possível afirmar que o DASP, cujo objetivo principal era buscar a eficiência do aparelho administrativo, tenha sido um dos mais influentes órgãos centrais de administração do país. O DASP experimentou o período de grande importância desde a sua fundação até logo após o golpe de 1964.

Com a ditadura militar imposta a partir de 1964, a educação pública sofreu duas reformas que expandiram as Universidades no Brasil. Os programas do ensino superior sofreram alterações significativas. Porém, o ensino de graduação em Administração no Brasil não sofreu grandes modificações, pois havia uma preocupação de formar tecnocratas para ocupar cargos criados com o novo regime. A modificação mais relevante foi a reorganização dos currículos com o intuito de romper com o regime acadêmico então vigente para o sistema de crédito. Mas, na essência, o conteúdo dos cursos não foi alterado, pois esses cursos faziam parte de um rol de ferramentas para execução do programa de governo imposto na época.

Outra modificação que merece destaque, e que exemplifica a influência e seleção arbitrária dos conteúdos no currículo por quem detêm o poder, foi a implantação e obrigatoriedade do ensino de Estudos dos Problemas Brasileiros, estabelecido através do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. Ainda sob a influência do regime militar, antigos livros didáticos foram reestruturados e novos livros didáticos foram publicados a partir de 1970. O ensino de Estudos dos Problemas Brasileiros permaneceu no currículo oficial como disciplina obrigatória nas instituições de ensino superior por 24 anos. Em 1993, esse Decreto foi revogado pela Lei nº 8.663 no Governo Itamar Franco.

Como observam diversos estudiosos da área, o livro didático utilizado como parte do material pedagógico, tem características próprias muito diferentes dos outros tipos de livros publicados. É um objeto educativo que pertence ao universo escolar, portador da definição e distribuição do conhecimento, e também forma visível para o público das intenções e conhecimentos ensinados pela escola. Fonte importante para o estudo dos componentes curriculares escolares, os livros didáticos possuem os conteúdos consolidados numa determinada época. Os livros de Estudos dos Problemas Brasileiros participaram, assim, da construção do currículo desse componente curricular.

Em meio ao regime político implantado pelos militares, o Estado de Sergipe, graças as descobertas de petróleo, consegue estimular sua industrialização, iniciada a partir da década de 1960. Essa alavancagem provocou transformações sócio-econômicas, culturais e tecnológicas. A área de Administração, então, adquiriu centralidade desse desenvolvimento,

pois havia a necessidade de organizar o aparelho do Estado e construir uma burocracia capacitada para implementar as transformações exigidas pela industrialização.

Mais tarde, com as mudanças econômicas empreendidas pelo governo Juscelino Kubitschek, novos acontecimentos acentuaram a tendência à profissionalização do administrador: a regulamentação dessa atividade, que ocorreu na metade da década de 1960, pela Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965². Essa Lei, no seu artigo 3º, determina 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 1961³, que fixa as diretrizes e bases da educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de administrador.

No ano seguinte à regulamentação da profissão, “por meio do Parecer nº. 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração.”⁴ Dessa maneira, foram institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a formação de técnico em Administração. As diretrizes do parecer se inspiraram 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 notadamente dos EUA.

Esse currículo procurou agrupar os componentes curriculares de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional. A partir da década de 1960, a FGV passou a criar cursos de pós-graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas. Em meados dessa década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado.

Com a criação dos cursos de mestrado, a FGV passou a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino de Administração, passando assim a ocorrer uma enorme expansão dos cursos de Administração no Brasil. Como consequência dessa expansão, ainda na metade da década de 1970, a entidade passou a ministrar um programa de doutorado nessa área.

² Disponível em: www.81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1965/4769.htm. Acesso em 06/09/2007

³ Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm. Acesso em 06/09/2007

⁴ Disponível em: www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307. Acesso em 16/03/2007

Tais acontecimentos repercutiram significativamente, uma vez que, num intervalo de 46 anos, o ensino superior de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira, considerando que contava oficialmente com dois cursos em 1954, o da EBAP e o da EAESP (ambos mantidos pela FGV), e que, já no ano 2000, o Brasil dispunha de 1462 cursos de graduação em Administração, conforme o quadro II.

Quadro II. Número de cursos de Administração por décadas

Antes de 1960	1960	1970	1980	1990	2000
2	31	247	305	823	1.462

Disponível em: www.cfa.org.br/html/f_prof/f_prof_hica.html, acesso em 12/12/2007

4.2 Considerações sobre a Evolução do Ensino de Administração

Como foi abordado na introdução, os cursos de Administração têm uma história recente quando comparada a outros cursos de graduação. Além disso, a real preocupação para a formação do administrador no Brasil ganhou contornos mais claros na década de 1940. A partir desse marco, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do ensino de Administração. Era necessária que essa exigência fosse atendida para contribuir com o desenvolvimento do país, até então basicamente agrário, que passava gradativamente, a ter seu pólo dinâmico de industrialização. Nesse sentido, era imperativo que fossem formadas pessoas especializadas para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de pesquisas vinculados à análise de temas econômicos e administrativos.

Segundo essa visão, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização, que se desenvolvia de forma gradativa, desde a década de 1930, reforçado posteriormente com a regulamentação da profissão, na metade dos anos sessenta do século XX, através da Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Após essa lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

A UFS, através do Departamento de Administração, não poderia ficar alheia a essa realidade, pois está inserida na sociedade sergipana e a ela precisava atender. Mas o ponto fundamental para assegurar a implementação de qualquer programa de qualidade em qualquer organização é obter o comprometimento da alta direção, tratada pela literatura como liderança das organizações. Ou seja, a liderança é responsável pela criação da visão organizacional centrada na qualidade, e cabe a essa alta Administração com claro senso da instituição, além de criar abordagens, imaginar novas áreas a serem exploradas.

Nessa direção, Anísio Teixeira ressaltou o sentido da qualidade da educação como instrumento de transformações sociais e econômicas e que para isso era preciso eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades. Essa proposta estava condicionada, no entanto, pela desigualdade no acesso aos recursos materiais, provocando diferentes escolarizações. Essa afirmação de uma educação de qualidade oculta o fato de que à elite estava destinada uma educação de maior qualidade.

Mas a preocupação com a qualidade do ensino também foi tardia. Essa temática ainda hoje é objeto das produções acadêmicas da área. De maneira clara, a qualidade é hoje universalmente reconhecida e aceita como a satisfação do cliente a custos adequados e tornou-

se um imperativo para todas as organizações públicas e privadas, ante a crescente conscientização que os clientes de bens ou serviços possuem dos direitos que lhes estão atribuídos. Mais do que uma nova teoria, a qualidade é um parâmetro de gestão para qualquer organização que queira ser acreditada ou socialmente reconhecida, tendo-se tornado num movimento irreversível e inexorável.

A sociedade revela-se cada vez mais interessada em conhecer as instituições de ensino superior (IES), no que tange à qualidade dos cursos que oferecem, avaliando seus resultados, o perfil do corpo docente, a infra-estrutura física e tecnológica disponível e o valor dos diplomas, na ótica do mercado de trabalho. Dentro de um novo enfoque, as instituições de ensino de Administração, sejam elas públicas ou privadas, devem formar pessoas que sejam empreendedoras, reflexivas, críticas, criativas e tenham capacidade de interagir com outros saberes. Um fato é certo: esse capital intangível provocará, na estrutura dessas instituições de ensino, mudanças tão dramáticas como as que resultaram na mudança da produção artesanal para a produção em série com a Revolução Industrial, operacionalizada por Taylor e seus seguidores. Ao manter o enfoque em atender às expectativas do mercado, alta administração da instituição de ensino continuará seguindo o modelo neoliberal da qualidade, fixando padrões de instrução adequada às necessidades do mercado de trabalho sob a retórica da qualidade do ensino.

Enquanto um conceito novo não for adotado, capaz de superar esse enfoque limitado de gestão, continuará a formatação de indivíduos para as necessidades do mercado. Assim, se a gestão escolar não mudar o enfoque de atuação, a UFS, através do Departamento de Administração, não escapa a esses preceitos, uma vez que estão sujeitos às mesmas pressões e as mesmas exigências que as empresas sofrem do mercado.

Sem a adoção desse novo enfoque, os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão inter-relacionados.

Uma análise nessa direção revela que o desempenho dos Cursos de Graduação em Administração está abaixo do nível ideal, segundo a avaliação do Ministério da Educação (MEC). Ao examinar mais de perto os dados do ENADE de diversos cursos de Administração, a partir de 1996, chega-se à conclusão de que, no tocante a este item

avaliativo, muito ainda precisa ser feito. A média geral de notas dos 450 cursos de Administração avaliados no “ENADE” 2000 caiu para 3,3 conforme apresenta o quadro III.

Quadro III - Média nacional dos cursos de Administração no ENADE

Ano	1997	1998	1999	2000
Média	3,8	3,7	3,7	3,3

FONTE: Exame Nacional dos Cursos Relatório Síntese 97 – MEC-INEP-DAES

Sabe-se que não há maneira imune a críticas de se classificar as Universidades ou os cursos por ordem de qualidade. São tantas as variáveis em jogo que sempre se pode discordar do peso atribuído a cada uma delas. Mesmo assim, a União preocupada com a dos indicadores de qualidade do ensino, promulgou uma Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, que lança as bases para avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, tendo por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para cursos de graduação, foi criado o Exame Nacional dos Cursos (ENC), o chamado ENADE através da Lei 9.131/1995, que passou a se constituir em um parâmetro legal para prática avaliativa e visa complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos. O ENC ocorre desde 1996. Esse exame possibilitou agrupar os cursos por classes de conceitos A, B, C, D e E, obtidos dos resultados da prova aplicada aos graduandos. Logo se pode concluir que, apesar das dificuldades, e perante todos os critérios sugeridos até hoje, apontam para a superioridade esmagadora da Universidade pública. Eis o que é expresso nas avaliações oficiais.

Em novembro de 1996, formandos de 616 cursos públicos e particulares de Administração, Direito e Engenharia Civil de todo o país submeteram-se ao primeiro Exame Nacional de Cursos patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura. Mesmo admitindo o caráter contraditório do ENADE, visto já existir uma seleção para ingressar na faculdade e provas sucessivas nos anos subsequentes, compreende-se sua utilidade na situação específica do Brasil em que, durante décadas, muitos cursos superiores foram abertos e regulamentados sem o necessário rigor. Assim, como se observa na figura I, a vantagem das Universidades públicas sobre as particulares é inquestionável.

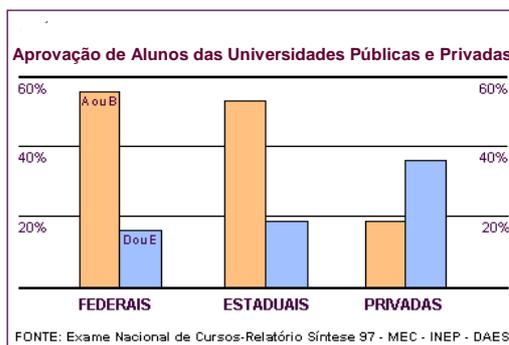


Figura I. Gráfico de percentual de aprovação dos alunos de Universidades públicas e privadas

Agregando-se a essa situação, a avaliação baseada no resultado das provas, o relatório síntese publicado pelo MEC com os dados de 1997 trazia a avaliação das escolas segundo dois outros critérios, o da titulação de seus professores, medida pela percentagem de mestres e doutores no corpo docente, e o do regime de trabalho, medido pela soma das horas de trabalho dos professores. As Universidades públicas reúnem 77,2% dos docentes com doutorado e 83% dos docentes em tempo integral (veja as figuras II e III).

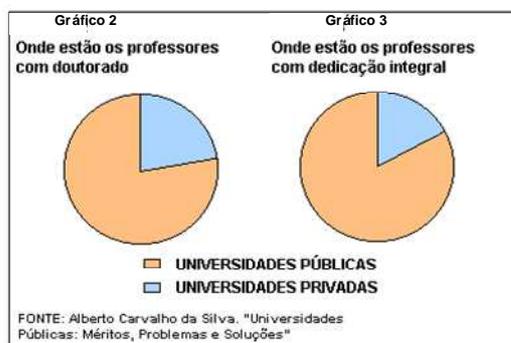


Figura II e III. Docentes com doutorados de Universidades públicas e privadas

Além do ENADE, respondido pelos alunos, foi levantado um perfil do corpo docente de Universidades e Faculdades de todo o país. Levantou-se, por exemplo, quantos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e quantos possuem títulos de mestrado e doutorado. Um dado certo: as instituições com maior quantidade de mestres e doutores conseguiram melhores desempenhos no ENADE. No ano de 1997, 77,3% dos cursos tiveram conceitos A e B. Também ficou explícita a relação entre a dedicação exclusiva de professores e boas menções na prova. Ainda em 1997, 86,7% dos cursos com A e B foram classificados com os mesmos conceitos no quesito jornada de trabalho. As Universidades

federais, que possuem maior número de professores com dedicação exclusiva, obtiveram conceitos A e B, ou seja, ótimo e bom, em 55,8% de seus cursos.

Diante da confirmação dessa realidade, a idéia central tanto do ENC como de outros meios de avaliação é identificar o que se tem de ótimo, bom ou ruim, em uma instituição, servindo de instrumento para orientar as instituições na redefinição constante de seus objetivos, metas e prioridades acadêmico/científicas e sociais. Assim, com a preocupação de atender ao parâmetro de qualidade nos cursos de Administração, várias instituições somaram esforços na mesma direção. A Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) trabalharam conjuntamente para aprovação do novo currículo mínimo de Administração.

Os dirigentes das instituições envolvidas estavam certos de que, antes de tudo, fazia-se indispensável partir da preliminar de que qualquer proposta de mudança curricular não implicaria simplesmente a alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária. O currículo deveria ser entendido dentro da dimensão de desempenhos esperados, e de vinculações com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo-se sobrepujar até mesmo o pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

4.3 O Ensino de Graduação em Administração em Sergipe

A partir do final do século XIX, a educação em Sergipe começou seu desenvolvimento com mais intensidade motivada pelos seguintes fatores: o crescimento dos setores médios urbanos, que viam na educação um meio de ascensão social e o desenvolvimento da indústria e do comércio, os quais necessitavam de profissionais e de técnicos especializados. O crescimento sócio-econômico do Estado entusiasmou o governador Graccho Cardoso (1922-1926), que já havia dado importantes contribuições para o avanço do ensino médio sergipano, tentando, sem êxito, implantar as Faculdades de Química, Direito, Odontologia e Farmácia.

O projeto para implantação de cursos de nível superior em Sergipe só se materializou no ano de 1950, durante o governo de José Rolemberg Leite (1947-1951). Segundo Lima (2006, p. B-6), houve uma melhoria do sistema educacional sergipano e isso foi a principal meta da sua administração. Surgiram efetivamente as faculdades, pois o curso de Filosofia do Seminário foi extinto por ordem da Santa Sé. Estando o governador preocupado com a melhoria na qualidade do sistema educacional sergipano, executou dentre outras atividades no campo da educação, a criação das faculdades estaduais de Economia e Química, em 1948. Em 1951, a Igreja Católica fundou a Faculdade Católica de Filosofia, e uma sociedade mantenedora criou a de Direito. Em 1954 surgiu a Faculdade de Serviço Social, também ligada à Igreja Católica, e em 1961 nasceu a Faculdade de Ciências Médicas.

Com essas condições e considerando a expansão do ensino superior em Sergipe, o Governador Seixas Dória, através da Lei nº. 1.194, de 11 de julho de 1963, autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no Estado para a criação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), naquele momento em organização pelo Governo Federal. Porém, somente quatro anos após essa autorização, a UFS foi criada em 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-Lei nº. 269, conforme o anexo 2, do então Presidente da República, Marechal Castello Branco, sob a forma de fundação e instalada em 15 de maio de 1968, em uma solenidade no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Deve-se lembrar de que, nesse período, o Estado de Sergipe seguia, assim como todos os Estados da Federação, o modelo burocrático-militar, o qual adotou medidas sócio-econômicas visando combater o subdesenvolvimento da indústria nacional. Logo no início do governo, em 1965, o primeiro presidente do golpe militar, General Humberto Castello Branco, acenou com o propósito de uma reforma administrativa que, segundo o mandatário, buscaria forçar o setor público a que operasse com a eficiência da empresa privada.

Sem dúvida alguma, diante dessas premissas, essa área profissional tornou-se uma grande aspiração dos jovens sergipanos. Assim, na segunda metade da década de 1970, criaram-se condições para a instalação do curso de graduação em Administração em Sergipe pela UFS. Dessa forma, o Reitor, o médico João Cardoso Nascimento Júnior, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e, de acordo com a decisão do Conselho de Ensino e da Pesquisa, em sessão ordinária, em 10 de novembro de 1970 institui na UFS o curso de Administração na UFS. Sua criação ocorreu no dia 16 de novembro de 1970, através da Resolução nº. 40/70, mostrada no anexo 1.

Nessa Resolução, o artigo 1º estabeleceu o currículo inicial que tinha como referência o currículo adotado pela EBAP-FGV e da EAESP-FGV, que norteou os centros formadores de profissionais em Administração no Brasil: o compromisso de formar quadros de pessoal para a burocracia estatal, daí a ênfase em ser um curso de graduação em Administração Pública. Nele contemplavam-se componentes curriculares (disciplinas) mostrados no referido anexo. O curso foi criado com a duração mínima de quatro e máxima de sete anos letivos para o curso diurno e noturno, com um total de 214 créditos, sendo 150 créditos obrigatórios e 64 créditos optativos. O aluno deveria cursar até 28 créditos por semestre. Sua estrutura inicial de funcionamento vinculou-se à Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, no prédio da antiga Faculdade de Filosofia de Sergipe.

A implantação da estrutura curricular inicial ocorreu em plena efervescência da operacionalização da reforma universitária que trouxe como principal inovação a unicidade das funções de ensino e pesquisa, vedando assim a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes no âmbito das Universidades. Estava condenado o sistema seriado, com toda sua estrutura de escolas, faculdades, etc., que tipicamente duplicavam meios para os mesmos fins dentro das Universidades.

A partir de então, o curso de graduação em Administração da UFS passou a contribuir para o aumento da produtividade e competitividade de empresas públicas e privadas do Estado de Sergipe e região. Desde sua criação objetivava, portanto, desenvolver a capacidade analítica dos formandos administradores para que fossem capazes de entender, de analisar criticamente as organizações contribuindo para a melhoria dos seus níveis de eficácia compatíveis com as exigências do ambiente interno e externo. Para tanto, o currículo integra disciplinas de diversas áreas como Economia, Sociologia, Marketing, Relações Humanas, Administração Financeira, Direito, entre outras.

O corpo docente inicial era composto por sete professores para atender a todas as necessidades do Departamento de Administração (DAD), assim composto: três professores

titulares, três professores assistentes e um professor auxiliar, conforme mostra a figura IV. Observa-se pelos dados levantados que na época não havia professores com a titulação de mestres ou doutores, responsáveis pela implementação e acompanhamento do curso no âmbito institucional; além disso, o quadro de docentes do DAD possuía menos 50% do corpo docente vinculado ao quadro permanente da UFS.

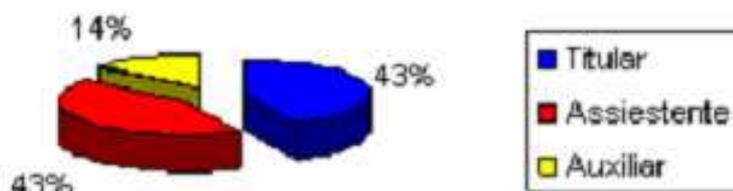


Figura IV. Gráfico de percentual do quadro docente inicial

Fonte: Documento – “Curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo Docente e Instalações” emitido pelo DAD.

Somente no dia 15 de dezembro de 1975, através do Decreto nº. 76.785, publicado no dia seguinte no Diário Oficial da União (D.O.U) p. 16.685, conforme cópia no anexo 2, o curso de graduação de graduação em Administração da UFS foi reconhecido. Evidentemente, a legislação acima referida, bem como as alterações nos modelos da área de Administração, provocaram a necessidade de revisão dos pressupostos que orientaram a construção inicial do currículo do ensino de Administração. Assim, desde a sua criação, constatam-se várias alterações curriculares. O curso passou por outras alterações que responderam, além das questões formais determinadas, sobretudo pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por aquelas relacionadas ao próprio desenvolvimento da cultura institucional da Universidade, materializada na política acadêmica e em suas políticas particulares de ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro avanço, atendendo à necessidade de maior independência do curso de graduação de graduação em Administração para melhor cumprir suas atribuições, foi a implementação e aprovação do projeto de separação do Departamento de Administração e Contabilidade, através da Resolução nº. 035/89/CONEP, em 27 de dezembro de 1989 conforme cópia no anexo 1, fundamentada na legislação reformista que lançou as bases para a formação de Centros como órgãos intermediários e de concentração dos departamentos por áreas de conhecimentos básicos e profissionais. Assim, o Departamento de Administração da UFS foi desmembrado, e dá origem ao Departamento de Administração e ao Departamento de Ciências Contábeis, por ato do então Magnífico Reitor Clodoaldo de Alencar Filho.

Posteriormente, na década de 1980, o DAD ampliou seu quadro docente, atendendo a crescente demanda do curso, passando a contar com onze professores, sendo três especialistas, dois mestrandos, quatro mestres (entre eles o Prof. Napoleão dos Santos Queiroz, que atualmente possui a titulação de doutor), e duas doutoras (Profª. Rivanda Meira Teixeira e a Profª. Jenny Dantas Barbosa). A figura V exibe a distribuição percentual dos docentes por titulação do curso de graduação em Administração/UFS permitindo inferir a estratégia de capacitação do corpo docente do DAD, com os percentuais das diversas titulações dos professores do curso.

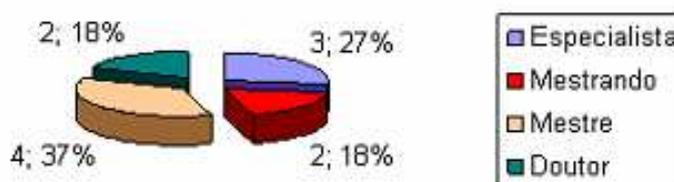


Figura V. Gráfico de percentual de docentes por titulação

Fonte: Documento – “Curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações” emitido pelo DAD.

A análise deste quadro evidencia o crescimento qualitativo e quantitativo do quadro docente. Em 1975, o DAD não tinha docentes com doutorado; no final da década de 1990, já contava com duas doutoras. No entanto, a falta de qualificação mínima não se registrou no último triênio. Outro aspecto qualitativo relevante foi o percentual maior do envolvimento do corpo docente nas atividades de pós-graduação. A figura VI mostra a distribuição em percentual dos docentes do curso de graduação de graduação em Administração da UFS por carga horária.

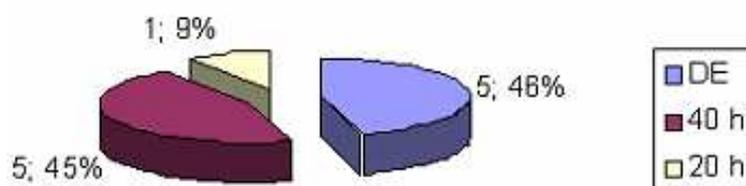


Figura VI. Gráfico de percentual de docentes por regime de trabalho

Fonte: Documento – “Curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações” emitido pelo DAD.

Em relação ao regime de trabalho dos componentes do quadro de docentes do curso, cinco professores possuíam carga horária de 40 horas, um de 20 horas, e cinco com dedicação exclusiva. Este regime de trabalho se justifica, uma vez que todos estavam à disposição dos alunos em seus horários de trabalho.

Nesse contexto, este estudo objetiva explicitar inferências construídas com base em pesquisa realizada sobre as reformas curriculares e sobre a qualidade do curso de graduação de graduação em Administração da UFS, por meio de um diagnóstico das fontes disponibilizadas pela própria Universidade, entrevistas e depoimentos de funcionários e ex-professores.

CAPÍTULO V - Reformas do Curso de Graduação em Administração da UFS

Como outros campos do conhecimento, a área de Administração passa por mudanças expressivas como as inovações tecnológicas, a globalização dos mercados, a elevação dos níveis de exigência dos consumidores de bens e serviços, as mudanças nas relações de trabalho e o surgimento de novos valores em substituição a outros estabelecidos. Desse modo, o campo de estudo da Administração transforma-se em objeto de intenso esforço de formulação teórica, de pesquisa e de desenvolvimento de instrumentos gerenciais. Assim, durante seus 35 anos de existência, o curso graduação de Administração da UFS, depois de sua implantação, passou por cinco reformas curriculares, respectivamente nos anos de 1980, 1992, 1994, 1997 e 2000. Tais reformas em geral buscaram maior flexibilidade da grade curricular e a maior interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de permitir a adequação do curso às transformações sociais.

Essas transformações são também de ordem socioeconômica, a exemplo do que ocorreu no Brasil a partir da década de 1960, com uma alavancagem no setor industrial que privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país e, em particular, o Estado de Sergipe.

Nesse período também ocorrem novas mudanças de ordem econômicas derivadas da industrialização nacional no Estado de Sergipe, iniciada a partir da década de 1960. Esta alavancagem provocará transformações sócio-econômicas trazidas pela chegada da Petrobrás, pela instalação da fábrica de cimento. (NASCIMENTO, 2003, p. 10).

Estas reformas, hoje, estão sendo repensadas e criticadas com o intuito de substituir modelos de cunho conservador, que utilizaram os desenhos curriculares de estrutura clássica, sem a promoção uma mudança estrutural do curso e, sim, uma nova postura presentes nas reformas pedagógica com articulação com os aspectos sociais.

Na análise das reformas curriculares do curso de Administração da UFS, partiu-se dos documentos levantados como resoluções e outros documentos encontrados sem perder de vista a sua importância, que está ligada indissolavelmente ao conceito de currículo. Mas, segundo Sacristán (2000), o currículo em relação a outros contextos pedagógicos é relativamente recente. É antes, um modo de organização de uma série de práticas educativas.

Procurou-se, desta maneira, preencher uma lacuna na área do ensino superior de Administração com vocação profissionalizante, satisfazendo as necessidades do mercado de trabalho com preparação técnica. Atualmente, a UFS, através do DAD, goza de uma imagem forte como Instituição de Ensino Superior junto ao empresariado sergipano, o que significa

que conseguiu impor-se no mercado de trabalho e no meio empresarial, como uma instituição digna de crédito. As reformas curriculares em particular reforçam uma concepção de organização e cultura da escola. Para melhor clareza, observe-se o que revela Dominique Julia sobre essa temática:

A cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Logo, entende-se que, quando produzem propostas modernizantes, essas reformas aparentemente não se centram na escola em toda sua complexidade, no conhecimento e nas práticas. “Estes três elementos, espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de uma cultura escolar e justificam, portanto a restrição cronológica que me impus” (JULIA, 2001, pp.14-15). Partindo desses pressupostos, a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior de uma instituição de ensino, transitando de alunos a professores, de normas a teorias.

Esse discurso trazia embutida uma lógica de mudança visando aos resultados e mesmo aos meios das ações educativas. Os ideais de mudança podem ser evidenciados, por exemplo, na forma pela qual as reformas curriculares ocorreram por causa de adaptações ao mercado de trabalho. Sobre essa e outras reformas que sofreu o DAD da UFS, a Dr^a. Prof^a. Rivanda Meira Teixeira, ex-chefe do DAD, comentou:

O curso de Administração da UFS, apesar de suas inúmeras deficiências e carências, com destaque para o reduzido quadro de professores, consegue aos poucos imprimir uma marca no Estado de Sergipe, quando se observa que vários dos seus ex-alunos conseguem espaço destacado no restrito mercado de trabalho do Estado. Foram várias as vezes que os encontrei, felizes de reencontrar a antiga professora, agradecidos em terem tido essa formação, que parecia no momento em que estavam no curso com tantas limitações.

As reformas curriculares foram realizadas com o objetivo de imprimir maior dinamismo ao curso, atender as exigências do currículo mínimo do MEC e adequá-los às exigências do mercado. Fazia-se sempre uma revisão completa dos currículos das principais escolas de Administração do país e procurava-se adaptá-los aos recursos humanos existentes no departamento. Eram reformas muito trabalhosas onde cada um dos alunos tinha sua adaptação curricular feita manualmente para que não fosse prejudicado.⁵

As reformas continuaram a ser promovidas de forma recorrente dentro de uma visão generalizada, mas visando à adequação do curso ao mercado. E esse processo,

⁵ Cf. TEXEIRA, Rivanda Meira. 2005. Depoimento concedido no dia 9 de agosto.

envolvendo mudanças programadas institucionalmente, deve ser analisado não somente como dispositivos de normatização e melhoria do desempenho no campo educacional, mas também como uma prática de representação de modelos culturais. Sobre representação vale apenas aqui recorrer ao revelou Roger Chartier, que os discursos de forma alguma não são neutros: “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER apud SOUZA, 2000, p. 5).

O conceito de representação remete de imediato, à noção de apropriação, isto é, a forma pela qual os indivíduos reinterpretam e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação em um determinado momento poderá ser difícil de ser absorvida se as reformas forem estranhas às necessidades da instituição, pois confundem o próprio sentido da existência de um sistema educacional que não pautas suas ações tomando-se como base apenas marcos reformistas. Esse sentido aponta que as reformas, novas práticas educativas e a descentralização somente fazem sentido quando apresenta uma mudança de modelo, isto é assegurando a construção de novas concepções de atuação.

A sustentação teórica da descentralização está muito próxima dos princípios clássicos da Administração. Contudo, há um incremento nas reformas atuais, que inclui de maneira contundente a idéia da participação individual, porém numa perspectiva bastante técnica. Isto é, para além da noção de participação como teoria, há um entendimento de participação como elemento necessário para o desenvolvimento dos processos políticos na gestão escolar, para o desenvolvimento da negociação que tem um novo espaço escolar, a partir da descentralização. Como no caso ocorrido com o desmembramento de um Departamento que aglutinava dois cursos, para a criação do DAD. Para fundamentar este contexto, Viñao Frago explica: “a partir das perspectivas anteriores, o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos.” (FRAGO, 1998, p. 26).

Essa discussão mostra, com muita clareza, que as reformas educacionais e os projetos pedagógicos devem levar em consideração a cultura da escola e, quando necessário buscar adaptá-las aos novos modelos. Essa consideração permite entender que essas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que toca à formação dos alunos e ao desenvolvimento da sua carreira acadêmica.

A cultura escolar mostra e reforça a idéia de que a Universidade é uma instituição que possui suas próprias formas de ação construídas no decorrer da sua história, tomando por

base os confrontos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Um olhar nessa direção evidencia que o espaço físico muitas vezes é um tema esquecido pela prática historiográfica tradicional e negligenciado na análise de problemas relacionados ao contexto organizacional, em busca de compreender um novo ponto de vista da cultura escolar, as práticas e o ofício de docência. Quando muito, ele é visto como importante, mas nem sempre trabalhado efetivamente. Desde o planejamento, projeto inicial e construção do local de trabalho, deve-se ter em mente a funcionalidade, a eficiência e o nível de satisfação dos usuários. Qualquer atividade humana é desenvolvida em um lugar no espaço. Permanece-se durante todo o tempo em contato com diversos tipos de ambientes e cada qual exige uma forma de se comportar. Assim também ocorre com a educação, no qual o espaço é um elemento básico e constitutivo da aprendizagem.

A análise da arquitetura escolar como um lugar, o cenário, permite compreender os modos como se concebe a organização escolar, os elementos que constituem seu sistema e as práticas que orientam a vida escolar. Como representação, a textualidade tem plena significação. Transmite uma determinada cultura, por meio de sua semântica, suas metáforas e signos.

O espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar pode ser considerada inclusive como “uma forma silenciosa de ensino. (FRAGO, 1998, pp. 26-27).

A arquitetura como programa analisa a escola como uma construção cultural. O lugar construído é simultaneamente matéria e energia que flui, se decompõe e se recompõe. Introduzir este conceito em todos os espaços da vida escolar (na construção do edifício escolar, na organização do espaço das salas de aula, dos pátios, etc.), que juntamente com o projeto pedagógico adequado e atualizado influenciam na qualidade do ensino.

Sobre a qualidade do ensino a Prof.^a Dr.^a Jenny Dantas Barbosa do DAD e atual gerente da Coordenação Geral de Planejamento (COGEPLAN) assim se posicionou:

A qualidade do curso de Administração é boa. O curso foi avaliado em 1999, quando coordenávamos o curso, por especialistas indicados pelo MEC obtendo conceito "muito bom" nos principais indicadores analisados: corpo docente, produção científica e grade curricular. Nos itens infra-estrutura e material bibliográfico foram considerados razoáveis. Os alunos também foram avaliados pelo Exame Nacional de Cursos (ENADE) durante cinco anos consecutivos. Nessas avaliações, obtiveram "CONCEITO A" duas vezes. Com relação ao corpo docente,

sem dúvida, necessitamos aumentar a titulação, mas estamos caminhando nessa direção a passos largos, pois, dos 12 docentes efetivos do Departamento, quatro possuem título de doutor e 2 estão cursando doutorado. Assim, em breve espaço de tempo, o curso de Administração, contará com 50% dos docentes com doutorado.⁶

Além das reformas curriculares que foram implantadas pelo Departamento de Administração, houve outras ações que objetivaram a melhora da qualidade do ensino. A esse respeito foi ouvido o Prof. Dr. Napoleão dos Santos, professor do DAD e chefe do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA).

Primeiramente houve uma providência de iniciativa dos próprios professores desse Departamento em melhorar suas capacitações, realizando cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado em outras Universidades do país e outras fora do Brasil. Dessa maneira o DAD conta hoje com 4 doutores, dois doutorandos, quatro mestres e três especialistas. Outra ação é que ao longo dos anos o DAD vem procurando melhorar a qualidade das monografias procurando dotá-las de rigor metodológico empreendido pelos professores e hoje temos maioria dos trabalhos de excelente qualidade. Também nesse sentido uma outra providência foi a reativação da Empresa Junior que segundo suas atribuições vem fornecendo aos alunos de graduação em Administração uma vivência prática, preparando-os para o mercado de trabalho. Brevemente, em conjunto com o CCSA está em análise uma proposta para implantação de cursos de especialização de Administração de Marketing, Finanças, Gestão de Cidades, Gestão Pública. E a partir da criação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares deverá ser oferecido curso de Mestrado em Políticas Públicas.⁷

Após a análise do terceiro capítulo, há razões para acreditar que qualidade de ensino não se faz apenas com produção científica, material bibliográfico, salas de aula e corredores limpos e atualização do quadro docente. Se é certo que estas sejam condições que de alguma forma facilitam e ajudam a humanizar o processo de ensino, há muitas questões entre um indivíduo e o conhecimento, que os aspectos mais aparentes seguramente não dão conta de resolver. O ensino de qualidade envolve muitas variáveis:

- a) Instituição de ensino inovadora, aberta, dinâmica e um projeto pedagógico participativo;
- b) Corpo docente capacitado intelectual, emocionalmente e motivados e com boas condições profissionais;
- c) Uma relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.

⁶ BARBOSA, Jenny Dantas. 2005, Entrevista concedida ao autor no dia 25 de agosto.

⁷ QUEIROZ, Napoleão dos Santos. 2005, Entrevista concedida ao autor no dia 23 de agosto.

Além dessas condições, um curso só pode ser considerado de qualidade se ele oportunizar a construção de conhecimento por todos os indivíduos envolvidos no processo. Neste aspecto, a discussão das reformas dentro da Universidade toma uma dimensão relevante na identificação do seu papel como instituição de ensino. Com as reformas, se estabeleceria uma condição de mudar para melhor o funcionamento das Universidades, as práticas de ensino e os resultados escolares, permitindo olhar para sua missão (sua cultura, as relações de poder, e sua pedagogia), entendendo-a como uma organização prestadora de serviços, portanto, buscando todas as condições de ter a eficácia e a eficiência aumentada com a descentralização, que ocorreu com o DAD da UFS quando foi desmembrado em 1980 do Departamento de Ciências Contábeis.

5.1 Reformas Curriculares do Curso de Graduação em Administração da UFS

5.1.1 Reforma Curricular de 1980

Essa reforma foi motivada pela necessidade do desmembramento do Departamento de Administração e Ciências Contábeis, originando o Departamento de Administração e o Departamento de Ciências Contábeis, de acordo com Resolução nº. 035/89/CONEP. Com o desmembramento dos Departamentos de Administração e Ciências Contábeis, o currículo do curso de Administração que, nos primeiros anos de funcionamento tinha tomado como referência o currículo adotado pela EBAP-FGV, sofreu nova alteração.

Essa segregação não resultou numa mera transmissão de informações ou adoção de novas práticas, mas em uma ação estratégica que visou à melhoria do desempenho do DAD. A separação logo despertou o interesse dos docentes que, junto com o chefe do Departamento, programou a primeira reforma no currículo do curso de graduação em Administração ocorrida em 1980.

5.1.2 Reforma Curricular de 1992

A segunda reforma curricular do curso de graduação em Administração da UFS ocorreu em 24 de setembro 1992, conforme a Resolução nº. 012/92/CONEP. Nessa reforma foi aprovado o projeto pedagógico didático científico do curso de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicada. Não foi promovida alteração na grade curricular com a introdução ou exclusão de componentes curriculares.

5.1.3 Reforma Curricular de 1994

A terceira ocorreu em 22 de junho de 1994 regida pela Resolução nº. 004/94/CONEP. Essa Resolução apenas exclui do currículo o componente curricular “Sociologia das Organizações Complexas” e cria o componente curricular “Organizações Complexas”. Essa reforma buscou-se aproximar o perfil do curso às demandas da profissão do administrador e ao mercado de trabalho.

5.1.4 Reforma Curricular de 1997

Essa reforma implantada em 02/04/97, através da Resolução nº. 02/97/CONEP visou atender às exigências da Resolução nº. 02 de 4 de outubro de 1993, que fixou os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Administração e foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CONEP).

Inicialmente, a análise evidenciou que as reformas curriculares foram implementadas para contribuir com a formalização do desmembramento do curso de Administração e Ciências Contábeis ou para atender ao currículo mínimo aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

Visando distribuir os componentes curriculares, atendendo às exigências do MEC, foi elaborado um novo currículo com a Resolução nº. 02/97/CONEP, em 2 de abril de 1997. Porém, é importante enfatizar que em uma análise preliminar as reformas curriculares visavam também introduzir inovações para adequar o curso de Administração à realidade das organizações atuais ou do mercado. Analisando o documento “curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações”, emitido em setembro de 1998, verificam-se alguns dados importantes. Esses dados mostram que entre as duas últimas reformas curriculares, houve as seguintes alterações nos conteúdos: remanejamento de disciplina de um período para outro, a exemplo de Contabilidade Geral I e Introdução à Economia II, que passaram do segundo para o terceiro período; reedição da disciplina Introdução à Filosofia, que havia sido retirada do primeiro currículo aprovado; a eliminação de componentes curriculares como Instituições do Direito e a introdução de outros como Sistemas de Informações Gerenciais e Aplicações Administrativas em Computadores. Os motivos dessas reformas deverão ser obtidos com as entrevistas com os professores do Departamento de Administração da UFS.

Na décima página do referido documento, há uma síntese de uma “pesquisa sobre o Perfil Sócio-Econômico” do corpo discente do curso de Administração. Porém, não há clareza dos objetivos dessa pesquisa.

A página seguinte exhibe uma relação dos professores do Quadro Permanente por Titulação e Regime de Trabalho que mostra que, na época, o curso de Administração já contava com dois professores doutores. Esses dados demonstram que havia uma política de qualificação dos docentes do quadro permanente no Departamento de Administração da UFS.

Na décima quarta página, estão relacionada as pesquisas e, em seguida, a produção científica/trabalhos publicados desenvolvidas pelos professores do Departamento de Administração da UFS, indicando que havia uma política de incentivo à produção acadêmica.

O Departamento de Administração da UFS criou condições para atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão com destaque para as atividades desenvolvidas pela Empresa Júnior. Muito embora haja outros objetivos, a Empresa Júnior deve proporcionar a seus membros efetivos as condições necessárias à aplicação prática de conhecimentos teóricos relativos à área de formação profissional. Não há outro modo mais efetivo para estimular o aluno a encontrar soluções próprias e a tomar decisões, assumindo papel ativo no processo de aprendizado. Há, portanto, necessidade de uma ampliação de atividades que valorizem a formação universitária e criem oportunidades para a participação nos projetos de pesquisa e extensão do curso. É importante que sejam oferecidas condições aos alunos que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico da forma mais efetiva e crítica.

Quando da sua reforma em 1992, já se podia constatar que a estrutura curricular do curso apresentava alguns aprimoramentos como a introdução de disciplinas como Sistemas de Informações Gerenciais. Porém, há uma tendência da permanência de uma visão tradicional em que o currículo do curso de Administração deve atender bem às necessidades do mercado, não se observando, nessa análise, uma pedagogia progressista, voltada para a qualificação e desenvolvimento funcional do pessoal técnico-administrativo e técnico-pedagógico, apenas para o corpo docente.

5.1.5 Reforma Curricular de 2000

Por último, através da Resolução nº. 04/2000/CONEP, entrou em vigor em 1º de maio de 2000 um novo projeto pedagógico dos cursos de graduação em Administração que revogando as Resoluções 12/92/CONEP, 04/94/CONEP e 02/97/CONEP.

Assim, a primeira mudança a se destacar é a redução da carga horária total que passou de 3210 horas para 3000 horas, sendo que os créditos obrigatórios passaram de 150 para 136 horas e os créditos optativos permaneceram com a carga 64 horas, mais próxima dos padrões nacionais e internacionais dos cursos superiores de Administração. Dessa forma o curso de Administração foi reduzido de dez para nove períodos. A segunda mudança

importante em termos de conteúdo foi a retirada da disciplina Microcomputadores e foi introduzida Direção Estratégica de Empresas, conforme a Resolução nº. 04/2000/CONEP.

Nessa mudança, permaneceu a opção para o aluno especificar o seu currículo ao final do curso, definindo uma área da Administração para concentrar disciplinas que sejam de seu maior interesse. O objetivo é permitir mais flexibilidade, dando opção aos alunos.

Com base na análise de acordo com o método comparativo sobre as reformas curriculares, são feitas algumas considerações usando como referencial a linha teórica crítica. Assim, percebe-se que houve uma necessidade de alinhar o currículo do curso de graduação em Administração com as tendências no sistema de formação superior de administradores na atualidade, que apontam para a flexibilização e o atendimento das demandas do mercado do curso e currículos, e que se tornaram, então, os objetivos principais da reforma curricular.

Além disso, verifica-se que outras questões poderiam ser incluídas na reformulação curricular do curso de graduação em Administração, como: quais os problemas mais frequentes na prática acadêmica do curso? Qual a avaliação que faz o aluno de sua vivência acadêmica? Como a gerência do Departamento de Administração incorporou a reformulação? Qual a opinião do corpo docente sobre essa reforma? as instalações e equipamentos do curso de Administração estão condizentes com os objetivos da reforma? Houve um estudo dos inter-relacionamentos dos conteúdos e a verificação de encadeamento lógico dos componentes curriculares?

A não-observância dessas questões permite que se conclua que a mudança de estrutura curricular não significa a mudança efetiva na formação de profissional mais qualificado para atender às atuais exigências do mercado. Isto se deve, entre outras questões, ao fato de que não adianta mudar a carga horária e substituir disciplina sem que o professor tenha contextualizado e vivenciado esse conteúdo para conhecer seus novos questionamentos, para levar o aluno a repensar esse conteúdo dentro da nova prática acadêmica.

A falta do encadeamento lógico dos componentes curriculares dificulta a prática acadêmica do professor na utilização de um conteúdo na formação de conhecimentos posteriores. Tal fato pode gerar a fragmentação dos conhecimentos, impossibilitando a formação de uma visão difusa do curso pelo corpo discente.

Ao recorrer ao suporte teórico utilizado nessa análise, Santos (2000) ressalta que: “a teoria crítica pós-moderna parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transformam em sentido progressista essas condições.” (SANTOS, 2000, p.32).

Autores como Apple (1997) entendem que o currículo é resultado de opções definidas por quem detém o poder, uma ação arbitrária feita por indivíduos, logo uma ação política. E continua “Assim, educação e poder são termos de um par indissociável. Em termos de crise social, esta relação entre educação e poder torna-se mais visível.” (APPLE, 1997, p. 74).

As reformas curriculares deveriam ser sempre feitas em função do educando e da evolução da sociedade. Contudo, como toda ação humana não pode ser despojada de uma decisão política, as alterações dos currículos deveriam, portanto, ser encaradas como uma ação dupla; política e técnica. Porém, ao longo dos anos foram caracterizadas como excessivamente técnicas e com pouca articulação com os aspectos sociais que impedem a criação de processos de mudança com reflexos sociais mais efetivos, configurando assim um modismo em detrimento da inovação.

Contudo, é preciso considerar que as reformas curriculares implantadas pelo Departamento de Administração da UFS contemplaram a ação do docente contextualizada pela própria institucionalização da reforma refletida em “apoio para participar em eventos técnicos ou científicos desde que apresentassem trabalhos.” (TEIXEIRA e BARBOSA, 1998, p.13).

5.2 Conteúdo Curriculares da Graduação em Administração da UFS

No período analisado, o currículo do curso de graduação em Administração da UFS foi organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares para uma carga horária total de 3.000 (três mil) horas. Dessa carga horária, 2040h correspondem à parte fixa, sendo 1740h em disciplinas e 300h em estágio obrigatório, e 960h à parte flexível, sendo 560h em DECs (Disciplinas Eletivas e Complementares) que não podem ultrapassar 20% da carga horária total, ou seja, 600h. O aluno poderá cursar até 28 (vinte e oito) créditos por semestre, segundo currículo mínimo estabelecido pela Resolução nº. 04/2000/CONEP de 13 de janeiro de 2000 em consonância com o Conselho Federal de Educação através da Resolução nº. 02/93 de 4 de outubro de 1993.

Portanto, é pertinente esclarecer que as DECs presentes no currículo do curso não correspondem a esses conteúdos na sua totalidade, sendo registradas dessa maneira por uma necessidade do sistema de registro institucional, que não prevê a separação entre aquilo que é flexível (de domínio do colegiado) e o que é complementar (estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando), tratando tudo como DECs.

É importante salientar que, de acordo com a legislação, os componentes curriculares da parte fixa dependem de reforma curricular para sua alteração, e as da parte flexível podem ser reformuladas pelo colegiado. As diretrizes curriculares dos cursos de Administração determinam os seguintes conteúdos:

- a) Conteúdos de formação básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, e também os relacionados com as tecnologias da comunicação e informação e das ciências jurídicas;
- b) 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;

- c) Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração. Acrescentam-se os conteúdos de formação complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. Esses conteúdos estão contemplados na parte fixa da estrutura curricular do curso, conforme exposto no quadro IV:

Quadro IV: Adequação da parte fixa do currículo às diretrizes curriculares

FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL	
GRUPO	COMPONENTE CURRICULAR
I ECONOMIA	- Introdução à Economia I - Introdução à Economia II
II – DIREITO	- Direito e Legislação Social
III – MATEMÁTICA	- Matemática Básica - Matemática Financeira Aplicada à Administração
IV - ESTATÍSTICA	- Introdução à Estatística Econômica
V - CONTABILIDADE	- Contabilidade Aplicada à Administração I - Contabilidade Aplicada à Administração II
VI - FILOSOFIA	- Introdução à Filosofia
VII - PSICOLOGIA	- Psicologia Geral
VIII - SOCIOLOGIA	- Sociologia das Organizações
IX - INFORMÁTICA	- Aplicações Administrativas a Computadores
TOTAL	720 h

(Fonte Resolução nº. 04/2000/CONEP. p. 4). Disponível em: <http://www.ethos.org.br/>. Acesso em 22 de abril de 2008

Continuação do quadro IV

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
GRUPO	COMPONENTE CURRICULAR
I – TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO	- Iniciação Empresarial - Direção Estratégica de Empresa - Teoria Geral da Administração - Introdução à Administração - Pesquisa em Administração
II – ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA	- Administração de Marketing I - Administração de Marketing II
III – ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO	- Administração da Produção I - Administração da Produção II
IV – ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	- Administração de Recursos Humanos I - Administração de Recursos Humanos II
V – ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA	- Administração Financeira I - Administração Financeira II - Elementos de Análise de Custos
VI – ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E PATRIMONIAIS	- Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais
VII – ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMA DE INFORMAÇÃO	- Sistemas de Informações Gerenciais
VIII ORGANIZAÇÃO, SISTEMAS E MÉTODOS.	- Organização, Métodos e Sistemas Administrativos.
TOTAL	1020 h

(Fonte Resolução nº. 04/2000/CONEP. p. 5). Disponível em: <http://www.ethos.org.br/>. Acesso em 22 de abril de 2008

As reformas empreendidas tiveram o objetivo, segundo documento “curso de Administração: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações”, emitido pelo DAD em setembro de 1998, de favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a aquisição da competência humana, técnica e científica, capacitando o profissional a desenvolver atividades de gerência, consultoria, assessoramento, planejamento e pesquisa nas organizações públicas e privadas. Preceitua ainda o referido documento que o profissional da área de Administração deve ter também uma visão de generalista e globalizante, de interdisciplinaridade, complementaridade e multidisciplinaridade a partir da solidificação da visão especializada acerca da área e dos assuntos estudados.

5.3 Graduação em Administração da UFS em Números

O curso de graduação em Administração, modalidade bacharelado ofertava a comunidade no período 2000 a 2004, 100 vagas por ano, das quais 50 são para o curso diurno e 50 para o curso noturno; teve como expectativa de serem ofertadas 120 para o ano de 2006. Nos anos observados verifica-se um crescente, embora pequeno, interesse pelo vestibular no curso de graduação em Administração da UFS, conforme a figura VII.

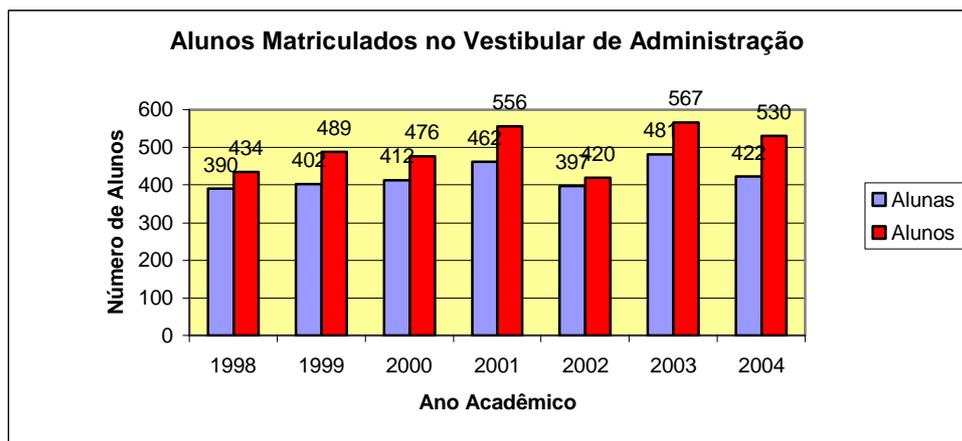


Figura VII. Gráfico número de alunos matriculados no vestibular de Administração

Fonte: Anuário da UFS – COPAC/COGEPLAN

A segunda observação, por outro lado, mostrada na figura VIII, é que o turno diurno despertou maior interesse aos alunos do sexo feminino, ao passo que o período noturno foi mais procurado pelos alunos do sexo masculino. Isso é justificado pelo fato de que em média os alunos do sexo masculino se iniciam mais cedo no mercado de trabalho.

Ainda nessa figura observa-se que o menor índice de alunos matriculados na graduação de Administração foi no 1º semestre de 1998, com 447 estudantes, sendo o maior índice registrado no 1º período de 2003 com 603 candidatos. Conclui-se, assim, que há um crescente interesse da sociedade pela graduação em Administração por ambos os sexos.

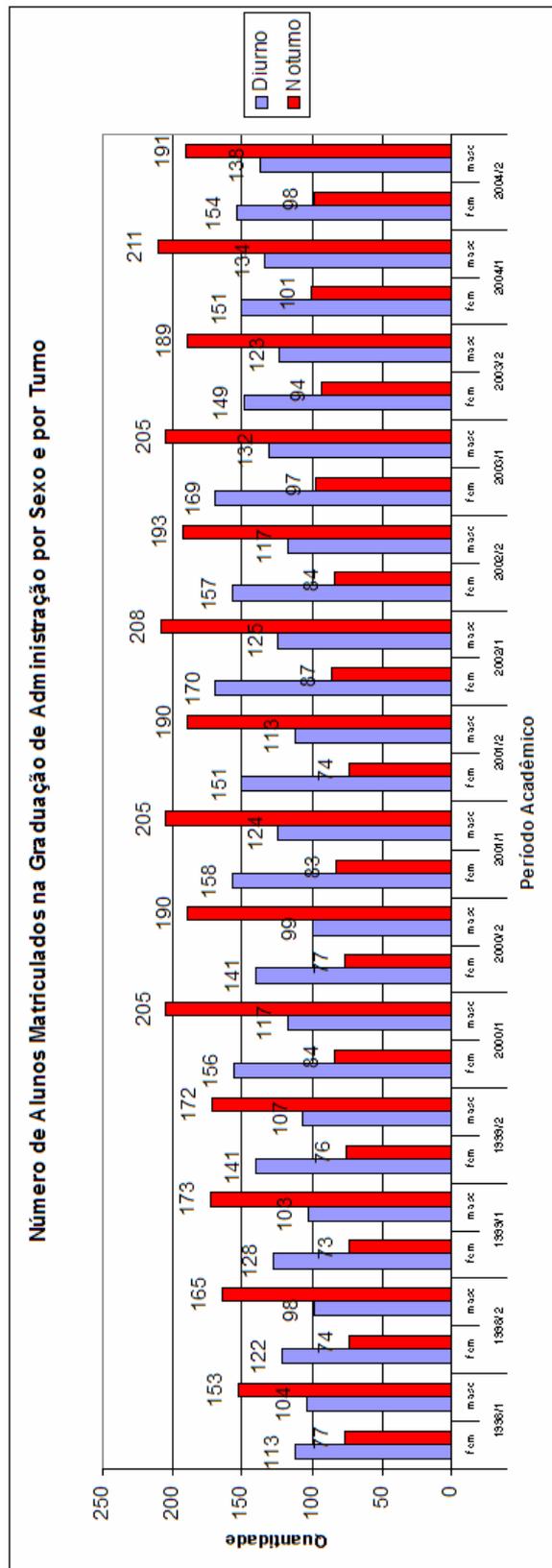


Figura VIII. Gráfico número de alunos matriculados em Administração por sexo e por turno

Fonte: Anuário da UFS – COPLAC/COGEPLAN

Outro dado importante é a grande diferença entre alunos matriculados e graduados. Quando se analisa o número de alunos matriculados naquele ano, verifica-se que a evolução do número de alunos graduados, mostrada na figura IX, em que um número de 45 graduados foi alcançado em 2001 e 2002 e, em 2000, um pico mais elevado de 55. Nos dois anos precedentes, o número de graduados variou entre 15 e 30. Uma análise comparativa entre os Gráficos V e VI permite perceber que o curso de graduação em Administração tem uma baixa relação de alunos graduados por período, fato ressaltado pela figura IX, suscitando outro estudo. Apesar do índice, o curso revela uma tendência crescente de alunos graduados, embora sejam vistas uma leve ascensão e queda desses índices. E, no segundo período do ano de 2003, alcançou-se o maior índice de alunos concludentes com um total de 33 graduados.

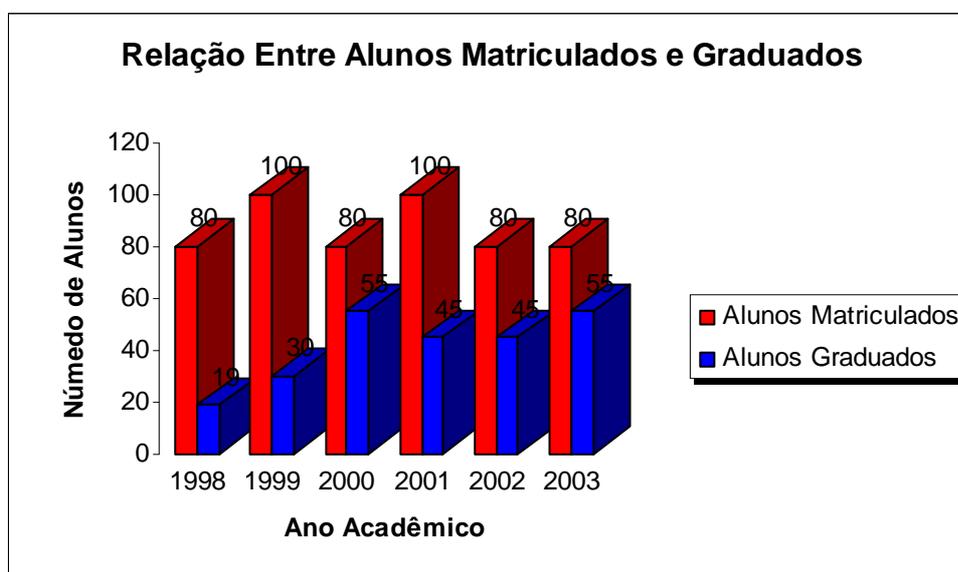


Figura IX. Gráfico relação entre alunos matriculados e graduados em Administração

Fonte: Anuário da UFS – COPAC/COGEPLAN

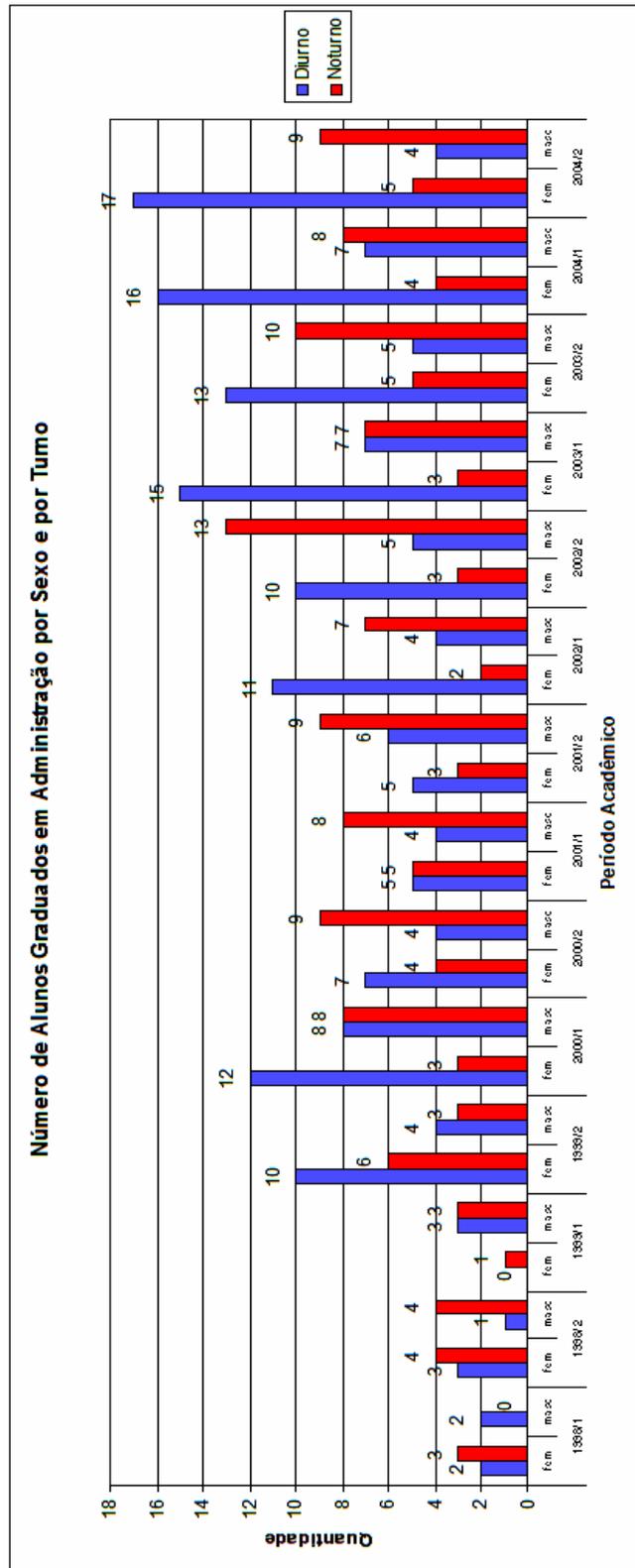


Figura X. Gráfico número de alunos graduados em Administração por sexo e por turno

Fonte: Anuário da UFS – COPAC/COGEPLAN

Na figura X, pode-se observar que até o final da década de 1990 havia um maior número de alunos do sexo masculino que optaram pelo curso de Administração noturno. A partir do início da década de 2000 essa tendência se reverteu e já no período analisado o curso de Administração diurno há uma tendência predominante do sexo feminino.

Uma análise efetuada na figura XI auxilia o entendimento com um dado adicional que é a taxa de evasão do curso, que pode ser analisada por meio da figura XI. A taxa de alunos evadidos do curso de graduação em Administração tem um percentual considerado aceitável, sendo que no primeiro semestre do ano 2000 apresentou o maior percentual: 5,04%. Um dos motivos alegados pelos discentes é a dificuldade de conciliar trabalho com as atividades exigidas pelo curso. Igualmente, destaca-se que, no período analisado há maior incidência entre os alunos do curso diurno.

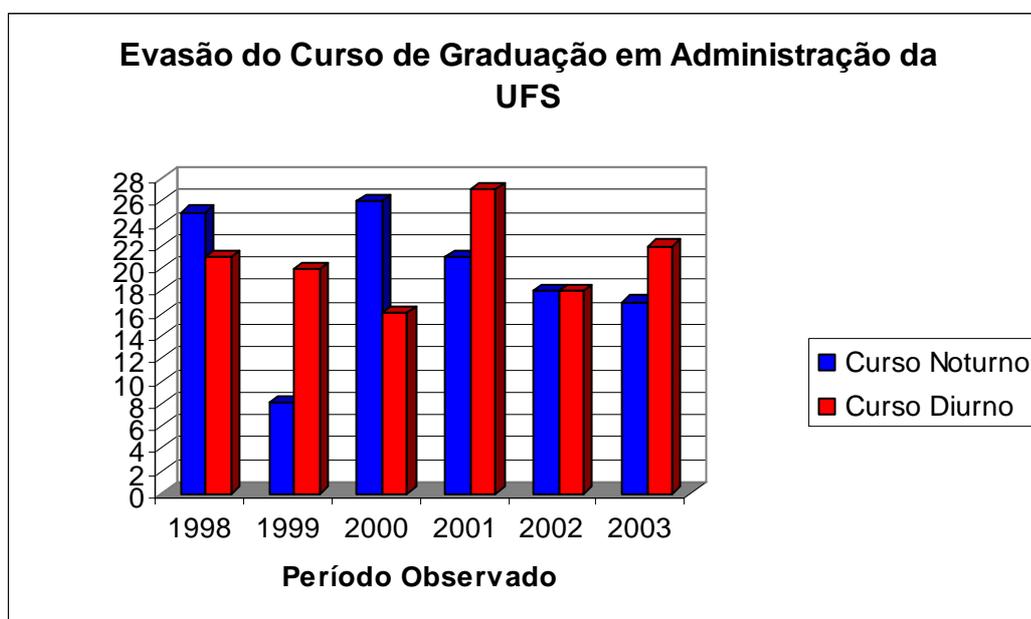


Figura XI. Gráfico evasão do curso de Administração da UFS

Fonte: Anuário da UFS – COPAC/COGEPLAN

Outra questão relevante que foi analisada, mas necessita de maior aprofundamento, é o desempenho do ensino superior de Administração da UFS que assume grande relevo em uma instituição de ensino, seja ela pública ou privada, em consequência da sua importância como agente de produção e difusão do conhecimento. É necessário que todas as instituições de ensino superior vejam seus alunos como centro para onde devem convergir todas as ações do processo educativo que exigem eficiência e que procurem se instrumentalizar e manter em seus quadros docentes qualificados para cumprir seu papel na sociedade.

Essa análise leva a uma reflexão sobre a atuação do curso no cenário nacional e local percebidas pelas estatísticas oficiais. Mostra, ainda, claramente, que apesar das deficiências de funcionamento e de acervo da biblioteca, das dificuldades de manutenção dos laboratórios de prática, a UFS ainda oferece um curso em Graduação em Administração com boa qualidade de ensino. É assim nos dias de hoje, e deverá ser assim, muito provavelmente, numa perspectiva previsível. A figura XII fornece, de forma clara, um diagnóstico dessa realidade.

Nessa figura, pode-se inferir a qualidade do curso de graduação em Administração da UFS. Observa-se nele que no período avaliado pelo ENADE o menor conceito foi “C” obtido pelo curso em 1997, no início do processo de avaliação do ENC, mas mostrando uma crescente no desempenho, o referido curso obteve posteriormente dois conceitos “A” nos anos de 1999 e 2001 e dois conceitos “B”. São dados estatisticamente significativos, permitindo concluir pela sua boa qualidade no cenário regional e nacional.

Essa avaliação, do ENC, deve ser entendida como um processo que visa levantar e fornecer aos cursos dados e informações, cuja análise permita detectar seus pontos de excelência e eventuais problemas, planejar a melhoria e a correção de rumos, além de superar deficiências no ensino da graduação, de modo a elevar seu padrão de qualidade e oferecer a seus alunos melhor formação. Porém esse bom desempenho não deve levar a desconhecer os problemas que vão se sucedendo, em razão das mudanças operadas no contexto sócio-histórico mais amplo e no plano do conhecimento, e da maior complexidade que tudo isso passa a gerar e a requerer da Universidade através do DAD novas ações. A não observância desses aspectos implica, seriamente, o risco da obsolescência e da inadequação do curso, podendo repercutir nas taxas de evasão e na redução do prestígio dos formandos pela UFS.

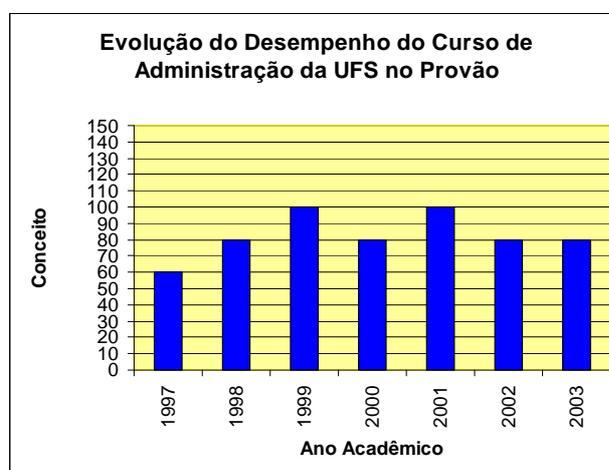


Figura XII. Gráfico evolução do desempenho do curso de Administração da UFS

Disponível em: <http://www.resultadossens.inep.gov.br/instituicao>. Acesso em 22/08/2005

5.4 Afinal, de Quem é esse Currículo?

De um modo geral as reformas do ensino superior implantadas pelas instituições de ensino não alcançaram os objetivos da sociedade brasileira. Quase sempre fragmentada e quase nunca com resultados satisfatórios, pouco contribuíram para a edificação de uma educação voltada para a construção de conhecimento. Algumas delas encontraram obstáculos velados na política neoliberal que se instalou no país na segunda metade do século XX. Os objetivos revelados por meio de retóricas eram a qualidade educacional para o alcance da “empregabilidade” e a “capacidade de empreender. A idéia-mestra continua sendo a formação educacional do aluno, um capital intelectual, um patrimônio com o qual ele vai ao mercado, pouco importando se os conhecimentos estarão sendo convertidos em benefícios sociais. Com o golpe de 1964, a ênfase recaiu sobre o ensino técnico de nível médio com o objetivo de formar trabalhadores aptos a suportarem o processo de expansão capitalista.

Isto pode ser evidenciado, por exemplo, na forma pela qual as reformas curriculares foram orientadas em virtude de adaptações ao mercado de trabalho. Mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas reformas aparentemente não observam a Universidade em toda sua complexidade, como uma instituição de cultura própria e inserida numa realidade local específica, que possa desenvolver competências para o exercício profissional do corpo discente e contribuir para que essas pessoas possam ir além do conhecimento já adquirido, e desconfiar dos discursos neoliberais sobre a educação.

A maioria das reformas estabelece uma lógica muito reduzida para enxergar o que define a escola através de sua cultura, das relações de poder, e da sua pedagogia. Essa lógica não considera a função social e atribui à instituição de ensino uma organização prestadora de serviços, com todas as condições de ter sua eficácia e eficiência aumentada com os programas de descentralização. Ou seja, o mundo social de fato é ignorado. Além do mais, muitas dessas reformas receberam influências externas que quase sempre provocaram rupturas marcantes.

A primeira ruptura ocorreu quando os jesuítas chegaram ao território do Brasil na segunda metade do século XVI, tendo principal objetivo levar a fé católica aos povos que habitavam este território. O objetivo central era catequizar os gentios, servindo duplamente aos interesses do colonizador e da Igreja contra-reformista. Logo perceberam que o Brasil se apresentava como uma realidade muito distante das que até então tinham sido campo de trabalho dos jesuítas dedicados ao trabalho educacional. O grande problema enfrentado foi a reação dos gentios. Esses divididos em populações que por aqui viviam já possuíam características próprias de socializar seus membros.

Porém, não se pode deixar de reconhecer que os jesuítas trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Tratava-se de um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos. Além de ser também um manual de organização e administração escolar. A metodologia definida nesse manual era bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno.

Para manter a ordem, tão respeitada por esses religiosos, os alunos poderiam ser advertidos verbalmente e até fisicamente, em casos de extrema necessidade, pois este era o último recurso a ser utilizado, e com ressalvas. O mestre jamais agredia seu aluno, sendo reservada esta função ao corretor, que não poderia dar mais que seis golpes de palmatória.

Não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquerir; dissimule de preferência quando puder sem prejuízo de ninguém, não só não inflija nenhum castigo físico (este é o ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos. Não chame ninguém senão pelo nome ou cognome; por vezes é útil em lugar de castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia. (FRANCA, 1952, p. 190).

Esse programa rígido de estudos detalhados trazido pelos europeus provocou inicialmente, uma grande ruptura. Ressalta-se que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas que se praticavam na época na Europa.

Além de ditar o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica, esse documento apontava o que os mestres deveriam ensinar e o modo como os assuntos predeterminados deveriam ser abordados.

No plano de expansão inicial pelo litoral brasileiro, os jesuítas encontraram algumas dificuldades. Exceções foram necessárias para que as diversidades mais “berrantes” de algumas localidades fossem minimamente respeitadas. Mestres como Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira foram obrigados pelas circunstâncias a fazer concessões e a ceder em vários momentos de suas obras, além de defenderem perante seus superiores as vantagens que tais concessões poderiam trazer. Sabiam que deveriam ceder diante da ortodoxia.

O plano de estudos dos jesuítas em suas regras gerais ditava qual o comportamento mais aconselhável ao Provincial, ao Reitor, ao Prefeito de estudos, aos Professores e até aos funcionários menos graduados para o bom funcionamento do estabelecimento e resultados positivos da educação. (MADUREIRA, 1929, p. 395).

Assim, foram, aos poucos, se infiltrando nas aldeias e levando os fundamentos de uma educação religiosa que foi se ampliando progressivamente pelo litoral. O *Ratio Studiorum* seria a base comum que serviria de suporte ao trabalho dos jesuítas. Em todos os lugares essas normas deveriam ser seguidas da maneira como estavam prescritas no documento, em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica. Mas, “o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade.” (FARIAS, 2000, p. 43).

Deste modo, O *Ratio Studiorum* não é um tratado de um programa pedagógico, mas um código, um programa, uma lei orgânica que continha os conteúdos do ensino ministrado nos colégios da Companhia, que impunha métodos e regras a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios.

Outra grande ruptura sofrida pela educação brasileira foi a influência que os programas pedagógicos receberam no início do século XIX quando o Rei D. João VI já havia se estabelecido no Brasil. Procurando-se desenvolver o ensino médio no Brasil, foi incumbido ao Conde da Barca, o Ministro Antonio de Araújo, buscar um meio de dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas. O Conde tinha simpatia pelo sistema lancasteriano de educação, um método de estudo desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), em 1798, para escolas de crianças pobres. Muitos acreditavam se tratar de uma descoberta genial, capaz de resolver o desafio da educação em massa, dos pobres, sem grandes gastos. Um professor foi enviado à Inglaterra para aprender o método. Logo depois, através do Decreto de 1º de março 1822, com a importação de um método de ensino da cultura inglesa, foi criada no Rio de Janeiro uma escola baseada no método lancasteriano ou de ensino mútuo. O método foi introduzido em caráter experimental, aos escravos, de ambos os sexos, no Rio de Janeiro. A partir daí o método propagou-se. O governo decidiu implantá-lo no Arsenal do Exército, para alfabetizar os soldados. Os militares foram os primeiros professores do método nas províncias.

Já no século XX, após a primeira guerra mundial, em um momento político particular de história brasileira, o Estado Novo, fatores econômicos e as condições sociais e culturais do Brasil influenciaram o movimento dos escolanovista. Esse movimento influenciou também o ensino de Administração do Brasil recebeu de organismos internacionais como Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para criação da Fundação Getúlio Vargas.

Foram abordadas também as metas que a ditadura militar impôs a partir da década de 1960, com o objetivo de reformar a educação, sobretudo a pública, impondo os métodos norte-americanos de ensino, importando de empresas daquele país equipamentos e materiais para a reaparelhagem das escolas e Universidades do Brasil. Foi nessa época que os cursos *primário* e o *ginásio* passaram a ser denominados *primeiro grau* e o *científico* passou a ser chamado *segundo grau*. Ainda nesse período ocorreu a alteração mais significativa foi a introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), que passaram a fazer parte dos currículos dos cursos. Nesse período também foi projetada uma reforma baseada no positivismo comtista, cujo objetivo era formar uma elite sem autonomia.

Acrescentando as problemáticas do currículo analisadas no capítulo 4, “Histórico e Concepções Sobre o Currículo”, deve-se considerar a abordagem sobre o currículo real/normativo, e o papel do livro didático nas práticas escolares destacadas nos estudos de pesquisadores como (APPLE, 1997). O autor tem a perspectiva o currículo de uma forma crítica, na sua relação com a ideologia, a cultura e o poder, reconhecendo a dimensão política, e apresenta as razões político-econômico-ideológicas que limitaram a democratização da educação.

Nesse sentido, é significativo aprofundar o conhecimento sobre as formas de relações entre currículo e livro didático acompanhando o processo de transformações de tais relações em uma perspectiva histórica e associada à criação das escolas de nível primário e secundário a partir do século XIX. Os estudos mais recentes têm utilizado o currículo como objetos de pesquisa ao se preocuparem com a constituição dos componentes curriculares ou matérias escolares, com a constituição dos saberes escolares e suas práticas cotidianas.

Da mesma maneira, currículos e livros didáticos têm sido amplamente utilizados como fontes das pesquisas da área. Em ambas as situações, tornam-se fundamentais aprofundar análises sobre os procedimentos metodológicos de tais fontes documentais, assim como conhecer as atuais tendências e enfoques das investigações sobre o tema, tanto as realizadas no Brasil como as internacionais.

Michael Apple aponta que o livro texto participa de regulações tanto ideológicas quanto corporais, quando revela que “Assim os livros didáticos são ao mesmo tempo os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Essas regulações estão mais evidenciadas nos currículos escolares nas áreas ditas humanas.” (APPLE, 1997 p. 84)

Em relação aos livros didáticos produzidos no Brasil recaiu uma série de acusações como se fossem os principais responsáveis pelas mazelas da Educação brasileira.

Análises abstratas de conteúdo denunciavam-lhes a ideologia subjacente e abordagens da indústria cultural caracterizavam-nos como instrumentos da hegemonia burguesa e da acumulação capitalista. À luz desse raciocínio, eis o que revelou Kazumi Munakata.

Percebemos que os livros didáticos de ciência nada mais são do que instrumentos para que a ideologia dominante seja passada aos alunos durante o período escolar [...]. Uma ideologia que não é apenas um conjunto de idéias apresentadas mais ou menos arbitrariamente para ocultar a realidade do sistema, mas que cria condições concretas para que a “massa” possa assimilar tais idéias, permitindo o funcionamento e a reprodução do sistema como um todo. (MUNAKATA, 1997, p. 25).

Essas considerações levam à conclusão de que o currículo atua como instrumento consolidador da idéia de que a forma capitalista, na qual está estruturada a sociedade, é realmente a ideal. Dessa forma as diferentes classes sociais aprendem que papel deve desempenhar nessa estrutura e, mormente o que não cabe a elas saberem e participarem. Por outro lado, o currículo transmite uma parte da cultura, a que passou pelo crivo e se transformou em instituição, ou seja, a considerada como digna de ser apreendida. É a instituição escolar a responsável pela transmissão desse currículo, e também pela transformação, reorganização e reestruturação desses conteúdos em algo assimilável pela nova geração, a fim de serem recebidos sem maiores problemas. “O currículo é assim, “documento de identidade”, reflexo do momento histórico em questão e diretamente vinculado às relações de poder, a organização e estruturação da sociedade, e a visão de mundo do grupo social dominante” (SILVA, 1999, p.150).

Logo, mesmo existindo (re) interpretações ou ações de resistência ao currículo no espaço escolar, este dificilmente conseguirá desvencilhar-se das orientações oficiais, pois existe todo um aparato para sua implementação/difusão: propagandas governamentais televisivas, revistas direcionadas ao professor, livros didáticos e paradidáticos, cursos de atualização para professores, avaliações, etc.

Apesar das reformas empreendidas no curso de graduação em Administração da UFS, descritas e analisadas no capítulo 6, “Reformas da Graduação em Administração da UFS”, foi identificado um distanciamento entre prática acadêmica e a proposta pedagógica. Isto foi claramente identificado no período analisado, quando, em alguns componentes curriculares, foram adotados livros, cujos exercícios de classe eram estudos de casos de empresas que retratavam a realidade de outros países. Citam-se, como exemplos, o livro *Administração Contemporânea: teoria, prática e casos*⁸, *Orçamento Empresarial*⁹, e o livro

⁸ HAMPTON, David R.; **Administração Contemporânea**; SP; McGraw-Hill; 1980.

⁹ WELSCH, Glenn A. **Orçamento Empresarial**, 4a.ed., São Paulo, Atlas, 1984.

*Princípio de Administração Financeira*¹⁰. Nesses livros foram estudados casos reais de empresas norte-americanas inseridas em um contexto sócio-econômico muito distinto da realidade do Brasil e mais ainda do Nordeste.

A adoção de livros importados ou traduzidos deve levar em consideração inicialmente as diferenças culturais. As análises de casos permitiriam ver as diferentes realidades de um país desenvolvido e de outro em desenvolvimento. Para materializar esse anacronismo, menciona-se um exemplo de estudo de casos de empresas no livro *Princípio de Administração Financeira*, precisamente no capítulo 10, que trata das tarefas desempenhadas por indivíduos nos cargos. Nesse tópico, o autor faz uma abordagem sistemática de um estudo de caso, sobre “A Divisão Inland da General Motors Corp...” (HAMPTON, 1980, p. 224). Nesse estudo de caso, foi ressaltada a estrutura organizacional de uma empresa multinacional, as tarefas desenvolvidas por um gerente na linha de montagem, levando em consideração custos de materiais e mão-de-obra envolvida da realidade sócio-econômica Norte Americana.

Essas práticas organizacionais analisadas como estudo de caso precisam ser entendidas quanto à sua finalidade, e ao seu lócus, podendo atender às questões de ordens sociopolíticas e econômicas.

¹⁰ GITMAN, Lawrence J.. **Princípios de Administração Financeira**. Editora Harbra. 1998.

CAPÍTULO VI - Análise e Apresentação dos Resultados

6.1 Tabulação e Análise dos Dados

O presente trabalho foi elaborado com o intuito de delinear o perfil da formação recebida pelos egressos do curso de graduação em Administração da UFS, a partir do modelo teórico de gestão adotado pelo projeto pedagógico. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, sendo enviados questionários aos egressos do curso que se graduaram entre os anos de 2000 a 2004.

Este capítulo apresenta os elementos resultantes do processo de análise e interpretação dos dados coletados, que configuram os resultados da presente pesquisa. Assim ele é dedicado à apresentação, discussão e análise dos dados descritivos. As técnicas de coleta de dados utilizadas para o desenvolvimento do presente estudo foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo composta por entrevistas e a aplicação de um questionário.

Mediante pesquisa documental foi possível conhecer a historiografia da educação brasileira e do ensino de Administração no Brasil e em Sergipe, desde suas origens, e a evolução da educação e o seu desenvolvimento. Esta pesquisa possibilitou ainda identificar as várias reformas sofridas pelo curso de graduação em Administração da UFS na tentativa de se ajustar, se adequar e acompanhar as novas concepções de gestão para a administração. Esse processo exigiu novas elaborações e reelaborações e implementações de novos projetos pedagógicos. Além do mais, foi possível rever os principais fundamentos concernentes às metodologias de planejamento estratégico e as dimensões dos ambientes geral e específico.

Com a pesquisa bibliográfica, visou-se, além de conhecer todo material escrito encontrado sobre o objeto de estudo, ou o tema em questão, obter informações fidedignas para responder aos problemas identificados nesta pesquisa, por meio de coleta planejada e sistemática na bibliografia estudada durante o curso e a indicada pelo orientador.

A pesquisa de campo se deteve na obtenção de dados sobre o contexto delineado nos objetivos específicos e nos questionamentos desta pesquisa que a princípio foram obtidos com os questionários recebidos respondidos, que se constituiu no principal instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa. Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo de pessoas em estudo, com perguntas pré-codificadas para facilitar seu preenchimento e sua análise, principalmente para obtenção de dados quantitativos. Para tal,

colocou-se uma série de questões que abrangeram as principais questões da pesquisa, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

O questionário foi desenvolvido para obter opiniões dos egressos sobre o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração e o enfoque de gestão utilizado nas práticas de ensino. Quanto ao preenchimento do questionário, esse foi aplicado individualmente via *e-mail* e foi composto por questões abertas e fechadas de múltipla escolha com resposta em uma escala numérica.

Na primeira semana de março de 2008, foram enviados os questionários para uma população de 283 egressos do curso de graduação em Administração da UFS do período 2000 a 2004 para compor a amostra de estudo. Segundo Martins (2005, p.185), a população é um conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo, enquanto a amostra é um subconjunto da população. O questionário aplicado possui dois tipos de dados diferentes que foram coletados. O primeiro, numérico, obtido através da escala de Likert para as variáveis relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. O segundo, dados não-numéricos, ou *strings* relacionados aos fatores complementares. A escala de Likert é uma escala sócio-psicológica utilizada em ciências sociais para medir, quantitativamente, atitudes, motivos e percepções entre diferentes pessoas, sobre determinado objeto, através das respostas a várias afirmações declarativas, denominadas questões ou itens, que expressam um ponto de vista sobre um tópico.

Com a base metodológica apresentada no capítulo 2, a amostra trabalhada disponibilizaram dados necessários para verificação das hipóteses desta pesquisa. A definição desse intervalo temporal se justifica pelo fato de que em 13 de janeiro de 2000 foi implantada a quarta reforma através da Resolução n.º 04/2000CONEP, em que o curso de graduação em Administração da UFS passou por uma reestruturação curricular, com o objetivo de imprimir um novo perfil ao ensino de Administração.

6.1.1 Instrumento de Coleta de Dados

O principal instrumento de coleta de dados foi o questionário. Para efetuar a discriminação das respostas dos diferentes respondentes, utilizou-se a escala de Likert, que quantificou os aspectos como atitudes ou opiniões dos egressos do curso de graduação em Administração da UFS.

Para medir ou quantificar os aspectos como atitudes e opiniões dos egressos, a escala graduada de Likert apresenta uma série de cinco proposições, das quais o respondente selecionou uma, entre as seguintes opções: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda e discorda totalmente.

Sua aplicação consiste em criar sobre uma reta pontuada em que são definidos pontos para escolha dos respondentes. Aos respondentes solicita-se que indiquem o grau de concordância ou discordância com a opinião expressa pela declaração. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos, enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou baixos. Em seguida esses dados foram ponderados traduzindo-se de forma simples um dado qualitativo em quantitativo conforme a figura XIII.

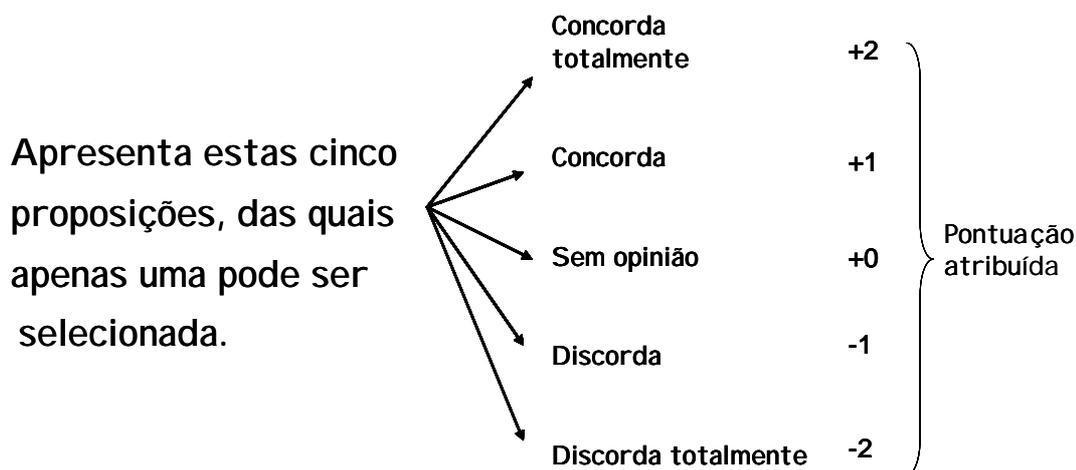


Figura XIII: fluxo de concordâncias das questões avaliadas

Os dados coletados através do questionário foram tabulados, ponderados e analisados, traduzindo-se dessa forma um dado qualitativo em quantitativo.

Nesse sentido, as questões 12, 22, 25, 27, 38, 40 e 43, constantes no questionário procuraram avaliar as percepções sobre o projeto pedagógico do curso; as questões 6, 9, 15, 18 e 6 buscaram medir o grau de vinculação dos egressos com os princípios da administração burocrática enquanto as questões 7, 8, 11, 26, e 45 avaliaram a ligação do projeto pedagógico com as características da administração gerencial. As questões de 1 a 5 investigam outros valores que complementaram o processo de análise da pesquisa. Nas questões 25, 29, 36, 39, 40, e 44, é avaliado o nível de atualização do projeto pedagógico do curso, enquanto a questão 24 buscou as percepções dos egressos sobre o papel da empresa júnior na formação dos administradores.

As questões 4.12 e 46 permitiram aos respondentes expressarem de forma analítica suas opiniões sobre o curso. Muito embora as respostas dadas às questões abertas fossem caracterizadas por uma diversidade grande, não houve essa necessidade, pois poucos respondentes utilizaram esses espaços.

6.1.2 Pré-Testes do Questionário

É designada como pré-teste uma prova preliminar pela qual se passa o questionário após sua elaboração e antes de sua aplicação definitiva. A finalidade do pré-teste, de acordo com Gil (1999), é detectar, e em seguida retificar possíveis falhas na redação do questionário, como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante e a exaustão.

Assim, antes de ser aplicado, o questionário passou por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido. A solicitação para o preenchimento foi feita em sala de aula em duas turmas do curso de graduação em Administração da UFS, durante o mês de fevereiro de 2008, ou seja, buscaram-se respondentes com as mesmas características dos informantes-alvo, o que permitiu a correção de alguns erros de formulação de algumas questões com o intuito de torná-las mais inteligíveis. Além disso, o pré-teste teve o intuito de avaliar a clareza das questões e o nível das respostas.

6.1.3 Tratamento, Análise e Interpretação dos Dados

A fase seguinte foi de coleta, análise e interpretação dos dados. A análise dos dados, embora apresentem diferentes definições, estão estreitamente relacionados com o preparo dos dados para as análises efetuadas. Segundo o autor e pesquisador Antônio Carlos Gil,

a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação, enquanto que a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL 1999, p. 167).

Ainda segundo o autor, os processos aplicados durante o tratamento dos dados englobam: classificação, codificação, tabulação, análise estatística, avaliação das generalizações obtidas, inferências de relações causais e interpretação dos dados.

A classificação dos dados refere-se ao estabelecimento de categorias mutuamente exclusivas, reunindo as informações de acordo com os interesses da pesquisa na mesma classificação com base em critério único.

A fase de codificação dos dados implica a atribuição de códigos com a finalidade de transformar dados brutos em símbolos para que possam ser tabulados. A codificação pode ser feita anterior ou posteriormente à coleta dos dados.

A tabulação dos dados significa o processo de agrupar e contar os casos, reunindo as informações de forma organizada para a posterior análise dos dados. Nesta pesquisa, a análise e os cálculos das medidas estatísticas foram feitos pelo programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*[®], o qual permitiu calcular as frequências e as medidas de tendência central (médias, medianas e modas) e as medidas de dispersão, além dos cruzamentos dos escores de comprometimento por diversas variáveis caracterizadoras da amostra utilizando-se procedimento de análise de variância. O referido programa efetuou também os cálculos para determinação do grau de associação linear entre as variáveis agrupadas. Para a confecção dos gráficos e tabelas foi utilizada também a planilha eletrônica Excel.

6.1.4 Análise dos Dados

Nessa etapa foi utilizada a análise de agrupamento para seleção de variáveis principais, e a análise de componentes principais foram usadas as inferências estatísticas. Para tal utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences – SPSS®*, versão 16.0. Esse programa teve a sua primeira versão em 1968 e é um dos programas de análise de inferências estatísticas mais usadas nas ciências sociais. É também usado por pesquisadores de mercado, em pesquisa públicas relacionadas com a saúde, educação e outros setores. Foi inventado por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hull e Dale H. Bent. Entre 1969 e 1975 a Universidade de Chicago, por meio do seu National Opinion Research Center.

A descrição dos dados visa caracterizar o que é típico no grupo mediante a utilização de medidas de **tendência central**, das quais as mais importantes são: a média aritmética, a mediana e a moda. A segunda etapa, conhecida como a **medida de dispersão**, visa mostrar a força e a direção da relação entre as variáveis, mais especificamente em que medida a variação numa variável está ligada a variações. Por último, foi conhecido o **coeficiente de correlação**.

6.1.5 Tabulação dos Dados

Os dados foram coletados dos questionários preenchidos pelos egressos do curso. Para melhor análise dos dados, a amostra foi tabulada e dividida em dois grupos formando macrovariáveis de interesse, conforme o quadro V. As questões foram agrupadas visando identificar a percepção dos egressos sobre o objeto pesquisado. Em seguida, as variáveis foram transportadas para o software SPSS® que permitiu determinar as medidas estatísticas e visualizá-las por meios de tabelas e gráficos. Foram calculadas as tendências centrais, os desvios padrão e as correlações entre as variáveis.

Quadro V. Tabulação e agrupamento das questões

Objetivos Específicos	Variáveis	Questões/Indicadores
<p>Identificar o grau de atualização do Projeto Pedagógico utilizado pelo Departamento de Administração da UFS.</p>	<p>Projeto Pedagógico</p> <p>Atualização do projeto pedagógico;</p> <p>Transdisciplinaridade;</p> <p>Ensino fragmentado, reprodutivo e conservador.</p>	<p>10, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, e 44</p>
<p>Identificar o modelo de gestão que orientou o Projeto Pedagógico e as práticas de ensino do curso de graduação em Administração da UFS.</p>	<p>Administração Burocrática</p> <p>Gestão Tradicional,</p> <p>Princípios do taylorismo/fordismo;</p> <p>Gestão pautada em planejamentos rígidos e centralizados;</p> <p>Procedimentos de tarefas fundamentadas segundo regras calculáveis.</p>	<p>6, 9, 13, 15, 16, 18, 21, 23, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 41</p>
	<p>Administração Gerencial</p> <p>Procedimentos orientados para resultados,</p> <p>Princípios da eficiência,</p> <p>Princípios flexíveis de gestão, Controle sobre o desempenho;</p> <p>Novas racionalidades organizacionais.</p>	<p>7, 8, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 26, 29, 31, 34, 39, 43, 44, 45</p>

6.2 Apresentação dos Resultados

6.2.1 Medidas Efetuadas

a) Medidas da Tendência Central e de Dispersão

Nesta pesquisa o objetivo é descrever o fenômeno. Por isso, a primeira fase de tratamento dos dados é a análise univariada, através da verificação das frequências e o cálculo das medidas de tendência central e de dispersão. Foi utilizada para a tendência central a média amostral, enquanto na medida de dispersão foi utilizado o desvio padrão, conforme Martins. (2005, pp. 37-56).

b) Medidas de Correlação entre as Variáveis

Para verificar o grau de associação entre as variáveis analisadas foi utilizada a medida de correlação. A correlação “ ρ ” é usada para determinar se há relacionamento entre duas variáveis. Deve-se, portanto, observar o valor de “ ρ ”, para se identificar se a correlação é negativa ou positiva.

Segundo Fonseca e Andrade (1990), o coeficiente de correlação linear mede o grau de intensidade que é possível haver na relação entre as variáveis. Este coeficiente se aplica quando a relação que pode existir entre as variáveis é linear (conforme estão representados em um gráfico os pares de valores das duas variáveis, a concentração de pontos se aproximaria a uma reta.); é, portanto, um indicador para medir o grau de dependência linear entre duas variáveis. É um número sem dimensão, pois não se encontra afetado pelo tamanho da amostra, oscilando seus valores entre -1 e $+1$.

Uma correlação negativa indica que as duas variáveis movem-se em direções opostas, e que a relação também fica mais forte quanto mais próxima de menos 1 a correlação ficar. Duas variáveis que estão perfeitamente correlacionadas positivamente ($\rho=1$) movem-se essencialmente em perfeita proporção na mesma direção, enquanto dois conjuntos que estão perfeitamente correlacionados negativamente movem-se em perfeita proporção em direções opostas.

- Se $\rho = +1$ indica que há uma correlação positiva, ou seja, que, se houver maiores valores de X, têm maiores valores de Y, e os pontos se encontram alinhados sobre uma reta ascendente.
- Se $\rho = -1$ indica que há uma correlação negativa total, ou seja, que a maiores valores de X, correspondem menores valores de Y, e os pontos se encontram alinhados sobre uma reta descendente.
- Se $\rho = 0$ indica que não existe correlação linear entre as variáveis. A inexistência de correlação linear não implica que não possa haver outro tipo de correlação.

6.2.2 Resultados das Medidas

Em toda pesquisa dessa natureza, realizada com grupos de interesse definidos, pode-se facilmente levantar qual item obteve maior ou menor número de respostas afirmativas. Entretanto, essa pesquisa não se prendeu apenas a essa informação. Também foi identificado o grau de homogeneidade das respostas num determinado grupo de interesse, se existia uma real ligação entre as respostas dadas e onde se encontra a afirmativa média dos respondentes. As inferências estatísticas foram utilizadas com a finalidade não só de fornecer respostas a esses questionamentos, como também testar e certificar a sua veracidade e confiabilidade. Assim, aplicados os questionários aos grupos de interesse, ou seja, projeto pedagógico, administração burocrática e administração gerencial, os dados foram processados, e apurados os seguintes resultados apresentado no quadro VI.

Quadro VI. Medida da dispersão da variável em torno da média

Variáveis	Tendência Central	Desvio Padrão	Coefficiente de Variância
Projeto Pedagógico	2,932	0,545	18,58%
Administração Burocrática	3,032	0,664	21,89%
Administração Gerencial	2,927	0,480	16,39%

Quadro gerado pelo software estatístico SPSS[®] a partir dos dados do questionário.

Inicialmente foi calculada a medida da tendência central de cada variável, a fim de que o desvio das observações em relação a ela possa ser analisado. Observa-se no quadro VI

que os dados obtidos da amostra representativa da população, através do desvio padrão, que as respostas apresentadas pelas variáveis do projeto pedagógico, administração burocrática e administração gerencial giram fortemente em torno das tendências centrais, podendo assim concluir que existe uma forte similaridade quanto à natureza das respostas entre os membros dos grupos de variáveis.

Ainda no quadro VI, pode-se ressaltar que entre as medidas efetuadas de coeficiente de variância, a variável administração gerencial possui maior homogeneidade (menor dispersão ou variabilidade 16,39%). Logo, nesse grupo de variáveis, a administração gerencial apresenta menor grau de dispersão entre as respostas que as demais analisadas.

Através do diagrama de dispersão pode-se identificar *a priori* se ambas variáveis estão associadas de alguma maneira. O diagrama de dispersão da figura XIV mostra dois fatos. O primeiro, que há um acréscimo no valor médio da variável administração burocrática à medida que cresce o valor médio da variável projeto pedagógico. Ou seja, embora haja uma pequena dispersão verifica-se uma tendência de influência dos princípios da administração burocrática no projeto pedagógico.

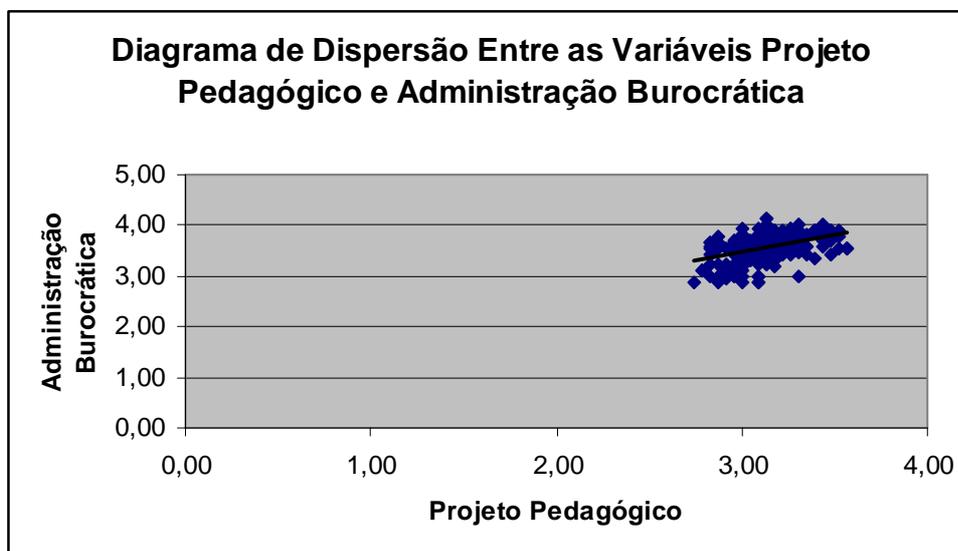


Figura XIV. Gráfico de dispersão entre o projeto pedagógico e a administração burocrática.

Gráfico gerado pelo software estatístico SPSS® a partir dos dados do questionário.

O diagrama de dispersão da figura XV mostra também que há um acréscimo linear das variáveis analisadas. Porém, o grau de dispersão da variável administração gerencial em relação ao projeto pedagógico é maior, e isso demonstra que a vinculação ou a associação entre essas duas variáveis não é tão uniforme quanto a anterior.

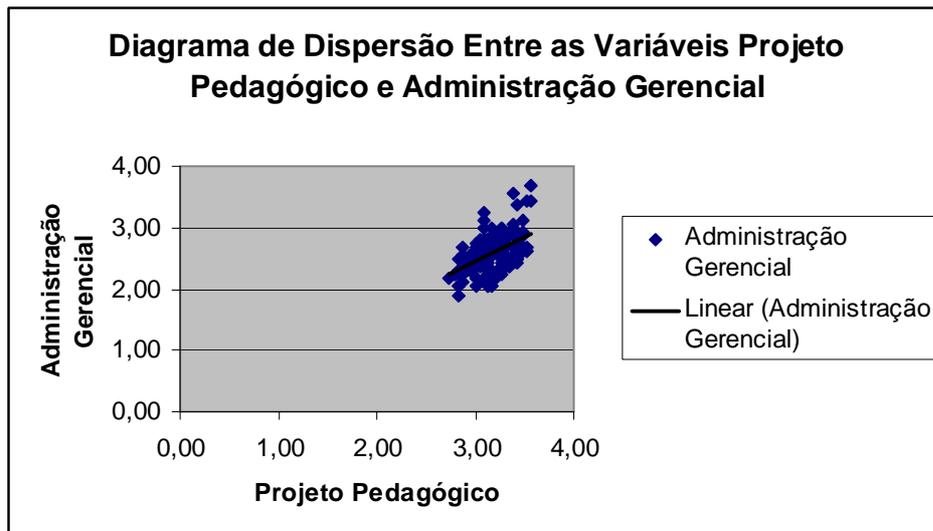


Figura XV. Gráfico de dispersão entre o projeto pedagógico e a administração gerencial
Gráfico gerado pelo software estatístico SPSS® a partir dos dados do questionário.

As figuras XIV e XV mostram por outro lado o grau de associação entre as variáveis analisadas. Especificamente na figura XV, observa-se uma vinculação menor entre as variáveis, projeto pedagógico e administração gerencial, pois apresentam valores mais discrepantes. Os valores dispersos podem fornecer informações importantes sobre a pesquisa. A identificação de valores discrepantes e a análise das causas que levaram ao seu aparecimento podem, portanto, resultar em melhorias no processo ou em um novo conhecimento sobre a forma de atuação de fatores cujos efeitos na variável resposta ainda eram desconhecidos. O fato comum observado nestes diagramas é que ambas apresentam uma correlação linear positiva quando as variáveis analisadas crescem juntas.

6.2.3 Determinação do Tamanho da Amostra

Conforme já abordamos, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito freqüente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma parte representativa do universo sob pesquisa.

Uma grande preocupação é determinar um tamanho de amostra apropriado. Há duas razões para o correto dimensionamento da amostra. A primeira, um tamanho de amostra inadequado pode conduzir a resultados que não são estatisticamente significantes. Em outras palavras, se o tamanho da amostra for pequeno, não iremos obter uma conclusão razoável e não podemos generalizá-la à população alvo. Um exemplo extremo deste problema é

obtermos uma única resposta; não podemos tirar nenhuma conclusão de um único respondente. A segunda, a amostragem inadequada de agrupamentos ou estratos incapacita o pesquisador de comparar e contrastar subconjuntos diferentes da população. Da teoria estatística, pode-se afirmar que há um tamanho da amostra necessário para um dado grau de acurácia requerido para reduzir o erro amostral.

Não se pode evitar a ocorrência do erro amostral, porém pode-se limitar seu valor através da escolha de uma amostra de tamanho adequado. Obviamente, o erro amostral e o tamanho da amostra seguem sentidos contrários, mostrado na figura XVI. Dessa forma, quanto maior o tamanho da amostra, menor o erro cometido e vice-versa.

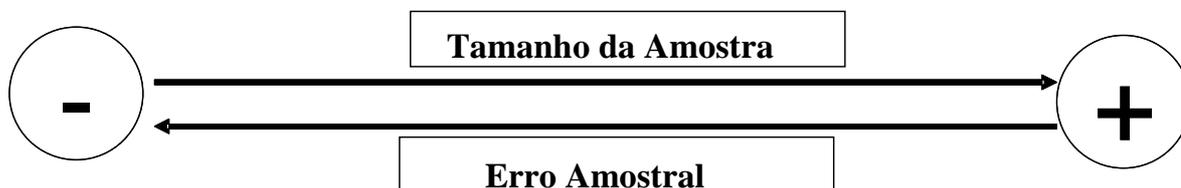


Figura XVI. Relação intuitiva entre o tamanho da amostra e o erro amostral.

A amostragem estratificada proporcional é caracterizada pela formatação de uma amostra proporcional à extensão de cada subgrupo existente no universo, no caso, os egressos do curso de Administração. O quadro VII apresenta o detalhamento da população pesquisada.

Quadro VII: População pesquisada por ano de conclusão

Ano de Conclusão	Alunos Graduados no Curso de Administração da UFS		
	Turno		Percentual de Egressos
	Diurno	Noturno	
2000	31	24	19,44%
2001	20	26	16,26%
2002	30	25	19,44%
2003	40	25	22,97%
2004	40	22	21,91%
Subtotal	161	122	100%
Total	283		

Fonte: Departamento de Administração Acadêmica DAA da UFS, fevereiro 2008.

Nesta pesquisa, foram enviados 283 questionários, dos quais 173 foram recebidos e respondidos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 61,13%, considerada mais que adequada para esse tipo de estudo, o que permite reduzir consideravelmente o erro de amostragem.

Além disso, para que uma amostra represente com fidedignidade as características da população, deve levar em consideração a extensão da população, os recursos existentes, o nível de confiança estabelecido e o erro máximo permitido e a percentagem com a qual o fenômeno se verifica. Como o tamanho da população pesquisada é conhecida (finita) e a variável é do tipo nominal ou ordinal, Martins (2005, p. 188) recomenda a utilização da fórmula expressa na equação 1 para determinar o tamanho da amostra.

$$n = \frac{Z^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N}{d^2(N-1) + Z^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}} \quad (\text{Equação 1})$$

Onde:

n representa o tamanho da amostra

N corresponde ao tamanho da população ($N = 283$ egressos).

Z é o valor correspondente à abscissa da normal padrão, fixado um nível de confiança.

\hat{p} é a estimativa da verdadeira proporção de um dos níveis da variável escolhida.

$\hat{q} = (1 - \hat{p}) = 0,5$. O termo $\hat{p} (1 - \hat{p})$ é uma parábola do 2º grau, e seu máximo ocorre em $= 1/2$. Logo, nesse ponto, obtém-se a estimativa que dará maior amostra.

d corresponde ao erro amostral expresso em decimais. Conhecido como erro de estimação, é a máxima diferença admitida entre a verdadeira proporção (não conhecida) e a estimativa da verdadeira proporção. O erro de estimação utilizado foi de 5% (0,05).

Ainda segundo Martins (2005, pp. 186-188), se para o cálculo da amostragem for estabelecido o nível de confiança de 95% (dois desvios-padrão), o erro máximo permitido de 5%, logo com estes dados encontra-se no quadro X – Distribuição *t* de *Student*, o valor de $Z = 1,96$. Ainda segundo o autor, há três maneiras de ser estimado o valor de \hat{p} : por valores históricos, amostra piloto e valor máximo para \hat{p} . A última alternativa, a do valor máximo, foi a utilizada. O valor de \hat{p} é igual a 0,50. Assim, aplicando os dados na equação 1, chegou-se à seguinte amostra de egressos.

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,5) \cdot (0,5) \cdot 283}{(0,05)^2 \cdot (283-1) + (1,96)^2 \cdot (0,5) \cdot (0,5)} = \frac{271,7932}{1,6654} = 163,19$$

$$n = 163,19 \cong 164 \text{ egressos}$$

Conhecida a dimensão da população e da amostra, determinou-se o tamanho da amostra estratificada, empregando-se o conceito de amostragem por cotas, distribuindo o tamanho total da amostra proporcionalmente à quantidade de egressos em cada instituição. O quadro VIII apresenta a distribuição da amostragem estratificada. A amostragem estratificada proporcional é caracterizada pela formatação de uma amostra proporcional à extensão de cada subgrupo existente no universo analisado.

Quadro VIII. Distribuição da amostragem estratificada

Ano de Conclusão	Alunos Graduados no Curso de Administração		
	Quantidade de Egressos	Percentual de Egressos	Tamanho da Amostra
2000	55	19,44%	33,62
2001	46	16,26%	28,12
2002	55	19,44%	33,62
2003	65	22,97%	39,73
2004	62	21,91%	38,00
Total	283	100%	173

Fonte: Departamento de Administração Acadêmica DAA da UFS, fevereiro 2008.

Considerando que dos 283 egressos do período analisado, 173(61,13%) disponibilizaram-se a participar da pesquisa se constituindo na amostra real. Como a amostra real (173 respondentes) é maior que a amostra calculada (164), as chances de obter um retrato da opinião de toda a população tornam-se maiores. Pode-se afirmar que esse fato aumenta a credibilidade e confiabilidade da pesquisa, pois a amostra real nessas condições representa com fidedignidade as características do universo pesquisado.

6.2.4 Testes das Hipóteses e de Significância dos Dados

Nesta sessão verifica-se como utilizar o t para fazer teste de hipóteses sobre parâmetros de distribuições para as quais os resultados são conhecidos.

Em geral, os intervalos de confiança são a forma mais informativa de apresentar os achados principais de uma pesquisa. Segundo Martins (2005, p. 202), é uma regra de decisão para aceitar, ou rejeitar, uma hipótese estatística com base nos elementos amostrais. Contudo, algumas vezes existe um particular interesse em decidir sobre a verdade ou não de uma hipótese específica (se dois grupos têm a mesma média ou não, ou se o parâmetro populacional tem um valor particular ou não). O **teste de hipóteses** fornece a estrutura para que se faça isto. Assim se verá que intervalos de confiança e testes de hipóteses estão intimamente relacionados. Conforme o autor, são dois tipos de hipótese:

H_0 : $\rho = 0$ (não há correlação linear significativa)

H_1 : $\rho \neq 0$ (correlação linear significativa)

Os testes das hipóteses (com relação à distribuição de referência “ t ”) foram obtidos por meio da equação 2:

$$t = \frac{\rho \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho^2}} \quad (\text{equação 2})$$

Onde:

n = número da população ou da amostra

ρ = coeficiente de correlação de Spearman

Com esses dados e com o auxílio do quadro X, determinou-se o valor do $t_{\text{crítico}} = 1,9799$. Com a aplicação da equação 2 e os índices de correlação do quadro IX, encontrou-se o coeficiente da correlação “A”, ou seja, o nível de relacionamento entre as variáveis

agrupadas Projeto Pedagógico e Administração Burocrática. Com isso encontrou-se o valor de $t_A = 5,64$ muito maior que o “+t” crítico positivo, uma correlação estatisticamente significativa e positiva em que a hipótese foi confirmada, pois há uma evidência amostral suficiente para apoiar a afirmação de que existe uma forte correlação linear entre Projeto Pedagógico e Administração Burocrática, conforme mostra a figura XVII abaixo.

Como o valor de $t_{apurado}$ está fora do intervalo de H_0 a 95% de confiança, observa-se na figura XVII o valor apurado de (t_A) igual a 5,64 muito fora da área central ($H_0 = 0$), indicando uma forte correlação entre as variáveis do Projeto Pedagógico e a Administração Burocrática, ou seja, um valor de (t_A) bem acima do $t_{crítico}$ superior (+ 1,9799).

Utilizando-se do mesmo procedimento com a equação 2 apurou-se (t_B) igual a 3,74 que está situado também fora da área central, porém mais próximo do valor $t_{crítico}$, o que indica que há uma correlação mais fraca entre as variáveis Projeto Pedagógico e Administração Gerencial.

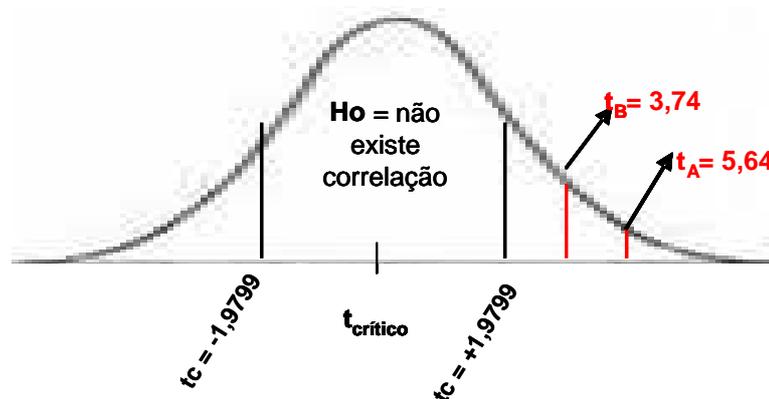


Figura XVII: curva de distribuição normal teste de significância

6.2.5 Análise de Correlação entre as Variáveis

O coeficiente de correlação visa identificar as relações que ligam duas variáveis para estabelecer o grau de dependência ou associação entre elas, assim como para estimar o comportamento de uma delas a partir do comportamento da outra e a relação entre pares de variáveis. A correlação pode ser positiva, negativa ou nula. Conforme Martins (2005, pp. 288-298), para dados de o tipo intervalar, ordinal ou proporcional é usado o coeficiente de Correlação de Pearson. Neste caso, como os dados não são paramétricos e as variáveis admitem a mensuração ordinal, usa-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Ainda conforme o autor, o coeficiente de Spearman varia entre os níveis -1 e +1. Quanto mais próximo estiver destes extremos, maior será a associação entre as variáveis. O sinal negativo da correlação significa que as variáveis mudam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável. Por outro lado quanto mais próximo de 0 for o coeficiente de Spearman, menor é a intensidade de relacionamento entre as variáveis.

A análise de correlação das variáveis agrupadas permite complementar o estudo anterior efetuado nos diagramas de dispersões. Através do gráfico da figura XVIII pode-se observar com mais clareza que entre as variáveis projeto pedagógico e administração burocrática existe uma correlação linear positiva muito forte, ou seja, entre os indicadores analisados, a variável projeto pedagógico acompanha de forma linear e positiva a evolução da variável administração burocrática. No mesmo gráfico, percebe-se que a variável projeto pedagógico ao longo dos indicadores analisados, em que existem vários pontos apresenta uma correlação linear negativa, ou seja, a variável projeto pedagógico cresce em sentido oposto ao crescimento da variável administração gerencial.

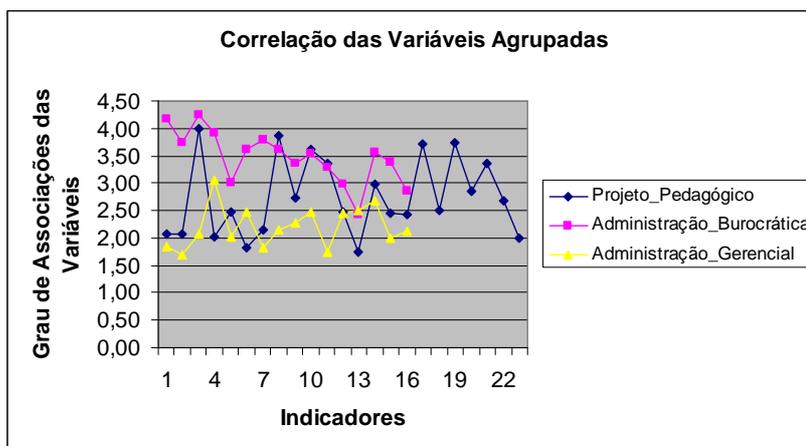


Figura XVIII. Gráfico de correlação entre as variáveis agrupadas e os indicadores

Gráfico gerado pelo software estatístico SPSS® a partir dos dados do questionário.

6.2.6 Resultado da Análise de Correlação

Essa medida visa identificar o coeficiente de correlação das variáveis agrupadas. A primeira medida efetuada foi o coeficiente de correlação (ρ_A) entre o projeto pedagógico e a administração burocrática, indicadas no quadro IX. Com os dados dos questionários aplicados no SPSS®, encontrou-se $\rho_A = 0,498$, isso indica que há uma consistência significativa, ou seja, quanto mais próximo de +1 (correlação positiva), ou seja, ($H_0: \rho \neq 0$), conforme Martins (2005, p. 202).

O segundo teste identificou o coeficiente de correlação (ρ_B) entre o projeto pedagógico e a administração gerencial, indicadas no quadro IX. Foi adotado o mesmo procedimento da Correlação “A” para verificar se a correlação era significativa; assim, para isso foi utilizada a equação 2. Dessa forma, com os dados obtidos dos questionários encontrou-se $\rho_B = 0,275$.

Quadro IX. Correlação das variáveis agrupadas

Grupo de Perguntas	Correlação	Significância
Projeto Pedagógico x Administração Burocrática	0,498	0,000
Projeto Pedagógico x Administração Gerencial	0,275	0,000

Quadro gerado pelo software estatístico SPSS® a partir dos dados do questionário.

Em uma primeira observação, os dados acima demonstram que existe uma correlação entre todas as variáveis agrupadas, pois em ambos os casos o resultado ficou abaixo de 1 (um); contudo, como o nível de significância foi nulo (0,000), se faz necessário a realização de testes nos quais se poderá auferir com maior precisão esta correlação.

A figura IXX mostra sinteticamente, a visualização do comportamento das três variáveis analisadas, obtidas diretamente da amostra da população objeto da pesquisa. Na primeira correlação analisada, projeto pedagógico versus administração burocrática há associação clara entre as variáveis. Nesta figura verifica-se um grau de associação linear entre as duas variáveis, pois há pouca dispersão entre estas variáveis. Na segunda correlação verificada, a mesma figura mostra uma pequena associação, e em vários pontos apresenta uma variação de sentido contrário, logo, as variáveis projeto pedagógico e administração gerencial apresentam correlação negativa.

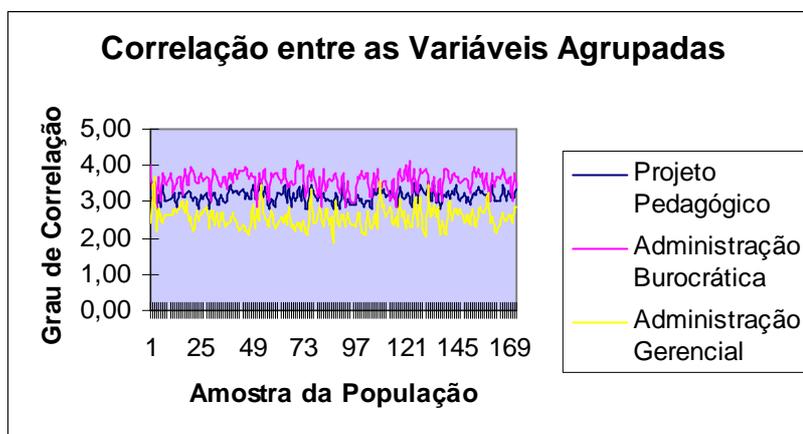


Figura IXX. Gráfico de correlação entre as variáveis agrupadas versus população amostrada
Gráfico gerado pelo software estatístico SPSS® a partir dos dados do questionário.

Conforme Martins (2005, p. 216), com o auxílio do quadro X “Distribuição *t* de Student”, com um intervalo de confiança a 95%, e considerando o tamanho da amostra *n* = 164 e assim como o nível de significância de 5 % [$\alpha = 0,05$], encontrou-se o valor do (*t_c*) ou *t*_(crítico) = 1,9799. Com isso, encontram-se os limites críticos, inferior e superior respectivamente (-*t_c* e +*t_c*) da curva de distribuição normal bivariada assinalados conforme a figura XVII.

Quadro X. Distribuição *t* de Student

Valores críticos da distribuição <i>t</i> de Student									
Bicaudal		0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001	Nível de Significância
Unicaudal		0,10	0,05	0,025	0,01	0,005	0,001	0,0005	
1	G	3,078	6,314	12,71	31,82	63,66	318,3	637,	1
2	R	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	22,330	31,6	2
3	A	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	10,210	12,92	3
4	U	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	7,173	8,610	4
5	S	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	5,893	6,869	5
6		1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,208	5,959	6
7	D	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	4,785	5,408	7
8	E	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	4,501	5,041	8
9		1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,297	4,781	9
10	L	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,144	4,587	10
11	I	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,025	4,437	11
12	B	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	3,930	4,318	12
13	E	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	3,852	4,221	13
14	R	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	3,787	4,140	14
15	D	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	3,733	4,073	15
16	A	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	3,686	4,015	16
17	D	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,646	3,965	17
18	E	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,610	3,922	18
19		1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,579	3,883	19
20	*	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,552	3,850	20
21		1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,527	3,819	21
22	P	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,505	3,792	22
23	R	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,485	3,768	23
24	O	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,467	3,745	24
25	F	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,450	3,725	25
26		1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,435	3,707	26
27	M	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,421	3,690	27
28	E	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,408	3,674	28
29		1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,396	3,659	29
30	I	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,385	3,646	30
32	B	1,309	1,694	2,037	2,449	2,738	3,365	3,622	32

34	E	1,307	1,691	2,032	2,441	2,728	3,348	3,601	34
36	R	1,306	1,688	2,028	2,434	2,719	3,333	3,582	36
38	Ê	1,304	1,686	2,024	2,429	2,712	3,319	3,566	38
40		1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,307	3,551	40
42	L	1,302	1,682	2,018	2,418	2,698	3,296	3,538	42
44	U	1,301	1,680	2,015	2,414	2,692	3,286	3,526	44
46	I	1,300	1,679	2,013	2,410	2,687	3,277	3,515	46
48	Z	1,299	1,677	2,011	2,407	2,682	3,269	3,505	48
50		1,299	1,676	2,009	2,403	2,678	3,261	3,496	50
55	D	1,297	1,673	2,004	2,396	2,668	3,245	3,476	55
60	I	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,232	3,460	60
65		1,295	1,669	1,997	2,385	2,654	3,220	3,447	65
70	T	1,294	1,667	1,994	2,381	2,648	3,211	3,435	70
80	I	1,292	1,664	1,990	2,374	2,639	3,195	3,416	80
100	Z	1,290	1,660	1,984	2,364	2,626	3,174	3,390	100
150	I	1,287	1,655	1,976	2,351	2,609	3,145	3,357	150
200	O	1,286	1,653	1,972	2,345	2,601	3,131	3,340	200
Nível de significância		0,10	0,05	0,025	0,01	0,005	0,001	0,0005	Unicaudal
		0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001	Bicaudal

Disponível em: www.ditizio.ecn.br/tabelas/tabelat.html. Acesso em: 20. fev. 2008.

CONCLUSÕES

Conforme explicitado no segundo capítulo, o propósito deste trabalho é apresentar uma análise da formação recebida pelos egressos do curso de Administração da UFS, graduados no período 2000 e 2004, a partir do modelo teórico de gestão adotado pelo projeto pedagógico do curso.

Ao organizar este trabalho de pesquisa sobre o projeto pedagógico do ensino de Administração, passou-se a lidar com uma grande multiplicidade de conceitos e visões diferentes, e isso revelou um terreno enigmático que exigiu deste autor um estranhamento do seu pré-conhecimento, a fim de minimizar qualquer tipo de viés de pesquisa. Isto foi feito a partir do confronto entre os dados, as evidências encontradas e as informações coletadas. Por outro lado, as incursões teóricas sobre a categoria de análise, administração gerencial, por não terem conformidade, tornaram o caminho mais árduo. Mas, após conhecer a obra “O caminho se faz ao caminhar”, das pesquisadoras Maria Nobre Damasceno e Celina de Maria Veras Sales, encontrou-se a pertinência para lidar com as dificuldades de uma pesquisa.

Temos clareza que, estudar este saber da prática social requer, dos pesquisadores, uma postura que valorize a comunicação entre os pólos investigador e investigado, objetivando captar e interpretar a compreensão que os próprios atores sociais têm acerca de sua realidade, isto significa aprender como eles vivem, como pensam, como trabalham, as lutas que empreendem, desvelando assim, sua mentalidade, suas direções e perspectivas. (DAMASCENO, SALES, 2005, p. 38-39).

Antes do detalhamento da conclusão, algumas premissas devem ser levadas em consideração quando da análise e propostas sugeridas ao projeto pedagógico para o curso de graduação em Administração da UFS. Isto porque se devem considerar as particularidades da região, bem como os valores institucionais. Por essa razão, este estudo não pode ser visto como um produto acabado, mas como um processo de construção e reconstrução permanente.

A análise obtida da significativa amostra recolhida do universo delineado, com a conversão das categorias de análise em variáveis e introdução no software estatístico SPSS[®], apontaram que os resultados possuem consistência suficiente para possibilitar diagnósticos entre as variáveis reunidas em três grupos: projeto pedagógico; administração burocrática; e administração gerencial. Os indicadores foram obtidos dos questionários aplicados junto aos egressos e respondidos adequadamente, pois sua compreensão atingiu o nível satisfatório, e o conteúdo das respostas, portanto foi condizente com o esperado.

Destaca-se, ainda, que a multiplicidade de questões relativas aos indicadores envolvidos nos objetivos específicos da pesquisa é necessária, uma vez que são vários os aspectos que foram investigados com o cuidado de não utilizar questões ambíguas que pudessem, por isso, ter mais do que um significado, que, por sua vez, levem a ter diferentes interpretações.

Em decorrência dos resultados obtidos no capítulo anterior, pode-se confirmar as hipóteses levantadas no item 2.2, que existe uma vinculação entre o projeto pedagógico do Departamento de Administração – DAD, da UFS, com os princípios da administração burocrática. Ou seja, através da análise estatística dos dados, pode-se afirmar que na constituição orgânica do projeto pedagógico do DAD predominam os preceitos da administração burocrática. Ou seja, estes dados mostram que há evidência amostral suficiente para apoiar a afirmação de que existe uma forte correlação linear entre as variáveis, projeto pedagógico e administração burocrática. Isto indica que há uma forte evidência que o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração orienta-se pelos princípios da administração burocrática, mesmo se identificando que há uma relação entre o projeto pedagógico e a administração gerencial.

Essas evidências foram obtidas após a análise dos resultados da pesquisa efetuados e apresentados no capítulo anterior. Nessa apresentação identificou-se através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS[®] que o coeficiente de correlação (ρ_A) entre o projeto pedagógico e a administração foi de $\rho_A = 0,498$. do mesmo modo encontrou-se o coeficiente de correlação (ρ_B) entre o projeto pedagógico e a administração gerencial, que foi $\rho_B = 0,275$. Esses valores apontam que os princípios norteadores e característicos da administração gerencial estão menos presentes nas práticas pedagógicas, que os da administração burocrática. Esse último mostra que o projeto pedagógico ainda está sob a influência do pensamento newtoniano-cartesiano e assentado muitas vezes num ensino reprodutivo e conservador.

Considerando que a evolução constante dos paradigmas gerenciais afeta diretamente o ensino nessa área, tais dados permitem concluir que o ensino de graduação em Administração da UFS não atende, na totalidade, as expectativas de egressos e das organizações que estão inseridas no contexto de globalização, focadas na gestão gerencial. Há necessidade, entretanto, de repensar, no sentido de buscar alternativas evidenciadas pelas novas racionalidades do trabalho, quanto ao conhecimento dos novos processos produtivos e da visão do novo administrador voltado para o futuro e para a inovação.

Sobre o questionário deve ser destacada a multiplicidade de questões relativas aos indicadores envolvidos nos objetivos específicos da pesquisa; uma vez que foram vários os aspectos, seria necessário investigá-los com o cuidado de não utilizar questões ambíguas que pudessem, por isso, ter mais do que um significado, o que, por sua vez, levaria a ter diferentes interpretações.

Nessa análise, levaram-se em consideração as particularidades da região, bem como os valores institucionais, especialmente as opiniões dos professores e egressos no marco temporal analisado. Um dos problemas específicos analisados foi o projeto pedagógico que, independente de qualquer sugestão, deve sofrer atualizações constantes, logo, nunca pode ser considerado pronto. Essa consideração é confirmada por Gadotti (1983) quando explicou que o projeto pedagógico não é algo que é construído para ser arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo do curso.

Por outro lado, os gestores dos cursos de graduação em Administração, bem como os seus integrantes, precisam abandonar os velhos mapas mentais e ter predisposição para mudar. A predisposição para a mudança pode ser estimulada por meio de constantes revisões do projeto pedagógico, no intuito de desatrelar dos padrões e valores burocráticos.

Deve-se ressaltar que a revisão de um projeto pedagógico deve possibilitar o aprendizado contínuo dos profissionais da Administração, desde que os envolvidos no processo tomem conhecimento dos pressupostos e objetivos pretendidos. Se os envolvidos desconhecerem os pressupostos e objetivos, com certeza, o nível de comprometimento e de engajamento tende a ser mínimo.

Nesse processo de atualização do projeto pedagógico, elementos como a negociação, a flexibilidade e o envolvimento de todos os envolvidos deve ser uma prática predominante, demonstrando o esforço de todos no processo. Esse trabalho em equipe, que pode ser consolidado por meio da realização de fóruns de debates acerca das fases relativas à proposta metodológica apresentada, visa ao crescimento dos públicos internos e externos envolvidos direta ou indiretamente com a revisão, análise e implementação do projeto pedagógico.

Ainda sob essa perspectiva, o envolvimento dos profissionais da educação não pode ficar restrito à formulação dos objetivos e dos pressupostos que devem embasar o projeto pedagógico. A participação e o envolvimento devem permear todas as fases

consideradas na proposta metodológica para revisão, análise e implementação do projeto pedagógico para o curso de graduação em Administração.

Essa atualização é um processo complexo que exige pesquisas constantes para definir, primeiramente, as características ideais do perfil de um profissional e, em seguida, a composição curricular adequada a essa formação. Nesse processo, interagem, ou pelo menos deveriam interagir, lideranças acadêmicas institucionais, representações estudantis, docentes, gerentes de organizações e associações de classe, tendo como referências as definições legais mínimas do curso, a visão e a missão da instituição superior de ensino, refletidas em sua política acadêmica. Todos esses fatores levam à formulação dos objetivos do curso, concretizados em sua grade curricular e demais atividades extracurriculares de seu projeto pedagógico.

Por isto, o estudo da realidade atual, das novas demandas da sociedade e das novas racionalidades do trabalho é de extrema importância para atualização do curso. Por outro lado, os responsáveis pelo processo devem tomar conhecimento das potencialidades e das fraquezas, como das oportunidades e das ameaças ao curso de Administração. A partir do estudo e da análise da organização didático-pedagógica, do corpo docente, dos aspectos estruturais e legais, como das dimensões que caracterizam os ambientes indireto e direto ao curso, os responsáveis pelo processo em conjunto com os gestores do curso poderão implementar ações para corrigir e/ou minimizar as fraquezas e as ameaças ao curso, visando ao sucesso a médio e longo prazos.

O estudo da realidade atual, o conhecimento das novas demandas da sociedade e a atenção para novas racionalidades do trabalho exige o abandono do ensino focado na gestão tradicional ou burocrática de natureza centralista. O novo foco é a administração gerencial em que a responsabilidade social empresarial deve ser a meta, alcançada com os princípios que norteiam esse novo modelo de gestão que atenderá, por certo, às expectativas da sociedade, garantindo aos cidadãos maior atenção, comodidade, receptividade, participação e informação célere e precisa. Sobre responsabilidade social o Instituto Ethos define que:

responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3344&Alias=Ethos&Lang=pt-BR>. Acesso em 06 fevereiro de 2008.

A responsabilidade social empresarial é um dos princípios da administração gerencial que emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior.

Além de responder às novas demandas sociais, a administração pública gerencial rompe com alguns preceitos da pública burocrática. A gestão burocrática, concomitantemente surgiu com as mudanças sofridas pelas organizações que deixaram a etapa do artesanato e ingressavam na era da industrialização. Nessa nova etapa, segundo Chiavenato (1998), buscava-se o desempenho padronizado das pessoas, a precisão e a eficácia, as relações de trabalho ordenadas e o controle hierárquico. Essas características tornaram marcantes algumas organizações de projeção mundial como a Ford Motor Company. A partir da década de 1950, inicia-se uma etapa de transição com o desenvolvimento tecnológico que possibilitou a produção em escalas, a rápida expansão dos mercados, o aumento do tamanho das organizações, a adoção de novos processos e tecnologias, o surgimento de potências econômicas emergentes, em fim a globalização da economia.

Por outro lado, a aplicação da administração gerencial exige dos gerentes além da mudança na forma de controle que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados e na criatividade; ela exige também do gestor novas formas flexíveis de gestão como a horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Nesse ambiente o gestor entende que sua função é criar condições para que as pessoas realizem tarefas criativas da melhor forma possível. Portanto, seu papel é identificar talentos e idéias, conseguindo os recursos necessários para coordenar um processo que possibilite produzir o resultado desejado.

É preciso ressaltar que o processo de mudança não deve restringir a realidade ao domínio específico das organizações. As mudanças no ambiente de trabalho decorrente do novo modelo de gestão geraram necessidades de formar gerentes capazes de distribuir tarefas com tempo de execução determinado, habilitados a avaliar a produtividade de seus funcionários ou empregados pelos resultados produzidos e não por vê-los trabalhando. Gerou, também, a necessidade de formar profissionais autônomos, com competência para gerenciar seu tempo e para interagir com sua equipe por meio de comunicação virtual. Para tanto é fundamental que as instituições de ensino superior, notadamente os cursos de Administração, estejam atentos a essas novas exigências da sociedade. Os cursos de Administração que resistirem às mudanças não sobreviverão por muito tempo.

Assim, no contexto atual, as aulas destinadas a transmitir informação estão ultrapassadas. Os cursos de graduação em Administração, assim como os demais, têm que dedicar-se a desenvolver o conhecimento. A diferença entre informação e conhecimento é sutil, porém importante. Conhecimento é o significado que se extrai da informação, é a interpretação. Usualmente, o conhecimento é desenvolvido mediante um processo interativo, através da discussão com pares ou desenvolvendo uma análise crítica da informação. Para desenvolver o conhecimento é necessário um ambiente de aprendizagem muito mais rico e diversificado do que o utilizado para simples transmissão de informação.

A formação acadêmica deve não apenas dar condições para que exerça uma profissão, tendo um desempenho satisfatório, mas ir além disso. A formação acadêmica, independentemente das áreas de atuação, deve dar ao aluno a capacidade de identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente, e atuar junto à sociedade, que através dos recursos da Universidade investiu em sua formação. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária para, segundo suas idéias e seu trabalho, beneficiar a sociedade.

No caso específico dos egressos do ensino de graduação em Administração, o principal papel é formar indivíduos com capacidade de aprender a projetar o futuro, visualizar o amanhã, com o objetivo primordial de aproveitar as oportunidades e buscar soluções rápidas para prováveis problemas. Paralelamente, esses indivíduos, ao serem gestores, terão de encontrar maneiras criativas de dar significado ao trabalho desempenhado pela equipe sob seu comando, tendo discernimento para identificar pessoas capazes de contribuir para a eficiência e eficácia constante da organização.

Isso significa as práticas de ensino que focalizam o rigor dos procedimentos previamente delineados característicos da administração burocrática, e passar a incentivar os procedimentos flexíveis e a criatividade das tarefas. Essa nova forma de gestão vem acompanhada de novos princípios visando à legitimação dos processos. Tais princípios passam a ser basilares da administração gerencial, visando a uma gestão mais eficiente e adaptada à nova ordem mundial e levando em conta os novos processos de produção impulsionados pelas novas tecnologias.

Essa mudança deve ser feita com modernização, usando a tecnologia da informação para agilizar os processos, descentralizando o poder decisório e focando seus objetivos nas metas e nos resultados. A descentralização pode ser entendida sob três aspectos: a descentralização interna (de cima para baixo na estrutura administrativa do setor público), a

descentralização externa (de dentro para fora da estrutura do estado), ou ainda a descentralização entre os níveis de governo, fortalecendo o poder local. Outro requisito de mudança é a transparência dos atos. Trata-se de um princípio que requer a imposição de condutas claras e postas ao conhecimento dos cidadãos, visando legitimar a ação do gestor.

No âmbito organizacional enfatizou-se a descentralização administrativa, conferindo maior autonomia às agências e aos departamentos, e primou-se pela adoção de métodos de administração por objetivos (*management by objectives*), baseados numa avaliação de desempenho entre os resultados obtidos e o que fora previamente fixado. Já no contexto da cultura gerencial, vislumbrou-se a atuação de gerentes mais hábeis e criativos, com delegação de autoridade visando à realização das atividades com maior eficiência. (COELHO, 2004, p, 148).

Paralelo a essas medidas, novos requisitos de competitividade devem ser incentivados. Nas grandes organizações foram criadas as figuras de cliente interno e externo no seio das organizações no intuito de aumentar a qualidade dos serviços prestados. Entre as organizações também já se manifesta a concorrência na busca de uma administração pública eficiente, visando eliminar resquícios patrimonialistas e práticas burocráticas que ainda persistem até os dias de hoje, que separam a demanda social e satisfação dessa demanda.

As estratégias dominantes neste contexto para a reforma da administração pública podem ser resumidas em oito princípios básicos: desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão. Este conjunto de princípios constitui um marco de análise de processos de reforma da administração pública e pode ser aplicada em qualquer país como uma ferramenta de estudo, como faremos na próxima seção, com o caso do Brasil. (PIMENTA, 1998, p. 181).

Para isso, é fundamental que a UFS, através do seu Departamento de Administração, estabeleça expectativas quanto ao perfil dos egressos de seu curso. Um aluno que ingressa no curso de graduação em Administração deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais.

Diante dessa realidade, o projeto pedagógico deve abranger a atualização do seu corpo docente considerando as racionalidades das organizações contemporâneas. Ademais, dever haver incentivo do corpo docente à pesquisa tanto para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela prática de ensino, pois, se o professor não tiver a capacidade de analisar, contextualizar e atualizar-se, fatalmente será um professor estagnado. O projeto pedagógico deve abandonar as concepções tradicionais, tecnicistas, levando em conta ainda o que o aluno vai fazer com o conhecimento obtido, como vai refletir a respeito dos problemas que o cercam, como vai avaliar as repercussões diretas e indiretas do emprego de seu conhecimento na sua atuação profissional e contexto social.

A pedagogia utilizada no ensino de Administração ao longo dos anos, bastante influenciada pela concepção tecnicista e pelos preceitos tayloristas da Administração científica, por apresentar tendências cartesianas, nas quais prevalecem a racionalização do processo produtivo, e a rígida organização do trabalho, esteve presente nos projetos pedagógicos do ensino de administração. Inspirada nessas concepções, a pedagogia tecnicista traz os princípios de racionalização do trabalho, com o sentido de encontrar e analisar os melhores métodos e técnicas do processo de ensino; de centralização de poder, referindo-se à concentração de autoridade no topo da hierarquia; concebe a competência intelectual do corpo discente em termos de qualificação puramente técnica, sem levar em conta as novas racionalidades do trabalho. Essas concepções contribuem para a conservação de estruturas organizacionais burocráticas, fundamentadas em heranças autoritárias.

Ainda sob essa perspectiva, o projeto pedagógico deve se constituir em um plano de trabalho integrado, estruturado, partindo de interesses e necessidades compartilhados pelos alunos, de forma organizada e intencional, e que deve ser refletido no currículo, visando satisfazer necessidades e resolver problemas reais dos alunos. O currículo deve ir mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos, deve propiciar ao aluno a capacidade de estabelecer redes de significações e relações entre os temas curriculares.

Deste modo, o ensino de Administração não pode mais ser focalizado a partir de procedimentos rígidos para execução de tarefa, de um determinado posto de trabalho, mas sim na definição precisa dos objetivos que podem e são consolidados a partir de um grupo de competências e habilidades visando ao resultado. Trata-se de formar indivíduos com competências, habilidades, saberes, conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tanto do conhecimento científico, quanto das relações profissionais e sociais estabelecidas pelos trabalhadores. Assim, o administrador de empresas, como qualquer outro profissional, terá que possuir este conjunto de competências, construído a partir da articulação dos vários saberes oriundos de múltiplos espaços, ou seja, das instituições de ensino, das organizações e do círculo de suas diversas relações sociais para gerir ambientes instáveis.

Essas mudanças visam alinhar as novas demandas decorrentes da globalização e da produção flexível, que trouxeram, de um lado, um enfraquecimento das entidades classistas concomitantemente com a desmobilização e despolitizações dos trabalhadores de forma geral; mas por outro lado, uma positiva e emergente revalorização do trabalho. Esse novo trabalho revalorizado requer de qualquer profissional (inclusive do administrador) uma multiqualificação e uma polivalência de atuação. As ponderações até aqui expostas são suficientes para se colocar um grande desafio: será que as instituições de ensino superior de

Administração são capazes de garantir uma formação adequada para os alunos diante desse novo cenário? Como fazer isto? Sem dúvida, este é o maior desafio. O propósito deste trabalho não é apresentar as respostas para tais questionamentos, mesmo porque poderão ser objeto de outra pesquisa.

Porém, é evidente que não se pode mais fechar os olhos para as inovações tecnológicas à disposição daqueles que precisam de informações constantes. As tecnologias da informação, tendo como evidência a informática, são recursos que estão a serviço dos homens e da sociedade, e as instituições de ensino, tanto professores como alunos, não podem mais abrir mão destas “ferramentas de trabalho”.

Entretanto, não se pode incentivar os professores à simples adesão a essa importante ferramenta sem antes proceder-se a reflexões sobre a consistência das proposições que parecem modernas. Por outro lado se as atuais arquiteturas organizacionais são flexíveis e dinâmicas, as instituições de ensino também devem procurar alcançar tais maleabilidades. Novos e velhos paradigmas convivem e levam a reflexões mais profundas. Tanto nas instituições de ensino quanto nas organizações, os indivíduos são, ao mesmo tempo, fechados e abertos, rígidos e flexíveis, dinâmicos e estáticos. Em suma, ainda que não seja simples, é preciso encontrar saídas e aprender a trabalhar estas contradições. Este é um cenário propício para a verdadeira educação. Sem sombra de dúvidas, é preciso a construção de ações conjuntas que garantirão o sucesso na formação dos administradores.

Logo, a nova realidade imposta pelos princípios da administração gerencial exige também um repensar na educação que forma as novas gerações. O ensino de Administração, por exemplo, deverá focalizar as novas formas de gerenciamento com vista ao aumento da produtividade em face da crescente demanda da sociedade, apontando para a flexibilidade, a descentralização, o *accountability*, e a criatividade.

Essas ações atenderiam, por certo, às expectativas da sociedade, garantindo aos cidadãos maior atenção, comodidade, receptividade, participação e informação célere e precisa. Para fortalecer a implantação dessas ações, é preciso a adoção de outras providências como a mudança da cultura burocrática para uma cultura gerencial. Com essa medida, seria introduzida nas organizações públicas uma cultura de flexibilidade e de gestão empreendedora que permita às organizações públicas atuarem de forma eficiente, num mundo de rápidas transformações.

Outra questão que emerge ainda nesta linha de raciocínio da produção intelectual no campo da Administração é que alguns preceitos necessitam de um repensar. Em primeiro lugar, é preciso repensar a tendência da ultra-especialização e os modelos de soluções

apresentadas em livros traduzidos dos administradores norte-americanos que, desde a década de 1970, ainda são utilizados. Esses livros apresentam estudos de casos de grandes empresas norte-americanas para a realidade daquele país. Se dos profissionais brasileiros é exigido polivalência, capacidade de reflexão e síntese, não se pode privar os alunos de uma visão generalista sobre as organizações do contexto local, regional e nacional, juntamente com uma formação técnica sólida. Se não existem mais fórmulas prontas e acabadas, não se pode mais fornecer conteúdos estanques e isolados e sim agregados e integrados.

Como os egressos do curso de graduação em Administração da UFS estão inseridos em uma realidade distinta da sociedade norte-americana e já adquiriram a capacidade crítica, deve-se então, mediante pesquisas, encontrar soluções para os problemas específicos das organizações que cercam administradores, muito embora elas estejam inseridas em um contexto globalizado. Em razão disso, é preciso apropriar os conteúdos programáticos, rever algumas indicações bibliográficas para que esses estejam sempre adequados à realidade organizacional em que estão inseridos, sem que se distanciem dos novos paradigmas científicos que iluminam as atuais racionalidades do trabalho.

Essa discussão mostra com muita clareza que o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração da UFS deve ainda estabelecer premissas para a promoção da ação interdisciplinar, de forma a garantir uma visão de conjunto e assim criar oportunidades para que os alunos desenvolvam as novas competências a fim de que eles respondam aos desafios da velocidade e complexidade do processo de inovação tecnológica e do novo paradigma gerencial. Com certeza, tais procedimentos só se farão viáveis diante de uma definição prévia de um projeto pedagógico, projeto esse que deve ser construído pelo corpo docente, discente e administrativo, que em ação conjunta possam estabelecer os princípios norteadores das ações a serem desenvolvidas.

Neste sentido, o que um aluno busca em um curso de graduação, além da formação teórica, é a atualização de conhecimentos e a experiência com a pesquisa. Esses pressupostos permitem ao profissional de Administração adquirir o saber interdisciplinar, uma visão generalizante e globalizante, coerente com suas necessidades, previstas no artigo 2º da Lei 4.769, que trata do perfil do profissional da Administração, conforme o anexo 2, o qual dentre outros elementos, deve estar previsto no projeto pedagógico. Essas prerrogativas coadunam-se, em grande parte, com os resultados almejados pelos alunos do curso de graduação do DAD/UFS – formação conceitual e de pesquisa sólidas e oportunidades de discussão e prática acadêmica.

As conclusões desse estudo reafirmam os fatores levantados nas hipóteses e na revisão teórica e revelam, sobretudo, a consciência que os egressos têm sobre a formação recebida, e também, a concepção clara dos resultados provenientes deste curso. Destaca-se, contudo, que as conclusões deste estudo não podem ser estendidas a todos os cursos de Administração, entendendo-se as suas especificidades à população estudada, os egressos do curso de graduação em Administração da UFS.

Recomenda-se, assim, que os resultados apresentados sirvam de base para futuros estudos, visando explorar profundamente essas questões, expandindo também a população pesquisada. Ademais, recomenda-se que os cursos de Administração considerem tais questões na formulação de seus objetivos e estratégias, objetivando propiciar satisfação a professores e alunos, e conseqüentemente, resultados positivos à instituição de ensino e à sociedade que dela espera bons frutos.

REFERÊNCIAS

- ALBAN, Marcus. **Crescimento sem emprego**. Salvador: Casa da Qualidade, 1999.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes et al. **Padrões de qualidade para cursos de graduação em Administração**. [Brasília]: MEC/SESu/CEEAD, 1998. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/Administ/ad_padrao.doc. Acesso em: 20. jan. 2001.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994
- APPLE, Michael W. (1997). **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, Vozes.
- AZEVEDO, Fernando de. “As origens das instituições escolares”. In: **A cultura brasileira: Parte III – A transmissão da cultura**. 6ª. Ed. Brasília: Editora UNB, 1996
- BOYER, Robert; FREYSSNET, Michel. **O mundo que mudou a máquina: síntese dos trabalhos do GERPISA 1993-1999**. Nexos Econômicos, Salvador, v. 2, n. 1, p. 15-47, out. 2000.
- BRUNO Lúcia (Org.) **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1996.
- CARVALHO, Marta de Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira da Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, EDUSF, 1998
- _____. “Reformas da Instrução Pública”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- CASTANHO, M. E. **Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial**. In: seminário sobre currículo. Série Idéias nº. 1 Campinas SP PUCCAMP. 1996
- CHIAVENATO, I. **Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas**. 2ª edição.- São Paulo: Atlas, 1998.
- COELHO, Daniela Mello. **Administração pública e gerencial e direito administrativo**, Belo Horizonte: Mandamentos Editora, 2004.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **PARECER CES/CNE Nº. 023/2005**. Disponível em <http://www.cfa.gov.br>. Acesso em 11 nov., 2007, 15h17min.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo**. 4ª edição. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo. Editora Ática, 1999.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1981, p.61-66 e 92.

DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celina de Maria Veras Sales (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

DECCA, Edgar Salvatori de. apud CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Op. Cit., 1998

Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969.

ENGUITA, Mariano Fernández. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FARIAS, Filho Luciano Mendes. “Educação Jesuítica no Brasil Colonial”. In: PAIVA, José Maria de. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FISCHER, Tânia. **O Ensino de Administração Pública no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada à Escola de Administração da USP. São Paulo: 1984.

FONSECA, Jairo Simon da – Andrade, Gilberto Martins. **Curso de Estatística** – São Paulo: Atlas, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. **Pedagogia, Sociologia e Cultura**. In: Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico Jesuítico. O “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, M. **A faculdade de educação e a integração universitária**. Cadernos CEDES, Brasília, nº. 2, 1983.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (orgs. José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa).

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade Social** Disponível em: <http://www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3344&Alias=Ethos&Lang=pt-BR>>. Acesso em 06 fevereiro de 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação Escolar**. nº1. Campinas: Editora Autores Associados/SBHE, Janeiro/Junho. 2001.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. 1999. “Problema e problemática”. In **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: editora Artes Medicas. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LIMA, Fernanda Maria Vieira de Andrade. O ensino superior em Sergipe: primeiras reflexões. **Jornal da Cidade**. Aracaju, p. B-6, 15 e 16 de nov. 2006.

MADUREIRA, J.M. **A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados**. São Paulo: [s.n.], 1929.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989 p. 663 -676.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística geral e aplicada**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I, vol. 1. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.**

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares - São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas S. P. Papyrus editora. 1997.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, 1960.

MORETTO, Vasco Pedro. **Competências ou Inteligências Múltiplas: Que Confusão é Essa?** Revista do Curso de Pedagogia, Brasília: v. 1, n. 1, p. 55-63, jul./dez., 2002.

MUNAKATA, Kazumi, **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Deise Nanci. **Da educação e o Projeto Neoliberal: direção da justiça social ou do reinado ilimitado do capital?** In: Revista Educação v.1, n.1, p.61-79, Goiânia: UFG, 1997.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão: Grupo de estudos e Pesquisas em História da educação/NPGED, 2003.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1985.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

_____ A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.). 10ªed. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima. **Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar**. In: CUNHA, M. V. Ideário e imagens da educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Rivanda Meira; BARBOSA, Jenny Dantas. **Curso de Administração: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações**. São Cristóvão: DAD, 1998.

TOLEDO, Maria Rita da Almeida. **Fernando Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. São Paulo, PUC, 1995. (Dissertação – Mestrado em Educação).

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím, **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília, DF Plano Editora, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel: **O capitalismo histórico** seguido de **A civilização capitalista**. Ed. Estratégias criativas, Lisboa, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículos no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP. Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Percepção dos Egressos Sobre o Curso de Administração da UFS.

Obrigado por acolher meu pedido participando da pesquisa “Percepção dos Egressos Sobre o Curso de Administração da Universidade Federal de Sergipe - UFS”. No questionário foi usado o pronome “você” para buscar um tratamento fácil, sem distinção de gênero. Espero que isto não lhe desagrade.

As questões têm cinco alternativas e deve ser assinalada **uma única resposta**. Por isso, leia atentamente cada item e **não as deixe sem resposta**, ou em branco. Se estiver em dúvida ou desconhece alguma questão utilize a alternativa “**0 - Sem Opinião**”. As respostas a essas questões não são consideradas certas ou erradas, mas devem refletir sua opinião crítica.

O presente questionário objetiva conhecer a percepção dos egressos do Curso de Graduação em Administração da UFS formados no período 2000 a 2004.

O conhecimento dessa realidade norteará a fase de conclusão da presente pesquisa, que objetiva caracterizar a formação dos graduados em Administração da UFS.

Assim, sabendo da importância de sua opinião para conhecer o Curso de Graduação em Administração da UFS, contamos com sua colaboração, respondendo aos questionamentos propostos, os quais são essenciais nessa fase do trabalho de pesquisa. Gostaríamos de ressaltar que o trabalho é de cunho estritamente acadêmico e temos o compromisso de garantir o anonimato e o sigilo dos dados que nos forem confiados.

Depois de preenchido você deve devolver o questionário para Luís Alberto da Silva Vieira, no seguinte endereço eletrônico <luis-albertto@uol.com.br> Desde já me coloco à disposição para as informações adicionais que se fizerem necessárias através dos telefones 3247-2040 e 9982-1953. Esperando contar com seu apoio e colaboração, agradecemos antecipadamente.

Obrigado!!!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSO ADMINISTRAÇÃO DA UFS

Nome: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Obs.: A data do nascimento é opcional

1 - Sexo	[<input type="checkbox"/>] Masculino [<input type="checkbox"/>] Feminino		
2 - Estado Civil	[<input type="checkbox"/>] Casado(a) [<input type="checkbox"/>] Solteiro(a) [<input type="checkbox"/>] Separado(a) [<input type="checkbox"/>] Divorciado(a) [<input type="checkbox"/>] Outro		
3 - Você atua na área de Administração?	1- Não	2 - Sim, como subordinado	[<input type="checkbox"/>]
	3- Sim, como Gestor de Org. Pública	4- Sim, como Gestor de Org. Privada	
4 - Ocupação: Trabalha em Organização com:	[...] menos de 100 funcionários	[...] 100 a 500 funcionários	
	[...] 500 a 1000 funcionários	[...] mais de 1000 funcionários	
5 - Por que você decidiu cursar Administração? Nos itens abaixo, indique o grau de importância em escala de 1 a 4. 1 - Nada importante 2 - Alguma Importância 3 - Importante 4 - Muito Importante			
5.1	Por ser um curso que apresenta um sistema de ingresso mais fácil		[<input type="checkbox"/>]
5.2	Por ser um curso noturno		[<input type="checkbox"/>]
5.3	Ter um diploma superior		[<input type="checkbox"/>]
5.4	Por ter afinidade com a área		[<input type="checkbox"/>]
5.5	Por aumentar a cultura em geral		[<input type="checkbox"/>]
5.6	Incentivo da família ou amigos		[<input type="checkbox"/>]
5.7	Continuar um negócio próprio ou da família		[<input type="checkbox"/>]
5.8	Abrir o seu próprio negócio		[<input type="checkbox"/>]
5.9	Conseguir promoção no emprego		[<input type="checkbox"/>]
5.10	Maiores oportunidades no mercado de trabalho		[<input type="checkbox"/>]
5.11	Por já exercer atividades relacionadas ou semelhantes		[<input type="checkbox"/>]
5.12 Outros fatores considerados muito importantes na escolha do Curso:			

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES A SEGUIR

- a) Atribua uma nota de (1 a 5) aos itens abaixo, conforme a indicação.
- b) A atribuição da nota refere-se ao grau de concordância a cada uma destas questões: discorda totalmente, discorda, sem opinião, concorda, concorda totalmente.
- c) Algumas questões propõem alternativa aberta para que se você quiser comentá-las utilizando o espaço em branco.
- d) Havendo crítica ou sugestões devem ser escritas no final do questionário.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discorda	Sem opinião	Concorda	Concorda totalmente
Quanto mais próximo de 1, menos concordante é sua resposta				

6. As disciplinas do Curso de Graduação em Administração da UFS privilegiavam os métodos de gestão pautados em planejamentos rígidos e centralizados.

1	2	3	4	5

7. Durante o Curso de Graduação você participou de atividades de ensino que fortalecessem as atitudes de: inter-relacionamento pessoal, formas de gestão mais flexibilizada e o foco no resultado dos processos organizacionais.

1	2	3	4	5

8. A formação recebida no Curso possibilitou desenvolver habilidades para administrar os recursos com base nos princípios da eficiência.

1	2	3	4	5

9. O Curso de Administração da UFS, através das disciplinas do núcleo profissional desenvolveu utilizou uma pedagogia influenciada pela concepção taylorista da Administração, apresentando tendências tecnicistas, nas quais prevaleciam a racionalização do processo produtivo, e da organização do trabalho.

1	2	3	4	5

10. As práticas pedagógicas do ensino de Administração da UFS tiveram como objeto a pesquisa com a utilização de metodologias inovadoras e utilizou a tecnologia como ferramenta para facilitar a produção do conhecimento.

1	2	3	4	5

11. A formação recebida no Curso de Administração permitiu conhecer formas flexíveis de gestão orientada para os resultados (fins), e não para os procedimentos (meios).

1	2	3	4	5

12. O projeto pedagógico do Curso de Administração da UFS desenvolveu competências permitiram uma relação dialógica diferenciada possibilitando uma aprendizagem mais efetiva.

1	2	3	4	5

13. Em sua opinião o Curso desenvolveu competências técnicas e científicas nos egressos para que eles pudessem atuar em organizações que adotaram o modelo de gestão burocrático.

1	2	3	4	5

14. No seu entender as disciplinas do núcleo de formação profissional de seu Curso propiciaram o desenvolvimento de habilidades de negociação para atuar em ambientes competitivos de organização inseridas em contexto de globalização.

1	2	3	4	5

15. As disciplinas do seu Curso tinham como parâmetros livros traduzidos fundamentados nos princípios clássicos do taylorismo/fayolismo/fordismo.

1	2	3	4	5

16. Foram encontradas no Curso de Graduação em Administração da UFS condições necessárias para que seus egressos atuassem como profissionais em conformidade com a rígida divisão do trabalho.

1	2	3	4	5

17. As abordagens metodológicas do Curso de Graduação em Administração da UFS permitiram desenvolver práticas de ensino que propiciaram a seus egressos formar uma cultura gerencial mais eficiente, desburocratizada, e adaptada à nova ordem mundial e levando em conta os novos processos de produção impulsionados pelas novas tecnologias.

1	2	3	4	5

18. Na sua opinião as disciplinas do núcleo de formação profissional de seu Curso propiciaram condições para que seus egressos desenvolvessem ações de acordo com as novas racionalidades do trabalho.

1	2	3	4	5

19. As disciplinas do Curso desenvolveram pressupostos teóricos que permitam alinhar uma racionalidade que transcenda os padrões antigos de administração, para que os egressos possam efetuar as renovações que precisam ser feitas no processo de transformação das pessoas na sociedade organizacional.

1	2	3	4	5

20. O Curso de Graduação em Administração da UFS desenvolveu competências para que seus egressos pudessem atuar inseridos na nova realidade das organizações contemporâneas que deixam de priorizar o rigor dos procedimentos.

1	2	3	4	5

21. No seu entender as práticas pedagógicas do seu Curso foram focadas em uma concepção de administração em que prevalecia o modelo de produção em massa, com base em procedimentos padronizados.

1	2	3	4	5

22. As disciplinas que compõe o núcleo de formação profissional desenvolvidas no Curso, de um modo geral, estimularam o raciocínio com vistas à direção efetiva, comprometida com as estratégias das organizações inseridas no contexto de globalização.

1	2	3	4	5

23. Em sua opinião, os conteúdos trabalhados nas disciplinas que compõe o núcleo de formação profissional desenvolvidas no Curso focaram a: centralização, e a hierarquia de autoridade.

1	2	3	4	5

24. As atividades da empresa Júnior possibilitaram aos egressos o exercício das atividades administrativas direcionados à realidade das organizações inseridas em um contexto globalizado.

1	2	3	4	5

25. Os professores do Curso utilizaram práticas pedagógicas atualizadas para que seus egressos superassem o conhecimento fragmentado.

1	2	3	4	5

26. As disciplinas que compõem o núcleo de formação profissional ministradas no Curso permitiram aos alunos a aquisição de conhecimentos transdisciplinares para atuarem em organizações com o modelo de gestão flexível.

1	2	3	4	5

27. O Curso de Graduação em Administração da UFS desenvolveu habilidades para que seus egressos reorientassem o papel das organizações para os valores predominantemente da racionalização dos procedimentos.

1	2	3	4	5

28. O Curso de Graduação em Administração desenvolveu competências técnicas e científicas para que os egressos pudessem desenvolver ações voltadas à melhoria dos processos organizacionais ainda direcionadas sob o modelo de gestão tradicional.

1	2	3	4	5

29. Em sua opinião existe adequação do ensino de Graduação em Administração oferecido pela UFS e o modelo de Gestão praticada pelas organizações contemporâneas que estão inseridas em um contexto de competição global.

1	2	3	4	5

30. Você acredita que o modelo clássico de organização e gerência do trabalho, fundamentado nos princípios da administração científica, ainda atendem às demandas das organizações.

1	2	3	4	5

31. A formação do Curso de Graduação em Administração da UFS permitiu tomar consciência da necessidade de uma reestruturação das organizações, considerando as novas exigências da sociedade contemporânea.

1	2	3	4	5

32. Em sua opinião o Curso de Graduação em Administração da UFS prepara seus egressos para atuarem segundo a rígida subordinação e ao controle rígido dos processos.

1	2	3	4	5

33. Os temas de estudos de casos abordados pelas disciplinas diretamente ligadas à formação do profissional do Curso de Administração estavam relacionados com o modelo burocrático de gestão, fundamentado na impessoalidade das relações.

1	2	3	4	5

34. Em sua opinião o Curso de Graduação em Administração da UFS abordou pressupostos teóricos que fomentaram em seus egressos uma visão administrativa focada no controle e nos resultados dos processos.

1	2	3	4	5

35. As Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo ensino de Administração da UFS estiveram pautadas no paradigma conservador, sob a influência do pensamento newtoniano-cartesiano e assentada muitas vezes num ensino reprodutivo e conservador.

1	2	3	4	5

36. A formação técnica e científica que você adquiriu no Curso de Graduação em Administração da UFS permitiu atuar em organizações seguindo rotinas e procedimentos padronizados.

1	2	3	4	5

37. O Curso de Administração da UFS, através das disciplinas do núcleo profissional, desenvolveu competências para atuar em organizações, cujas atividades são regulares dependentes de normas que delimitam os deveres oficiais dos funcionários e dos gestores.

1	2	3	4	5

38. A formação técnica e científica que você adquiriu no Curso de Administração da UFS permitiu desenvolver habilidade para interagir criativamente diante os diferentes contextos organizacionais e sociais.

1	2	3	4	5

39. A formação que você recebeu no Curso de Administração da UFS foi inovadora, assentada no desenvolvimento de mecanismos efetivos de interdisciplinaridade e flexibilização curricular que permitiram a formação de profissionais de gestão com visão sistêmica com competências, habilidades e orientada por resultados.

1	2	3	4	5

40. No ano 2000 a UFS, através do Conselho do Ensino e da Pesquisa – CONEP, a UFS aprovou a Resolução nº. 04/2000/CONEP que atualizou o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Administração. Essa Resolução atendeu a um dos propósitos para os quais foi concebida, ou seja, atualização dos currículos.

1	2	3	4	5

41. O Curso de Administração da UFS utilizou uma pedagogia com base nos princípios da burocracia em que o controle dos processos é feito através da rigidez dos procedimentos, da subordinação hierárquica e subordinação às normas e regulamentos.

1	2	3	4	5

42. As Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo ensino de administração da UFS incentivaram os alunos a superarem a fragmentação e a reprodução do conhecimento, através da transdisciplinaridade.

1	2	3	4	5

43. As Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo ensino de administração da UFS reuniram princípios da administração flexível a fim de proporcionar aos egressos o discernimento para criar, recriar e decidir acerca dos diferentes desafios apresentados pelas organizações atuais, focadas na gestão gerencial.

1	2	3	4	5

44. O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UFS permitiu formar administradores empreendedores preparados para enfrentar, com liderança, as mais diversas situações de uma organização contemporânea, com iniciativa suficiente para interferir na realidade, antecipando aos fatos ou adequando-se às novas tendências do ambiente competitivo.

1	2	3	4	5

45. As Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo ensino de administração da UFS capacitaram os alunos para atuarem com pensamento crítico e empreendedor em empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços, em organizações públicas e privadas, num contexto criativo.

1	2	3	4	5

46. Como você pensava essas questões sobre o Curso de Administração da UFS antes de se graduar.

Obrigado!!!

ANEXO 1 - RESOLUÇÕES

C O N S E L H O D O E N S I N O E D A P E S Q U I S A - CEP

RESOLUÇÃO Nº 22/70

Aprova Currículos e Departamentos da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas.

O REITOR da Universidade Federal de Sergipe no uso de suas atribuições legais e estatutárias e, de acordo com a decisão do Conselho do Ensino e da Pesquisa em sua sessão ordinária de 4 de dezembro do mês em curso;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar os Currículos dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, conforme a seguir se especifica:

I - DISCIPLINAS COMUNS AOS TRÊS CURSOS

1. Matemática I
2. Instituições de Direito
3. Metodologia da Ciência
4. Introdução à Economia
5. Sociologia Geral
6. Matemática II
7. Estatística I (Geral)
8. Contabilidade
9. Introdução à Administração
10. Estudo dos Problemas Brasileiros
11. Estatística Aplicada à Economia
12. PERT-CPM e Pesquisa Operacional
13. Processamento de Dados
14. Geografia Econômica Geral e do Brasil
15. História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil
16. Introdução à Filosofia
17. Educação Física
18. Disciplinas Optativas.

Observações: 1ª - INSTITUIÇÕES DE DIREITO corresponde:

- a) Instituições de Direito - para o Curso de Economia
- b) Direito - para o Curso de Ciências Contábeis
- c) Instituições de Direito Público e Privado - para o Curso de Administração.

RESOLUÇÃO - Nº 46/70

Autoriza a criação de Cursos de Administração na Universidade.

O REITOR da Universidade Federal de Sergipe, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 58, alíneas g, d e f do Estatuto da Universidade, e, de acordo com a decisão do CONSELHO UNIVERSITÁRIO em sua sessão ordinária do dia 18 do corrente;

CONSIDERANDO existirem condições de funcionamento da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas no prédio da antiga Faculdade Católica de Filosofia, no horário noturno;

CONSIDERANDO a proposta da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de que poderão ser aproveitados os horários disponíveis nas atuais contratações de seus professores;

RESOLVE:

ART. 1º - Criar o CURSO DE ADMINISTRAÇÃO na Universidade.

ART. 2º - Autorizar o funcionamento do Curso de Administração e de Ciências Econômicas na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas.

Secretaria do CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 16 de novembro de 1970.

Dr. João Cardozo Nascimento Júnior

REITOR

JONJ/emn

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C Ó P I A

RESOLUÇÃO Nº 035/89/CONEP

Aprova desmembramento do DAC:

O CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições;

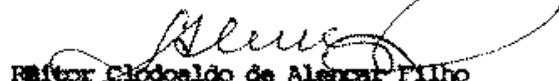
CONSIDERANDO o parecer do Relator Conselheiro JOELINA SOUZA MENEZES ao apreciar o Processo nº 1503/89-90,

CONSIDERANDO a decisão deste Conselho em sua reunião ordinária hoje realizada,

R E S O L V E:

Aprovar o desmembramento do DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, dando origem ao DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO e ao DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.

Sala das Sessões, 27 de dezembro de 1989


Relator Clóvaldo de Alencar Filho
PRESIDENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA

RESOLUÇÃO Nº 12/92/CONEP

Aprova o Projeto Didático Científico do Curso de Administração.

o CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO a proposta de Reformulação do Curso de Administração apresentada pelo seu Colegiado através do Processo nº 1484/92-42;

CONSIDERANDO o parecer do relator Cons. ANTONIO VIEIRA DA COSTA ao analisar o citado processo;

CONSIDERANDO ainda, a decisão deste Conselho em sua reunião extraordinária ~~seja~~ realizada;

R E S O L V E:

Art. 1º - Aprovar o Projeto Didático Científico do Curso de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que deverá ser implantado a partir do primeiro semestre de 1993;

Art. 2º - O Curso de Administração tem por objetivo desenvolver a capacidade analítica do administrador para que seja capaz de analisar criticamente as organizações e seja agente de mudança de suas transformações;

Art. 3º - O curso deverá favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam a aquisição da competência técnica e científica, capacitando o profissional a desenvolver

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA**

RESOLUÇÃO Nº 04/94/CONEP

Altera Resolução nº 12/92/CONEP
e dá outras providências.

O CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO a proposta do Colegiado do Curso de Administração;

CONSIDERANDO o que dispõe a Resolução nº 02/93 do Conselho Federal de Educação;

CONSIDERANDO o parecer do Relator Conselheiro NILZO LIMA JUNIOR ao analisar o Processo nº 7580/93-30;

CONSIDERANDO ainda a decisão unânime deste Conselho em sua Reunião Ordinária hoje realizada;

RESOLVE:

Art. 1º - Excluir do Currículo do Curso de Administração a disciplina 405052 - Sociologia das Organizações Complexas;

Art. 2º - Criar a disciplina Organizações Complexas a qual integrará a Matéria de Ensino Administração Geral, do Departamento de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

PARAGRAFO UNICO - A disciplina Organizações Complexas, referida no Caput deste artigo terá as seguintes características: CÓDIGO: 301103 CR: 04 PEL: 4.00.2 CH. 60 horas PRÉ-REQUISITO: 405041; EMENTA: Abordagem da natureza das Organizações Complexas. Diversidades teóricas das Organizações Complexas; estudo das principais concepções teóricas; estudo comparativo das Organizações Complexas. Em direção a uma tipologia analítica das Organizações Complexas. A burocracia como organização formal - Burocracia e poder. Relações entre burocracia e tecnologia, Burocracia e Estado. O papel do intelectual na burocracia. Análise da



RESOLUÇÃO Nº 02/97/CONEP

Altera Resolução nº 12/92/CONEP, e dá outras providências.

O CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o que dispõe a Resolução nº 02, de 04 de outubro de 1993 do Conselho Federal de Educação;

CONSIDERANDO a proposta formulada pelo Colegiado do Curso de Administração através do processo nº 8652/94-65;

CONSIDERANDO o parecer da Relatora Conselheira MARLENE DOS SANTOS ALVREZ ao analisar o processo supra citado;

CONSIDERANDO ainda, a decisão deste Conselho em sua Reunião Ordinária hoje realizada;

RESOLVE:



Art. 1º - Aprovar as seguintes alterações no Currículo do Curso de Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas:

- a) alterar o Currículo Padrão e o Currículo Complementar aprovados pela Resolução 12/92/CONEP, passando a vigorar o constante dos anexos I e II da presente Resolução;
- b) criar a disciplinas Tópicos Especiais em Administração, Ética nos Negócios, Administração de Empresas de Turismo, Direção Estratégica de Empresas, Projetos de Sistemas Administrativos;



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA**

RESOLUÇÃO N.º 04/2000/CONEP

Substitui o projeto pedagógico dos Cursos de Graduação em Administração.

O CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da Universidade Federal de Sergipe no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO a necessidade de atualização do currículo pleno dos Cursos de Graduação em Administração,

CONSIDERANDO a proposta formulada pelo Colegiado do curso de Administração através do Processo n.º 0910/99-70,

CONSIDERANDO o parecer da Relatora Cons^a **LÍLIA CUNHA GÓIS** ao analisar o processo supracitado;

CONSIDERANDO ainda, a decisão unânime deste Conselho em sua Reunião Ordinária hoje realizada,

RESOLVE:

Art. 1.º Aprovar a substituição das Resoluções 12/92/CONEP, 04/94/CONEP e 02/97/CONEP pelo presente projeto pedagógico dos cursos de graduação em Administração do qual resultará o grau de bacharel em Administração.

Art. 2.º O Curso de Administração tem por objetivo desenvolver a capacidade do graduando em Administração para analisar criticamente as organizações antecipando e promovendo suas mudanças, além da competência para empreender, internalizando valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional.

Art. 3.º O Curso de Graduação em Administração está concebido de modo a formar um profissional que tenha o seguinte perfil: competência técnica e científica que o capacite a desenvolver atividades de gerência, consultoria, assessoramento, planejamento e pesquisa nas organizações públicas e privadas.

Art. 4.º O Curso de Graduação em Administração deverá favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à capacidade de negociação, liderança e comunicação para tornar o futuro profissional apto a desenvolver atividades técnicas,

ll

ANEXO 2 - LEIS, DECRETO E DECRETOS-LEI



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO Nº. 76.785, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1975.

Concede reconhecimento ao curso de Administração da Universidade Federal de Sergipe, com sede na Cidade de Aracaju, Estado de Sergipe.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei nº. 842, de 9 de setembro de 1969, tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 4.497 de 1975, conforme consta do Processo nº. 13.497 de 1975 - CFE,

DECRETA:

Art. 1º É concedido reconhecimento ao curso de Administração da Universidade Federal de Sergipe com sede na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 15 de dezembro de 1975; 154º da Independência da República.

Ernesto Geisel

Ney Braga



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO-LEI Nº. 269, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe conferem o § 2º do art. 9º do Ato Institucional nº. 4, de 7 de dezembro de 1966,

decreta:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, sob a denominação de Fundação Universidade Federal de Sergipe, uma Fundação que se regerá por Estatutos aprovados por Decreto do Presidente da República.

§ 1º O Presidente da República designará por Decreto o representante da União nos atos de Instituição da Fundação.

§ 2º Aos doadores, entidades públicas ou particulares, é permitido se fazerem representar nos atos constitutivos da Fundação.

§ 3º Esses atos compreenderão os que se fizerem necessários à integração no patrimônio da Fundação, dos bens e direitos referidos no art. 4º desta lei e a respectiva avaliação.

Art. 2º A Fundação, com sede e fôro na cidade de Aracaju, será entidade autônoma e adquirirá, personalidade jurídica a partir de inscrição do seu ato constitutivo no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do qual serão partes integrantes os Estatutos e o Decreto que os aprovar.

CAPÍTULO II

Da Finalidade

Art. 3º A Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade Federal de Sergipe, instituição de ensino superior, e pesquisas e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural.

CAPÍTULO III

Do Patrimônio e Plano de Aplicação

Art. 4º O patrimônio da Fundação será constituído:

I - pelas doações, auxílios e subvenções que lhe venham a ser feitas ou concedidas pela União, Estados, Municípios e por quaisquer entidades públicas ou particulares;



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

LEI Nº. 4.769, DE 9 DE SETEMBRO DE 1965

Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Grupo da Confederação Nacional das Profissões Liberais, constante do Quadro de Atividades e Profissões, anexo à Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, é acrescido da categoria profissional de Técnico de Administração.

§ 1º VETADO.

§ 2º Terão os mesmos direitos e prerrogativas dos bacharéis em Administração, para o provimento dos cargos de Técnico de Administração do Serviço Público Federal, os que hajam sido diplomados no exterior, em cursos regulares de administração, após a revalidação dos diplomas no Ministério da Educação e Cultura bem como os que, embora não diplomados, VETADO, ou diplomados em outros cursos de ensino superior e médio, contem cinco anos, ou mais, de atividades próprias ao campo profissional de Técnico de Administração, VETADO.

Art. 2º A atividade profissional de Técnico de Administração será exercida, como profissão liberal ou não, VETADO, mediante:

a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior;

b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da administração VETADO, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos;

c) VETADO.

Art. 3º O exercício da profissão de Técnico de Administração é privativo:

a) 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;