

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP**

GEORGE QUEIROGA ESTRELA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO E NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ADMINISTRADORES DA UNIR**



ARARAQUARA – SP

2011

GEORGE QUEIROGA ESTRELA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO E NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ADMINISTRADORES DA UNIR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

ARARAQUARA – SP

2011

Estrela, George Queiroga

Desafios e possibilidades na formação e no desenvolvimento
profissional de administradores da UNIR / George Queiroga Estrela
– 2011

211 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientadora: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

I. Administradores – Desenvolvimento profissional.
2. Curso de Administração da UNIR. I. Título.

GEORGE QUEIROGA ESTRELA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO E NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ADMINISTRADORES DA UNIR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Data da defesa: 23/02/2011

Membros Componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan
Universidade Estadual de Campinas

Membro Titular: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará

Membro Titular: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão
Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Local:

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

A minha querida esposa Andréa Miranda Estrela, pelo constante incentivo, dedicação e carinho. Por ser a luz que ilumina meu caminho.

Aos meus pais, Antônio Estrela e Hildete Queiroga, que me ensinaram a importância do respeito ao próximo.

Aos meus irmãos, Guilherme, Gerlândia, Georgianni e Germana. Pelos incentivos constantes a enfrentar as dificuldades da vida.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva pela atenção com que sempre me recebeu e, principalmente pela confiança, apontando-me caminhos que me permitiram escolhas, propiciando, assim um maior entendimento acerca dos desafios e da imensa satisfação, inerentes ao universo do conhecimento científico e da pesquisa.

Aos professores Dr. João Augusto Gentilini e Maria Aparecida Segatto Muranaka, pela dedicação na análise e enriquecimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Anselmo Alencar Colares, Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, Dr. Carlos Alberto Lucena e Dr. Edson do Carmo Inforsato por, gentilmente aceitar o convite para participar da banca, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho.

Aos Professores do DINTER pela atenção, respeito e incentivo, sempre demonstrados.

Aos colegas do doutorado, pela acolhida, atenção e, sobretudo por nossos momentos de aprendizados juntos.

Aos Alunos e Professores do curso de Administração da UNIR, os meus mais sinceros agradecimentos pela participação e disponibilidade, fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus familiares. Vocês sempre serão o tesouro, que levarei dentro de meu coração.

Em memória da minha tia, Maria do Socorro Estrela, que me ensinou a importância da gratidão e compreensão para com o outro.

Enfim a todas as pessoas que contribuíram e participaram, direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho, fazendo, assim parte desta minha caminhada.

RESUMO

Esta tese analisa a formação acadêmica no curso de Administração da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho. A análise contempla a percepção de professores e de alunos concluintes, considerando dois aspectos básicos: o direcionamento do ensino para o desenvolvimento de Rondônia e as aprendizagens de habilidades e competências necessárias ao futuro administrador. Para tanto, investiga diferentes períodos históricos, a fim de compreender como se deu a implantação e expansão dos cursos de Administração no Brasil, e qual sua relação com o desenvolvimento. Devido à natureza qualitativa do trabalho, optou-se pelo estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta dos dados entrevistas e aplicação de questionários a alunos e professores do curso, com os quais se procurou examinar sua percepção quanto à interligação do ensino com o desenvolvimento, e identificar quais são as competências e habilidades trabalhadas no processo de formação profissional dos futuros administradores. Para a análise documental foram considerados: pareceres, resoluções, diretrizes curriculares dos cursos de Administração do Brasil, e o mais recente projeto político pedagógico do curso de Administração da UNIR (2005). As análises se pautam pelas literaturas das áreas Administração e Educação. As fontes desses referenciais foram selecionadas em meio eletrônico, bibliotecas virtuais e *sites* de instituições, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). Os resultados revelaram que é incipiente a contribuição do curso relativa ao desenvolvimento de Rondônia; apontam, ainda, insuficiência relativa à aquisição, pelos alunos, de competências e habilidades previstas no projeto pedagógico do curso e nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Administração. Neste sentido, defende-se a tese de que os aspectos referentes ao desenvolvimento de Rondônia devam ser contemplados e discutidos em todas as disciplinas do curso de Administração da UNIR, para tanto, faz-se necessário que os objetivos do curso, o perfil do administrador que se deseja formar e os conteúdos sejam amplamente debatidos, articulados e integrados aos principais aspectos do foco local e regional de modo que venham propiciar ao aluno não só o desenvolvimento de competências e habilidades, mas, sobretudo uma visão integrada das áreas básicas de conhecimento e de sua utilização com vistas ao desenvolvimento, na perspectiva da responsabilidade social, ética e ecológica do Estado de Rondônia.

Palavras-chave: Curso de Administração; Competências e Habilidades; Desenvolvimento de Rondônia.

ABSTRACT

This thesis analyzes the academic formation in the Administration Course of the Foundation Federal University, in Rondonia State, Porto Velho' Campus. The analysis contemplated the teachers and finishing undergraduate students perceptions, considering two basic aspects: the targeting of higher education for the Rondonia' State development and learning abilities and skills necessary for the future administrator. For both, investigated different historical periods, with the objective to understand how the deployment and expansion of Administration courses in Brazil, and what its relationship with development. Due to the qualitative nature of the work, was chosen by the case study, using as an instrument of data collection interviews and questionnaires applied to students and teachers of the course, which sought to examine their perception regarding the interconnection of the learning with the development, and identify what skills and abilities worked in the process of professional training of future administrators. For documental analysis were considered: opinions, resolutions, guidelines, curricular courses of administration in the Brazil, and the latest pedagogical political project of Administration course of the Rondonia University (UNIR/2005). Analyses uphold by the Literatures of Administration and Education areas. The research sources of these benchmarks were selected in electronic virtual libraries and institutions sites, e.g. National Association of Graduate Studies and Research in Management (ANPAD) and the National Association of Graduate Programs in Business Administration (ANGRAD). The results revealed that the contribution is incipient the course' contribution concerning the Rondonia development; showed, moreover, inadequate on the acquisition, by students, skills and abilities listed in pedagogical project of the course and curriculum guidelines of the National Administration courses. In this sense, we put forth the thesis that aspects relating to the development of Rondonia might be contemplated and discussed in all disciplines in the Management Course of UNIR, thus it is necessary that the course objectives, the profile of the professional to be formed and contents might be widely debated, articulated and integrated to the main aspects of local and regional focus so that will provide students not only the development of skills and abilities, but mainly an overview of the basic areas of knowledge and their use towards the development in the perspective of social responsibility, ethical and ecological of the State of Rondonia.

Keywords: Administration Course; Skills and Abilities; Rondonia State Development.

RIASSUNTO

Questa tesi analizza la formazione accademica nel corso di amministrazione aziendale della Fondazione Università Federale di Rondônia (UNIR), sede Porto Velho. L'analisi tratta di la percezione dei docenti e laureandi in vista di due aspetti fondamentali: la destinazione dell'istruzione superiore per lo sviluppo di Rondônia e l'apprendimento di abilità e competenze necessarie per il futuro amministratore d'azienda. Per fare questa analisi, la tesi esamina i diversi periodi storici al fine di capire i processi di impianto e espansione dei corsi di amministrazione aziendale in Brasile e ciò che il loro rapporto con lo sviluppo del paese. A causa della natura qualitativa del lavoro, si è scelto di studiare il caso. Per la raccolta dei dati, come strumento, si è scelto di adottare questionari e interviste con studenti e docenti del corso mediante i quali abbiamo cercato di esaminare la loro percezione della interconnessione di istruzione allo sviluppo e identificare competenze e abilità sviluppate nel processo di formazione professionale dei futuri amministratori. Per l'analisi documentaria, sono stati considerati: opinioni, risoluzioni, linee guida curriculari dei corsi di amministrazione in Brasile e il più recente progetto politico pedagogico del corso di amministrazione dell'UNIR (2005). L'analisi è basata sulla letteratura di Amministrazione e Istruzione. Le fonti di questi riferimenti sono state selezionate mediante media elettronici, come biblioteche virtuale e siti web di istituzioni, ad esempio, l'Associazione Nazionale di Studi Post-laureati e Ricerche in Amministrazione (ANPAD) e l'Associazione Nazionale dei Corsi di laurea in Amministrazione (ANGRAD). I risultati hanno rivelato che il contributo del corso allo sviluppo di Rondônia è incipiente e ancora un' incapacità relativa dei studenti di ottenere competenze e abilità contenute nel progetto pedagogico del corso e negli linee guida curriculari nazionali dei corsi di amministrazione. In questo senso, difende la tesi che gli aspetti relativi allo sviluppo di Rondônia dovrebbe essere considerato e discusso in tutte le discipline del corso di Amministrazione dell'UNIR. Pertanto, è necessario che gli obiettivi del corso, il profilo dello amministratore che si desidera formare e i contenuti siano stati ampiamente dibattuti, articolati e integrati negli aspetti principali del fuoco locale e regionale, in modo che essi possono permettere allo studente non solo lo sviluppo di competenze e abilità, ma soprattutto una visione integrata delle aree fondamentali della conoscenza e il suo utilizzo in una prospettiva di sviluppo dal punto di vista della responsabilità sociale, etica e ecologica di Rondônia.

Parole chiave: Corso di Amministrazione; Competenze e Abilità; Sviluppo di Rondônia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares	51
Quadro 2 – <i>Ranking</i> dos Principais Grupos Consolidados do Ensino Superior Privado no Brasil	61
Quadro 3 – Comparativo da Evolução das Taxas Geométricas Anuais de Crescimento Populacional (%) Rondônia e Brasil - 1970/2010	68
Quadro 4 – Participação das Atividades Econômicas no Valor Adicionado Bruto, a Preço Básico (%), em Rondônia	71
Quadro 5 – Quadro de Disciplinas do Curso de Administração da UNIR por Períodos.	91
Quadro 6 – Distribuição da Área e Carga Horária dos Conteúdos de Formação	93
Quadro 7 – Quadro de Disciplinas Complementares	96
Quadro 8 – Modelo de Competência Profissional	136
Quadro 9 – Quadro Comparativo do Modelo Proposto.....	137
Quadro 10 – Modelo Proposto da Categoria Competências e Habilidades	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Origens Étnicas dos Empresários	13
Tabela 2 – Evolução da Subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil	56
Tabela 3 – Distribuição em Relação à Quantidade de IES Públicas e Privadas	60
Tabela 4 – Evolução da População e Municípios de Rondônia	66
Tabela 5 – Comparativo da Evolução Populacional e do Grau de Urbanização entre Rondônia e Brasil entre 1970 e 2010	67
Tabela 6 – Número de Municípios Segundo Faixas de Tamanho Populacional em Rondônia - 1980, 1991, 2000 e 2010	69
Tabela 7 – Participação do Estado no PIB Regional e Participação Regional e do Estado no PIB Nacional (%) Rondônia - 1985, 1990, 1995, 2000, 2007	70
Tabela 8 – Participação (%) dos Setores da Agropecuária, Indústria e Serviços no Valor Adicionado Bruto por Região Rondoniense	72
Tabela 9 – Valor do Rendimento Médio Mensal, por Sexo, Situação e Classes de Rendimento Mensal	72
Tabela 10 – Indicadores Sociais Selecionados Rondônia/Brasil - 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010	73
Tabela 11 – Domicílios Particulares Permanentes Urbanos, Segundo Cobertura de Infraestrutura de Saneamento Básico (%) Rondônia e Brasil, de 1999 e 2008	74
Tabela 12 – Indicadores Epidemiológicos Selecionados - Rondônia e Brasil	75
Tabela 13 – Exportações Brasileiras por Portos em 2009	78
Tabela 14 – Teoria do Empreendedor e do Termo Empreendedorismo	128

LISTA DE SIGLAS

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

CHESF – Companhia Hidrelétrica do São Francisco

CFTA – Conselho Federal de Técnicos em Administração

CRTA – Conselhos Regionais de Técnicos em Administração

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DINTER – Doutorado Interinstitucional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

CFA – Conselho Federal de Administração

CRAs – Conselhos Regionais de Administração

DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército

EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública

ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios

EUA – Estados Unidos da América

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCLAR – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIERO – Federação das Indústrias do Estado de Rondônia

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FJP – Fundação João Pinheiro

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNM – Fábrica Nacional de Motores

FUNDACENTRO – Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Administrativa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior

NUCS – Núcleo de Ciências Sociais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAD – Projeto de Assentamento Dirigido

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PIC – Projeto Integrado de Colonização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PODC – Planejamento, organização, direção e controle

POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil

PPCA – Projeto Pedagógico do Curso de Administração

PROUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RO – Rondônia

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINE – Sistema Nacional de Empregos

UDN – União Democrática Nacional

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
NOTAS DE UM PERCURSO: DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	01
1 A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	09
1.1 O contexto da industrialização nos Governos Vargas (1930-1945) e (1951-1954)	09
1.2 A expansão da industrialização e o ensino de Administração (1956-1964)	25
1.3 A consolidação do ensino de Administração no período pós-1964	36
1.3.1 O processo de regulamentação da profissão e o currículo mínimo	37
1.3.2 Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração	46
1.3.3 A expansão do curso de Administração no Brasil	53
2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIR: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOECONÔMICOS	64
2.1 A formação do Estado de Rondônia: crescimento e características socioeconômicas	64
2.1.1 Indicadores econômicos e sociais	70
2.1.2 Caracterização da capital Porto Velho, <i>locus</i> do curso de Administração, objeto desta pesquisa	75
2.1.3 Consequências e problemas advindos do crescimento	78
2.2 A criação da Fundação Universidade Federal de Rondônia	80
2.2.1 O curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho	84
2.2.1.1 Premissas didático-pedagógicas do PPCA	88
2.2.1.2 As disciplinas do curso	90
3 DESENVOLVIMENTO, ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS	97
3.1 Flexibilização do trabalho, a reforma do Estado e o ensino de Administração ..	97
3.2 O curso de Administração e o desenvolvimento de Rondônia	117
3.2.1 Formação empreendedora: o grande desafio	127
3.3 Das competências e habilidades: a percepção de alunos e professores	132
3.3.1 Subcategoria: competência de conhecimento/cognitiva	138
3.3.1.1 Habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação	139

3.3.1.2 Capacidade de pensar estrategicamente	142
3.3.1.3 Identificar e definir problemas	144
3.3.1.4 Desenvolver soluções aos problemas	146
3.3.1.5 Capacidade de tomar decisões	148
3.3.1.6 Capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas	150
3.3.2 Subcategoria: competência ética e social	153
3.3.2.1 Capacidade de julgamento ético	154
3.3.2.2 Capacidade de agir com responsabilidade social.....	156
3.3.2.3 Compromisso com a organização democrática da vida em sociedade	159
3.3.3 Subcategoria: competência funcional	162
3.3.3.1 Capacidade de desenvolver as funções da Administração	162
3.3.3.2 Capacidade de realizar tarefas próprias em gestão	165
3.3.3.3 Capacidade de comunicação	167
À GUIA DE CONCLUSÕES	171
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

NOTAS DE UM PERCURSO: DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

As mudanças nos campos político, econômico e tecnológico, no cenário nacional e mundial, vêm provocando contínuas adaptações e revisões conceituais na forma de atuação das organizações. Assim, cabe aqui considerar como as instituições de ensino superior (IES), que oferecem cursos de Administração no Brasil, têm acompanhado essas mudanças e de que modo isso se concretiza no processo de formação do profissional da área.

As primeiras IES, com curso de Administração no Brasil, foram criadas nos anos 1940, em um contexto de desenvolvimento industrial. Surgiram, pois, da necessidade de formar tanto as elites capazes de dirigir o Estado e as empresas, como profissionais qualificados para atuar diante das novas demandas de trabalho, advindas do processo de industrialização.

Contudo, a constituição propriamente dita e a expansão dos cursos em nível superior na área da Administração iniciaram-se no Brasil, após 1964, repletas de ambiguidades, isto é, associadas tanto à modernização do Estado como ao desenvolvimento econômico do país (MARTINS, 1989). O resultado desse empreendimento foi a ampliação na oferta de cursos de Administração, descompromissados com as demandas socioeconômicas da sociedade – em outros termos, os cursos se apresentam, não raras vezes, sem se comprometer de fato com o desenvolvimento local e social do país.

O crescimento do ensino superior nos últimos anos revela a expressiva expansão de sua rede privada, e tal aumento é mais representativo justamente pela criação de cursos de Administração, que alcançaram dimensões consideradas “espantosas” por muitos estudiosos. A formação do aluno, nas diversas áreas e, em especial, na área de Administração, é diretamente afetada por esse novo quadro que se apresenta.

Os estudos de Bertero (2006), Lopes (2006), Nicoli (2003), Castro (1981) e Covre (1991) apontam algumas evidências no que se refere aos currículos a que

estão expostos os estudantes da área de Administração, por estes não favorecerem a construção de uma visão crítico-reflexiva ou de novos significados nessa área do conhecimento. Os currículos, em grande parte alicerçados no paradigma de organização do trabalho dominante (com frequência, endossado acriticamente), seja ele o chamado “taylorista-fordista” ou o da “acumulação flexível”, são marcados pela rigidez, por conteúdos esvaziados de sentido e pela artificialidade, disso resultando uma formação burocrática, atrelada ao atendimento das necessidades imediatas do Estado e da organização empresarial.

Os eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), pelos conselhos profissionais da categoria – o Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRAs) – e pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) destacam alguns indicativos de fragilidades, especialmente no que se refere ao descompasso entre as exigências postas pela dinâmica do ambiente socioeconômico e das organizações e o perfil profissional, resultante dos projetos pedagógicos vigentes nos cursos de Administração do país (LOPES, 2006). A nossa experiência pessoal, de quase dez anos na docência do curso de Administração, e recentes estudos a respeito da formação do administrador brasileiro, confirmam tais avaliações, impondo-nos a constatação de que há muito a se fazer nesse campo.

Diante de todas essas questões referentes à formação e à atuação do profissional da Administração, faz-se necessário refletirmos a respeito da qualidade do ensino nas IES dos cursos de Administração, bem como do perfil do administrador que as instituições estão formando. Nesse sentido, a formação do administrador deve estar em constante processo de reavaliação, à medida que novos problemas e desafios lhe são continuamente colocados pelas organizações e pela sociedade.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa resulta de nossa experiência como professor no curso de Administração da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), experiência a qual nos colocou diante de uma série de percepções não sistematizadas e, posteriormente, de indagações formais, que ora almejamos responder. Trata-se, assim, de desenvolver um estudo que possibilite uma análise da formação acadêmica proporcionada pela UNIR, colocando em cena

a percepção de alunos e professores a respeito do curso de Administração, especialmente no que se refere ao seu direcionamento para o desenvolvimento de Rondônia, bem como para as aprendizagens das habilidades e competências necessárias ao futuro administrador. Com isso, temos a expectativa de que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para os debates internos voltados ao aperfeiçoamento do curso e da formação profissional do futuro administrador.

As seguintes perguntas nortearam a pesquisa:

- Qual é o contexto da implantação e da expansão dos cursos de Administração no Brasil?
- A estruturação do curso de Administração da UNIR apresenta sintonia com as diretrizes do MEC?
- Na percepção de professores e alunos, de que maneira o curso de Administração se relaciona com o desenvolvimento de Rondônia, e como estão sendo desenvolvidas as competências e habilidades preconizadas no projeto pedagógico do curso?

As respostas obtidas permitiram o alcance dos seguintes objetivos:

- Entender o contexto do surgimento e a evolução histórica dos cursos de Administração no Brasil, considerando as transformações presentes em uma sociedade que exige atualizações permanentes;
- Compreender aspectos peculiares do curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho, no que se refere a sua implantação e sua estruturação curricular;
- Identificar a percepção de alunos e professores a respeito do curso e de sua interligação com o desenvolvimento de Rondônia, bem como identificar as competências e habilidades necessárias no processo de formação profissional do administrador.

Considerando a natureza qualitativa desta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, com base na realização de entrevistas e aplicação de questionários com alunos e professores do curso de Administração da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

O estudo de caso tem como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, caracterizando-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos (GIL, 1996; TRIVIÑOS, 1987). Segundo Triviños (1987, p.111), *o grande valor do estudo de caso está em: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, que os resultados atingidos podem permitir, propiciando formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas*. Gil (1996) acrescenta as seguintes vantagens adicionais do estudo de caso: estímulo a novas descobertas; ênfase na totalidade, explorando uma multiplicidade de dimensões de um problema e simplicidade dos procedimentos de coleta e análise de dados, quando comparados com os exigidos por outros tipos de delineamento.

Nos procedimentos de coleta de dados, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve a finalidade de possibilitar ao pesquisador maior contato com o tema em estudo, sendo realizada com foco em duas áreas: Administração e Educação. Foram utilizados livros, publicações periódicas e anais de eventos, obtidos por meio eletrônico, em bibliotecas virtuais e *sites* de instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD).

Já a característica principal da pesquisa de documentos é a investigação de fontes diversas como cartas de cunho pessoal, diários, fotos, gravações, memorandos, boletins (GIL, 1996). O presente estudo tem como base uma consulta às diretrizes curriculares do Ministério da Educação para os cursos de Administração no Brasil, contidas em pareceres, resoluções e decretos, bem como o projeto político-pedagógico mais recente do curso de Administração da UNIR, cuja implementação data de 2005. Além das referidas fontes, também foi consultado o site da Fundação Universidade Federal de Rondônia, de onde foram colhidas informações como o perfil e/ou competências do corpo discente, corpo docente, a matriz curricular, objetivo do curso e dados gerais sobre a estrutura do curso e da IES.

Uma vez analisada a documentação, passou-se à etapa do trabalho de campo, quando os questionários foram aplicados e as entrevistas realizadas. O primeiro contato com a UNIR, objeto deste estudo, deu-se por meio de um telefonema do pesquisador ao coordenador do curso de Administração, que, com

grande espírito colaborativo, incumbiu-se de fazer a divulgação da natureza desta pesquisa a professores e alunos concluintes (2010.2). Desse modo, ao trazer informações sobre a disponibilidade de participação dos referidos sujeitos na pesquisa, desempenhou o importante papel de interlocutor, auxiliando inclusive no agendamento de dias e horários para que os instrumentos fossem devidamente aplicados.

Para a realização da entrevista, com a consequente aplicação do questionário, a seleção dos sujeitos desta foi feita segundo o critério defendido por Albarello *et al.* (1997, p.103):

Nos estudos qualitativos, interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação.

A efetivação da coleta de dados fez-se por meio de um questionário estruturado, aplicado aos professores e alunos do curso, e de entrevistas semiestruturadas, com os professores e com o coordenador do curso de Administração, campus de Porto Velho. Entre março e julho de 2010, foram entregues os questionários aos 33 participantes da pesquisa. Desse universo, 29 responderam os questionários no prazo hábil para compilação das informações, sendo 8 professores e 21 alunos. Cabe assinalar que o número de professores com atuação no curso totaliza 14, no entanto, 6 deles se encontravam afastados realizando cursos de aperfeiçoamento. Em relação aos alunos, de um total de 25, 21 responderam ao questionário. Assim sendo, a amostra relativa aos professores abrangeu acima de 50% do universo disponível, enquanto a dos alunos foi superior a 80%. No momento da aplicação do questionário aos alunos, o pesquisador estava presente. O questionário foi elaborado com base na vocação do curso e no perfil profissional, aspectos expressos no projeto pedagógico do curso da Administração da UNIR. Para validá-lo, tomou-se por base a análise realizada por professores-pesquisadores na área, da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – UNESP/FCLAR, durante a realização do segundo seminário do DINTER (Doutorado Interinstitucional), em fevereiro de 2010, na cidade de Porto Velho. As sugestões

foram incorporadas ao instrumento de pesquisa, resultando no roteiro que consta no apêndice A.

Ao optar pela entrevista semiestruturada, o pesquisador teve a possibilidade de colher informações e elementos, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), muito ricos e matizados, o que propicia um nível muito mais profundo de reflexão. Além desse importante diferencial, contribuíram também para a escolha da entrevista semiestruturada a flexibilidade, a abertura e a capacidade de adaptação que ela proporciona na fase de coleta de dados. Na referida modalidade de entrevista, apesar de ter à disposição uma série de perguntas-guia, o entrevistador não se sente compelido a fazê-las na sequência anotada e com base em uma fórmula prevista. Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de certas perguntas básicas, apoiadas em teorias, e perguntas de interesse para a pesquisa, cujas respostas motivam novas perguntas, oferecendo assim um amplo campo para o questionamento dos sujeitos entrevistados.

O período da coleta de dados das entrevistas compreendeu os meses de maio a julho de 2010, tendo sido realizadas seis entrevistas com as seguintes características: uma entrevista individual com o coordenador do curso e cinco entrevistas individuais com professores do curso. O roteiro das entrevistas abarcou aspectos referentes ao desenvolvimento de Rondônia (ver apêndice B). Todas as entrevistas, com duração variando de 20 a 60 minutos, foram gravadas, e os dados obtidos por meio delas, transcritos, posteriormente. A partir das informações obtidas, iniciaram-se o tratamento e a análise dos dados, com base nos procedimentos de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2004, p.7), a análise de conteúdo diz respeito a:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências, que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

Ainda segundo Bardin (2004, p.37), o campo, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem ser assim resumidos:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo tese do referido autor, a análise de conteúdo acontece em três etapas, a de pré-análise (organização do trabalho), exploração do material (descrição analítica) e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Todas elas terão o seu desenvolvimento apresentado na sequência deste trabalho.

No presente estudo, a pré-análise corresponde basicamente à definição do sistema de categorias e à preparação do material. Segundo Bardin (2004, p.111), *categorias: são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.*

Assim, estabeleceu-se um conjunto de categorias e de subcategorias, cuja definição foi determinada pela leitura e análise do projeto pedagógico do curso, o qual serviu de base para a análise dos dados. O projeto pedagógico ainda foi utilizado para a construção das categorias definidas como: a) foco no desenvolvimento local e regional e b) competências e habilidades. Tais categorias estão presentes na vocação do curso e no perfil do profissional definidos pela UNIR.

Segundo Bardin (2004, p.111):

A divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização.

Na etapa seguinte, houve o preparo do material, o que abrangeu a transcrição das respostas das entrevistas e dos questionários, as quais foram

mantidas no original para que fossem reproduzidas no texto, durante a análise, sempre que conveniente. Atribuiu-se um código a cada sujeito da pesquisa, código esse composto de uma letra e número, sendo *A* para se referir ao aluno e *P* para se referir ao professor.

Em seguida, houve a exploração, a descrição analítica e a interpretação do material, fase correspondente à reflexão baseada na experiência de cada entrevistado. A fim de aprofundar a análise, faz-se necessário que o pesquisador desvende o conteúdo que está latente no material a ser analisado (BARDIN, 2004). Nesta pesquisa, especificamente, trataram-se os resultados brutos de modo a torná-los significativos, e foi a escolha de tal linha de trabalho que ensejou inferências e a interpretação dos resultados. Por fim, depois da fase de análise, passou-se à etapa de construção das seções referentes às informações obtidas nas entrevistas.

O trabalho está composto de três seções, além da introdução e da conclusão. A primeira seção, **A industrialização brasileira e a criação dos cursos de Administração**, discute as relações entre o contexto histórico do Brasil e o surgimento dos cursos de Administração no país. Esse item aborda o contexto da industrialização brasileira na chamada Era Vargas e no período de 1956 a 1964, considerando o currículo dos cursos de Administração diante da realidade econômica, social e política à época de sua implantação.

A segunda seção, **O curso de Administração da UNIR: aspectos históricos e socioeconômicos**, trata, especificamente, do curso de Administração da UNIR, apresentando o contexto histórico em que se deu sua implantação, bem como as características gerais da UNIR. Com base na pesquisa documental, faz-se uma abordagem relativa a vários aspectos do projeto pedagógico do curso, propiciando a reflexão a respeito de sua estrutura curricular e alguns de seus componentes, considerando as implicações na formação dos acadêmicos.

A terceira seção, **Desenvolvimento, ensino de competências e habilidades: percepções de professores e alunos**, enfatiza a formação do administrador, centrando-se na análise de duas categorias: desenvolvimento de Rondônia e as competências e habilidades necessárias ao futuro administrador. Para desenvolvermos a análise, procuramos considerar os depoimentos colhidos, confrontando-os com as proposições estabelecidas no projeto pedagógico do curso e com as definições propostas por diversos autores.

1 A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção, apresentam-se as principais circunstâncias históricas em que se deu a criação, a consolidação e a expansão dos cursos superiores de Administração no Brasil, abrangendo desde o primeiro governo de Getúlio Vargas, quando a demanda por profissionais de Administração ocorre principalmente nas empresas públicas, em razão da política nacionalista que marca aquele período da história brasileira, com o incentivo às indústrias de base. Depois, passa-se para a fase desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, quando o curso começa a se consolidar em um cenário em que há uma maior demanda por profissionais de Administração por parte de empresas estrangeiras que, atraídas pelos incentivos governamentais, passam a se instalar no País, chegando finalmente à fase de efetiva consolidação, o que ocorre durante o regime militar (1964-1985), e de expansão do curso de Administração de nível superior, nos primeiros governos civis pós-militarismo (e, mais intensamente, na década de 1990), com a adoção de políticas neoliberais que privilegiam a massificação do ensino superior (privado), em detrimento da qualidade desse ensino, tratando-o, a partir de então, como mais um produto. Do ponto de vista do ensino, mas sempre tendo uma linha histórica como orientação, também são analisados nesta parte do trabalho aspectos como o currículo mínimo e as diretrizes curriculares do curso de administração, entre outros.

1.1 O contexto da industrialização nos Governos Vargas (1930-1945) e (1951-1954)

A magnitude e as características atuais da indústria brasileira são fruto de um longo processo de desenvolvimento. Nele, têm atuado fatores de diferentes ordens, alguns vinculados aos grandes acontecimentos mundiais, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Socialista na Rússia (1917) e a Grande

Depressão de 1929¹. Internamente, o Brasil vivia, nesse período, início do século XX, uma efervescência econômica, social e política.

Com a grande depressão econômica mundial, decorrente da quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, o comércio do Brasil com o exterior foi extremamente prejudicado. Com isso, o Estado brasileiro se viu forçado a conter fortemente os seus gastos, instaurando uma grave crise econômica no País. Para se ter uma noção de quanto a economia brasileira foi apenada com a crise de 1929, é preciso deixar claro que, na década de 1920, a balança comercial brasileira apresentava um saldo positivo de cerca de 130 milhões de libras-ouro (unidade de valor da época), já na década de 1930, o superávit foi de apenas 37 milhões de libras-ouro, ou seja, um saldo, ainda que positivo, quase quatro vezes menor. (PRADO JÚNIOR, 1986)

Como se observa nesse período, a economia brasileira sofreu enormes prejuízos, principalmente com a queda do preço do café² no mercado internacional. A esse respeito, Furtado (1982, p.220-221) afirma que:

A precária situação cafeeira, que vivia em regime de destruição de um terço do que produzia, com baixo nível de rentabilidade, afugentava desse setor os capitais que nele ainda se formavam. E não apenas os lucros líquidos, pois os gastos de manutenção e reposição foram praticamente supridos [...] Restringida a reposição, parte dos capitais que haviam sido imobilizados em plantações de café foram desinvestidos. Boa parte desses capitais, não há dúvida, e a própria agricultura de exportação se encarregaram de absorvê-los em outros setores, particularmente o do algodão. Com isso, as atividades ligadas ao mercado interno puderam manter, na maioria dos casos, e em alguns aumentar, sua taxa de rentabilidade. Esse aumento se dava concomitantemente com a queda dos lucros no setor ligado ao mercado externo. As atividades ligadas ao mercado interno não somente cresciam impulsionadas por seus maiores lucros, mas ainda recebiam um maior impulso, atraindo capitais que se formavam ou se desinvestiam no setor de exportação.

¹ Essa se constituiu pela quebra da Bolsa de Nova York, devido à superprodução industrial americana, levando à desvalorização dos seus produtos, como também do seu mercado financeiro e da sua moeda.

² O café era o principal item da pauta de exportações brasileiras nesse período, considerado o ouro negro. Apesar da crise, a cafeicultura de exportação continuava a ser a principal atividade produtiva do país e dela dependiam diversos setores da nossa economia.

No trecho acima, o autor aponta para o fato de que, quando baixou significativamente o grau de rentabilidade do setor cafeeiro, não havia razão para manter, dentro de seus limites, inversões ou reinversões de capital. Como bem interpretado por Furtado, se havia outro setor mais rentável, fosse a própria agricultura (o algodão, por exemplo) ou a indústria, as alternativas colocadas, na época, para o prosseguimento na reprodução do capital, eram ou criar um novo canal (investindo-se na indústria) ou reforçar o antigo (realizando inversões na cultura do algodão). Após os anos 1930, prevaleceu a primeira alternativa, com um maior apoio ao setor industrial.

Com o enfraquecimento das oligarquias, o aumento da insatisfação das classes médias das cidades, o surgimento de um núcleo revolucionário no seio das forças armadas, ao qual se deu o nome de tenentismo³, bem como o descontentamento dos industriais, cada vez mais poderosos e inconformados com tarifas de importação de máquinas em constante elevação e a proteção ao setor cafeeiro, houve uma piora sensível na governabilidade do país, situação que se mostrou, enfim, insustentável. Criou-se, dessa forma, um quadro favorável ao movimento que levou à Revolução de 1930⁴, em 3 de novembro. Com a vitória, Getúlio Vargas assumiu o poder, no qual permaneceu até 29 de outubro de 1945. Nesse primeiro período em que Vargas ocupou o poder, observa-se uma reorganização do aparelho político do Estado, que, a partir de então, exerceria importante e fundamental papel no encadeamento do projeto de desenvolvimento do capitalismo industrial no país, proclamado pelo governo como condição para o desenvolvimento independente da nação.

Para alguns estudiosos do tema, como Bresser Pereira (1987), o principal mérito da Revolução de 1930 foi ter alijado do poder uma elite agrário-comercial, que dominou o Brasil durante mais de quatro séculos. Tal fato, segundo ele, significou uma mudança profunda e definitiva na história do país. Com isso, iniciou-se a chamada política populista e industrializante, que prevaleceria no Brasil até

³ O tenentismo foi o nome dado ao movimento político-militar protagonizado por jovens oficiais de baixa e média patente do Exército que, descontentes com a situação política do Brasil, realizaram uma série de rebeliões. Não declaravam nenhuma ideologia, propunham reformas na estrutura de poder do país, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, a instituição do voto secreto e a reforma na educação pública.

⁴ Esse quadro instigou a revolta do grupo dominante de Minas Gerais, que apoiou a indicação do paulista Júlio Prestes à sucessão do Presidente Washington Luís. Rompia-se, assim, a política brasileira do “café com leite”, ou seja, a alternância de paulistas e mineiros no poder.

1961, abrindo-se, porém, o processo de ascensão do liberalismo burguês urbano, embora tutelado pelo Estado. Para o autor, foi no início dos anos 1930 que ocorreu a revolução industrial brasileira, a qual se originou da conjunção de dois fatores principais: a oportunidade econômica para investimentos industriais, proporcionada, paradoxalmente, pela depressão econômica, e a Revolução de 1930.

Iniciado nesse conturbado momento histórico, o vigoroso processo de modernização da indústria brasileira baseou-se especialmente na substituição gradativa das importações pela produção. E, em que pese o fato de o capital empregado na indústria não ter origem na cultura do café, os industriais brasileiros e estrangeiros instalados no Brasil aproveitaram a infraestrutura que a economia cafeeira havia legado ao país para satisfazer o (ainda que incipiente) mercado interno. Cerca de 80% dos fundos utilizados na fundação das empresas industriais, mais ou menos, nessa época, tiveram origem em recursos próprios ou da família dos empresários. E estes e suas famílias, definitivamente, pouco tinham a ver com os grandes fazendeiros de café do período anterior. Cerca de 85% dos empresários paulistas tinham origem imigrante, e apenas 4% deles provinham das famílias ligadas à velha oligarquia agrário-comercial (BRESSER PEREIRA, 1974; 1964).

A tabela 1 apresenta as origens étnicas dos empresários, referentes ao início da revolução industrial brasileira. Esses dados foram apresentados em pesquisa realizada em empresas industriais com 100 funcionários, no mínimo, tendo sido entrevistados 204 empresários da grande São Paulo. Entre os investidores estrangeiros destacam-se: Francisco Matarazzo, Alexandre Siciliano, Nicolau Scarpa, entre outros, cujos sobrenomes até hoje frequentam os noticiários do país. Diversas pesquisas revelam que esses futuros investidores já aportaram no Brasil como imigrantes bem aquinhoados, jamais tendo passado pela experiência do trabalho pesado na lavoura.

Tabela 1 - Origens Étnicas dos Empresários

País de Origem	Número	Porcentagem
1. Itália	71	34,6%
2. Brasil (3 gerações)	32	15,6%
3. Portugal	24	11,7%
4. Alemanha	21	10,2%
5. Líbano	13	6,3%
6. Rússia	06	2,9%
7. Áustria	05	2,4%
8. Suíça	05	2,4%
9. Síria	05	2,4%
10. Hungria	03	1,5%
11. Espanha	03	1,5%
12. Armênia	02	1,0%
13. Dinamarca	02	1,0%
14. França	02	1,0%
15. Estados Unidos	02	1,0%
16. Grã-Bretanha	02	1,0%
17. Polônia	02	1,0%
18. Uruguai	02	1,0%
19. Checoslováquia	01	1,0%
20. Grécia	01	0,5%
21. Romênia	01	0,5%
Total de Empresários	205	100%

Fonte: Bresser Pereira, 1974.

Convém ressaltar que, mesmo tendo trazido mudanças significativas e aberto uma nova fase na evolução histórica brasileira, a Revolução de 1930 não deixou de ser um movimento liderado por políticos tradicionais, de orientação liberal, embora contando com setores de vanguarda da sociedade brasileira. Tal projeto de industrialização foi implementado nos centros mais desenvolvidos da sociedade brasileira, onde se encontrava a nascente do empresariado industrial.

Getúlio Vargas proclamava que o capitalismo industrial brasileiro era condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um Brasil independente, e esse discurso contava com o apoio incondicional de diversos setores da sociedade. Em

outras palavras, nesse novo cenário positivo, marcado pela recuperação e pelo crescimento da economia, o setor industrial desempenhava o papel principal. Outros fatores beneficiaram ainda mais essa expansão, como a capacidade ociosa das indústrias já existentes e a facilidade de adquirir no mercado mundial, equipamentos, que, embora usados, eram mais baratos e ainda perfeitamente utilizáveis.

Por sua vez, o Governo adotou uma posição favorável à industrialização, criando mecanismos de apoio e participação do poder público no processo, inclusive com proteção à indústria nacional, frente aos produtos importados, garantia de comercialização, política de crédito e incentivo fiscal, entre outros benefícios, o que veio a favorecer alguns empresários politicamente mais organizados, como os da indústria têxtil e os da indústria alimentícia. O setor principal da indústria, nesse período, era o de bens de consumo não-duráveis, seguido, em menor proporção, pelo de bens intermediários e pelo de bens de consumo duráveis e de capital, de reduzida expressão (CANO, 2007).

As condições político-institucionais do primeiro mandato de Vargas (1930-1945) tiveram influência decisiva na criação de cursos de nível superior, cujo objetivo principal era formar quadros para a administração de instituições públicas, valorizando o planejamento estatal e a defesa do trabalho técnico, a fim de produzir ações mais eficientes e racionais. Durante esse período, ao qual se deu o nome de Estado Administrativo, o Estado se estruturou e se expandiu, passando ao mesmo tempo a atuar de forma extremamente centralizadora em todas as áreas e favorecendo grandemente o processo de industrialização.

Com o Estado imbuído desse “espírito modernizante” que demandava gestores públicos, e com a reconversão técnico-produtiva da economia, imbricada nos processos de substituição de importação, industrialização e modernização administrativa, tornavam-se cada vez mais requisitados técnicos de vários ramos, dentre os quais o administrador (COVRE, 1991). Paralelamente a isso, o setor público federal se viu obrigado a fixar parâmetros de eficiência, o que foi feito basicamente por meio da formação de uma mão de obra qualificada.

A partir dos anos 1930, os métodos e os procedimentos de racionalidade administrativa, adotados em larga escala por empresas dos países mais desenvolvidos desde fins do século XIX, passam a ser difundidos no Brasil. Um dos marcos dessa nova fase da Administração pública brasileira dá-se com a fundação,

em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), considerado o pioneiro no treinamento em Administração na América Latina. O IDORT foi fundado por intelectuais e empresários da cidade de São Paulo. Sociedade civil e sem fins lucrativos, o IDORT é filiado ao Instituto Internacional de Organização Científica do Trabalho e é uma instituição de utilidade pública, sendo assim reconhecida pelos governos federal e do Estado de São Paulo.

O IDORT tinha como objetivos:

1. Aumentar o bem-estar social, por meio de uma organização adequada a cada setor de trabalho e a cada atividade;
2. Estudar, difundir e aplicar os princípios, métodos, regras e processos da Organização Científica do Trabalho;
3. Evitar o desperdício sob suas múltiplas modalidades;
4. Dar ao trabalho o máximo de rendimento, com o mínimo de dispêndio;
5. Proporcionar aos empreendimentos e a seus executores toda a segurança, quer sob o ponto de vista de atingir de forma plena a sua finalidade, quer sob o aspecto da eficiência qualitativa e quantitativa de operações;
6. Assegurar administrações científicas exercidas pelos gestores nas organizações.⁵

No Brasil, os primeiros debates sobre o ensino/aprendizado de Administração acontecem nesse período, quando são oferecidos treinamentos básicos em Organização Racional do Trabalho. Com essa medida, embora paradoxalmente tenha se acentuado o grau de intervenção do Estado na economia, com a criação de autarquias econômicas para defender produtos agrícolas⁶ e industriais, o objetivo era estabelecer uma sociedade capitalista de base industrial. Por outro lado, a complexidade das tarefas administrativas impôs a organização dos Conselhos Técnicos, capazes de fornecer ao Estado os conhecimentos especializados para a tomada de decisões. Houve, igualmente, a necessidade de uma racionalização da máquina administrativa do Estado, surgindo, em

⁵ Baseado na Revista do IDORT, n. 116/120, ago./dez., 1941, Ano X, São Paulo.

⁶ O Governo Vargas comprava todo o excedente de produção da cafeicultura, permitindo que se mantivesse o nível de emprego e renda de todos os setores ligados a ela.

consequência disso, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).⁷ Cabe ressaltar que, no Brasil, foi o IDORT que inaugurou a discussão a respeito de Administração científica nas organizações.

Na condição de órgão de caráter técnico, mas, na prática, uma espécie de superministério, em razão do poderoso controle que exercia sobre cada unidade federativa, o DASP tinha a incumbência de direcionar e monitorar as atividades de administração na esfera federal, em sentido mais geral, como orçamento, pessoal, material e organização, e também elaborar normas a serem seguidas tanto por Estados como por Municípios. O objetivo primordial do DASP, previsto na constituição de 1937⁸, mas criado em 1938, era efetivamente levar a cabo a reforma do serviço público, a qual tinha sido iniciada, anos antes, por Getúlio Vargas, num movimento que se inseria no ideário da chamada “gerência científica” e que, por meio da racionalização e organização da máquina estatal em termos administrativos, visava à modernização do Estado (NICOLINI, 2003).

Por estar afinado ideologicamente com o Estado Novo, esse departamento considerava administração e política esferas incompatíveis, pois via nelas características opostas: enquanto a primeira seria racional, a segunda seria irracional. O objetivo do DASP era o de integrar de forma mais profunda os diversos setores da administração pública e patrocinar a seleção e o aperfeiçoamento do pessoal administrativo, com a adoção de um sistema baseado no mérito, único meio que poderia minimizar influências de caráter privado e político-partidário na escolha dos funcionários públicos.

No período de 1938 a 1945, os estudos de administração pública foram executados pelo DASP ou por ele influenciados, sob a orientação política do Estado Novo. Convém assinalar que o trabalho técnico do órgão foi intensamente orientado pelas teorias produzidas e reproduzidas pelas instituições acadêmicas americanas, as ideologias da chamada Escola Clássica de Administração, cujos principais

⁷ Baseado em: CPDOC/FGV. (Incluído em *Relação de Textos da Era Vargas*.) Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav/historia/htm/anos37-45/ev_poladm_dasp.htm>. Acesso em: 15 Abr. de 2009.

⁸ A **Constituição Brasileira de 1937**, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas, em 10 de Novembro de 1937, mesmo dia em que implantou a ditadura do Estado Novo, é a quarta Constituição do Brasil e a terceira da República. Será, no entanto, uma carta política eminentemente outorgada, **mantenedora das condições de poder do presidente Getúlio Vargas**. É também conhecida como **Polaca**, por ter sido baseada na Constituição autoritária da Polônia. Foi redigida pelo jurista Francisco Campos, Ministro da Justiça do novo regime, e obteve a aprovação prévia de Vargas e do Ministro da Guerra, General Eurico Gaspar Dutra (grifos nossos).

expoentes foram Frederick Taylor, Henry Gantt, Frank Gilbreth, Harrington Emerson e Henry Ford, entre outros (MARTINS, 1989).

Na década de 1940, com o crescente processo de industrialização da economia brasileira, proporcionado pelo final da 2ª Guerra Mundial, quando se criaram condições para que internamente houvesse esse desenvolvimento, beneficiando sobretudo os setores cafeeiro e industrial, o mercado de trabalho começou a demandar pessoas com qualificação de nível técnico, especialmente na área de administração.

Durante o primeiro mandato de Vargas (1930-1945), o momento culminante na economia foi a decisão do Estado de criar as indústrias de base, o que se deu principalmente devido a duas limitações do setor privado: a incapacidade financeira para financiar e a inexperiência para gerir esse tipo de empreendimento. Desse modo, a partir de capital e recursos tecnológicos norte-americanos, foram fundadas a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e a Companhia Vale do Rio Doce, em 1942, visando a atender à demanda por armas e equipamentos bélicos das nações aliadas durante a Segunda Guerra Mundial. Hoje, tanto a CSN como a Companhia Vale do Rio Doce são empresas privadas. Além dessas duas empresas, pode-se citar também a Fábrica Nacional de Motores (FNM), cuja fundação data de 1942, bem como grande parte das usinas hidrelétricas, cujo exemplo mais significativo é a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), fundada em 1945. (BRUM, 2008)

Com a ampliação do parque industrial brasileiro, o Estado passou a ter sob o seu controle o núcleo central da industrialização do país, com o consentimento do empresariado industrial, que iria beneficiar-se dos bens e serviços, de baixos custos, oferecidos pelas empresas estatais. Objetivava-se, assim, fortalecer a burguesia industrial e o próprio capitalismo no país.

Por estar diretamente vinculado à principal meta de Vargas, que era promover a industrialização do país, o ensino técnico mereceu uma atenção especial de seu governo. Então, a maior intenção era formar mão de obra qualificada para a indústria. Com esse objetivo, em janeiro de 1942, foram tomadas duas importantes providências: a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, visando à formação de técnicos de nível médio, e a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cuja finalidade principal era preparar jovens e operários para

trabalhar na indústria, sem que para isso tivessem de cursar a escola formal. Com a direção da Confederação Nacional da Indústria. O teor dessas iniciativas torna patente que a promoção do ensino industrial teve como finalidade realizar o ajustamento e a integração da escola aos objetivos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico. (BRUM, 2008)

Como frisado anteriormente, na década de 1940, foi a forte presença do Estado, na economia do pós-guerra, que viabilizou a superação das deficiências em termos de ensino profissionalizante e proporcionou as condições primordiais para que a indústria se desenvolvesse no Brasil, suprimindo o mercado de trabalho com uma mão de obra mais qualificada, uma vez que, diante das dificuldades do setor privado para obter recursos para financiar o desenvolvimento do país, tanto de ordem física quanto de ordem social, restou ao governo federal assumir a responsabilidade pela condução do processo de desenvolvimento econômico.

E foi exatamente essa intervenção estatal na economia que revelou a carência de pessoal qualificado, capaz de lidar com as transformações pelas quais a economia brasileira estava passando. Isso acabou estimulando um debate nacional, que culminou com a realização do 1º Congresso Brasileiro de Economia, em 1943, no Rio de Janeiro, no qual ficou evidenciado o grande interesse que o processo de industrialização do país despertava, fato que foi ratificado, em 1944, quando da realização do Congresso Brasileiro de Indústrias, em São Paulo. Nesse evento, procurou-se especialmente chamar a atenção para a falta de mão-de-obra especializada para atuar na indústria brasileira. (MARTINS, 1989)

Conforme Canabrava (1984), nos anos 1940, a demanda por profissionais especializados em Economia e Administração, até então mais sensível em instituições públicas, evidenciou-se com intensidade nas empresas privadas. Até aquele momento, os estudos econômicos e administrativos eram desenvolvidos nos cursos de Direito e Engenharia. Em 1945, pressionado pelo setor empresarial, Gustavo Capanema, à época ministro da Educação, propôs ao presidente da república a criação dos cursos de ciências contábeis e ciências econômicas. Desse modo, percebe-se que a própria evolução econômica do país levou à criação de cursos universitários de Administração para satisfazer a demanda por quadros especializados tanto do setor público como do setor privado.

Nesse período, surgiram os primeiros núcleos de ensino de Administração. A primeira Escola de Administração do Brasil e da América Latina, com direções e características de instituto de formação profissional de administradores, foi a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), que iniciou as suas atividades em 1941. Essa realização deveu-se ao padre Roberto Sabóia de Medeiros (TOLEDO; TREVISAN, 1984). Em plena Segunda Guerra Mundial, o padre Sabóia foi aos Estados Unidos buscar como modelo a *Graduate School of Business Administration*, pertencente à Universidade de Harvard, fundada em 1908 e, ainda hoje, a maior referência mundial no ensino de Administração.

Reconhecida definitivamente pelo Ministério da Educação, pelo Decreto 50.164, de 31-01-1961 (TREVISAN, 1977), até hoje, a ESAN⁹, pertencente à Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros (FEI), foi fundada pelo próprio Sabóia de Medeiros, em 1945, e continua oferecendo o Curso de Administração de Empresas em sua sede situada na Rua Tamandaré, 688, no Centro de São Paulo-SP.

Três anos depois do início de atividades da ESAN, foi criada, como pessoa jurídica de direito privado, em dezembro de 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro, entidade de caráter técnico-administrativo, tendo como principal finalidade *promover a formação, a especialização e o aperfeiçoamento de pessoal para empreendimentos públicos e privados*¹⁰. É preciso ressaltar que a criação da FGV foi articulada por indivíduos que ocupavam posições estratégicas no Governo Federal, mas também contou com a contribuição e participação de círculos empresariais.

Na FGV, surgiram as primeiras entidades de investigação sobre assuntos econômicos do país, cujo objetivo era fornecer dados relevantes para as atividades dos setores estatais e privados. Uma delas era o Instituto Brasileiro de Reforma Administrativa (IBRA), que tinha o propósito de realizar estudos para o estabelecimento e a implantação de uma escola de Administração pública e de empresas nos moldes sugeridos pelos seus especialistas. No entanto, as atividades

⁹ Texto baseado no Projeto Pedagógico Institucional da FEI. Disponível em: <<http://www.fei.edu.br/QSppl.htm>>. Acesso em: 20 Abr. de 2009.

¹⁰ Fundação Getúlio Vargas – Estatutos – Rio de Janeiro, 1960, art. 2.º, item 4.º.

da FGV desdobraram-se também nos setores de intercâmbio, documentação, pesquisa e ensino, conforme seus objetivos fundamentais (MACHADO, 1966).

A exemplo da FGV, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), mais de seis décadas depois de sua fundação (datada de 1946), ainda ocupa posição destacada entre as instituições de ensino de Administração, sendo uma verdadeira referência para cursos na área. No entanto, na época de sua criação, o curso de Administração da FEA/USP não atingiu plenamente os seus objetivos, pois oferecia somente o bacharelado em Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Ainda que naquele tempo a profissão de administrador não fosse regulamentada, os primeiros currículos da área de economia e contabilidade abarcavam disciplinas de administração. Como explicam Toledo e Trevisan (1984, p.70-71):

As atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como na vida das empresas, já atingiram entre nós um nível de maior complexidade e passaram a exigir de seus responsáveis, administradores e técnicos, conhecimentos de mais elevado teor e especialização.¹¹

O projeto pedagógico do curso de Ciências Econômicas da FEA/USP estabelecia que seu curso deixaria de possuir uma “natureza genérica” e se destinaria à formação de economistas, voltado para os ramos especializados, sem deixar de lado os estudos de Administração. Cabe frisar que os documentos e pronunciamentos que deram origem às duas instituições (FGV e FEA/USP) criticam, de maneira contundente, a formação humanista dos atores que se ocupavam dos negócios públicos e privados do país e investem contra os autodidatas, isto é, contra os praticantes não-especializados, que executavam planos aparentemente sensatos, mas que, pelo amadorismo, estariam sempre destinados ao fracasso. Esse tipo de discurso visava a produzir uma nova intelectualidade dotada de conhecimentos especializados, com os quais pudessem legitimar os seus atos, configurando uma estratégia fundamental para que o processo de transformação econômica, iniciado na década de 1930, pudesse prosseguir. E, naquele momento, a intenção principal

¹¹ A íntegra desse documento está transcrita em História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981, FEA/USP, 1984.

já era a formação do administrador profissional, tendo o sistema escolar como base. (MARTINS, 1989)

Como esclarecemos anteriormente, a ascensão dos centros de ensino de Administração ocorreu em consonância com o crescimento da industrialização no Brasil e da necessidade da formação de elites capazes de dirigir o Estado e as empresas, bem como de formar trabalhadores qualificados. Segundo Rodrigues (1982), essas condições de desenvolvimento – compreendido como a expansão dos benefícios sociais – geradas em razão da expansão do setor industrial da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo adotado depois de 1930, e mais particularmente, depois de 1937, postulam:

[...] não apenas mão de obra disponível e de baixo custo, matérias-primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, reprodução e qualificação de mão de obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade (RODRIGUES, 1982, p.14).

Desse modo, com o protagonismo que especialmente essas duas instituições assumiram naquele momento histórico, a escola passa a desempenhar um papel de suma importância na economia brasileira, uma vez que supre o mercado de trabalho com profissionais (de nível superior) qualificados, que se incumbirão não só de controlar a produção como de propiciar um aumento de produtividade e aprimorar as técnicas de comercialização dessa produção, ações que, por si só, já bastavam para a manutenção do regime de acumulação capitalista. Os resultados obtidos por essas instituições, por sua vez, estariam sendo avaliados pela indústria, em especial, que primordialmente representava o padrão de acumulação de capital, visto que elas estariam contribuindo diretamente para o aumento da produtividade por meio da ação educativa a qual se propunham.

FGV, IBRA, IPEA, entre outras instituições, não só pretendiam formar profissionais para trabalhar nas administrações pública e privada, mas também contribuir com ideias para uma melhor gestão do Estado, ideias essas baseadas em

análises apuradas do quadro político-econômico. Desse modo, atuavam como autênticos *think tanks*¹² de empresários e governos.

Como se observa, o contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros a partir da década de 1940. Foi nesse momento, como vimos, que se acentuou a necessidade de mão de obra qualificada e, conseqüentemente, de profissionalização do ensino superior de Administração.

Martins (1989, p.663) afirma que:

O desenvolvimento de uma sociedade, até então agrária, que passava gradativamente a ter seu polo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como, incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos.

Desse modo, considerando o quadro acima exposto, fica muito clara a necessidade de formar quadros administrativos profissionalizados para gerir as empresas, em razão da crescente industrialização da economia brasileira a partir da década de 1940.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as possibilidades de sucesso do modelo de desenvolvimento autônomo¹³, de base eminentemente industrial, defendido pela Revolução de 1930 para a economia brasileira, praticamente se esgotaram. Dessa forma, fazia-se necessário que o Brasil avançasse em seu processo de industrialização, partindo para indústrias tecnologicamente mais evoluídas como bens duráveis, insumos básicos e bens de capital. No entanto, para que isso fosse possível, eram necessários grandes aportes de capital e tecnologia avançada, recursos de que o Brasil não dispunha, porque a nova estratégia do

¹² O termo *think tank* surgiu nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial, para designar uma sala de reuniões para oficiais graduados do exército americano, e na qual seriam realizadas discussões acerca das estratégias de combate, mobilização de tropas ou mesmo sobre a logística de equipamentos e suprimentos durante as operações de combate. Com o passar do tempo, o termo acabou se popularizando como uma referência aos centros e institutos de pesquisa independentes, voltados para a produção e disseminação de conhecimento e ideias sobre temas como política, comércio, indústria, estratégia, ciência, tecnologia, ou mesmo, assuntos militares. (SOUZA, 2008).

¹³ Segundo Luís Pereira (1971), o desenvolvimento capitalista autônomo é aquele que está vinculado a uma posição de desenvolvimento nacionalista.

capitalismo mundial de então era claramente desfavorável ao desenvolvimento independente de países ainda pouco industrializados como o Brasil.

Quando, por meio do voto, Getúlio Vargas volta ao poder, no início da década de 1950, há uma retomada do nacionalismo que marcara o seu período presidencial anterior. E foi assim que, seguindo essa linha, o governo de Vargas obteve importantes avanços em setores estratégicos da economia como o siderúrgico, o petrolífero e o energético, criando empresas públicas para administrá-los. Apesar disso, esse projeto nacionalista nascia em um momento histórico pouco favorável, uma vez que, com o final da 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos, na condição de vitoriosos no conflito, tinham interesse em recuperar a Europa destruída, voltando os seus investimentos para a reconstrução desse continente, deixando de lado mercados estrategicamente menos relevantes para a sua economia, como era, para os norte-americanos, o Brasil.

Fundada em 1952, e com sede no Rio de Janeiro, então capital do País, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), vinculada à FGV, surgiu em um momento econômico e político conturbado da história brasileira, que culminou com a volta de Getúlio Vargas ao poder. Abrigando uma boa parcela do funcionalismo estatal, a EBAP foi a primeira instituição de ensino brasileira a oferecer cursos de graduação em Administração pública. A escola foi mantida graças ao apoio de órgãos como ONU e UNESCO, o que se traduzia na contratação de professores estrangeiros para lecionar na instituição e na oferta de bolsas de estudos a seus docentes para que pudessem se aperfeiçoar no exterior. Ademais, a EBAP fazia intercâmbio de conhecimentos com outras entidades a fim de tornar o serviço público mais eficiente.

De acordo com Martins (1989), com a fundação da EBAP, no Rio de Janeiro, a FGV preocupou-se com a criação de uma escola destinada especificamente à preparação de administradores de empresas, vinculada ao mundo empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de administração empresarial. Assim, em 1954, a Fundação criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), com o intuito de atender às expectativas do empresariado. A escolha do local se deveu ao fato de São Paulo ser considerada a capital econômica do país. Segundo Bresser Pereira (1980, p.14):

A criação da EAESP foi resultado de um projeto que visava a atender a uma necessidade premente das novas classes dominantes industriais brasileiras e multinacionais, que consolidavam o seu poder nos anos cinquenta.

A implantação tanto da EBAP como da EAESP, ambas da Fundação Getúlio Vargas, visava a dinamizar o processo de industrialização, dentro do projeto político de desenvolvimento de uma economia nacional, como queria Vargas. Enquanto isso, no início da década de 50, os EUA já formavam anualmente em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores em Administração. No que se refere aos cursos de nível superior em Administração, constata-se no Brasil uma história muito curta, sobretudo se a comparamos com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da *Wharton School*, em 1881 (CASTRO, 1981).

Parece evidente que o crescimento do ensino de Administração nos Estados Unidos, observado naquele período, ocorre paralelamente ao crescimento econômico norte-americano, no século XX, quando os Estados Unidos se consolidam como uma superpotência. No entanto, em que pese a inegável relevância de tal fato, especialmente para a área de Administração de Empresas, isso não torna menos importante a contribuição (posterior, é verdade) de outros países para o desenvolvimento da Administração de Negócios.

A influência norte-americana no ensino de Administração continua em evidência nos dias atuais. Segundo Bertero (2006), só um terço da produção científica na área de Administração é de pesquisadores não-americanos ou que vivem fora dos Estados Unidos. Em outras palavras: a influência norte-americana na administração transcende a cultura ocidental, atingindo inclusive países orientais, os quais são muito desenvolvidos no ensino de Administração de Empresas como China, Índia, Paquistão, Japão, Coreia e Taiwan.

Até aqui, vimos que a política nacionalista de Getúlio Vargas teve influência na criação de uma demanda por administradores, em um primeiro momento (1930-1945), sobretudo para ocupar postos na estrutura burocrática, e em um segundo (1951-1954), com o final da Segunda Guerra Mundial (1945), para gerir as indústrias de base criadas para abastecer belicamente os países aliados durante

o conflito, motivando com isso a criação dos primeiros centros de formação de administradores de nível superior. No próximo tópico, faremos uma análise de como essa industrialização se diversificou nos governos seguintes e que papel o ensino superior de Administração passou a desempenhar nesse contexto.

1.2 A expansão da industrialização e o ensino de Administração (1956-1964)

Criadas no período imediatamente posterior ao final da 2ª Guerra Mundial, quando o mundo testemunhava profundas transformações nas relações econômicas internacionais, e no Brasil a política nacionalista de Getúlio Vargas era questionada, essas instituições tiveram o importante papel de formar mão de obra qualificada num momento em que o governo brasileiro era forçado a abrir a economia aos investimentos externos, política adotada sobretudo no mandato do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a imagem do presidente ficou inexoravelmente vinculada às profundas transformações que ocorreram na economia brasileira naquele momento (e a partir dele), uma vez que a indústria do país se desenvolveu de forma radical, o que decorreu de dois fatores: a opção pelo desenvolvimento de um novo setor industrial – o setor de bens de consumo duráveis¹⁴ – e a franca abertura ao investimento de capital estrangeiro no país.

Em termos numéricos, a abertura econômica em questão pode ser assim resumida: US\$ 334 milhões de investimentos externos até 1950 contra US\$ 1,1 bilhão de investimentos de empresas estrangeiras no Brasil entre 1950 e 1960 (CURADO; CRUZ, 2008).

Em outras palavras, no lapso de uma década, os investimentos externos na economia brasileira praticamente triplicaram, e tais investimentos vieram na forma da instalação de indústrias do setor automobilístico, em especial, que, ao utilizarem uma tecnologia avançada para a época, sofisticaram a economia

¹⁴ Bens de consumo duráveis são bens que não se esgotam no ato da utilização. Ex.: automóveis, eletrodomésticos.

brasileira, que passou a suprir o próprio mercado com bens duráveis, o que não acontecera na primeira metade do século XX.

Essa foi, então, a maneira escolhida pelo Governo JK para superar a escassez de recursos destinados à modernização da nossa indústria, sem permanecer quase que totalmente dependente do Estado e das estatais. As consequências dessa opção mostrariam, com o tempo, que se estava internacionalizando a economia brasileira. Mas a euforia modernizante envolveu o desenvolvimento industrial com o lema adotado pelo Presidente: fazer o país crescer *cinquenta anos em cinco* (MENDONÇA, 2004, p.69). Mesmo assim, ao propor um programa de metas para sua política econômica, Juscelino Kubitschek tinha como objetivo central definir um novo padrão de acumulação, fato que desencadeou uma nova fase de modernização e crescimento da indústria brasileira. Com isso, de forma otimista, buscava-se modernizar o país, resgatando-o de um atraso histórico.

O programa proposto por JK, chamado de plano de metas, era composto de 30 projetos básicos. Esses projetos estavam distribuídos em cinco grandes setores, a saber: energia, 43% dos investimentos; transportes, 29,6% dos investimentos; alimentação, 3,2% dos investimentos; indústria de base, 20,4% dos investimentos; educação, 3,4% dos investimentos. O plano de metas também previa a construção no Planalto Central de uma nova capital para o país. (BRUM, 2008).

Como se nota, a visão desenvolvimentista de JK não priorizou a educação, que recebeu um percentual mínimo da verba para investimentos no país. Além disso, boa parte desse percentual foi direcionado, principalmente, à educação técnica, considerada como base para o crescimento industrial. Quanto ao nível superior, o estímulo foi dirigido principalmente à área de Administração. E havia justificativas para essa escolha. Era anseio geral que, tendo uma elite mais bem preparada, o país poderia se beneficiar em termos econômicos bem como, aos poucos, ir proporcionando acesso à educação a todos os estratos da população. Sendo mais específico, com um processo de desenvolvimento em marcha, poder-se-ia racionalizar e modernizar a administração pública brasileira, o que acabava por exigir uma formação especializada de quem fosse responsável pela implementação dessas medidas.

Como vimos, com o avanço da industrialização, cresceu a necessidade de um quadro de profissionais especializados para o ambiente público e privado.

Dada a importância de constituir-se um número suficiente de técnicos com formação especializada para gerir as organizações públicas e privadas, nesse período, ocorreram alguns acordos com instituições internacionais, com o intuito de preencher tal lacuna.

No Brasil, como assinalam inúmeros estudos, a influência norte-americana nesse terreno foi marcante. O fenômeno é observado especificamente no campo do ensino de Administração, visto, em geral, como uma cópia do modelo americano. A esse respeito, é relevante considerar a análise de Caiden e Caravantes (1982), que enfatizam que o ensino de Administração no Brasil nasceu sob o signo da busca pelo desenvolvimento. Acreditam os autores citados que, na origem daquele, é possível detectar a intenção dos países ricos de auxiliar os países pobres, o que acabaria configurando uma nova forma de colonização. Ainda de acordo com eles, ao proporem esse tipo de ajuda, os países ricos tinham o objetivo de proporcionar aos novos Estados meios para que estes transformassem suas burocracias (de caráter colonial) em instrumentos de transformação social, atendendo, desse modo, aos interesses do capital estrangeiro.

Como sublinha Machado (1966), um dos acordos mais importantes com instituições estrangeiras foi o Programa de Ensino em Administração Pública e de Empresas, na década de 1950, destinado a prover suficiente número de técnicos competentes para as repartições públicas e privadas. Dentre os acordos firmados entre instituições brasileiras e estrangeiras, destaca-se o convênio com a *United States Agency for International Development* (USAID) – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional –, pelo qual o governo norte-americano manteria no Brasil uma missão universitária de especialistas em Administração de Empresas, formada pela *Michigan State University*. Por sua vez, docentes brasileiros seriam enviados para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com o intuito de adquirir a formação necessária para o preenchimento dos quadros docentes da Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP/FGV.

Conforme Keinert (1994), esses convênios com os Estados Unidos tornaram decisiva a influência americana, direcionando em termos ideológicos e metodológicos o ensino de Administração Pública e de Empresas, bem como as proposições de reforma administrativa no Brasil. Como expressões dessa influência, destacam-se a ênfase nos conceitos de eficiência, eficácia e racionalidade. A missão

universitária norte-americana atuou na EAESP/FGV até meados dos anos 1960, o que assegurou uma forte estrutura acadêmica à Instituição e permitiu que ela ocupasse uma posição dominante entre os cursos de Administração do país.

Com o desenvolvimento obtido pelo País durante o governo de Juscelino Kubitschek, torna-se urgente e necessária a criação de cursos de Administração para a manutenção desse cenário. Assim sendo, o administrador assume um papel importante nesse contexto marcado pela retórica do nacionalismo, visto que torna legítimo o modo capitalista de produção e a submissão dos trabalhadores (e tudo em nome da ideologia racionalizante do trabalho).

Segundo Brum (2008), o modelo de desenvolvimento da chamada era JK caracteriza-se por um crescimento econômico bem superior aos padrões históricos brasileiros, crescimento com o qual se procurava uma aproximação do nível de industrialização e renda dos países desenvolvidos. Por isso, ao atuar como um claro instrumento de desenvolvimento econômico, o Estado passou a tomar vultosos empréstimos no exterior e a buscar recursos adicionais, retirados compulsoriamente da sociedade.

No entanto, a expectativa de que, com a industrialização da economia brasileira, o Brasil viesse a se tornar uma nação economicamente independente não se realizou por completo, uma vez que as mazelas de um crescimento econômico restrito basicamente a uma região do país acabaram por vir à tona com a concentração de renda, o agravamento das diferenças regionais e das desigualdades sociais, para citar apenas algumas delas. Desse modo, se é verdade que no governo de JK a economia do Brasil se tornava mais pujante, também é inegável que, a partir daquele momento, isso se dava por causa de uma maior dependência de recursos vindos do exterior, comprometendo um projeto de desenvolvimento nacionalista.

De 1961 a 1964, o Brasil viu-se cada vez mais enredado numa crise mundial que se afigurava gigantesca. Como país, vivíamos então um momento repleto de contradições, uma autêntica encruzilhada histórica. O poder era alvo de disputa de forças econômicas e sociopolíticas de diferentes matizes. Além disso, imperava a desconfiança, a agitação, a confusão e a radicalização ideológica. Por sua vez, o governo, ou seja, o poder constituído, demonstrava insegurança, e a sua

ação não era suficiente nem eficaz para controlar um quadro de demandas exacerbadas e de agitação social e política. (BRUM, 2008)

O suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, pode ser considerado o preâmbulo da crise. Na sequência, o estopim da crise foi a renúncia de Jânio Quadros ao cargo de presidente da República, em 1961. Sendo assim, pode-se dizer que o veto militar à posse de João Goulart (Jango), o então vice-presidente, foi apenas uma consequência direta da atitude inesperada e desastrosa de Jânio. O veto que acabaria se tornando um golpe, alguns anos depois, em 1964, tinha como base o rumo que vinha sendo tomado na economia do país.

Em seus dois anos e meio de duração (de setembro de 1961 a março de 1964), o Governo de Jango foi marcado por uma grande efervescência política e social, em torno da qual pairam interpretações opostas. De um lado, há estudos que, ao atribuir a responsabilidade pelo “caos” político e social ao próprio João Goulart, procuram legitimar a ação daqueles que, por meio do golpe militar de 1964, interromperam o mandato de Jango. De outro lado, há os que buscam ressaltar o caráter progressista do seu projeto de governo, considerando que é nessa característica de sua administração que se encontra a chave para a compreensão do golpe.

Na verdade, a tentativa de desqualificação de João Goulart como figura política já vinha ocorrendo desde a sua atuação como ministro do Trabalho, do segundo governo de Vargas. Sobre o assunto, informa Toledo (1982, p.14) que:

Como ministro do Trabalho, Goulart é diariamente acusado de insuflar greves e pregar a luta de classes. Seu maior sonho, afirmam ainda seus críticos, seria o de implantar no Brasil a ‘República Sindicalista’, nos moldes do justicialismo peronista. Fazendo blague, mas iradamente, um influente periódico das classes dominantes denunciava que Jango, ao invés de ser ministro do Trabalho, transformara-se num autêntico ‘ministro dos Trabalhadores’.

Essa ligação com os trabalhadores faz de Jango um personagem político, constantemente perseguido pelas elites. Sua luta pela revisão do valor do salário mínimo, suas declarações sobre a necessidade de humanização do capitalismo, entre outros posicionamentos, transformaram o seu mandato de vice-presidente do

Governo de Juscelino (1956-1960) em um período não menos conturbado em sua trajetória política. Aos olhos de seus críticos, era nítida a associação entre Goulart e o comunismo internacional. O Manifesto dos Militares, de agosto de 1961, por exemplo, era claro nesse sentido:

No cargo de vice-presidente, sabido é que usou sempre de sua influência em animar e apoiar, mesmo ostensivamente, manifestações grevistas promovidas por conhecidos agitadores. E, ainda há pouco, como representante oficial em viagem à URSS e à China Comunista, tornou clara e patente sua incontida admiração ao regime destes países, exaltando o êxito das comunas populares (*apud* TOLEDO, 1982, p.16).

Assim, a crise inaugurada com a renúncia de Jânio Quadros acabou abrindo espaço para uma primeira tentativa de golpe contra João Goulart, tentativa essa que tinha por objetivo impedir a sua posse como presidente, o que lhe era constitucionalmente assegurado pelo fato de ser ele o vice-presidente de Jânio.

Então, com a superação da crise, teve início o mandato de João Goulart na presidência. Em 2 de setembro de 1961, por meio de uma emenda constitucional, o sistema parlamentarista era adotado como forma de tentar enfraquecer o presidente, tirando parte significativa dos seus poderes, o que é consenso entre os estudiosos desse período. Assim sendo, João Goulart viu-se obrigado a dedicar os primeiros meses de seu governo à recuperação dos poderes presidenciais.

De acordo com Skidmore (1975, p.264):

Primeiramente, o novo presidente tinha que provar sua 'respeitabilidade' aos árbitros tradicionais do poder. Começou por tentar desarmar seus opositores mais poderosos, especialmente os militares antigetulistas, que forçaram sua demissão do Ministério do Trabalho em 1954, e que tentaram impedir sua ascensão à presidência em 1961 [...].

Nesse aspecto, ficava bem nítida a opção de João Goulart pelas camadas mais pobres da população, pois, com as reformas de base, Goulart intencionava transformar profundamente a sociedade brasileira, o que ele tornou público em discurso proferido exatamente no dia do trabalho, em 1962. Como resultado desse

engajamento do Governo Federal, mais voltado para os anseios populares, e de medidas visando a conquistar o apoio de outros setores da sociedade, em 6 de janeiro de 1963, foi aprovado por plebiscito, na proporção de cinco votos contra um, o fim da experiência parlamentarista e o consequente retorno ao sistema presidencialista. Skidmore (1975, p.289) assinala que foi a partir desse momento que *as reformas de base passaram a ser perseguidas com mais vigor*.

Conforme aponta Ferreira (2004, p.184):

Para os grupos nacionalistas e de esquerda, tratava-se de um conjunto de medidas que visava a alterar as estruturas econômicas, sociais e políticas do país, permitindo o desenvolvimento econômico autônomo e o estabelecimento da justiça social. Entre as principais reformas, constavam a bancária, a fiscal, a administrativa, a urbana, a agrária e a universitária, além da extensão do voto aos analfabetos e oficiais não-graduados das Forças Armadas e a legalização do PCB. O controle do capital estrangeiro e o monopólio estatal de setores estratégicos da economia também faziam parte do programa reformista dos nacionalistas.

Tais reformas visavam a alterar as estruturas responsáveis pela exclusão social da maioria da população brasileira. Foram propostas, com esse objetivo, a reforma agrária, como forma de aumentar a produção agrícola, assim como o mercado para os produtos manufaturados, a reforma fiscal, que objetivava uma maior arrecadação entre os setores mais ricos, uma reforma educacional, segundo Skidmore (1975, p.289), *como meio de ajudar os setores menos privilegiados*, e a reforma eleitoral, para incluir no direito ao voto os analfabetos e as Forças Armadas.

Além das mencionadas, o programa previa reformas nos setores bancário, administrativo e urbano. No último setor, o Governo pretendia, entre outras medidas, conceder aos inquilinos o direito de comprar o imóvel que ocupavam sob condições mediadas pelo Estado, o que colidia com os interesses das grandes companhias imobiliárias. Dado o alcance das propostas, e a forma como contrariavam interesses historicamente consolidados, o anúncio das reformas provocou o surgimento de uma resistência ainda maior, articulada entre os setores dominantes.

Para Dreifuss (2006, p.147):

O significado das reformas econômicas, sociais e políticas, empreendidas pelo bloco de poder de João Goulart, foi, primeiramente, indicar que o presidente e seu Executivo estavam, objetivamente, desvencilhando-se do passado populista que reconciliava as várias frações das classes dominantes em favor da participação dos trabalhadores industriais urbanos, bem como em favor da mobilização das massas rurais.

No entanto, se o apoio popular a João Goulart era significativo, não se pode esquecer que os seus opositores eram muito poderosos e bem organizados. Afinal, as forças contrárias à sua política reuniam a UDN, forte partido conservador da época, setores das Forças Armadas, grandes latifundiários, muitos deles apoiadores da União Democrática Nacional (UDN), a ala mais conservadora da Igreja Católica, que abrigava grupos como a *Opus Dei*, grandes empresários brasileiros e, principalmente, poderosos grupos de investidores internacionais, e, mais especialmente, os norte-americanos.

Do ponto de vista macroeconômico, tratava-se, prioritariamente, de manter o crescimento, evitando-se a inflação. Para isso, foi lançado o Plano Trienal, sob a coordenação de Celso Furtado. Segundo Skidmore (1975, p.288), *o objetivo era reduzir o índice de inflação, durante um período de 3 anos, a um nível de 10 por cento em 1965, mantendo ao mesmo tempo um índice de crescimento real de 7 por cento ao ano*. Fonseca e Monteiro (2005, p.236-237) avaliam os resultados iniciais do plano da seguinte forma:

Os resultados nos primeiros meses foram razoavelmente animadores. A desvalorização cambial de abril praticamente igualou a taxa de câmbio oficial à taxa do mercado paralelo, refletindo, de certa forma, em uma mudança no nível de confiança no governo. A meta para o déficit público não foi cumprida no primeiro semestre, porque as normas de execução financeira só foram estabelecidas em março, mas já no segundo trimestre o governo conseguiu manter-se dentro do limite estabelecido [...]. O crescimento dos preços, depois da inflação corretiva dos primeiros meses, diminuiu o ritmo em abril, sinalizando a possibilidade de sucesso do programa de estabilização.

Apesar das muitas tentativas de desqualificar essa política no que se refere ao controle da inflação e ao crescimento econômico do período, atribuindo-se

os resultados positivos a causas externas, Fonseca (2004, p.589) louva o caráter racional da política econômica de João Goulart, nas duas fases de seu governo (parlamentarismo e presidencialismo): *a política econômica teve papel relevante na determinação das taxas de inflação e de crescimento no período.*

Outra linha importante do Governo de João Goulart foi a sua luta a favor do nacionalismo, com a implantação da Eletrobrás e a assinatura da Lei de Remessa de Lucros (Lei 4131, de 03-09-1962), que limitou em 10% o envio de dividendos estrangeiros, gerados no Brasil, para os países de origem das empresas geradoras, e determinou que as empresas estrangeiras seriam obrigadas a deixar aqui os capitais ganhos no país. Na avaliação de alguns autores, a Lei de Remessa de Lucros significou, em certa medida, um rompimento com o passado colonial. (ABREU, 1999).

Especificamente com relação à criação da Eletrobrás, pode-se afirmar aqui que, desde o período de Getúlio Vargas como presidente, em seus dois mandatos, a criação de uma central elétrica era uma meta perseguida com muita tenacidade, em que pese a forte oposição que havia em relação a essa ideia. Para Abreu (1999), a criação de uma estatal para administrar o setor elétrico brasileiro foi uma resposta definitiva ao setor privado, que, até o início dos anos 1960, dominava completamente a área, gerando, transmitindo e distribuindo energia elétrica, embora se mostrasse incapaz de atender à crescente demanda por energia.

Por representar uma afirmação da soberania nacional, o restabelecimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os países socialistas também foi um fato digno de destaque do governo João Goulart. Segundo Munteal *et al.* (2008, p.28):

Em novembro de 1961, o Brasil restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética, com a justificativa de amplas possibilidades apresentadas pelo mercado soviético para as exportações brasileiras. O governo Goulart também rechaçou as sanções contra Cuba, propostas pelos Estados Unidos, como também os preparativos para a intervenção armada em território cubano.

As medidas pretendidas por João Goulart colocavam em xeque vários privilégios aos quais apenas pequenas (e poderosas) parcelas da sociedade brasileira tiveram acesso em séculos de história. Sendo assim, esses grupos de

pressão e de poder (formados, essencialmente, por empresários brasileiros e estrangeiros) se articularam para interromper o governo de Goulart, usando para isso a força militar e instituições como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). (TOLEDO, 1982)

Durante o comício, Jango:

[...] assinou dramaticamente dois decretos, cuja promulgação vinha sendo anunciada havia meses. O primeiro nacionalizava todas as refinarias de petróleo particulares [...]. O segundo decreto era o da SUPRA, declarando sujeitas à desapropriação todas as propriedades que ultrapassassem cem hectares, localizadas numa faixa de dez quilômetros à margem das rodovias ou ferrovias federais, e as terras de mais de trinta hectares, quando situadas nas zonas que constituem bacias de irrigação dos açudes públicos federais (SKIDMORE, 1975, p.348-349).

Assim sendo, a opção de João Goulart por um modelo de desenvolvimento nacionalista ficava muito nítida, não obstante toda a oposição e pressão sofridas por ele.

Nesse sentido, as últimas palavras proferidas por Goulart, durante famoso comício, são esclarecedoras, demonstrando claramente o seu compromisso com um projeto nacional-desenvolvimentista: [...] *trabalhadores, quero dizer que nenhuma força será capaz de impedir que o Governo continue a assegurar absoluta liberdade ao povo brasileiro* (apud SKIDMORE, 1975, p.350).

No entanto, dias após proferir essas palavras, João Goulart seria destituído do poder por uma junta militar, o que marcaria o início do período mais truculento e antidemocrático da história brasileira, que duraria mais de duas décadas. Para Cobre (1991), o projeto de “capitalismo autônomo”, de cunho nacionalista, fora proposto nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Com a tomada do poder pelos militares, o projeto era focado na ideia de *desenvolvimento associado*¹⁵, que defendia uma economia aberta e internacionalizada, e teve como principal característica um forte processo de

¹⁵ A característica de associado vem do fato de que o país aceita e estimula a vinda e a atuação de empresas estrangeiras, apoia a união de empresas nacionais com estrangeiros e busca estreitar os vínculos com os centros capitalistas internacionais (BRUM, 2008).

industrialização, mas baseado em investimentos estrangeiros e na importação de tecnologia (sobretudo, norte-americana).

O ano de 1964 também se caracterizou por radical transformação na estrutura didática dos cursos oferecidos pela FEA/USP devido à complexidade maior da economia e à decorrente necessidade do mercado de trabalho de contar com profissionais especializados no campo da Administração de Empresas. Nesse ano, foi autorizada a implantação dos cursos de bacharelado em Administração de Empresas e Administração Pública, por meio da portaria GR nº. 08, de 17-01-1964 (TOLEDO; TREVISAN, 1984).

A demanda por administradores aumentou, sensivelmente, a partir de 1964, com a adoção, por parte dos governos militares, de um projeto de desenvolvimento calcado na indústria de base. Maciços investimentos e subsídios à indústria pesada e uma maior flexibilização para a entrada de capital estrangeiro possibilitaram a instalação e o crescimento de grandes empresas, principalmente estatais e multinacionais.

Tal fato acabou gerando uma demanda por pessoal qualificado para funções de planejamento, organização, análise e controle das organizações. Ademais, a fim de garantir a própria sobrevivência, empresas nacionais de grande porte se viram obrigadas a profissionalizar os seus funcionários. Desse modo, novos espaços foram abertos para a formação em Administração. (MARTINS, 1989)

Nesse cenário, a administração do desenvolvimento também suscitou a criação de novos órgãos públicos e a reorientação dos existentes, o que exigia um corpo de administradores capazes de exercer liderança em programas de estímulo e apoio ao aperfeiçoamento social e econômico. O Estado passou a instituir o sistema do mérito e qualificação para os ocupantes de postos de autoridade (CAIDEN; CARAVANTES, 1982).

Acabamos de ver como a economia brasileira se diversificou com o processo de industrialização comandado por Juscelino Kubitschek no final da década de 1950, o que implicou o fortalecimento do ensino de Administração no Brasil, com a criação de novas escolas e de um novo mercado de trabalho para os profissionais da área (as empresas estrangeiras). No entanto, esse processo também significou a desnacionalização da base industrial do País, o que

desagradava João Goulart, que, com a renúncia de Jânio Quadros, sucedeu Juscelino, de quem fora vice-presidente, tendo o compromisso de retomar a política nacionalista, a qual, por sua vez, contrariava os seus principais opositores (o grande empresariado e os militares), que acusavam Goulart de ser aliado do comunismo (em plena época da guerra fria, o grande inimigo a combater). Sendo assim, no próximo tópico, analisaremos em que sentido o golpe militar de 1964, que significou a derrota da política nacionalista de Goulart, contribuiu para consolidar o ensino de Administração no Brasil, com a regulamentação da profissão e a aprovação de um currículo mínimo.

1.3 A consolidação do ensino de Administração no período pós-64

Com o golpe de 1964, que alijou João Goulart do poder, e os sucessivos governos militares que dominaram a cena política brasileira por mais de duas décadas, concretizou-se um projeto de desenvolvimento capitalista interdependente, que, não custa lembrar, a rigor, teve início durante o mandato de Juscelino Kubitschek, e que se opunha ao projeto proposto por Getúlio Vargas.

O período em questão foi marcado por uma dependência cada vez maior do capital externo, com o favorecimento à indústria, sobretudo estrangeira, de bens de consumo duráveis, e por uma concentração de renda cada vez maior, o que levou à marginalização de milhões de famílias brasileiras. E, para justificar o autoritarismo no campo político, com o cerceamento das liberdades individuais e de expressão, a tecnoburocracia desenvolvimentista, face civil do regime militar, procurava defender as suas ideias, apregoando a busca do aumento da renda total e da eficiência administrativa. E, assim, fomos conduzidos ou mantidos em uma situação que Furtado (1972, p.14) chamou de *subdesenvolvimento industrializado*.

De acordo com Bresser Pereira (1977), as condicionantes fundamentais desse modelo de industrialização, que conduzia a um subdesenvolvimento industrializado, são:

1. Seu caráter capitalista;
2. A dependência tecnológica e econômica via empresas multinacionais;

3. A participação no poder político e econômico;
4. A marginalização de grande parte da população, provocada pela existência de oferta ilimitada de mão de obra;
5. A existência de um setor produtivo capitalista “tradicional”, que mantém uma relação de dependência com o sistema capitalista “moderno”.¹⁶

A partir desse período, o Estado firmou uma posição radical em relação à definição, à direção, à participação e ao controle do projeto de desenvolvimento capitalista posterior ao Golpe de 1964. Na verdade, não se tratava de um novo projeto de desenvolvimento, e, sim, da continuidade do que já havia sido traçado durante o governo de Juscelino Kubitschek. No entanto, a partir daí, foram abertos novos espaços para que o capital monopolista se desenvolvesse.

1.3.1 O processo de regulamentação da profissão e o currículo mínimo

Foi por meio da Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, que a profissão de administrador foi reconhecida. A lei em questão trata do exercício da profissão de **Técnico em Administração**¹⁷ (MACHADO, 1966). Depois de sua entrada em vigor, restringiu-se o acesso ao mercado de trabalho apenas aos portadores de diploma de nível superior na área. Pela Lei 4.769, as tarefas do administrador incluem, entre outras atividades: elaboração de pareceres, relatórios, projetos (voltados especificamente para a área de Administração); realização de pesquisas, análises e estudos; seleção e gestão de pessoal; exercício de funções nos setores público e privado; magistério em matérias relativas ao ensino de Organização e Administração.

¹⁶ O setor tradicional é constituído basicamente pelo setor agrícola, pelas pequenas e médias indústrias de bens de consumo imediato e pelas pequenas empresas de serviços, enquanto o setor capitalista moderno compreende basicamente as multinacionais, que produzem bens de consumo duráveis, visando a aproveitar os mercados já existentes em países periféricos, como o Brasil.

¹⁷ O Decreto 61.934, de 22 de setembro de 1967, determinava que profissionais de Administração passassem a ser denominados *Técnicos de Administração*. A partir de 1984, o profissional dessa área passou a ser denominado *administrador*.

Ao propor a regulamentação, a Lei 4.769 visava à consolidação e à ampliação do campo de trabalho do administrador. Paralelamente, buscava-se defender o seu espaço de atuação, ao estabelecer que o exercício dessa profissão seria exclusivo de quem portasse título de formação superior na área, ou seja, bacharéis em administração pública e de empresas, devidamente reconhecidos pelo então Conselho Federal de Educação (CFE).

De acordo com a Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, que regulamenta a profissão de Administrador, os administradores que não possuísem formação universitária ou diploma de Administração, mas que exercessem atividades profissionais nessa área até a promulgação de regulamentação da profissão, seriam reconhecidos como membros da categoria.

Desse momento em diante, porém, o acesso à carreira teria de passar obrigatoriamente pelo sistema de ensino formal. Por essa razão, a lei estabelecia que, na Administração Pública federal, estadual e municipal, o cargo de Técnico em Administração somente seria preenchido por bacharéis em Administração, fato que deixa evidente a importância que o legislador atribuiu à escolarização como meio de ascensão profissional. Vale ressaltar também que a lei em questão destaca o setor industrial como foco privilegiado do ensino de Administração. E a explicação para isso é simples: a partir de 1964, o setor industrial tornou-se vital para a economia brasileira.

Com a regulamentação da profissão de administrador, e sua vinculação à formação específica, procuraram-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão, já então associada ao exercício escolar. Assim, foram criados o Conselho Federal de Técnicos em Administração (CFTA) e os Conselhos Regionais de Técnicos em Administração (CRTA)¹⁸, com autonomia técnica e administrativa, porém vinculados ao Ministério do Trabalho, com a finalidade de controlar o exercício da profissão (MARTINS, 1989).

Com a regulamentação, as entidades da categoria, como os conselhos regionais de Administração, tomaram para si a responsabilidade de expedir as carteiras a seus filiados e de avaliar o desempenho profissional destes. O principal

¹⁸ O CFTA e o CRTA hoje compõem as siglas CFA (Conselho Federal de Administração) e CRA (Conselho Regional de Administração), com a finalidade de difundir e consolidar a missão da categoria, com abrangência e autonomia nas diversas regiões da Unidade Federativa.

objetivo dessas medidas, que muito contribuíram para o crescimento no número de cursos de Administração no Brasil, era criar uma reserva de mercado para os profissionais com formação superior em Administração, desencorajando profissionais de outras áreas a atuar como administradores, o que ocorria com muita frequência antes da regulamentação, pois era comum ver advogados, médicos, economistas, engenheiros, psicólogos, entre outros profissionais, atuando como administradores tanto no setor público como em empresas privadas. A regulamentação da profissão de administrador também foi responsável por ampliar o interesse pelo curso, que passou então a atrair desde aspirantes a cargos administrativos até profissionais já atuantes no mercado, mas que tinham necessidade de se qualificar para ascender profissionalmente.

Conforme Schuch Júnior (1978), em 8 de julho de 1966, portanto, no ano seguinte à regulamentação da profissão, foi aprovado o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, por meio do Parecer n.º 307/66, emitido pelo Conselho Federal de Educação. Sem distinguir matérias de caráter básico e profissionalizante, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilitava ao exercício da profissão de Técnico de Administração, era composto das seguintes matérias:

- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Teoria Econômica;
- Economia Brasileira;
- Psicologia aplicada à Administração;
- Sociologia aplicada à Administração;
- Instituições de Direito Público e Privado;
- Legislação Social;
- Legislação Tributária;
- Teoria Geral da Administração;
- Administração Financeira e Orçamento;

- Administração de Pessoal.

Segundo sua opção, o aluno poderia cursar Direito Administrativo, Administração de Produção ou Administração de Vendas, disciplinas consideradas como complementares. Com um mínimo de 2.700 horas/aulas, a serem ministradas em quatro ou cinco anos, o curso exigia, também, estágio supervisionado, de seis meses, junto às organizações privadas ou públicas. (SCHUCH JÚNIOR, 1978).

O primeiro currículo mínimo de um curso de Administração no Brasil apresentava o administrador como um solucionador de problemas. Com a reformulação do currículo, tinha-se a expectativa de que o mercado seria suprido com um administrador capaz de estabelecer e promover novas relações (tanto no aspecto da produção quanto no aspecto social). Desse modo, em vez de uma preocupação com especialização técnica, esperava-se que as escolas de administração de nível superior passassem a formar profissionais com ênfase nas relações *per se*¹⁹.

Nessas últimas três décadas em que o referido currículo mínimo esteve em vigor, a sociedade brasileira passou por grandes transformações, como a superação do regime autoritário instituído pelo golpe militar de 1964 e o ingresso na chamada Nova República. Contudo, o caso do currículo de Administração, mantido em essência no formato conferido pelo parecer 307/66 até a década de 1990, não deixou de constituir uma notável continuidade do período de exceção.

O referido currículo de Administração era reflexo de um contexto econômico em que o Brasil procurava deixar para trás um passado agrícola e dependente de importações para se transformar num país industrializado, ou, pelo menos, em vias de se tornar um. Portanto, esse momento da história brasileira, que vai da segunda metade da década de 1940 até a década de 1960, é marcado por uma onda empreendedora em que se destacam, inicialmente, a criação de um polo de indústrias de base, sobretudo por meio da intervenção estatal, e, uma década depois, a abertura aos investimentos estrangeiros, que consolidarão no país um setor industrial privado (sobretudo, de bens duráveis).

¹⁹ Na atualidade, não se sabe até que ponto isso de fato ocorre, pois, como assinala Sguarezzi (2003), não é a mudança de um currículo ou de uma grade de disciplinas que garante o compromisso com um novo perfil profissional.

A criação das grandes estatais e a instalação das grandes multinacionais no Brasil foi fator determinante para motivar a formação de profissionais em gestão, preparados para absorver, utilizar e adaptar técnicas gerenciais desenvolvidas em contextos culturais mais avançados na ciência administrativa, principalmente nos Estados Unidos, e aplicá-las no contexto brasileiro. Inserindo-se nesse processo, o modelo de currículo adotado para o curso de Administração em 1966 refletia, conforme apontam Araújo *et al.* (2001), as necessidades de um mercado emergente, tendo sido fortemente influenciado pela orientação da Fundação Getúlio Vargas, já considerada um centro de excelência no ensino de Administração pública e privada no Brasil.

Observa-se que o modelo das instituições norte-americanas era reproduzido inteiramente pelas instituições hegemônicas, FGV e FEA/USP, que utilizavam praticamente os mesmos currículos daquelas. Esse modelo influenciou os currículos dos outros cursos de Administração pelo país. Nesses quase 30 anos em que o currículo permaneceu estagnado, muitas transformações sociais ocorreram. Essas transformações sociais demandavam (e ainda demandam) inovações não limitadas ao currículo, mas que, de uma forma ou de outra, deveriam passar por ele. Por essa razão, instituições e pessoas envolvidas no ensino de Administração no Brasil decidiram se unir para criar um novo currículo para o curso, que, apesar das mudanças, ainda apresenta muitas carências, uma vez que nem sempre os professores conseguem responder às transformações sociais com a rapidez que elas pedem.

O currículo mínimo de Administração, aprovado na década de 1960, vigorou por 27 anos, até que, em outubro de 1993, foi aprovada sua reformulação pelo Conselho Federal de Educação. A Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) trabalharam conjuntamente para a aprovação do novo currículo mínimo. A Resolução n.º 2, de 4 de outubro de 1993²⁰, fixa os conteúdos mínimos e a duração do Curso de Graduação em Administração. De acordo com Andrade e Amboni (2002), com essa nova resolução no currículo mínimo, o curso de Administração deve buscar a construção de uma base técnico-científica que permita aos alunos

²⁰ Texto na íntegra está disponível em: <http://www.cfa.org.br/download/Resn_2_1993.pdf>. Acesso em: 21 Dez. de 2008.

desenvolverem um processo de autoquestionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmos, às necessidades e aos requisitos das organizações do mundo moderno.

Da década de 1960 à década de 1990, ou seja, entre a entrada em vigor do primeiro e do segundo currículo do curso de administração, respectivamente, o Brasil defrontou com muitos embates, pois se em 1966 a ditadura militar, levada ao poder pelo golpe de dois anos antes, estava em seu auge, em 1993 acontecia o primeiro *impeachment* da história do país, alijando do poder ironicamente o primeiro presidente eleito por via direta depois do regime ditatorial. As transformações sociais significavam, portanto, esperança de renovação não somente na esfera política, mas em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, que também procurava novos rumos. Assim, enquanto vários projetos da LDB eram tema de debate, o ensino de Administração era desafiado a se adequar internamente para viabilizar a própria sobrevivência. E foi exatamente isso que motivou a proposição de um novo currículo mínimo para o curso.

Ainda segundo Andrade e Amboni (2002), nesse momento, as entidades de representação dos cursos e dos profissionais passaram a envidar esforços para que, mais do que reformular o currículo mínimo, a própria concepção estrutural dos cursos fosse revista, alargando-lhes a abrangência do ponto de vista temático, bem como lhes permitindo, ao lado da formação geral, direcionar parte da carga horária a áreas especializadas da Administração, originando o que, posteriormente, denominou-se habilitação específica.

Seguem, abaixo, as prerrogativas do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração, adotado com base na Resolução n.º 2, de 4 de outubro de 1993.

“Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de administrador, será constituído das seguintes matérias:

➤ **Formação Básica e Instrumental**

- Economia;
- Direito;
- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Filosofia;
- Psicologia;
- Sociologia;
- Informática;

= Total: 720 h/a (24%)

➤ **Formação Profissional**

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

= Total: 1.020 h/a (34%)

➤ **Disciplinas Eletivas e Complementares**

= Total: 960 h/a (32%)

➤ **Estágio Supervisionado**

= Total: 300 h/a (10%)

Art. 2º. - O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 e o máximo de 07

anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira, de que trata o artigo 2 da Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas Instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horária adicional.

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

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

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

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

Parágrafo Único - A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo útil de 1.350 horas/aulas.”²¹

Dentre as matérias do novo currículo mínimo, destaca-se a Informática. Além disso, caracteriza o novo currículo mínimo a melhor especificação de algumas matérias de formação profissional, como Administração Mercadológica, Administração de Produção e Administração de Sistemas de Informação. Entretanto, os aspectos mais relevantes dizem respeito à elevação da duração mínima do curso (para 3.000 horas/aula), a flexibilização às instituições na distribuição de 960 horas/aula (32% da duração total) de matérias letivas e a separação entre formação básica e instrumental e matérias de formação profissional. Quando examinamos os

²¹ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n.º 2, de 04 de outubro de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993.

resultados da reforma curricular de 1993, os quais foram compactados na grade curricular e nas disciplinas correspondentes, parece que o processo se limitou a uma mera reestruturação do conteúdo curricular mínimo do curso de Administração.

As justificativas para a elaboração de um novo currículo mínimo para o curso de Administração, contidas na Resolução 433/93, baseiam-se em aspectos técnicos da profissão de administrador ou peculiares a ela, tais como os direitos, as prerrogativas ou os deveres definidos, em 1965, quando da regulamentação da profissão, tendo as suas raízes fixadas em um contexto em que o Brasil vivia uma fase de grande industrialização e expansão da burocratização de seu setor empresarial.

Nesse período, a formação de administradores teve como parâmetro, basicamente, a busca por recursos humanos dotados de habilidades eminentemente técnicas, capazes de responder positiva e rapidamente ao acelerado processo de transformações de ordem econômica, tecnológica e ideológica que o país vivia. A esse respeito, Bresser Pereira (1974) pondera que, como o administrador profissional surge como imposição da tecnologia, a origem do seu campo de atuação, de sua necessidade e de seu poder está, essencialmente, na competência técnica.

A reforma curricular, a despeito dos esforços e da dedicação das pessoas e instituições envolvidas no trabalho, revela uma série de contradições. Afinal, a mera mudança do currículo do curso de Administração é insuficiente para atender a sua demanda pelo novo. Isso pode ser confirmado com um simples exame do currículo proposto, que, embora revele excessiva preocupação com a formação profissional, é incapaz de corrigir falhas na formação geral do futuro administrador. Ou seja, quando a reforma curricular demonstra preocupação exacerbada com o mercado, esquecendo-se de outras demandas da sociedade contemporânea, o currículo, que se pretendia moderno e interdisciplinar, acaba se transformando em uma proposta mais fragmentadora do que integralizadora, inviabilizando, e não potencializando, como seria o ideal, qualquer ação de caráter interdisciplinar, além de comprometer a possibilidade de uma prática de caráter transdisciplinar.

No tópico que ora se encerra, fizemos uma avaliação de como o regime imposto pelo golpe militar de 1964, mais afinado com os grandes centros do capitalismo, e a consequente derrota da política nacionalista de João Goulart (de

viés comunista, segundo os seus detratores), favoreceu a consolidação do ensino de Administração no Brasil, fomentada pelos grandes empresários brasileiros e estrangeiros, que haviam apoiado o golpe, com a regulamentação da profissão e a aprovação de um currículo mínimo para o curso de Administração. No próximo tópico, apresentaremos as Diretrizes Curriculares propostas para o curso de Administração, bem como o parecer de alguns estudiosos sobre esses documentos.

1.3.2 Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração

O estabelecimento do currículo de 1966 pode ser considerado um desdobramento da fixação das Diretrizes e Bases da Educação no Brasil pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ao definir um currículo mínimo, os objetivos iniciais eram estabelecer um padrão para o curso de Administração a fim de oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, com base no desenvolvimento dos mesmos conteúdos disciplinares, mas, independentemente do local de realização do curso, garantir uma uniformidade profissionalizante mínima, descomplicar o processo de transferência entre instituições de ensino, conceder diplomas plenamente válidos para o exercício da profissão e fixar a duração mínima e máxima do curso sem prejuízo à qualidade. (MOREIRA, 2004).

Assim, as disciplinas a ministrar, bem como os conteúdos e cargas horárias destas, passaram a ser determinados pelo currículo mínimo. No entanto, ao estabelecer um padrão nacional para o curso de Administração, as instituições de ensino acabaram sendo imobilizadas, pois se viram impedidas de criar projetos mais ousados, diferenciados e adequados às características de cada região do Brasil. Com isso, independentemente das características regionais e das transformações mundiais, os cursos de Administração mantiveram uma estrutura igualitária, em todo território nacional, por cerca de 30 anos.

A Lei 9.131 (1995) atribuiu competência ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Câmara de Educação Superior (CES) para tomar decisões sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração, o que tornou possível, mais tarde, a aprovação dos Pareceres 776/1997 e 583/2001. Os

referidos pareceres definiam as diretrizes curriculares dos cursos de graduação como referência na elaboração dos currículos, tornando assim mais flexíveis os projetos pedagógicos nas instituições de ensino superior.

Os Pareceres 776/97 e 583/2001 sofreram ajustes considerando o que consta dos Pareceres do CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003, e 134/2003, de 4 de junho de 2003, homologados pelo Ministério da Educação e Cultura, em 2 de junho de 2003 e 09 de setembro de 2003, respectivamente, e aprovados pela Resolução n.º 1, de 2 de fevereiro de 2004. Com a nova redação dos pareceres acima citados, estabeleceram-se princípios que garantiam às instituições de ensino as condições necessárias para que estas definissem livremente aspectos como a carga horária, os tópicos e os campos de estudo incluídos no currículo, estimulando assim práticas independentes de estudo. Ademais, fortaleceu-se a articulação entre teoria e prática, a periodicidade das avaliações e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos nas áreas da extensão e pesquisa.

No que diz respeito ao projeto pedagógico, a nova redação orientava no sentido de se definir claramente os elementos considerados na configuração do curso. Para isso, dava-se ênfase obrigatoriamente a alguns parâmetros definidos pela LDB:

- I – Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – Formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – Modos de integração entre teoria e prática;
- VI – Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – Modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VII – Cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às ciências da administração, e do aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX – Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X – Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observando o respectivo regulamento;

XI – Concepção e composição das atividades complementares;

XII – Inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso, sob as modalidades: monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma de estabelecer um regulamento próprio.²²

Na realidade, dentre as diretrizes acima relacionadas, algumas se tornaram compulsórias a todos os cursos de graduação, objetos da LDB. Eis algumas delas: atividades complementares e estágio supervisionado, avaliações internas e externas para subsidiar propostas de novas práticas pedagógicas e de novos métodos de ensino/aprendizagem e apresentação de monografia e ou trabalho de conclusão de curso.

No meio universitário, especialmente no âmbito da graduação, uma questão que tem sido cada vez mais discutida diz respeito ao processo de formação do estudante, questão que se tornou mais frequente depois das alterações impostas pela Lei de Diretrizes e Base. Afinal, o novo cenário estabelecido pela globalização da economia mundial, que se baseia na busca de adesão às imposições dessa nova ordem, tem demandado uma reformulação dos projetos pedagógicos e um ensino de melhor qualidade e mais ajustado à modernidade. (OLIVEIRA, 2005)

Além de o referido Parecer não se opor a um ensino de Administração de viés mais generalista, ele trata igualmente dos aspectos que dizem respeito às diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração. Com esse intuito, ele prevê o perfil que se espera do futuro administrador, as habilidades e competências que este terá de desenvolver bem como o conteúdo do currículo. No que tange a aspectos como metodologia, concepção filosófica, forma e definição “do que fazer” e de “como fazer” o curso, a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, do MEC, sugere a reestruturação dos cursos superiores de administração. Nesse sentido, tais aspectos são fundamentais para orientar os ajustes necessários. (BRASIL, 2005).

²² BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.²³

Da mesma maneira, essas diretrizes determinam quais são as competências e habilidades do administrador, tendo como focos principais:

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

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

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

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

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

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

²³ BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n.º 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005.

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

VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.²⁴

A fim de que as competências e habilidades acima citadas possam ser desenvolvidas, os cursos de Administração em nível de graduação terão de incorporar em seus projetos pedagógicos, e em seu currículo, conteúdos que tratem da realidade nacional e internacional, respeitando uma perspectiva histórica, cuja aplicação esteja de acordo com o âmbito das organizações e do meio. Para isso, será necessário utilizar tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

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

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

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

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.²⁵

O quadro 1 aponta alguns aspectos que favorecem a opção pelas Diretrizes, bem como o seu alinhamento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação.

²⁴ Idem.

²⁵ Ibidem.

Currículos Mínimos	Diretrizes Curriculares
Encerravam a concepção do exercício profissional, cujo desempenho resultaria das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso.	Concebem a formação de nível superior como processo contínuo, autônomo e permanente, com sólida formação básica e formação profissional fundamentada na competência teórica-prática, de acordo com um perfil de formando adaptável às novas e emergentes demandas.
Inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios.	Promovem a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso, a partir de uma adequação às demandas sociais e do meio aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes maior autonomia para definição dos currículos plenos dos seus cursos.
Atuavam como instrumento de transmissão de conhecimento e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação da duração do curso.	Orientam-se na direção de sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.
Comuns e obrigatórios em diferentes instituições se propunham a mensurar desempenhos profissionais no final do curso.	Propõem ser referencial à formação de profissional em permanente preparação, visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, tornando-o apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.
Pretendiam, como produto, um profissional preparado.	Pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes.
Fixavam-se em determinada habilitação profissional, assegurando direitos ao exercício da profissão regulamentada.	Devem propiciar variados tipos de formação diferenciados em um mesmo programa.
Mostravam-se comprometidos com a emissão de diploma para o exercício profissional.	Não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o Art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, de formação recebida por seus titulares.

Quadro 1 – Diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares

Fonte: Tordino (2004); Andrade e Amboni (2004), com Base no Parecer CNE/CES 67/2003.

Grave *et al.* (2002) fazem uma leitura crítica das propostas, salientando que, o que se apresenta como modelo formativo, vai ao encontro do perfil esperado pelas organizações econômicas, desconsiderando os outros tipos de organizações e reforçando a ideia de que a preocupação em formar um novo profissional de administração teria o objetivo de atender, principalmente, às necessidades do mercado:

Aqueles que escreveram as Diretrizes Curriculares parecem sugerir que a administração só se faz presente em organizações de caráter econômico – e que [...] essas organizações clamam para si um “novo” administrador – contrariando uma série de estudos sobre diferentes organizações produtivas que parecem reclamar uma outra possibilidade formativa que venha a atender as suas necessidades (GRAVE *et al.*, 2002, p.69).

Dentre os pontos positivos da Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2005, destaca-se o incentivo ao estudo de inter-relações sob uma perspectiva histórica e contextualizada da realidade. Isso permite, além de uma integração interdisciplinar, a inserção de novos horizontes para o ensino em Administração, abrindo possibilidades para a inserção dos estudos críticos em Administração, sobre a responsabilidade social e a formação humanística do administrador (FREITAS JÚNIOR *et al.*, 2008).

De fato, como afirmam Paes de Paula e Rodrigues (2006), no campo da Administração existe uma crescente tendência para a reprodução de perspectivas menos voltadas para vertentes críticas da gestão e mais focadas em vertentes relacionadas ao *mainstream*. Essa tendência, como observam Alcadipani e Bresler (2000), reflete-se no exagero na instrumentalização dos alunos, que são condicionados a dar respostas padronizadas às empresas, mantendo-se pouco abertos a uma reflexão mais crítica e à busca de soluções próprias.

Atualmente, um curso de Administração que tenha um currículo que privilegie aspectos ligados às ciências humanas e sociais, em vez de se restringir unicamente a ensinar técnicas, ou seja, um curso que negue o senso comum, certamente, tem muito mais a oferecer a seus alunos. Apesar disso, se é verdade que devemos reconhecer o avanço doutrinário representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é igualmente necessário que se reconheça aqui que não basta simplesmente dar liberdade às instituições para que reformulem de forma aleatória os seus currículos, pois isso pode resultar em um trabalho inútil.

Neste tópico, acabamos de apresentar e analisar os principais aspectos das Diretrizes Curriculares do curso de Administração, que, como foi mostrado, não tem aceitação incondicional dos autores consultados. No próximo tópico, tentaremos entender como, a despeito dessa discordância, o ensino de Administração conseguiu crescer significativamente e massificar nas últimas décadas. Para isso, analisaremos algumas causas que levaram a esse crescimento como o lançamento de programas governamentais para facilitar o acesso à educação de nível superior.

1.3.3 A expansão do curso de Administração no Brasil

A trajetória de constituição e expansão do ensino superior na área de Administração é marcada por ambiguidades. Por um lado, as origens do curso de Administração estão, em parte, associadas à necessidade de modernização do Estado e de desenvolvimento econômico do país (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Por outro lado, a sua trajetória subsequente reflete os obstáculos estruturais ligados ao estabelecimento do ensino superior no Brasil. Como procuramos esclarecer, nos itens 1.1 e 1.2, nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, esse ensino foi organizado, inicialmente, para atender a uma pequena elite econômica e cultural, mantendo-se distanciado das profundas transformações sociais e demográficas pelas quais passava o Brasil. Já no final dos anos 1960, parcelas maiores da população passaram a ter acesso aos cursos superiores, mas não em condições de atender ao acelerado processo de urbanização e às novas demandas sociais (ZOUAIN; OLIVEIRA, 2004).

Com o desenvolvimento econômico brasileiro e a regulamentação da profissão de administrador, houve um aumento no número de cursos de Administração, o que não deve ser dissociado do contexto de expansão do ensino superior no Brasil como um todo, visto que, com o crescimento da demanda pelo ensino superior, o Estado viu-se obrigado a oferecer mais vagas, ainda que por meio das instituições de ensino privadas. Desse modo, com uma oferta maior de vagas, facilitou-se, embora parcialmente, o acesso ao nível superior, fazendo com que maiores contingentes de estudantes pudessem obter um dos poucos instrumentos de ascensão social em países em desenvolvimento, o diploma universitário, ao mesmo tempo em que supria as necessidades do empresariado brasileiro²⁶.

O surto de crescimento do ensino superior, em especial no campo de Administração, verificado na década de 1960, ocorreu, de acordo com os estudos de Covre (1991), como fruto da relação entre esse nível de ensino e o tipo de desenvolvimento adotado após o golpe de 1964, e mais especificamente na área de Administração. A esse respeito, vale ressaltar que o aumento no número de cursos de Administração no Brasil foi mais intenso depois de 1968, já que as instituições de ensino passaram a ser favorecidas pela Lei da Reforma Universitária e por uma renovada valorização do governo militar à Administração em âmbito nacional.

Desde então, o ensino de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira. O número de cursos de graduação existentes nessa área, de apenas 3, em 1954 (o da EBAP e o da EAESP, ambos mantidos pela FGV e o da ESAN, desde 1941), passou para 31, em 1967, e, 177, em 1973 (CASTRO, 1981 p. 58; TOLEDO; TREVISAN, 1984). A expansão do setor foi espantosa. Em 2008, atingiu-se a cifra de 3.207 cursos de Gerenciamento e Administração no ensino superior, assim reconhecidos pelo Governo, um crescimento de aproximadamente **onze mil por cento** em apenas 40 anos (CASTRO, 1981; SILVA, 1999; MEC/INEP, 2008, grifo nosso).

²⁶ Para Offe (1984), o Estado realiza a valorização do capital por meio de uma dupla seletividade: positiva (defesa da totalidade do interesse do capital dos interesses míopes dos capitalistas isolados) e negativa (defesa do capital dos interesses anticapitalistas). Para ele, as estruturas formais de democracia burguesa são indispensáveis para que o Estado cumpra com eficiência sua dupla função e, por consequência, sua dupla seletividade.

A massificação de cursos de Administração não é típica de sistemas educacionais nem se coaduna com a natureza da profissão de administrador. Costuma-se afirmar por que em qualquer sociedade o número de administradores é sempre relativamente reduzido, pela própria natureza do trabalho administrativo e pela estrutura das diversas organizações que empregam Administradores. Em nenhuma sociedade será possível empregar massas de administradores como se graduam em nossos programas de graduação em todo país. (BERTERO, 2006)

Entretanto, a razão desse fenômeno não encerra, necessariamente, um elogio aos nossos educadores e gestores de universidades, centros universitários e faculdades de Administração. Como assinalam Bertero (2006) e Tordino (2004), três elementos ocasionaram a proliferação dos cursos de Administração: expansão da demanda, baixo custo operacional e baixo risco. De fato, trata-se de um curso de fácil massificação, pois exige poucos investimentos em ativo fixo, podendo ser lecionado em período parcial, o que permite sua expansão por meio dos cursos noturnos. Só recentemente, laboratórios de informática, que significam custos adicionais, passaram a ser vistos como necessários (BERTERO, 2006).

A tabela 2 apresenta a evolução da subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil, no período de 2000 até 2008.

Tabela 2 – Evolução da Subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil

Cursos de Gerenciamento e Administração no Brasil	2000		2002		2004		2006		2008		Var. 2008/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Cursos	989	-	1.413	42,9%	2.046	44,8%	2.836	38,6%	3.207	13,1%	2.218	224%
Ingressos	129.469	-	204.045	57,6%	232.223	13,8%	287.292	23,7%	300.330	4,5%	170.861	132%
Ingressos por curso	130,9	-	144,4	10,3%	113,5	-21,4%	101,3	-10,7%	93,6	-7,6%	-37,3	-28%
Matrículas	338.789	-	493.104	45,5%	640.724	29,9%	768.693	20,0%	863.718	12,4%	524.929	155%
Matrículas por curso	342,6	-	349,0	1,9%	313,2	-10,3%	271,0	-13,4%	269,3	-0,6%	-73,2	-21%
Concluintes	35.658	-	54.656	53,3%	88.322	61,6%	122.227	38,4%	139.989	14,5%	104.331	293%
Concluintes por curso	36,1	-	38,7	7,3%	43,2	11,6%	43,1	-0,2%	43,7	1,3%	7,60	21%
Participação: ingressos nas matrículas	-	38,2%	-	41,4%	-	36,2%	-	37,4%	-	34,8%	-	-9%
Participação: concluintes nas matrículas	-	10,5%	-	11,1%	-	13,8%	-	15,9%	-	16,2%	-	54%
Cursos de Gerenciamento e Administração em Universidades												
Cursos	2000		2002		2004		2006		2008		Var. 2008/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Cursos	370	-	434	17,3%	714	64,5%	1.007	41,0%	1.068	6,1%	698	189%
Ingressos	47.922	-	56.648	18,2%	66.408	17,2%	90.358	36,1%	102.885	13,9%	54.963	115%
Ingressos por curso	129,5	-	130,5	0,8%	93,0	-28,7%	89,7	-3,5%	96,3	7,4%	-33,2	-26%
Matrículas	160.663	-	187.872	16,9%	212.906	13,3%	256.638	20,5%	306.275	19,3%	145.612	91%
Matrículas por curso	434,2	-	432,9	-0,3%	298,2	-31,1%	254,9	-14,5%	286,8	12,5%	-147,4	-34%
Concluintes	17.664	-	24.534	38,9%	32.778	33,6%	39.093	19,3%	50.584	29,4%	32.920	186%
Concluintes por curso	47,7	-	56,5	18,4%	45,9	-18,8%	38,8	-15,4%	47,4	22,0%	-0,38	-1%
Participação: ingressos nas matrículas	-	29,8%	-	30,2%	-	31,2%	-	35,2%	-	33,6%	-	13%
Participação: concluintes nas matrículas	-	11,0%	-	13,1%	-	15,4%	-	15,2%	-	16,5%	-	50%
Cursos de Gerenciamento e Administração em Centros Universitários												
Cursos	2000		2002		2004		2006		2008		Var. 2008/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Cursos	92	-	135	46,7%	222	64,4%	341	53,6%	428	25,5%	336	365%
Ingressos	20.517	-	25.626	24,9%	33.227	29,7%	45.519	37,0%	44.407	-2,4%	23.890	116%
Ingressos por curso	223,0	-	189,8	-14,9%	149,7	-21,2%	133,5	-10,8%	103,8	-22,3%	-119,3	-53%
Matrículas	49.018	-	71.955	46,8%	99.050	37,7%	118.842	20,0%	123.342	3,8%	74.324	152%
Matrículas por curso	532,8	-	533,0	0,0%	446,2	-16,3%	348,5	-21,9%	288,2	-17,3%	-244,6	-46%
Concluintes	5.943	-	9.461	59,2%	16.721	76,7%	20.032	19,8%	21.113	5,4%	15.170	255%
Concluintes por curso	64,6	-	70,1	8,5%	75,3	7,5%	58,7	-22,0%	49,3	-16,0%	-15,27	-24%
Participação: ingressos nas matrículas	-	41,9%	-	35,6%	-	33,5%	-	38,3%	-	36,0%	-	-14%
Participação: concluintes nas matrículas	-	12,1%	-	13,1%	-	16,9%	-	16,9%	-	17,1%	-	41%
Cursos de Gerenciamento e Administração em Faculdades e Outras IES												
Cursos	2000		2002		2004		2006		2008		Var. 2008/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Cursos	527	-	844	60,2%	1.110	31,5%	1.488	34,1%	1.711	15,0%	1.184	225%
Ingressos	61.030	-	121.771	99,5%	132.588	8,9%	151.417	14,2%	153.038	1,1%	92.008	151%
Ingressos por curso	115,8	-	144,3	24,6%	119,4	-17,2%	101,8	-14,8%	89,4	-12,1%	-26,4	-23%
Matrículas	129.108	-	233.277	80,7%	328.768	40,9%	393.213	19,6%	434.101	10,4%	304.993	236%
Matrículas por curso	245,0	-	276,4	12,8%	296,2	7,2%	264,3	-10,8%	253,7	-4,0%	8,7	4%
Concluintes	12.051	-	20.661	71,4%	38.823	87,9%	63.102	62,5%	68.292	8,2%	56.241	467%
Concluintes por curso	22,9	-	24,5	7,1%	35,0	42,9%	42,4	21,2%	39,9	-5,9%	17,05	75%
Participação: ingressos nas matrículas	-	47,3%	-	52,2%	-	40,3%	-	38,5%	-	35,3%	-	-25%
Participação: concluintes nas matrículas	-	9,3%	-	8,9%	-	11,8%	-	16,0%	-	15,7%	-	69%

Fonte: Baseado nos dados do INEP, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008.

De acordo com Zouain e Oliveira (2004), a década de 1970 foi marcada por um crescimento desordenado do ensino de graduação, sem qualquer subordinação a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho. Explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade, situação que levou o Conselho Federal de Educação a suspender o recebimento de solicitações de registro dessas instituições e promover a revisão das normas. Essa avaliação, que pode ser confirmada na tabela 2, mostra que no intervalo de 8 anos ocorreu um aumento de 224% na oferta de cursos de Gerenciamento e Administração no Brasil, que passaram de 989, em 2000, para 3.207 cursos, em 2008. Embora o número de ingressos tenha crescido nos últimos 8 anos, a quantidade de ingressantes, por curso, vem diminuindo desde 2003. Outro ponto que podemos destacar refere-se à redução do número de matrículas por curso, que no intervalo de 8 anos diminuiu 21%. Enquanto isso, o número de concluintes por curso apresentou um aumento de 21% nos 8 anos pesquisados. Quanto ao número de ingressantes, também houve uma redução de 9% entre 2000 e 2008, resultado que se deve ao aumento exponencial da oferta de vagas nos cursos de Gerenciamento e Administração no Brasil, que é hoje o curso com o maior número de alunos matriculados no ensino superior presencial. Todavia, apesar de ser o curso com maior número de alunos matriculados, o número de concluintes deixa muito a desejar, uma vez que apenas 139.989 (16,2%) concluíram o curso dos 863.718 alunos matriculados no ano de 2008.

De fato, dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo MEC (Ministério da Educação), em 2008, confirmam que o curso de Administração passou por um processo de massificação no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Administração foi aquele que registrou o maior número matrículas no país, com 863.718 alunos²⁷, ou seja, 17% do universo de 5.080.056 de estudantes do ensino (presencial) de nível superior.

De acordo com Gonçalves (2008), o aumento observado no número de instituições de ensino privadas nos últimos anos é certamente uma resposta à crescente demanda dos estudantes por formação superior e à crescente exigência

²⁷ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm>. Acesso em: 11 mar. 2010.

do mercado de trabalho por gente com formação superior no Brasil. Por outro lado, a pressão que provocou esse fenômeno tem raízes profundas, originando-se tanto no processo de reformulação do Estado, e tudo o que isso implicou (e implica), bem como nas próprias demandas da sociedade. Não se pode imaginar, porém, que essa transformação no cenário de ensino brasileiro tenha sido concebida internamente. Na verdade, esse crescimento da rede privada de ensino superior foi consequência direta de uma forte pressão internacional, sobretudo do Banco Mundial e do governo norte-americano.

Segundo amplo consenso nos meios educacionais, um dos principais desafios da educação superior é ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, controlar o seu processo de mercantilização. A noção de universidade mercantil tornou-se ainda mais forte no Brasil, em razão do quadro de demanda reprimida, no qual as instituições particulares de ensino superior surgiram como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, ampliando significativamente a oferta de produtos educacionais (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Essa característica torna-se mais marcante nos dias atuais se considerarmos o crescimento do Programa Universidade para Todos²⁸ (ProUni) e as metas do Governo Federal.

De acordo com Catani *et al.* (2006), pode-se identificar no ProUni a orientação de promover o acesso à educação superior com baixo custo para o Governo, por meio de uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento das demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172/2001) de aumentar para 30%, até 2010, a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior. O ProUni pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004).

²⁸ O ProUni - Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais, de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido a estudantes com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular (desde que na condição de bolsistas integrais), o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), articulando-se, desse modo, o intento de inclusão a critérios claros para a aferição da qualidade e do mérito dos estudantes. Mais informações no sítio: <http://portal.mec.gov.br/prouni/>.

Para a maioria dos especialistas em educação, o ProUni foi a salvação de muitas das instituições particulares que se encontravam em enormes dificuldades financeiras. Como avaliam Carvalho e Lopreato (2005, p.94), o discurso fundamentado na meta do PNE *encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado, justificada pelo alto grau de vagas ociosas*.

Acerca dessa questão, é bastante pertinente o contraponto apresentado por Offe (1984), quando defende que o Estado (diferentemente do empresariado) precisa de legitimidade social, tendo, portanto, de fazer concessões sempre que a sociedade civil organizada pressionar com determinação. Ao mesmo tempo, o mesmo Estado não pode ficar totalmente refém dos interesses exclusivos dos grupos capitalistas mais organizados e eficientes.

Contudo, mesmo com o ProUni, a demanda geral por acesso à educação superior pressiona o Estado a oferecer vagas diretamente na rede pública. Medidas como a multiplicação dos *campi* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos Estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mais especialmente as do interior do país, e, certamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁹ deverão ter importante impacto nos números referentes a instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, *o seu efeito sobre a participação percentual do setor público, no total de IES e de matrículas, provavelmente, será diminuto diante do expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pela universidade/mercantil* (SGUISSARDI, 2008, p.996).

A seguir, a tabela 3 mostra, em percentual, a diferença entre a quantidade de IES públicas e privadas no Brasil.

²⁹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Esse programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>; acesso em: 25 Jul. 2009.

Tabela 3 - Distribuição em Relação à Quantidade de IES Públicas e Privadas

Ano	Total de IES	Pública	%	Privada	%
1967	31	19	61,3	12	38,7
1980	247	91	36,8	156	63,2
1990	918	222	24,2	696	75,8
1995	873	210	24,1	663	75,9
1996	922	211	22,9	711	77,1
1998	973	209	21,5	764	78,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1

Fonte: Dados do MEC/INEP/SINAES, 2006.

A tabela 3 evidencia o agressivo *boom* no processo de expansão da oferta de cursos superiores em todo o Brasil, por via da iniciativa privada, a partir da década de 1970. Porém, a evolução das matrículas no ensino superior público não acompanhou o crescimento populacional. Abriu-se, assim, oportunidade para um crescimento exponencial na quantidade de instituições privadas de ensino superior, por meio do atendimento à demanda reprimida. Percebe-se que, em 2006, as IES de capital privado representam 89,1% em relação ao total de IES.

Conforme avalia Martins (2000), a graduação se expandiu de forma desordenada, sem planejamento de longo prazo e ao sabor das pressões da demanda por ensino superior, em razão da existência de grupos interessados em adquirir e/ou acumular um capital escolar. Cresceu, também, ao sabor da oferta comandada pelo setor privado, segundo Martins (2000, p.55): *quase sempre voltado mais para a rentabilidade voraz de seus investimentos do que para a busca sistemática de melhoria no ensino de graduação*. Como observa Calderón (2004), a universidade mercantil acabou por se colocar como referência inarredável no processo de superação da crise do sistema de ensino superior, e, por causa de sua presença naquele ensino, surgiram novos conceitos e novas categorias, abrindo espaço para terminologias como mercado de ensino, cliente-consumidor, além de produtos e serviços na área de educação.

Apesar disso, o fato de os jovens de classe média (em todos os seus estratos) sentirem-se atraídos pela área de Administração acabou assegurando para

as instituições de nível superior uma demanda não só constante, mas também crescente durante muitos anos. Frise-se aqui que a maior parte das vagas é oferecida por instituições privadas, cujos objetivos empresariais se refletem inexoravelmente na mercantilização do saber. (BERTERO, 2006)

E, em que pese o fato de nem todos os estabelecimentos privados de ensino superior visarem somente ao lucro, pois, felizmente, ainda há instituições de ensino particulares com alguma vocação pública, de modo geral, o que se percebe é que os estabelecimentos privados de ensino superior se comportam cada vez mais como empresas, cujo objetivo principal é competir no mercado de ensino universitário, amparando-se para isso em *rankings*, sistemas de avaliação e informações mercadológicas. (CALDERÓN, 2004)

O quadro 2 apresenta o *ranking* dos principais grupos consolidados de ensino superior privado no Brasil, que representam, aproximadamente, 25% de todos os alunos matriculados na graduação presencial.

Posição no <i>Ranking</i>	Nome das IES ou do grupo privado no Brasil	Participação no mercado	Alunos matriculados na graduação presencial – 2007
-	Total de matrículas no setor	100%	3.710.378
1	Grupo do <i>Di Gênio</i> – UNIP	5,34%	198.309
2	Estácio Participações	5,34%	198.200
3	Anhanguera Educacional	3,80%	140.812
4	Laureate Internacional	1,87%	69.201
5	Grupo UNIBAN	1,76%	65.420
6	Grupo UNINOVE	1,59%	59.112
7	Grupo UNIPAC	1,59%	58.920
8	Grupo UNIVERSO	1,39%	51.765
9	IUNI Educacional	1,29%	47.762
10	Króton (Pitágoras + INED)	0,98%	36.230
Total		24,95%	925.731

Quadro 2 – *Ranking* dos Principais Grupos Consolidados do Ensino Superior Privado no Brasil
Fonte: Adaptado de Almeida (2009, p.56).

Diante dos dados, impõe-se a avaliação de que *o ensino superior no Brasil se transformou num grande negócio*, como observa Almeida (2009, p.53).

Para esse autor, não há duplo sentido em tal afirmação. Trata-se da mais pura realidade. Além disso, nota-se também um fenômeno de concentração no setor: o quadro 2 mostra que apenas 10 grupos possuem 25% dos alunos matriculados em toda a rede privada do país, formada por mais de 2.000 instituições. Quanto à expansão desta, constata-se ter ocorrido em ritmo bastante acelerado. Desde 1998, quando a Legislação passou a permitir que instituições com fins lucrativos atuassem no setor, foram abertas mais de 1.000 instituições no país, e essa expansão ganhou nova dimensão nos últimos 10 anos.

Tal expansão não parece estar no fim. Pelo contrário. Conforme foi apresentado na tabela 3, em 1996, o país possuía 922 instituições de ensino superior, sendo 711 delas particulares. Atualmente, segundo o Inep, são mais de 2.000 privadas, que reúnem aproximadamente 3,7 milhões de estudantes, contra menos de 300 instituições públicas, com 1,2 milhão de matriculados. Isso porque apenas 10% da população brasileira entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior. Apesar do percentual baixo frente ao potencial do país, *as IES brasileiras movimentam aproximadamente 15 bilhões de reais por ano* (STAFF, 2008, p.94).

Por sua vez, a qualidade de grande parte desses cursos se distanciou do desejável, como foi atestado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão³⁰, a que se submeteram os estudantes. Conforme Bertero (2006, p.22), os *Provões não trouxeram nenhum conhecimento novo aos observadores no campo educacional*. Na verdade, eles simplesmente formalizaram, colocando por escrito e estabelecendo uma classificação por meio dos conceitos emitidos, uma estratificação do ensino, dos cursos e das IES brasileiras. E a estratificação revelou que, em termos institucionais, considerando-se corpo docente e discente, os cursos de graduação em Administração não constituem, infelizmente, o que há de melhor na educação universitária em nosso país.

³⁰ O **Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)** foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>, acesso em 12 de fevereiro de 2010.

Segundo Alcadipani e Bresler (2000), o que está ocorrendo com o ensino de Administração é um processo de *mcdonaldização*. Para os autores, a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” utilizam recursos pirotécnicos para apresentar receitas de bolo e doutrinas sagradas de manuais de *management*, tendo como objetivo principal *fast-imbecilizar* os estudantes. Como consequência da falta de uma visão crítica e de pensamento analítico, formam-se profissionais que cultuam símbolos superficiais de poder e *status*.

Torna-se evidente que as “multiversidades”, prenunciadas por Tragtenberg (1979), se tornaram realidade, reafirmando a perenidade e vitalidade da delinquência acadêmica. Nelas, o conhecimento perde espaço para a informação, que é comercializada em pacotes padronizados para atender ao crescente mercado de alunos. Valorizando conteúdos superficiais, eventualmente embalados de forma vistosa, as multiversidades inibem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, afastando-se do ideal de formar profissionais dotados de uma visão crítica de mundo e comprometidos com o desenvolvimento social do país.

2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIR: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOECONÔMICOS

Nesta seção, apresentam-se as principais características da formação histórica do Estado de Rondônia e sua capital, Porto Velho, com destaque para a criação da UNIR e do curso de Administração, considerando o seu projeto pedagógico e a distribuição das disciplinas. O Estado de Rondônia apresenta, em seu perfil produtivo, o reflexo de políticas nacionais descontinuadas, absorvendo os seus impactos e os problemas sociais delas decorrentes. O curso de Administração, implantado no segundo semestre de 1980, em Porto Velho, na antiga FUNDACENTRO – Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia, hoje UNIR, busca formar profissionais orientados para a área de Administração Geral, capacitando-os para atuar em pequenas, médias ou grandes organizações do setor público e privado.

2.1 A formação do Estado de Rondônia: crescimento e características socioeconômicas

Embora somente a partir de 1970 a migração para Rondônia tenha se intensificado, desde o século XIX a região registra ocupação. No início de sua colonização, o atual Estado de Rondônia, anteriormente território federal, caracterizava-se por ser uma área enorme, praticamente desabitada, não-lucrativa e que, por tudo isso, representava risco à segurança nacional. Só quando Getúlio Vargas decidiu criar, em 1943, o Território Federal do Guaporé, que possuía então só dois municípios (Porto Velho e Guajará-Mirim), foi possível delimitar com mais precisão o cenário de pré-intervenção na região. (PERDIGÃO; BASSEGION, 1992; RABELLO, 2004).

Vivenciava-se a retomada do látex³¹, e, em seguida, o seu declínio, em razão do término da Segunda Guerra Mundial e da competição desigual com os preços baixos dos seringais da Malásia. Em 1956, no governo de Juscelino

³¹ A extração de látex ocorreu em dois ciclos, o primeiro, nos anos de 1877 a 1910, quando ocorreu a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, que deu origem ao Estado de Rondônia. O segundo ciclo foi nos anos de 1939 a 1945; período da Segunda Guerra Mundial. (TEIXEIRA; FONSECA, 2003)

Kubitschek, o Território do Guaporé passaria a se chamar Território Federal de Rondônia, pela Lei Federal nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956.

Apesar das intenções do governo federal de estimular a economia da região amazônica, até aquele momento, Rondônia e a maior parte dos Estados vizinhos atravessavam um período de quase estagnação, situação que só começou a mudar, na década de 1950, com a exploração da cassiterita³². A propósito, foi graças a essa atividade que o, até então, Território Federal de Rondônia acabou registrando um substancial crescimento de sua população. (OLIVEIRA, 1991)

Durante a década de 70, quando a BR-364³³, ainda não asfaltada, foi condicionada para tráfego permanente, as ações governamentais se fizeram mais contundentes. Segundo Nunes *et al.* (2002), entre as iniciativas, destacam-se a implantação e a implementação dos projetos de colonização, como o Projeto Integrado de Colonização (PIC) e Projeto de Assentamento Dirigido (PAD). Nessa rodovia, o trecho que liga Cuiabá (MT) a Porto Velho notabilizou-se por ser uma importante artéria de acesso a Rondônia e à Amazônia Ocidental.

Conforme Bahiana (1991), com a propaganda oficial a alardear o “Novo Eldorado”, propaganda essa que fazia inúmeras promessas ao migrante (doação de lotes e empregos em empresas estatais e privadas), mas que, na verdade, tinha como base a ideologia de segurança nacional, o fluxo migratório para a região começa a crescer.

Nesse contexto, Bahiana (1991) e Silva (1984) citam três fatores que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento socioeconômico de Rondônia: a reconstrução e pavimentação da BR-364, que acabou se transformando na mais importante rodovia da região; a implantação do Polonoroeste³⁴, em 1980, durante o

³² Cassiterita é um mineral industrial, de cor castanho-avermelhada, que constitui importante fonte de estanho, que é usado para proteger o ferro, o cobre, o aço e outros metais da ferrugem, por meio de um processo chamado galvanização.

³³ Atualmente, a rodovia BR-364 se inicia em Limeira (SP) no km 153 da SP-330, passando por mais quatro Estados, entre eles Rondônia. Depois de cerca de quatro mil quilômetros, a estrada termina em Rodrigues Alves (AC).

³⁴ Em 1981, com a criação e implantação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (Polonoroeste), projeto financiado pelo Banco Mundial (US\$ 411 milhões), e a consequente construção e pavimentação da BR 364, acelerou-se ainda mais o processo migratório, transformando radicalmente, em menos de 10 anos, quase toda a estrutura social, cultural e ambiental naquele Estado. O Polonoroeste se propunha, também, a assentar comunidades de pequenos agricultores, embasadas na agricultura autossustentada, com atendimento básico nas áreas de saúde, educação, escoamento da produção, protegendo a floresta e garantindo a manutenção das terras e das culturas das comunidades indígenas (IBAMA, 2009).

governo do general João Figueiredo, o último presidente do regime militar, cuja estratégia era utilizar projetos de colonização para ocupar o território; e, por fim, a transformação do Território Federal de Rondônia em Estado (o 23º da União), o que ocorreu em 22 de dezembro de 1981, por meio da Lei Federal complementar nº 41.

Para essa unidade da Federação, a mudança significou, fundamentalmente, maior autonomia no que diz respeito à tomada de decisões, além do aumento do poder de administrar o seu orçamento e, assim, alcançar competência própria para gerenciar questões relevantes e de interesse do Estado.

Todas as transformações de caráter político, social e econômico, as quais o Estado de Rondônia foi submetido, acabaram motivando, entre outros fenômenos, a chegada de novas indústrias madeireiras, o que acentuou ainda mais as contradições, os conflitos socioeconômicos, o embate social, o estímulo à pecuária e, por fim, talvez, como consequência disso tudo, a especulação fundiária. Ademais, recursos obtidos junto ao Banco Mundial, a abertura de novas rodovias e estímulos a ocupação da terra, incentivaram de forma relevante o processo migratório. (NUNES *et al.*, 2002).

Com tudo isso, Rondônia testemunhou um rápido crescimento de sua divisão político-administrativa, pois, se havia somente Porto Velho e Guajará-Mirim, em 1970, atualmente, o Estado tem 52 municípios. Essa ocupação ocorreu inicialmente no eixo da rodovia BR-364, atingindo depois áreas adjacentes. (ver tabela 4)

Tabela 4 – Evolução da População e Municípios de Rondônia

Ano	Nº de Municípios	População
1960	02	69.792
1970	02	111.064
1980	07	491.025
1990	23	1.069.626
2000	52	1.379.787
2005	52	1.453.756
2009	52	1.503.911

Fonte: IBGE, 2009.

O crescimento populacional foi o responsável pelo aumento do número de municípios. Isso acabou incitando um movimento político e social de caráter reivindicatório, o qual impôs transformações na divisão territorial, política e administrativa de Rondônia. Além disso, o crescimento demográfico e da ocupação do território possibilitaram a criação de novos projetos de colonização e de novas unidades de conservação. Observou-se ainda um rápido desenvolvimento da malha viária. Segundo dados do IBGE de 2010, Rondônia tinha cerca de 1,6 milhão de habitantes, o que significa uma pressão maior sobre as políticas públicas, especialmente as da área da saúde. Ainda sobre a questão populacional e demográfica, merece destaque o grande fluxo migratório do campo para a cidade, observado a partir da década de 1980, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 5 – Comparativo da Evolução Populacional e do Grau de Urbanização entre Rondônia e Brasil entre 1970 e 2010

	Rondônia	Brasil
População 1970		
Total	116.620	93.139.037
Urbana	60.541	52.084.984
Rural	56.079	41.054.053
Grau de Urbanização (%)	51,91	55,92
População 1980		
Total	491.069	119.002.706
Urbana	228.539	80.436.409
Rural	262.530	38.566.297
Grau de Urbanização (%)	46,54	67,59
População 1991		
Total	1.132.692	146.825.475
Urbana	659.327	110.990.990
Rural	473.365	35.834.485
Grau de Urbanização (%)	58,21	75,59
População 2000		
Total	1.379.787	169.799.170
Urbana	865.126	137.755.550
Rural	514.660	32.043.620
Grau de Urbanização (%)	62,70	81,13
População 2010		
Total	1.535.625	185.712.713
Urbana	1.144.041	156.574.388
Rural	391.584	29.138.325
Grau de Urbanização (%)	74,50	84,31

Fonte: IBGE, 2010.

Vale ressaltar que, atualmente, esses índices revelam realidades prioritariamente urbanas, pois, desde 1990, o grau de urbanização de Rondônia é progressivo e superior a 60%, apesar do retrocesso ocorrido nos anos 1980, conforme foi apresentado na tabela 5. As taxas geométricas anuais de crescimento populacional do Estado de Rondônia foram muito superiores àquelas verificadas para o Brasil na década de 1980. Segundo o IBGE (2010), nas décadas de 1970 e 1980, a taxa geométrica de crescimento populacional era de 15,5%, mais de seis vezes superior à nacional, que ficava em torno de 2,5%. Essa disparidade foi sendo reduzida gradativamente. Nos anos 1990, o Estado, apesar de sofrer uma diminuição significativa de sua taxa de crescimento populacional, que caiu 1,1%, ainda manteve nível superior à média nacional, que foi de 0,9%. (ver quadro 3).

Período	Rondônia	Brasil
1970/1980	15,5	2,5
1980/1991	7,9	1,9
1991/2000	2,2	1,6
2000/2010	1,1	0,9

Quadro 3 – Comparativo da Evolução das Taxas Geométricas Anuais de Crescimento Populacional (%) Rondônia e Brasil - 1970/2010

Fontes: Fundação IBGE, Censos Demográficos 1970, 1980, 1991 e Dados Preliminares do Censo 2010.

Assim, imediatamente depois dos anos que se seguiram à chegada de novos investimentos de projetos governamentais, Rondônia recebeu um contingente populacional cuja taxa média de crescimento anual passou de 4,76%, no período de 1960 a 1970, para 15,5% entre 1970 e 1980, conforme dados do IBGE (2010).

Esses dados revelam um crescimento expressivo do contingente populacional em 30 anos. As taxas de incremento populacional de Rondônia, nos dez anos correspondentes ao período 1980-1990, estiveram acima das taxas referentes à Região Norte, que obteve um percentual de 3,85%, e do conjunto do território brasileiro, que foi de 1,93% (IBGE, 2010; NUNES *et al*, 2002). A partir de 1990, a taxa de crescimento populacional caiu significativamente no Estado, se comparada aos períodos anteriores.

As mudanças ocorridas no Estado de Rondônia, durante as décadas de 1980 e 1990, quanto à distribuição dos municípios por faixas de tamanho populacional (ver tabela 6), tornam-se evidentes, entre outros fatores, com o

surgimento de municípios nas faixas inferiores a 20 mil habitantes, até então inexistentes no Estado. Em 2000, 38,5% dos municípios possuíam menos de 20 mil habitantes. O número de municípios na faixa de 20 mil a 50 mil habitantes passou de 2 (em 1980) para 11 (em 2000). Por outro lado, nota-se a ausência de municípios com mais de 500 mil habitantes, até a presente data, conforme se verifica na tabela 6.

Tabela 6 – Número de Municípios Segundo Faixas de Tamanho Populacional em Rondônia - 1980, 1991, 2000 e 2010

Faixa de tamanho dos municípios	1980		1991		2000		2010	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
< 5.000 habitantes	0	0,0	0	0,0	5	9,6	6	11,5
5.001 a 10.000 habitantes	0	0,0	2	8,7	10	19,2	10	19,2
10.001 a 20.000 habitantes	0	0,0	5	21,7	20	38,5	19	36,7
20.001 a 50.000 habitantes	2	28,6	9	39,1	11	21,2	10	19,2
50.001 a 100.000 habitantes	3	42,9	6	26,1	4	7,7	5	9,6
100.001 a 500.000 habitantes	2	28,6	1	4,3	2	3,8	2	3,8
> 500.000 habitantes	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fontes: Fundação IBGE, Censos Demográficos 1980 e 1991, 2000 e Dados Preliminares do Censo 2010.

Em 2007, apresentando a terceira menor taxa de desemprego da região amazônica (6,3%), Rondônia conseguiu oferecer um maior número de vagas, concentradas sobretudo na indústria de transformação e na construção civil. A propósito, conforme indicam dados apurados pelo Sistema Nacional de Empregos, secção Rondônia, entre janeiro e agosto de 2009, foram admitidos 10.057 trabalhadores nesse setor, ou seja, 211% a mais em relação a 2008. Esses números apontam para uma taxa de ocupação da população economicamente ativa no Estado é superior a 90%, de acordo com dados de 2010.

Por causa desse cenário econômico favorável, houve um crescimento da demanda por formação e qualificação profissional. Em 2008, isso refletiu-se em um índice 38% maior em relação ao ano anterior (SINE-RO, 2010). Ou seja, enquanto foram registradas 4.876 matrículas em 2007, no ano seguinte, esse número chegou a 6.753. Frise-se que o número de matrículas em questão é referente a oito cursos. Assim, Rondônia está prestes a se tornar um grande centro formador de mão de obra na Região Norte do Brasil, o que só aumenta a responsabilidade da UNIR, pois, se é verdade que a Universidade deverá estar preparada para suprir a demanda local por profissionais especializados nas mais diferentes áreas, por outro lado,

como instituição pública que é, não poderá descuidar do desenvolvimento socioeconômico do Estado. O curso de Administração, em particular, pode desempenhar papel significativo neste cenário.

2.1.1 Indicadores econômicos e sociais

O PIB rondoniano, se comparado ao do Brasil, mostra atualmente um aumento progressivo, ainda que não supere os 0,06% do total nacional (ver tabela 7). Porém, se comparado ao PIB do Norte do país, existe uma perda de importância relativa de Rondônia na economia da região. Em 1985, o PIB era de 12,37% e em 2007 chegou a 11,23%. Mas esse indicador já foi pior, visto que em 1995 era de 9,88%. (IBGE, 2009)³⁵

Tabela 7 - Participação do Estado no PIB Regional e Participação Regional e do Estado no PIB Nacional (%) Rondônia - 1985, 1990, 1995, 2000 e 2007

	1985	1990	1995	2000	2007
Rondônia/Norte	12,37	9,92	9,88	11,11	11,23
Norte/Brasil	3,84	4,94	4,64	4,60	5,02
Rondônia/Brasil	0,48	0,49	0,46	0,51	0,57

Fonte: Fundação IBGE. Contas Regionais do Brasil 1985-2007 [CD-ROM], 2009

Em 2007, 65,05% do PIB rondoniano provêm do setor de serviços, semelhante ao que ocorre em todo o Brasil. Apenas 20,30% provêm da agropecuária, e o setor menos representativo é o industrial, que detém 14,65%. A atividade agropecuária, embora com participação oscilante, ainda é significativa na formação da economia estadual (20,3% do total), principalmente porque o Estado se constituiu, ao longo das duas últimas décadas, em fronteira nacional de expansão do agronegócio. (ver quadro 4)

³⁵ As atividades do PIB são: agrícola (agricultura, silvicultura e exploração florestal); pecuária e pesca; industrial (indústria extrativa mineral, indústria de transformação e a construção) e de serviços: produção e distribuição de eletricidade e gás; água, esgoto e limpeza urbana; comércio e serviços de manutenção e reparação; serviços de alojamento e alimentação; transportes, armazenagem e correio; serviços de informação; intermediação financeira, seguros e previdência complementar; serviços prestados às famílias e associativos; serviços prestados às empresas; atividades imobiliárias e aluguel; administração, saúde e educação públicas; saúde e educação mercantis; serviços domésticos, entre outros. A parte relativa à administração pública é equivalente a reservas e fundos financeiros. (IBGE, 2009)

	1985	1990	1995	2002	2007
Agropecuária	18,55	13,07	14,44	19,71	20,30
Indústria	41,16	18,23	22,02	13,89	14,65
Serviços	40,29	68,70	63,54	66,40	65,05

Quadro 4 – Participação das Atividades Econômicas no Valor Adicionado Bruto, a Preço Básico (%), em Rondônia

Fonte: IBGE, 2009.

Como reflexo desse movimento, o setor de serviços tendeu a apresentar uma expansão significativa, expressa na sua crescente participação na economia estadual. Em 32 anos, o setor cresceu 61,46%, apesar de algumas oscilações. Já a indústria, no ano de 2002, atingiu o seu menor nível em vinte e dois anos, 13,89%.

Os 52 municípios de Rondônia estão agrupados em dez regiões (I-Porto Velho, II-Ariquemes, III-Jaru, IV-Ouro Preto do Oeste, V-Ji-Paraná, VI-Cacoal, VII-Vilhena, VIII-Rolim de Moura, IX-São Francisco do Guaporé e X-Guajará-Mirim). Dentre essas, merece destaque a Região I (ver tabela 8), área onde se situa a capital, Porto Velho (maior extensão territorial do Estado), que detinha, em 2007, mais de um terço do PIB referente ao setor de serviços (36,13%) e quase um quarto no setor industrial (24,11%), apesar de ocupar a quarta posição no setor agropecuário, liderado pela região de Ariquemes, que fica a cerca de 200 km de Porto Velho. Enquanto isso, Guajará-Mirim, localizada a mais de 330 km de Porto Velho, na divisa do Brasil com a Bolívia, é a região menos representativa.

Tabela 8 – Participação (%) dos Setores da Agropecuária, Indústria e Serviços no Valor Adicionado Bruto por Região Rondoniense

Regiões	Setor Agropecuário		Setor Industrial		Setor Serviços	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Região I – Porto Velho	7,13	7,32	28,70	24,11	35,54	36,13
Região II – Ariquemes	13,94	14,64	11,22	13,59	10,21	10,11
Região III – Jaru	12,18	12,08	8,73	9,57	6,19	5,88
Região IV – Ouro Preto do Oeste	7,48	7,26	2,63	2,39	3,67	3,47
Região V – Ji-Paraná	10,16	9,50	11,79	11,97	10,87	10,67
Região VI – Cacoal	11,86	12,15	13,74	13,23	10,27	10,24
Região VII – Vilhena	15,08	13,11	12,20	12,55	8,97	9,43
Região VIII – Rolim de Moura	12,52	13,59	7,23	9,15	6,98	6,85
Região IX – São Francisco do Guaporé	6,74	7,31	1,84	1,67	3,13	2,96
Região X – Guajará-Mirim	2,91	3,04	1,92	1,77	4,17	4,26

Fonte: IBGE, 2007.

Outra característica econômica peculiar de Rondônia diz respeito às faixas salariais dos trabalhadores. Em 2009, os homens recebiam, em média, R\$ 911, o que representa 5% a menos que a média salarial de todo o Brasil (R\$ 962), e 29,5% a mais que o piso salarial da Região Norte (R\$ 703). (ver tabela 9)

Tabela 9 – Valor do Rendimento Médio Mensal, por Sexo, Situação e Classes de Rendimento Mensal

Ano	Brasil, Região Geográfica e Unidade da Federação X Sexo								
	Brasil			Norte			Rondônia		
	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher
2001	365	500	241	280	389	177	320	454	185
2002	400	540	270	305	410	206	369	489	252
2003	437	586	299	326	431	227	384	505	271
2004	473	630	327	346	465	228	408	565	249
2005	525	692	370	377	501	256	459	629	294
2006	585	761	421	415	538	293	501	685	334
2007	626	815	450	453	586	325	513	649	358
2008	701	906	509	504	654	357	558	732	382
2009	745	962	544	549	703	400	665	911	425

Fonte: IBGE, 2010.

Em 2009, o salário médio das mulheres rondonienses era de R\$ 425, 6,25% superior à média da Região Norte (R\$ 400), todavia, 22% menor, se comparado com a média do Brasil (R\$ 544). No âmbito nacional, as mulheres ganhavam R\$ 418 a menos que os homens, mas em Rondônia a diferença chega a R\$ 486, o que representa 114,5% a menos.

Rondônia evidencia também um tímido progresso relativo no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), embora o Estado de Rondônia continue exibindo níveis inferiores aos verificados no país como um todo (ver tabela 10).

Tabela 10 - Indicadores Sociais Selecionados Rondônia/Brasil - 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

Índice de Desenvolvimento Humano*	Rondônia	Brasil
1975	0,574	0,644
1980	0,611	0,679
1991	0,660	0,713
2000	0,735	0,757
2010	0,677	0,699
Taxa de Alfabetização de Adultos**	Rondônia	Brasil
1970	64,7	67,0
1980	68,5	74,7
1991	80,4	80,6
2000	86,2	84,9
2009	90,3	89,2

Fonte: *PNUD/IPEA/FJP/IBGE. Desenvolvimento Humano no Brasil, 1970-2010.

**Fundação IBGE, Censos Demográficos 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Podemos ver na tabela 10 informações comparativas, indicando que, enquanto, em 1975, o IDH brasileiro era cerca de 12,2% maior que o do Estado, hoje, o índice nacional e estadual diferem em pouco mais de 3,2%. Entre os números do IDH, de acordo com a tabela 10, chama a atenção a Taxa de Alfabetização de Adultos, que desde 2000 tem se apresentado maior que a média nacional. Em 2009, Rondônia atingiu a margem de 90,3% da população adulta alfabetizada, enquanto no Brasil a porcentagem é de 89,2% (PNUD/IPEA/FJP/IBGE, 2010).

Tais indicadores não refletem toda a heterogeneidade interna do Estado, que apresenta grandes diferenças regionais. Apesar da melhoria generalizada dos indicadores dos municípios de Rondônia, aqueles localizados predominantemente na sua porção central e centro-sul permanecem com resultados abaixo do nível médio de desenvolvimento humano.

Em diversos números, constata-se a carência de Rondônia quanto aos serviços básicos de saneamento, coleta de lixo e distribuição de água potável. A rede de esgoto no Estado beneficia menos de ¼ da população, sendo que apenas 75,5% dos domicílios dispõem de fossas sépticas³⁶. Já a coleta de lixo está disponível para 72% da população do Estado (estando abaixo da média nacional, que é de 85%). Apenas 57,1% da população rondoniense goza com plenitude de água potável encanada, 23% abaixo do índice geral do Brasil (IBGE, 2009). (ver tabela11)

Tabela 11 - Domicílios Particulares Permanentes Urbanos, Segundo Cobertura de Infraestrutura de Saneamento Básico (%) Rondônia e Brasil, de 1999 e 2008

Dados de 1999	Rondônia	Brasil
Rede geral de água	55,1	89,2
Rede geral de esgoto	4,4	52,5
Fossa séptica	75,5	23,1
Coleta de lixo	72,1	85,0
Dados de 2008	Rondônia	Brasil
Rede geral de água	57,1	80,6
Rede geral de esgoto	4,0	50,1
Fossa séptica	73,6	24,2
Coleta de lixo	79,4	85,0

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999 e 2008: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009 [CD-ROM].

É importante frisar que a deficiência de cobertura dos serviços de saneamento básico em Rondônia tem implicações em seu perfil epidemiológico, caracterizado por prevalência, ainda significativa, de doenças infecciosas e parasitárias, que acometem, principalmente, crianças e idosos. A expectativa de vida ao nascer ficou 1,81% abaixo da média nacional, e a mortalidade de crianças de até um ano em 2009 ficou 0,45% abaixo da média nacional (IBGE, 2009). (ver tabela 12).

³⁶ As fossas sépticas são unidades de tratamento primário de esgoto doméstico, nas quais são feitas a separação e a transformação físico-química da matéria sólida contida no esgoto. É uma maneira simples e barata de disposição dos esgotos, indicada, sobretudo, para a zona rural ou residências isoladas. Todavia, o tratamento não é completo como em uma Estação de Tratamento de Esgotos. (ver FOSSA SÉPTICAS, Disponível em: <http://bioproject.com.br/Edital/BioProject%20-%20Edital%20N%2028.pdf>, acesso em 21 de setembro de 2010)

Tabela 12 - Indicadores Epidemiológicos Seleccionados - Rondônia e Brasil

	Rondônia	Brasil
Esperança de vida ao nascer		
1970	54,20	52,67
1980	60,34	61,76
1991	65,34	66,13
1999	68,90	70,00
2009	71,80	73,10
Mortalidade infantil, por mil nascidos vivos		
1992	38,5	43,0
1999	31,6	34,6
2009	22,4	22,5

Fonte: IBGE, 2009 [CD-ROM].

Este tópico procurou apresentar e analisar dados históricos sobre a formação de Rondônia e como o Estado se insere no contexto brasileiro sob os mais variados aspectos. No próximo tópico, procuraremos fazer o mesmo, mas dessa vez tratando especificamente da cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

2.1.2 Caracterização da capital Porto Velho, *locus* do curso de Administração, objeto desta pesquisa

Fundada em 1909, a cidade de Porto Velho, que era no início um conjunto desordenado de barracos, cresceu em torno das instalações da Madeira-Mamoré Railway Company, companhia ferroviária de capital inglês, arrendatária da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, cujo grande mérito foi ter levado para a região, por meio da ferrovia que se tornou célebre pelas espantosas dificuldades encontradas durante a sua construção, um grande desenvolvimento industrial.

O nome da capital do Estado de Rondônia, situada à margem do rio Madeira, a qual os antigos moradores de Santo Antônio chamavam de Porto Velho de Caça, por ser este o local onde costumavam se reunir aos companheiros de caçadas e pescarias antes de se lançar a tais atividades. Assim, ao se instalarem ali, os administradores da Madeira-Mamoré decidiram manter o nome do local. (BORZACOV, 1993)

Por ter sido basicamente de responsabilidade de uma companhia ferroviária, a formação de Porto Velho já é de certa forma singular. E como, ao chegar lá, a Madeira-Mamoré Railway Company encontrou apenas uma floresta, a

companhia se viu obrigada a construir edifícios para uso estritamente industrial, alojamentos e uma usina de geração de eletricidade para se fixar no local. Em seguida, como consequência da necessidade de oferecer infraestrutura para seus empregados, construíram-se residências, um hospital, um porto fluvial; implementaram-se os sistemas de telefonia e captação de água. Porto Velho passou a ser município em 24 de janeiro de 1915, por meio da Lei nº. 757/1914, tornando-se capital do Território do Guaporé, pelo Decreto-Lei nº. 5812/1943, e, finalmente, capital do Estado de Rondônia, pela Lei Complementar nº. 41/1981. (TEIXEIRA; FONSECA, 2003).

A ocupação de Porto Velho está intimamente ligada aos ciclos de exploração econômica da região, desde o sertanismo de contrato, no século XVII, passando pela mineração de ouro, no XVIII, até chegar à exploração da borracha, no final do XIX, que é quando se observa um primeiro movimento de ocupação efetiva do local. Tão logo a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré começa a ser construída, diversos núcleos populacionais se formam, um deles situado bem ao lado dos galpões da ferrovia. Na década de 1950, quando a exploração da borracha começa a declinar, Porto Velho acaba sofrendo com a decadência econômica. No final da mesma década, porém, a economia local recebe um novo e forte impulso com a descoberta de jazidas de cassiterita e ouro. (BORZACOV, 1993)

Na década 1970, a construção da Rodovia BR-364 e projetos de assentamentos em núcleos próximos a Porto Velho estimularam um fluxo migratório contínuo de pequenos agricultores e trabalhadores rurais. Nesse processo de ocupação, destacou-se a febre do ouro ocorrida na década de 1980, que proporcionou a Porto Velho um dos maiores crescimentos populacionais no país naquele período. Atualmente, existem mais de 100 bairros e 18 distritos às margens do Rio Madeira e da BR 364. Com a pavimentação da BR-364, o desenvolvimento dos setores secundário e terciário teve significativo impulso, embora a indústria ainda se encontre em estado incipiente (CAMATA JÚNIOR, 2008).

Na cidade de Porto Velho, a economia depende muito do setor primário. Desse modo, atividades como a pesca, a agricultura e a indústria extrativista de minério (cassiterita e ouro) são fundamentais na geração de emprego e renda. Especialmente no que diz respeito à mineração, a cassiterita é produzida em apenas dois municípios rondonienses: Porto Velho e Ariquemes. No entanto, essas duas

idades sozinhas são responsáveis pela produção de 40% da cassiterita do Brasil. (TEIXEIRA; FONSECA, 2003).

No que concerne à agricultura, os seus principais produtos são: arroz, feijão, café, algodão, cacau, banana, milho, mandioca, abacate, abacaxi e cupuaçu. A pecuária vem recebendo incrementos financeiros e melhoramento genético. O parque industrial de Porto Velho é constituído de indústrias do setor madeireiro, de plástico e de beneficiamento de cereais. O PIB de Porto Velho em 2007 foi de R\$ 4,3 bi, sendo o maior do Estado. Desses valores do PIB de Porto Velho, cerca de 70% dizem respeito ao setor de serviços. Já a renda *per capita* de Porto Velho foi de R\$ 11,6 mil. (IBGE, 2008)

Em 2008, nas lavouras temporárias, cultivava-se predominantemente a mandioca, cultura que abrange 7.240 hectares de terra, produzindo 108 toneladas/ano. A produção de mandioca proporciona um rendimento médio de 15 mil kg por hectare, a terceira maior produtividade por hectare, seguida de perto pelo tomate e melancia, ambos rendendo 14,8 mil kg por hectare. O produto com maior produtividade por hectare na região é a cana-de-açúcar, que chega a render 60 mil kg por hectare/ano. Logo em seguida, o abacaxi rende 24,6 mil kg por hectare. Já no extrativismo vegetal direto da floresta, estima-se que são comercializadas de Porto Velho 33,3 toneladas de madeira em tora para ser usada na indústria. (IBGE, 2008)

Sobre a agricultura animal, em 2008, as duas culturas constantes são, em primeiro lugar, a de rebanho bovino, com 608 mil cabeças, e, em segundo lugar, a de aves, representada por 235 mil. Quanto aos produtos de origem animal, o mel é o mais significativo, com 4.803 kg, superando a produção de leite da cidade. (IBGE, 2008)

Além desses fatores, Porto Velho possui o quinto maior porto do Brasil em termos de exportação de produtos do agronegócio, chegando a exportar 3,33 milhões de toneladas de produtos (DECEX, MDIC, 2010). A maioria dos itens exportados é de origem agrícola e mineral. A posição privilegiada da cidade (como já foi lembrado, localizada no centro da América do Sul) é um dos fatores mais relevantes para o seu sucesso (ver tabela 13).

Tabela 13 – Exportações Brasileiras por Portos em 2009

Porto	Quantidade (em milhões de toneladas de produtos do agronegócio)
1. Santos (SP)	10,86
2. Paranaguá (PR)	9,98
3. Rio Grande (RS)	7,27
4. Vitória (ES)	4,84
5. Porto Velho (RO)	3,33
6. São Francisco (PE)	3,21
7. Ilhéus	1,99
8. São Luís	1,91

Fonte: DECEX, MDIC, 2010.

Neste tópico, procuramos apresentar Porto Velho sob os mais diferentes aspectos: de seu processo de formação a dados econômicos sobre a capital rondoniense, que revelam um crescimento constante da cidade nas últimas décadas. A seguir, com base em alguns autores, analisaremos o outro lado desse desenvolvimento: os problemas decorrentes do crescimento desordenado.

2.1.3 Consequências e problemas advindos do crescimento

Tendo em vista os elevados investimentos de capital interno e, sobretudo externo, que Rondônia tem recebido, seria até ingênuo imaginar que a ocupação do Estado tivesse o condão de dar uma destinação social à terra e de manter a sua floresta protegida das perturbações ambientais, o que, de fato, e infelizmente, não é o caso, bastando para isso observar as extensas áreas antrópicas³⁷ que estão se formando devido à ocupação caótica do território rondoniense. Assim, a despeito do crescimento econômico, Rondônia tem enfrentado diversos problemas, especialmente em razão da falta de investimentos na infraestrutura básica de seus novos municípios, o que tem assegurado somente a uma minoria dirigente, ou seja, uma ínfima parcela da população do Estado, acesso aos benefícios decorrentes do processo de emancipação de uma unidade político-administrativa.

³⁷ Ocupação antrópica é a ocupação de zonas terrestres pelo homem e a decorrente exploração, segundo as necessidades e as atividades humanas, dos recursos naturais. Isso se traduz em pressões ou impactos sobre o meio ambiente, que podem exceder a capacidade de suporte e de regeneração dos ecossistemas constitutivos da biosfera, contribuindo para o seu desequilíbrio.

Os impactos ambientais às margens da BR-364, que corta as principais cidades de Rondônia – Vilhena, Pimenta Bueno, Cacoal, Ji-Paraná, Ariquemes, Porto Velho – e a voracidade do processo de ocupação da terra, que aconteceu sem um mínimo planejamento, são uma realidade no Estado. Durante a vigência do programa Polonoroeste, foram registrados os mais altos índices de desmatamento de toda a região. Uma área de 1.217 Km², em 1975, passou para 30.046 Km², em 1987, e apesar de todos os recursos financeiros investidos, Rondônia esteve longe de atingir os objetivos propostos; o que se configurou um desastre tanto do ponto de vista ambiental quanto social (IBAMA, 2009).

Segundo Becker (1990), o crescimento da região superou as expectativas, e a capacidade de controle do governo; a invasão de terras públicas e particulares acabou se tornando fato recorrente, do que resultaram graves conflitos. De fato, o que se tem constatado na prática é que a ocupação populacional, embora induzida pelo Estado, tem sido descontrolada, fato que revela (mais) uma mazela do tipo de “planejamento” proposto pelo Estado brasileiro. Além disso, ratificando comentário anterior, a falta de investimentos em estrutura básica representa uma outra fonte de problemas no gerenciamento dos novos municípios.

A partir da década de 1970, o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Estado exacerbou dramaticamente o impacto ambiental, ou seja, o processo de degradação da natureza. Na década de 1980, com o crescimento da migração para Rondônia, a situação ficou ainda mais grave, o que acabou tornando os projetos de assentamento praticamente inviáveis. (NUNES *et al.*, 2002; SILVA, 1984).

Ainda assim, a indústria madeiro-moveleira responde por quase 28% do PIB industrial do Estado (CAMATA JÚNIOR, 2008). Chega-se, agora, a mais um divisor de águas na história do desenvolvimento de Rondônia, com a construção das Usinas do Rio Madeira, cujos investimentos vão a mais de R\$ 22 bilhões, imprimindo aceleração a todas as atividades econômicas do Estado.

Com um custo de construção estimado em R\$ 12,6 bilhões e conclusão prevista para 2015, a usina hidrelétrica de Santo Antônio, em construção no trecho de Porto Velho do Rio Madeira, pertence ao consórcio Madeira Energia, o qual é formado pelas empresas Odebrecht e Furnas. Já a usina hidrelétrica de Jirau, cujo sítio de construção também se localiza no trecho de Porto Velho do Rio Madeira,

está a cargo da ESBR - Energia Sustentável do Brasil, consórcio que reúne as companhias Suez Energy (50,1%), Eletrosul (20%), Chesf (20%) e Camargo Corrêa (9,9%). Consideradas entre as obras mais importantes do Governo Federal na atualidade, ambas as usinas serão essenciais para o sistema elétrico brasileiro a partir de meados de 2013, tendo, portanto, o potencial de fomentar ainda mais o desenvolvimento de Rondônia, por meio de uma nova onda investimentos na região.

Essa possibilidade exigirá da UNIR, e, especialmente, do curso de Administração, um olhar atento, com vistas a atender as demandas sociais e econômicas que se apresentam no Estado e na capital, Porto Velho.

2.2 A criação da Fundação Universidade Federal de Rondônia³⁸

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é uma instituição pluridisciplinar, voltada à formação de quadros profissionais de nível superior, ao domínio e cultivo do saber humano, à pesquisa e à extensão, tendo como finalidade precípua a promoção do saber científico puro e aplicado, atuando em um sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão. A Instituição foi criada pela Lei 7.011, de 08 de Julho de 1982, e iniciou suas atividades vinculada à Prefeitura de Porto Velho, por meio de parceria com a Universidade Federal do Pará, incorporando a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO).

Com a criação do Estado de Rondônia, e com a necessidade de formar professores e bacharéis para o mercado de trabalho, em 1980, a UNIR abriu os Cursos dos Bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Economia. Foram criados e instalados novos cursos, que tiveram seu início em 2 de março de 1983. Assim, além dos três cursos já existentes, foram iniciados os cursos das Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Educação Física, Geografia, História e Matemática. Em 24 de maio de 1989, o Conselho Federal de Educação, por meio da Autorização de Funcionamento 16/89, aprovou uma petição do reitor da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Álvaro Lustosa Pires, datada de 23 de janeiro de 1989, para funcionamento de cursos fora da sede.

³⁸ Este item foi baseado no Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA) da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Em 1988, foi inaugurado o campus da UNIR de Porto Velho. No ano seguinte, começaram a funcionar os *campi* de Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena. Em 2006, com a inauguração do campus de Ariquemes, graças ao REUNI, a UNIR totalizou os sete *campi* de sua configuração atual. Em seus 29 anos de existência, a UNIR tem crescido constantemente, ampliando a oferta de cursos de graduação em diversas áreas como Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Ciências da Terra.

No campus de Porto Velho, a UNIR está organizada em Núcleos, nos quais os cursos estão inseridos. No núcleo de Ciências Humanas, há os cursos de Pedagogia (licenciatura), Letras Português (licenciatura), Letras Estrangeiras (licenciatura, habilitação em espanhol e habilitação em inglês), História (licenciatura e bacharelado), Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), Filosofia (licenciatura e bacharelado), Artes Visuais, Teatro, Música e Arqueologia (bacharelado), estes cinco últimos constituindo cursos novos, vindos do REUNI. No Núcleo da Saúde, há os cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), Enfermagem (licenciatura e bacharelado), Psicologia (licenciatura e bacharelado) e Medicina (bacharelado). O Núcleo de Ciências e Tecnologia congrega os cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Geografia (licenciatura e bacharelado), Matemática (licenciatura), Informática (bacharelado), Química (licenciatura), Física (licenciatura), Engenharia Civil (bacharelado) e Engenharia Elétrica (bacharelado), sendo que os dois últimos foram criados pelo REUNI. Por fim, em Porto Velho, o Núcleo de Ciências Sociais conta com os cursos de Administração (bacharelado), Ciências Contábeis (bacharelado), Ciências Econômicas (bacharelado), Direito (bacharelado) e Ciência da Informação (bacharelado). Quanto ao curso de Administração, este funciona em um sistema descentralizado: mantém uma turma na sede, Porto Velho, e três turmas nos *Campi* de Cacoal, Guajará-Mirim e Vilhena (programa do REUNI). (UNIR, 2010)

Nos demais *Campi*, funcionam os seguintes cursos: em Ariquemes: Engenharia de Alimentos (bacharelado) e Pedagogia (licenciatura); já no campus de Cacoal, há os cursos de Administração (bacharelado), Ciências Contábeis (bacharelado), Direito (bacharelado), Engenharia de Pesca e Aquicultura (bacharelado) e Engenharia de Produção Agroindustrial (bacharelado); em Guajará-Mirim: Administração (bacharelado), Gestão Ambiental (bacharelado),

Letras/Português (licenciatura) e Pedagogia (licenciatura); em Ji-Paraná: Engenharia Ambiental (bacharelado), Estatística (bacharelado), Física (licenciatura plena), Física (licenciatura multidisciplinar no ensino fundamental e médio), Licenciatura em Educação Básica Intercultural (licenciatura multidisciplinar no ensino fundamental e médio), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura); em Rolim de Moura: Agronomia (bacharelado), Engenharia Florestal (bacharelado), História (licenciatura), Medicina Veterinária (bacharelado) e Pedagogia (licenciatura); em Vilhena: Administração (bacharelado), Ciências Contábeis (bacharelado), Comunicação Social/Jornalismo (bacharelado), Letras/Português (licenciatura) e Pedagogia (licenciatura). (UNIR, 2010)

Para justificar o status de universidade, é necessário que a instituição tenha condições de oferecer à comunidade cursos de doutorado e mestrado, aumentando com isso o contingente de professores mestres e doutores. Nesse sentido, a UNIR tem firmado acordos com instituições de outros Estados e se esforçado para manter e aprovar cursos institucionais de *stricto* e *lato sensu*. Atualmente, a UNIR oferece nove cursos *stricto sensu* institucionais, sendo oito de mestrado e um de doutorado. São eles: Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Geografia, Administração, Letras, Ciências da Linguagem, Psicologia, Educação (mestrado) e Biologia Experimental (mestrado/doutorado).

Quanto à pós-graduação *lato sensu*, desde 1984, a UNIR oferece cursos de especialização à comunidade rondoniense e da região amazônica. Com isso, sem perder de vista a realidade local e regional, procura atender a uma necessidade latente de atualização e qualificação por parte de egressos e de outros profissionais. E essa preocupação se revela da seguinte forma: 39 cursos na área de Ciências Humanas; 12 cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, 5 cursos na área de Ciências Exatas e da Terra; 6 cursos na área de Ciências da Saúde; 3 cursos na área de serviços. (PPCA, 2005)

A qualificação do quadro de docentes, depois do investimento nos programas de pós-graduação na UNIR, apresenta-se da seguinte forma: 182 doutores, 285 mestres, 73 especialistas e 9 graduados; destes 549 docentes, apenas 64 não estão inseridos em regime de trabalho com dedicação exclusiva, o que faz da UNIR, em

termos de capital humano³⁹, a maior Instituição do Estado de Rondônia. Quanto à esfera da pesquisa, a UNIR conta com um Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que atende alunos de graduação com apoio do CNPq. O programa envolve diversos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores e dispõe de 15 laboratórios, 12 centros de pesquisa e 14 grupos de pesquisa. (UNIR, 2010)

Assim, é necessário apresentar os direcionadores estratégicos da UNIR, tais como: a missão, a visão e os objetivos. A UNIR caracteriza-se por ser uma instituição pública e gratuita cuja missão é produzir conhecimento humanístico, tecnológico e científico, articulando ensino, pesquisa e extensão, considerando as peculiaridades regionais, promovendo o desenvolvimento humano integral e contribuindo para a transformação social (PPCA, 2005).

Os objetivos da UNIR são:

- 1 - Promover a produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico quanto regional e nacional;
- 2 - Formar profissionais que atendam aos interesses da região amazônica;
- 3 - Estimular e proporcionar os meios para a criação e a divulgação científica, técnica, cultural e artística, respeitando a identidade regional e nacional;
- 4 - Estimular os estudos sobre a realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região;
- 5 - Manter intercâmbio com universidades e instituições educacionais, científicas, técnicas e culturais nacionais ou internacionais, desde que não afetem a sua autonomia, obedecendo as normas legais superiores (UNIR, 2010).

Embora esteja sempre atenta às peculiaridades regionais, a UNIR tem por objetivo tornar-se referência nacional nas áreas em que atua, contribuindo

³⁹ Capital Humano é representado pela quantidade e qualidade da informação adquirida pelos indivíduos e por eles reproduzida e aplicada no processo produtivo. Um das principais fontes de capital humano é a educação. O conceito de capital humano tem origem durante a década de 1950, nos estudos de Theodore W. Schultz, (1902-1998), que dividiu o prêmio Nobel de Economia de 1979 com Sir Arthur Lewis. O conceito foi desenvolvido e popularizado por Gary Becker e retomado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. Deriva dos conceitos de capital fixo (maquinaria) e capital variável (salários). O "capital humano" (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de "capital humano". **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, São Paulo, Jul.2001.

desse modo para o desenvolvimento integral do ser humano e a transformação social (PPCA, 2005). Para isso, consolidando-se como uma universidade multicampi, e buscando melhorar a qualificação de seu corpo docente, por meio de cursos de mestrado e doutorado interinstitucionais, visa à excelência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e humanístico. Tudo isso só ratifica a vocação da UNIR para projetos na área do desenvolvimento regional.

2.2.1 O curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho

Implantado no segundo semestre de 1980, o curso de Administração da UNIR, campus de Porto Velho, ocupava o prédio da antiga sede da FUNDACENTRO – Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia. O principal objetivo do curso é formar profissionais na área de Administração Geral para atuar em pequenas, médias ou grandes empresas, sejam elas públicas ou privadas.

O curso, de acordo com os documentos oficiais, acompanha as tendências da ciência e o desenvolvimento nas técnicas de cada área, procurando atender às demandas de formação profissional, relativas ao planejamento, organização, controle, coordenação e avaliação das atividades de empresas, orientação de operações, gerenciamento de equipes de trabalho e, principalmente, às decisões pertinentes às diversas áreas da Administração: Marketing, Recursos Humanos, Produção, Finanças, Métodos e Sistemas.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA), no que diz respeito a aspectos como gestão de pessoas, monitoramento dos ambientes, planejamento, organização, direção e controle do funcionamento das organizações, o objetivo do curso é formar administradores para trabalhar nessas áreas no setor público e no setor privado. O referido projeto preconiza que o profissional de administração formado pela UNIR está apto a ocupar diversos cargos na área administrativa, como gerente, assessor, consultor e até mesmo diretor de empresa, bem como a promover ações efetivas de empreendedorismo, criando a sua própria empresa (PPCA, 2005).

A missão do curso de Administração está centrada na formação de bacharéis em Administração, com uma visão sistêmica do conhecimento, dotados de raciocínio crítico e filosófico, bem como com uma visão empreendedora de transformação social, dentro dos padrões éticos pertinentes às necessidades morais, sociais e econômicas da sociedade contemporânea. A visão de futuro do curso remete à busca de referência na produção e disseminação de conhecimento científico para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Amazônia. (PPCA, 2005)

No sentido político-pedagógico, a premissa do curso é a formação de uma consciência sobre a realidade humana baseada na especificidade da ação educativa, no mundo em que o homem se insere bem como na criação de condições sistemáticas que permitam a ele tanto identificar problemas como procurar as soluções mais adequadas para resolvê-los (PPCA, 2005). Assim, O PPCA define a ação educativa como um instrumento não só para entender e interpretar a realidade, mas também para interferir nela. E, ao ser elaborado, o projeto levou em conta uma determinada visão política e filosófica do homem e da sociedade que se pretende construir por meio dele.

Oferecendo, atualmente, no período noturno, 50 vagas por ano, e com capacidade de atendimento simultâneo de até 200 discentes, o curso de Administração no campus de Porto Velho é concluído em 4 anos. A composição de seu corpo docente é a seguinte: 6 doutores, 4 mestres, 3 especialistas e 1 graduado. Dos 14 professores, 13 trabalham em regime de dedicação exclusiva e 1, em regime de vinte horas por semana (T-20). Quanto à infraestrutura para a realização do curso, a UNIR possui um bloco com 5 salas de aula, uma sala de escritório e o compartilhamento da sala dos professores do NUCS – Núcleo de Ciências Sociais, além de uma biblioteca central e de laboratórios de informática (também em compartilhamento).

A vocação do curso está diretamente relacionada às demandas das empresas, ao processo de desenvolvimento do Estado e às potencialidades deste. A expectativa é formar administradores aptos a transitar por todas as áreas da administração e funções de gestão empresarial, sendo desejável que estejam preparados para:

- 1 - Difundir e aplicar novas tecnologias administrativas;
- 2 - Desenvolver a capacidade de identificar problemas que afetam o desenvolvimento da comunidade, e de forma coletiva propor sugestões para solucioná-las;
- 3 - Ter compromisso com a ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- 4 - Estimular a cooperação, o espírito de equipe e a liderança;
- 5 - Fazer todo o planejamento de uma produção – pesquisa de mercado do produto na região, preço de insumos, transporte – para levantar dados sobre a viabilidade dos negócios e do produto escolhido;
- 6 - Ter capacidade para articular a Administração com outras áreas importantes para o desenvolvimento pleno da sociedade;
- 7 - Ter capacidade de educar a comunidade visando ao desenvolvimento coletivo (PPCA, 2005, p.5).

Atualmente, com atividades econômicas e empresariais que só crescem em complexidade, exige-se do profissional que seja cada vez mais capacitado. Assim, cabe aos cursos superiores de Administração atender a essa demanda de forma eficiente, suprimindo o mercado de trabalho com administradores aptos e facilmente adaptáveis às diferentes facetas da profissão. Por essa razão, a UNIR, em consonância com o seu projeto político-pedagógico, visa a oferecer cursos de qualidade e que formem profissionais competentes, cujos perfis sejam adequados ao ambiente em que irão atuar. Em outras palavras, o administrador que o mercado de trabalho deseja deve ser suficientemente sensível não só para reagir de acordo com as necessidades do mundo moderno, mas também para transformá-lo, se necessário.

A formação para o administrador almejada pela UNIR inclui uma visão generalista, ou seja, com amplos conhecimentos em diferentes áreas da administração, contabilidade, economia, direito, gestão ambiental e de conhecimentos afins e correlatos, de maneira a permitir que o administrador se adapte com maior facilidade à especialidade à qual pretende dedicar-se. (PPCA, 2005)

O objetivo do curso é transmitir ao acadêmico uma visão global, integrada e interdisciplinar das Ciências Sociais. Além disso, visa a mostrar ao estudante as conexões existentes entre essas ciências e a Administração como área de conhecimento e prática social. (PPCA, 2005)

O curso pretende formar profissionais com visão crítica, com alto grau de conhecimento teórico-científico e embasamento prático, voltados para as áreas específicas e carências da região, de modo a poderem desempenhar com competência as atividades das Ciências da Administração, quer na área pública, quer na área privada (PPCA, 2005). O perfil esperado do estudante de Administração da UNIR deve refletir as características regionais, as potencialidades e as escolhas estratégicas do Estado de Rondônia, o que foi definido pelos empregadores, administradores formados, coordenadores de cursos de Administração e outros profissionais atuantes na área presentes ao fórum realizado em 2005 no campus de Porto Velho da UNIR. A propósito, durante um fórum realizado em 2005 no Campus de Porto Velho, concluiu-se que os atributos imprescindíveis a um administrador são:

- a) Ter capacidade de liderança e trabalhar em equipe;
- b) Ser versátil e dinâmico na condução de processos e na tomada de decisão;
- c) Ser empreendedor;
- d) Ser flexível, inovador e ter ousadia para quebrar paradigmas;
- e) Apresentar conhecimento prático das funções empresariais;
- f) Pensar estrategicamente;
- g) Ter responsabilidade social e primar pela ética profissional;
- h) Ser comunicativo e ter controle emocional (PPCA, 2005, p.14).

Quanto à formação do administrador, em linhas gerais, o curso apresenta-se sintonizado com as Diretrizes Curriculares do MEC do ponto de vista documental. Para que possam ingressar (e se manter) no mercado de trabalho em Rondônia, já na própria proposta do curso fica clara a preocupação da UNIR em incutir em seus egressos os atributos indispensáveis para que isso se torne realidade, especialmente no que se refere aos aspectos de liderança e tomada de decisão. Como o empreendedorismo também faz parte desse processo, ele igualmente é enfatizado no curso.

Na terceira seção desta tese, apresentar-se-ão as percepções de professores e de alunos, e o leitor poderá melhor identificar se existe coerência entre o escrito e o praticado.

2.2.1.1 Premissas didático-pedagógicas do PPCA

As premissas didático-pedagógicas do PPCA da UNIR compilam, genericamente, as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela Universidade e incluem as mudanças que tiveram que ser feitas graças às novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração no Brasil. Com estas, o foco do curso torna-se o aprendizado do aluno e sua formação, que deve ser abrangente, a fim de atender às situações diversas que se apresentam em sua profissão. Não obstante, no que se refere às diretrizes curriculares, é preciso considerar a observação de Ávila⁴⁰ (2008) quando afirma que a prescrição e a normatização explícitas na legislação educacional nem sempre se refletem na apropriação realizada por professores e alunos no interior da instituição educacional.

As premissas para a formação do administrador, contidas no PPCA (2005), enfatizam a intenção do curso de formar profissionais generalistas em vez de especialistas, uma vez que o mercado de trabalho exige um administrador flexível e que se adapte a qualquer sistema produtivo. As referidas premissas também instituem o desenvolvimento de “habilidades multiespecialistas”, por meio das quais o administrador pode aprofundar-se em áreas específicas da profissão, a fim de dar mais sustentação à formação acadêmica.

Assim, para atingir as premissas acima expostas, estabeleceu-se como pilar no processo de formação do aluno de Administração da UNIR uma prática pedagógica que privilegie diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo com isso as competências dos alunos nos mais diferentes sentidos.

No processo de formação, definem-se igualmente as condições oferecidas ao professor para que possa partilhar os conhecimentos, o que diminui a possibilidade de conclusões pessoais e aumenta a possibilidade de o grupo, como um todo, aprender.

Na prática, porém, cada professor tem se responsabilizado pela ação pedagógica em sua área de conhecimento e atitude, o que, sem dúvida, não contribuirá para consolidar o currículo proposto, uma vez que essas ações

⁴⁰ ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. **A escola no tempo**: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930 - 1940). 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

individuais, e, muitas vezes, recorrentes, acabam causando o desgaste do processo. Desse modo, faz-se necessária a aplicação de metodologias integradoras para estabelecer um espírito de equipe, atitude primordial para que se desenvolva em professores e alunos uma capacidade efetiva de interação e compartilhamento de conhecimentos e experiências (PPCA, 2005, p.74).

As premissas também descrevem o PPCA como de *caráter investigativo e construtivo, levando o acadêmico de administração a ser cor-responsável pelo seu aprendizado*⁴¹. Por isso, alerta que deve haver na grade curricular disciplinas e atividades complementares, que seriam *instrumentos para que o aluno desenvolva a sua capacidade de gerenciar a sua vida acadêmica, incluindo na sua formação conteúdos e conhecimentos que trarão contribuição para o foco profissional por ele perseguido*⁴².

No PPCA (2005), as atividades em referência são as seguintes: encontros; seminários; palestras; eventos propostos pelo departamento, universidade ou professor; cursos de aperfeiçoamento; trabalhos/projetos de pesquisas; participação em projetos da Empresa Júnior; participação na coordenação de festivais, eventos culturais e ações de extensão universitária. Percebe-se, portanto, o destaque dado a “metodologias inovadoras”, que mesclam a teoria e a prática com as práticas interdisciplinares.

Como contribuição ao aperfeiçoamento da forma de avaliação tradicional, o PPCA (2005) também dedica uma atenção especial a essa questão. Assim, a avaliação do aluno tem como base cinco princípios: autonomia, experiência, prontidão para a aprendizagem, aplicação da aprendizagem e motivação para aprender. A partir desses princípios, as avaliações podem ser feitas por meio de diferentes instrumentos: avaliações em situações-problema, seminários e atividades de extensão, por exemplo.

No curso de Administração, foram desenvolvidas ações no sentido de estimular os acadêmicos a ingressar na pesquisa, com base na criação de grupos de pesquisa interdisciplinares e em rede com os outros campi e outras instituições. Em 2006, foi iniciado o curso Mestrado em Administração *Stricto Sensu*, com

⁴¹ Idem, p.71.

⁴² Ibidem, p.71.

estudos ligados à Controladoria de Organizações⁴³ e à Gestão de Agronegócio e Sustentabilidade⁴⁴, para atender melhor à região.

Conforme orienta o PPCA (2005), além dessas possibilidades, os alunos podem obter maior auxílio e formação por meio de monitorias, nas quais contribuem com os professores no processo de ensino e aprendizagem, ou de estágios supervisionados, os quais são realizados em laboratório prático de Administração. Há ainda a possibilidade da Consultoria Júnior de Administração, instrumento importante por possibilitar ao estudante aplicar o seu aprendizado em uma empresa real, e a Revista de Administração da UNIR, que publica artigos de autores não só do Brasil, mas também do exterior.

2.2.1.2 As disciplinas do curso

A matriz curricular, ao longo do curso, concentra-se em disciplinas baseadas nas Diretrizes Curriculares, de acordo com a Resolução nº.4, de 13 de julho de 2005, a qual apresenta os conteúdos de formação, sendo facultado ao docente utilizar até 20% do conteúdo em atividades práticas e/ou de extensão. Nesse sentido, a seguir, apresentam-se as análises no que diz respeito à grade curricular e suas implicações no projeto pedagógico para a formação acadêmica dos discentes. (vide quadro 5).

⁴³ Linha de Pesquisa - Controladoria de Organizações: consiste em desenvolver, produzir e disseminar conhecimentos sobre os processos de organizar, planejar, gerir e controlar recursos e atividades estratégicas e operacionais das organizações. Abrange organizações orientadas para o mercado, estado, sociedade civil e meio ambiente. Apoia-se em evidências dos vetores de causa e efeito, bem como no mapeamento e comunicação das dinâmicas das organizações no tempo e no espaço. Em síntese, o principal foco nesta linha de pesquisa aponta para a necessidade de instrumentos de evidência, comunicação, informação e decisão – mapas de orientação e alinhamento estratégico e operacional, para a eficácia dos sistemas que conduzem à aprendizagem e ao crescimento das organizações. Nesta linha, o estado da arte da administração se orienta no dimensionamento e comunicação – externo e interno – presente e futuro dos fenômenos e fatos que impactam a melhoria contínua das organizações. (UNIR, 2010)

⁴⁴ Linha de pesquisa - Gestão de Agronegócio e Sustentabilidade: consiste em desenvolver, produzir e disseminar conhecimentos sobre: dimensão econômica e potencial do agronegócio, tendência, política agrícola e perspectivas de financiamento; arquitetura organizacional e tecnologia de gestão; comercialização, logística e produção; a estrutura produtiva da economia brasileira e o agronegócio; governança e custo de transação no agronegócio; arranjos produtivos locais, cadeias, redes e cooperativas no agronegócio; qualidade, sanidade dos alimentos, terras, leis e contratos em relação aos agronegócios no Brasil e de suas relações com países parceiros; negociações internacionais no agronegócio do Brasil com os parceiros do Mercosul e com a comunidade andina; marketing e formação de pessoas no agronegócio; os desafios tecnológicos e o aproveitamento da biodiversidade; e outros temas correlatos. (UNIR, 2010)

1º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Introdução à Filosofia	40	-
Introdução ao Cálculo	80	-
Introdução à Teoria das Organizações	40	-
Fundamentos da Economia	80	-
Metodologia de Pesquisa Científica	80	-
Português Instrumental	80	-
Total	400	

2º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Sociologia Aplicada à Administração	40	-
Contabilidade Geral I	80	-
Teoria Geral de Administração I	80	Introdução à Teoria das Organizações
Cálculo Aplicado à Administração	80	Introdução ao Cálculo
Instituição do Direito Público	80	-
Informática Aplicada à Administração	40	-
Total	400	

3º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Matemática Financeira	80	Introdução ao Cálculo
Contabilidade Geral II	40	Contabilidade Geral I
Teoria Geral de Administração II	80	TGA I
Economia Brasileira	80	Fundamentos da Economia
Instituição do Direito Privado	80	Instituição do Direito Público
Psicologia Aplicada à Administração	40	-
Total	400	

4º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Estatística Aplicada à Administração	80	Introdução ao Cálculo
Contabilidade de Custos	40	Contabilidade Geral
Ética Empresarial e Responsabilidade Social	40	Introdução à Filosofia
Organizações e Métodos	80	TGA II e Informática Aplicada à Administração
Administração da Produção I	80	TGA II
Gestão de Pessoas	80	Psicologia Aplicada à Administração
Total	400	

5º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Marketing	80	TGA II
Administração de Recursos Humanos	80	Gestão de Pessoas
Administração Financeira e Orçamentária	80	Matemática Financeira
Administração da Produção II	80	Administração da Produção I
Administração Estratégica e Competitividade	40	Administração da Produção I
Análise de Custos e Formação de Preços	40	Contabilidade de Custos
Total	400	

continuação – Quadro 5

6º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Administração de Vendas	40	Marketing
Pesquisa Mercadológica	40	Marketing
Planejamento Estratégico	80	Administração Estratégica e Competitividade
Administração de Sistema de Informação	80	Organização e Métodos
Logística Empresarial	80	Administração da Produção II
Laboratório I – Prática de Administração	80	Disciplinas do IV período
Total	400	

7º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Simulação Estratégica	80	Planejamento Estratégico
Análise de Investimentos	80	Administração Financeira e Orçamentária
Administração Pública	40	TGA II
Pesquisa Operacional	40	Administração da Produção II
Gestão da Qualidade e Produtividade	40	Planejamento Estratégico
Laboratório II – Prática de Administração	80	Laboratório I
Total	360	

8º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito
Gerência e Consultoria Empresarial	40	Disciplinas do VII
Elaboração e Gestão de Projetos	80	Planejamento Estratégico e Administração Financeira e Orçamentária
Gestão de Agronegócio	40	Gestão da Produção II
Economia Internacional e Comércio Exterior	40	Economia Brasileira
Laboratório III – Prática de Administração	80	Laboratório II
Seminário Integrado – Trabalho de Conclusão	40	Todas as disciplinas do curso
Total	320	

Quadro 5 – Quadro de Disciplinas do Curso de Administração da UNIR por Períodos
Fonte: PPCA, 2005.

No total, a carga horária da organização curricular por conteúdos correspondentes aos 100% do curso equivale a 3.080 horas. Este total ainda é agrupado em quatro grupos de conteúdos. São eles: Formação Básica, Estudos Quantitativos, Formação Profissional e Formação Complementar. O quadro 6 mostra a distribuição para os quatro grupos de conteúdos, segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração:

Conteúdos de Formação Básica			
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Humanas	Português Instrumental	80	
	Metodologia de Pesquisa Científica	80	
	Introdução à Filosofia	40	
	Sociologia Aplicada à Administração	40	
	Psicologia Aplicada à Administração	40	
	Ética e Responsabilidade Social	40	
Subtotal		320	36
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Economia	Fundamentos da Economia	80	
	Economia Brasileira	80	
Subtotal		160	18
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Direito	Introdução ao Direito Público	80	
	Introdução ao Direito Privado	80	
Subtotal		160	18
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Contabilidade	Contabilidade Geral I	80	
	Contabilidade Geral II	40	
	Contabilidade de Custos	40	
	Análise de Custos e Formação Financeira	40	
Subtotal		200	23
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Informática	Informática Aplicada à Administração	40	
Subtotal		40	5
Total de Conteúdos de Formação Básica		880	100
Conteúdos de Estudos Quantitativos			
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Matemática	Introdução ao Cálculo	80	
	Cálculo Aplicado à Administração	80	
	Matemática Financeira	80	
Subtotal		240	67
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Estatística	Estatística Aplicada à Administração	80	
Subtotal		80	22
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Pesquisa Operacional	Pesquisa Operacional	40	
Subtotal		40	11
Total de Conteúdos de Estudos Quantitativos		360	100

continuação – Quadro 6

Conteúdos de Formação Profissional			
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Organização e Métodos e Programas de Trabalho	Introdução à Teoria das Organizações	40	
	Teoria Geral da Administração I	80	
	Teoria Geral da Administração II	80	
	Organização e Métodos	80	
	Administração Estratégica e Competitividade	40	
	Planejamento Estratégico	80	
	Administração de Sistema de Informação	80	
	Simulação Estratégica	80	
	Laboratório I – Prática de Administração	80	
	Laboratório II – Prática de Administração	80	
	Laboratório III – Prática de Administração	80	
	Elaboração e Gestão de Projetos	80	
	Seminário Integrado	40	
Subtotal		920	55
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Administração Financeira	Administração Financeira e Orçamentária	80	
	Análise de Investimentos	80	
Subtotal		160	10
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Administração de Produção	Administração da Produção I	80	
	Administração da Produção II	80	
	Logística Empresarial	80	
Subtotal		240	15
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Administração de Recursos Humanos	Gestão de Pessoas	80	
	Administração de Recursos Humanos	80	
Subtotal		160	10
Área	Disciplina	Carga Horária	%
Administração Mercadológica	Marketing	80	
	Administração de Vendas	40	
	Pesquisa Mercadológica	40	
Subtotal		160	10
Total de Conteúdos de Formação Profissional		1.640	100

continuação – Quadro 6

Conteúdos de Formação Complementar			
Áreas	Disciplina	Carga Horária	%
Pública, Qualidade, Consultoria, Agronegócio e Comércio Exterior	Administração Pública	40	
	Gestão da Qualidade e Produtividade	40	
	Gerência e Consultoria Empresarial	40	
	Gestão de Agronegócio	40	
	Economia Internacional e Comércio Exterior	40	
Subtotal		200	100
Total de Conteúdos de Formação Complementar		200	100
Carga Horária Total dos Conteúdos de Formação		3.080	100

Quadro 6 – Distribuição da Área e Carga Horária dos Conteúdos de Formação
Fonte: PPCA, 2005.

Observando-se os conteúdos de Formação Básica, constata-se que, apesar da área de Humanas apresentar uma carga horária de 320 horas, ainda são pouco valorizadas as disciplinas consideradas essenciais na formação de um profissional cidadão, como Introdução à Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ética e Responsabilidade Social, todas com carga horária de apenas 40 horas.

Com relação aos Conteúdos de Formação Profissional, conforme os dados do quadro 6, verifica-se um equilíbrio das cargas horárias atribuídas às áreas de Administração Financeira, Administração da Recursos Humanos e Administração Mercadológica, todas com 160 horas de carga horária. Por sua vez, a área de Administração da Produção apresentou-se um pouco superior às anteriores, com 240 horas de carga horária. Apesar da área de Organização e Métodos e Programas de Trabalho representar 55% de toda a carga horária dos referidos conteúdos, observa-se que o curso não possui uma linha de formação específica em uma das áreas funcionais da Administração.

Conforme mostra o quadro 7, o Projeto Pedagógico prevê a substituição de disciplinas complementares, medida que, ao ser adotada, visa a atender às especificidades e ao potencial de desenvolvimento do mercado local. Para isso, semestralmente, depois que um colegiado avalia as condições do entorno organizacional, da realidade local e da capacidade de atendimento do corpo

docente, a coordenação de cada departamento⁴⁵ define as disciplinas da dimensão complementar a serem substituídas na estrutura curricular.

Ênfases Complementares	CH	Ênfases Complementares	CH
Economia Internacional e Comércio Exterior	40	Administração Pública	40
Antropologia	40	Administração Rural	40
Gestão de Tecnologia e Inovação	40	Ciência do Ambiente	40
Gestão do Conhecimento	40	Desenvolvimento Regional	40
Gestão Empreendedora e Planos de Negócios	40	Espanhol Instrumental	40
Gestão da Qualidade e Produtividade	40	Gerência e Consultoria Empresarial	40
Cooperativismo	40	Gestão de Empreendedorismo Solidário	40
Marketing de serviços	40	Gestão de Terceiro Setor	40
Contabilidade Ambiental	40	Gestão do Ecoturismo	40
Gestão Ambiental na Empresa	40	Introdução às Ciências Políticas	40
Contabilidade Avançada	40	Métodos de Pesquisa em Administração	40
Gestão de Agronegócios	40	Métodos de Pesquisa em Administração	40
Mercado de Capitais	40	Pesquisa de Marketing	40
Teoria da Decisão	40	Sistema de Informações Gerenciais	40

Quadro 7 – Quadro de Disciplinas Complementares

Fonte: PPCA, 2005.

Assim, vale destacar aqui que a vocação do curso de Administração, segundo PPCA (2005), está diretamente relacionada com as demandas das organizações, com o processo de desenvolvimento do Estado e com as potencialidades que Rondônia apresenta. Ocorre que o quadro acima apresenta um rol de disciplinas que contempla as matérias específicas e de formação geral, na direção do foco local e regional, bem como do desenvolvimento consistente de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional do futuro administrador.

⁴⁵ Vale ressaltar que o PPCA (2005) é o mesmo para três cursos de Administração nos *Campi* da UNIR (Cacoal, Guajará-Mirim e Porto Velho).

3 DESENVOLVIMENTO, ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados de questionários aplicados, em 2010, a 8 professores e 21 alunos concluintes do curso de Administração de Empresas da UNIR – campus de Porto Velho, analisando as suas percepções quanto a dois aspectos: a) o curso e sua contribuição para o desenvolvimento⁴⁶ de Rondônia; b) o ensino das competências e das habilidades no processo de formação acadêmica, necessárias ao exercício profissional dos futuros administradores. Utilizam-se as letras *P* e *A*, seguidas de números, para identificar, respectivamente, os professores e os alunos que responderam aos questionários. Antes, porém, fazem-se necessárias algumas considerações sobre as aceleradas mudanças que se processaram no âmbito da administração do Estado brasileiro, em face das políticas neoliberais e de suas implicações no mundo do trabalho e na formação do administrador.

3.1 Flexibilização do trabalho, reforma do Estado e o ensino de Administração

Para a compreensão do processo de implantação e expansão dos cursos de Administração no Brasil, aí incluído o da UNIR, é relevante considerar o contexto geral da organização da produção no mundo capitalista. Tais cursos, além de necessariamente contemplarem esse tema em seus currículos, tiveram a sua trajetória direta ou indiretamente influenciada pelas grandes transformações no âmbito da organização do trabalho (do chamado taylorismo-fordismo ao dito “regime de acumulação flexível”, surgido com o advento do toyotismo) e pelas mudanças de orientação por parte do Estado no que diz respeito a suas relações com a economia, as quais, em medida considerável, estão ligadas àquelas transformações.

⁴⁶ A ideia de desenvolvimento aqui adotada está associada à transformação das estruturas sociais desde, pelo menos, o século XIX e, com ele, as mudanças provocadas pela primeira Revolução Industrial. Tais transformações e mudanças tornaram-se objeto de investigações teórico-empíricas, como, por exemplo, os estudos de Karl Marx e Max Weber. Esses autores produziram análises determinantes para a compreensão de importantes fenômenos sociais que perduram até a atualidade (FURTADO, 2000).

Não foi por acaso que as adesões nacionais ao modelo neoliberal, que tanto afetaram os rumos do ensino em nosso país, também se tenham verificado no Chile de Pinochet, na década de 1970, e, de forma crescente, a partir dos anos 1980, coincidindo assim com o início da crise do chamado sistema fordista-keynesiano⁴⁷.

A grave crise do capital, verificada no início dos anos 1970, teria sido responsável pelo enfraquecimento desse sistema, que ganhou força no imediato pós-guerra, e que se havia sustentado no cumprimento de compromissos e acordos por parte do Estado, do capital e do trabalho organizado. Segundo Harvey (1994, p.119), o sistema fordista-keynesiano baseia-se em um *conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico*, que perdeu força na década de 1970, ao dar passagem ao *regime de acumulação flexível*.

Como se sabe, o fordismo, racionalizado por Henry Ford com base nas concepções de Taylor, em “Os Princípios da Administração Científica”, pode ser entendido como um modelo de *acumulação capitalista*, o qual predominou das décadas de 1920 até a década de 1970, e possibilitou, principalmente depois de 1945, de acordo com Harvey (1994, p.125), *o equilíbrio do poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-estado*. Já a *acumulação flexível* constitui-se de novas estratégias de distribuição geográfica do capital, da produção e seu controle, facilitadas pela tecnologia da informação. Sua adoção tem raízes na crise do petróleo de 1973, que colocou em colapso o regime de acumulação fordista e, no seu vácuo, possibilitou um (novo) regime cuja principal característica é a flexibilidade.

Esse rápido processo de transformação do regime de acumulação, iniciado nos anos 1970, que estabelece uma nova ordem produtiva, vem opor-se ao

⁴⁷ A expressão “modelo fordista/keynesiano” refere-se à fusão do modelo econômico, idealizado por Henry Ford, baseado na produção em grande escala e realizado por meio de tarefas fragmentadas e repetitivas para o consumo em massa, com as ideias defendidas por John Maynard Keynes (1883-1946), segundo o qual, o Estado deveria intervir no universo econômico e social para eliminar a falta de demanda efetiva. O argumento central de Keynes era o de que a ação do Estado, por meio de políticas econômicas e sociais, seria fundamental para o bom funcionamento do sistema capitalista. A seu ver, a intervenção estatal seria imprescindível para aumentar o poder de compra dos desfavorecidos e estimular tanto o consumo quanto os investimentos dos empresários, o que seria alcançado por meio de uma política de redução das taxas de juros.

modelo fordista-keynesiano. De acordo com Harvey (1994, p.140-141), essa mudança na ordem produtiva, hipoteticamente denominada acumulação flexível:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados de trabalho e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle de trabalho. [...] O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível, em regiões que careciam de tradições industriais anteriores, e pela reimportação para centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural, [...] rápida destruição e reconstrução de habilidade, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Na etapa da acumulação flexível, é perceptível a ocorrência de alguns fenômenos como a estratificação do mercado de trabalho, o surgimento do desemprego estrutural e a redução de recursos públicos para as políticas sociais. Nessa etapa, embora a produção seja a geradora da riqueza, sua repartição e destinação social são determinadas pela área financeira. Assim, partidos e sindicatos perdem força à medida que os aparelhos estatais que produzem políticas sociais também se enfraquecem.

Conforme Frigotto (2005, p.69):

[...] a flexibilização do trabalho, categoria central no regime de acumulação flexível, longe de avançar no processo civilizatório do próprio capital, representa seu esgotamento, destruindo os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas.

Segundo Antunes (2006, p.19-21), essa flexibilização do trabalho, que se caracteriza sobretudo pela redução do emprego regular e pela crescente oferta de vagas de emprego temporárias, em tempo parcial ou de subcontratos, deve-se à *precarização social, às incertezas em relação à manutenção de direitos do trabalho e do emprego e ao crescimento do desemprego*.

Já no exame de Castel (1998), a precarização social é expressão do desmantelamento da sociedade salarial. Ele alerta que, além da precariedade no trabalho, a reestruturação produtiva também cria situações de vulnerabilidade relacional. Corroborando essa ideia, Antunes (2006) observa que a concentração do capital contrasta, cada vez mais, com a difusão da miséria e das más condições de trabalho e emprego, em diversos setores nacionais e internacionais.

Uma das principais consequências do modelo de acumulação flexível, como se sabe, é a perda da capacidade de organização dos trabalhadores, tendo em vista o aumento da taxa de desemprego estrutural decorrente da flexibilização da legislação trabalhista. Com isso, por um lado, observa-se uma visível diminuição do poder de compra do salário, o aumento da rotatividade nos postos de trabalho e, conseqüentemente, o quase desaparecimento das carreiras, o que diminui, sensivelmente, o poder dos sindicatos, característica marcante do regime fordista. Por outro lado, observa-se um fortalecimento do capital, que, robustecido e organizado, tem total liberdade para migrar, de mercado em mercado, até encontrar aquele que ofereça as taxas de juros mais atraentes e, principalmente, não exija dele nenhuma contrapartida social como a geração de emprego e renda para a população local, por exemplo.

Conforme Silva Júnior (2002), no momento atual, a acumulação flexível tem provocado um estreitamento da cidadania, posto que os direitos sociais se tornam mercadorias, por meio dos deslocamentos do capital para esferas sociais e políticas. Esse deslocamento se configura como um movimento econômico de estreitamento dos ritmos entre a produção e o consumo, restringindo, ao mesmo tempo, a esfera social da cidadania, em favor do capital. Porém, é a racionalidade que dará a direção da organização social no momento presente do capitalismo.

Tal fenômeno resultou de uma resposta (imediate) do capital internacional à queda das taxas de lucro da década de 1970, resposta que veio na forma de uma corrida tecnológica para aumentar a produtividade do trabalho para assim obter superlucros. Esse movimento, que está associado à chamada “mundialização” da economia, ou seja, a uma reformulação de estratégias de empresas e países no mercado mundial de mercadorias e capitais, objetiva estabelecer uma divisão do trabalho e uma relação centro/periferia diferentes das do passado, com base em um

processo crescente de financeirização⁴⁸ do capital. Está associado, também, ao chamado ajuste neoliberal, que inclui um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil. (BEHRING, 2003)

Nos tempos do fordismo, ao ampliar a participação do setor público nas economias de todo o mundo, e assumir papéis keynesianos, o Estado, em nome do desenvolvimento econômico e na condição de protagonista nesse regime, construiu e salvaguardou novos poderes institucionais. No entanto, com a crise nos países desenvolvidos, o Estado passou a se sentir desobrigado de atender os direitos sociais históricos dos trabalhadores, o que se reproduziu de forma ainda mais dramática nos países em desenvolvimento, piorando a crise social já bastante agudizada devido ao desemprego. Com o enfraquecimento inexorável do Estado empreendedor, abriu-se então espaço para que propostas neoliberais ganhassem destaque e os seus defensores chegassem ao poder. Os governos de Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), e Reagan, nos EUA (1981-1989) são bons exemplos disso. (HARVEY, 1994)

A partir de 1973, o papel do Estado na economia passa a ser questionado e a importar cada vez menos. Desse modo, o modelo keynesiano, que fora fundamental no processo de retomada do desenvolvimento econômico com o fim da Segunda Guerra, não era mais capaz de contornar a crise econômica mundial, causada por déficits fiscais e endividamentos públicos gigantescos e, principalmente, pelo primeiro grande choque do petróleo. Segundo Harvey (1994, p.157):

A crise de 1973-1975 derivou em parte de um confronto com a rigidez acumulada de práticas e políticas de governo, implantadas no período fordista-keynesiano. As políticas keynesianas haviam se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal mostrava-se estagnada. Como o consenso político fordista sempre se fundamentou no crescimento, a redução

⁴⁸ O conceito de financeirização (*financialization*, em inglês) é relativamente recente na literatura econômica internacional. Seu objetivo é expressar a vigência de um padrão de crescimento econômico onde a acumulação de riquezas desenvolve-se predominantemente por meio de canais financeiros, reduzindo significativamente as imobilizações de capital nos setores diretamente produtivos. (ver: CHESNAIS, François (Org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.)

desse crescimento significava inevitavelmente sérios problemas para o Estado de Bem-Estar Social⁴⁹ e o salário social.

No entanto, tudo começou a mudar a partir de 1973, com a crise do petróleo, que conseguiu erodir e, posteriormente, desagregar o poderoso consenso liberal até então vigente (EZCURRA, 1998). Por isso, com o fracasso da economia estatizante e com o socialismo real em crise, ganhou força a tese que defendia uma menor intervenção do Estado na economia, tese cuja base teórica, centrada no neoliberalismo⁵⁰, propõe o mercado como mediador único e insuperável na sociedade, e o “Estado mínimo” como única alternativa de manutenção da democracia (NETTO, 1993).

Conforme Ezcurra (1998), o neoliberalismo, que estava adormecido havia décadas, dos anos 1970 em diante, passou a ser adotado pelos países centrais, com o objetivo de reorganizar o capitalismo de forma produtiva, controlando a inflação e possibilitando assim a retomada do crescimento econômico. Os defensores do neoliberalismo atribuíam a crise ao movimento operário, pois, segundo eles, por causa dos ganhos salariais e dos gastos do Estado com a área social, os sindicatos haviam corroído as bases do capitalismo. Por isso, eles consideravam fundamental a criação de um modelo que restaurasse o processo de acumulação capitalista.

É fato que o neoliberalismo defendia um Estado forte, mas essa força deveria se circunscrever à capacidade de destituir os sindicatos de seu poder e do controle do dinheiro. No entanto, quanto aos gastos sociais e às intervenções econômicas, o Estado neoliberal deveria ser praticamente omissivo, o que fica evidente nos anos 1980 e 1990, quando o Estado mantém uma postura predominantemente inflexível diante dos movimentos sociais e, principalmente, dos

⁴⁹ Em linhas gerais, o modelo de Estado de Bem-Estar Social se caracterizou por seu caráter intervencionista. Na economia, dirigiu os investimentos públicos para a infraestrutura, como condição para o crescimento da produção e do consumo. Na área social, implementou políticas de complementação ao salário, como a seguridade, educação, saúde, assistência, habitação, além de estabelecer os direitos dos trabalhadores na relação com o capital. Esse modelo de Estado se diferenciou quantitativamente e qualitativamente entre os países, de modo que, dependendo da correlação de forças entre as classes populares e os representantes do capital, observaram-se variações no padrão de gastos públicos, no sistema de proteção social e no grau de intervenção do Estado.

⁵⁰ O fundamento político-filosófico do modelo neoliberal surge, propriamente, como tal, já na década de 1940, quando Friedrich Von Hayek publica, em 1944, o livro *O Caminho da Servidão*. Hayek contrapõe-se à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

sindicatos. E aqueles que deveriam defender as justas reivindicações de seus pares, que, por meio das greves, poderiam demandar melhores condições de trabalho e salários mais dignos, em muitos casos, tratavam essas demandas com desdém, o que configura um autêntico retrocesso histórico. Na visão neoliberal, o Estado deveria fazer, a todo custo, o chamado ajuste fiscal, pois só assim seria capaz de conter as demandas dos trabalhadores. (ANSERSON, 1995)

Para o autor, com a criação de um exército de desempregados, o neoliberalismo lançou as bases para enfraquecer os sindicatos, pois, dispondo dessa “reserva técnica”, por assim dizer, o sistema vigente teria sempre condições de impedir greves e manter o mercado de trabalho suprido com a mão de obra não aproveitada. Por outro lado, estabeleceu-se uma disciplina orçamentária, com a redução de impostos sobre rendimentos mais altos, e uma restauração natural da taxa de desemprego.

Efetivamente, segundo Ezcurra (1998, p.94), *nos anos 80, o pensamento neoliberal conseguiu uma notável expansão, convencendo até mesmo aqueles que sustentavam o desenvolvimento baseado no Estado, fosse ele capitalista ou socialista*. Desse modo, acabou por se transformar em uma poderosa hegemonia mundial em termos intelectuais e políticos. Para o neoliberalismo, o mercado, representado pelas empresas privadas, consideradas mais eficientes, seria responsável por suprir a sociedade com bens e serviços anteriormente oferecidos pelo setor público. E, por não operarem em regime de monopólio, como acontece com a área pública, essas empresas conseguiriam oferecer bens e serviços melhores, a um custo menor e com qualidade superior (KUENZER, 2007).

Além disso, com a recuperação econômica dos países desenvolvidos, na década de 1980, o pensamento neoliberal passou a ser incensado globalmente, principalmente por causa das ações dos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, ações essas que inspiraram muitos outros países. Buscava-se, então, diminuir os gastos com habitação, educação e seguridade social, a fim de reduzir a presença do setor público na economia. Essa redução da presença do Estado na economia também previa a desregulamentação das atividades econômicas e a privatização de empresas estatais.

Mas como analisou King (1988, p.73):

É lugar-comum afirmar que nem o governo Thatcher nem o governo Reagan tenham logrado reduzir o tamanho agregado do setor público, ainda que sua taxa de crescimento tenha sido reduzida. Entretanto, as duas administrações tiveram algum impacto sobre as prioridades do gasto público em detrimento da provisão de bem-estar: em ambos os países, as despesas de assistência social foram reduzidas em algumas áreas, se bem que em um grau significativamente menor do que o originalmente planejado por cada governo.

Na Inglaterra, por exemplo, a habitação pública foi o setor que sofreu restrição mais dramática, resultante da efetivação do compromisso do governo Thatcher de privatizá-lo. King (1988), porém, chama a atenção para o fato de que essa medida deve ser considerada como exceção, tendo em vista que as despesas públicas em educação, serviços sociais e de saúde e seguridade social cresceram, todas, a uma taxa maior que a planejada.

De toda maneira, é preciso considerar que a tendência no plano político e econômico dos anos 1980 continuou a ser a transferência das atividades desenvolvidas pelo Estado para o mercado como alternativa para a superação da crise financeira, melhoria no atendimento das necessidades dos cidadãos e como proposta de um modelo de reforma do Estado. Para Rodríguez (2003, p.227), no final dos anos 1980, *as reformas do Estado (econômicas, educativas, previdenciárias, trabalhistas e institucionais) foram apresentadas, especialmente pelos governos e organismos internacionais, como panaceias para todos os males.*

De acordo com Soares (2007, p.17),

Nos anos 1980, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste na economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira.

Conforme Silva Júnior (1998, p.100), para o Brasil inserir-se na ordem mundial, cabia-lhe *seguir a normatização dos organismos multilaterais (FMI, BIRD, Banco Mundial, entre outros)*, sendo que as recomendações destes indicavam um ponto de chegada no qual um Estado reduzido deveria abster-se de regular os

mecanismos que estruturam o mercado, sendo, porém, *centralizador quanto ao controle e eficiente, como se supõe serem as empresas mercantis*.

A reforma do Estado brasileiro foi incentivada por instituições financeiras multilaterais, que exigiam políticas de ajuste estrutural, e, para isso, utilizavam seus instrumentos de poder. Em 1989, no bojo da crise da dívida externa da América Latina, arquitetou-se, por exemplo, o chamado Consenso de Washington⁵¹, cujos mentores foram o FMI e o Banco Mundial, entre outras instituições. Aconselhava-se, então, que os países latino-americanos adotassem, entre outras medidas:

- Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
- Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
- Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
- Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
- Privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 2007, p.23)

Para o Banco Mundial, essas medidas seriam apropriadas para colocar os países periféricos no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicasse recessão e aumento da pobreza.

Nesse aspecto, o efeito do ajuste estrutural sobre a economia latino-americana foi diretamente proporcional ao conformismo e ao entusiasmo com o neoliberalismo no continente, ou seja, enorme. Com isso, colocou-se em risco a autonomia dos países da América Latina diante das entidades multilaterais. Além disso, os produtos fabricados na região foram depreciados no mercado internacional. (CANO, 2007)

⁵¹ A expressão Consenso de Washington, chamada também de neoliberalismo, nasceu em 1989. Foi criada pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em uma conferência do *Institute for International Economics* (IIE), em Washington, Williamson listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina. Por decisão do Congresso norte-americano, as medidas do Consenso de Washington foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos. Acabaram se tornando o modelo do FMI e do Banco Mundial (MOTTA, 2001).

Conforme Silva (2001), no que se refere especificamente ao Brasil, no chamado período de transição democrática, que se inicia na década de 1980 e adentra a de 1990, as orientações neoliberais foram acolhidas pelos mais diferentes segmentos da sociedade: governantes, empresários, intelectuais e lideranças sindicais. Desse modo, logo no início da década de 1990, a ideia de reforma do Estado passou a dominar a pauta econômica brasileira, projeto que já vinha sendo colocado em prática desde os anos 1980 nos países desenvolvidos, pois com a estagnação econômica e a crise fiscal mundial tornara-se praticamente consensual a ideologia que redefinia os papéis do Estado, reduzia a intervenção estatal na economia e defendia a liberalização dos mercados por meio da venda de empresas públicas ao setor privado (BRESSER PEREIRA⁵², 1995).

De acordo com Nunes *et al.* (2007), um dos enfoques defendidos propunha o estabelecimento de um Estado mínimo, com pouca ou nenhuma interferência estatal na economia, quadros funcionais reduzidos, abertura ampla e irrestrita das economias (antes protegidas) ao livre jogo de mercado do capital internacional. Apesar de ter sido testada em alguns países em desenvolvimento, o que causou a desestruturação das economias nacionais e, conseqüentemente, uma série de problemas sociais, essa proposta acabou sendo abandonada. Foi substituída, então, por medidas que não privavam totalmente o Estado de sua capacidade de regular e fiscalizar os vários segmentos da economia nem de induzir o crescimento econômico e promover o bem-estar social (BRESSER PEREIRA, 1995).

Assim, para evitar comparações com uma postura neoconservadora, o então ministro Luís Carlos Bresser Pereira, do (extinto) Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), afirmou a sua discordância da proposta de Estado mínimo, defendida pelos neoliberais. Acreditava ele que uma reforma

⁵² Luiz Carlos Bresser-Pereira é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas onde ensina economia, teoria política e teoria social. É presidente do Centro de Economia Política e editor da Revista de Economia Política desde 1981. Escreve coluna quinzenal da Folha de S. Paulo. Em 2010 recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Buenos Aires. Foi Ministro da Fazenda, da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998), e da Ciência e Tecnologia nos primeiros seis meses (março a 19 de julho de 1999) do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.

deveria fortalecer o Estado ao invés de enfraquecê-lo. Desse modo, permitir-se-ia que Estado e mercado buscassem um ajuste para que pudessem se completar, o que seria uma premissa para o bom funcionamento do sistema econômico e para a manutenção da democracia. Apontava, assim, o modelo de Estado social-liberal⁵³ como o melhor, pois só este seria capaz de estimular e preparar as empresas e o país para competir no mercado internacional. (BRESSER PEREIRA, 1997)

No Brasil, pode-se considerar que as primeiras medidas de caráter neoliberal foram adotadas pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994) com a redução de gastos com o funcionalismo público, a liquidação de algumas empresas estatais e a venda de outras ao setor privado. No entanto, foi durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso como presidente que essas medidas se tornaram mais radicais, não se limitando à redução dos gastos públicos ou à diminuição do tamanho do Estado; o governo de Fernando Henrique também voltou-se para a redefinição das formas de intervenção estatal na economia e na sociedade brasileiras, o que implicou a criação de novos instrumentos de execução de políticas públicas. (CARVALHO, 2002)

Desse modo, a década de 1990 representa para o Brasil um período marcado pela tentativa de vincular o crescimento econômico do país a mudanças no cenário internacional.

Tais tentativas são descritas por Silva Júnior (2002, p.41) como a *necessária reforma do Estado e [...] mudança de paradigma da administração pública em face da universalização do capitalismo, com marco nos anos 1980*.

No entanto, a questão da reforma do Estado brasileiro só se tornou central com a posse de Fernando Henrique Cardoso em 1995. E, pelo menos teoricamente, o princípio norteador dessa proposta, então liderada por Luis Carlos Bresser Pereira, ministro responsável pela reforma do Estado, era a implantação de

⁵³ Na opinião de Motta, no Governo Collor, a expressão social-liberal serviu para transformar a liberdade econômica em um 'benefício social', obscurecendo (ou justificando) seu anseio por maior autoridade. Já no Governo de FHC, a mesma expressão teria sido consolidada (MOTTA, 2001, p.49).

uma administração pública gerencial⁵⁴. De acordo com Pimenta (1998), no Brasil, a reforma do Estado tinha os seguintes objetivos:

- a) Privatização, enquanto venda de ativos públicos que não deveriam mais permanecer com o setor público;
- b) A publicização, que é a transformação de órgãos estatais em entidades públicas não-estatais, de direito privado e sem fins lucrativos;
- c) A manutenção, no Poder Executivo, somente daqueles funcionários públicos diretamente responsáveis pela formulação e acompanhamento da implantação de políticas públicas;
- d) A execução de serviços não diretamente vinculados à administração pública, por meio da contratação de terceiros;
- e) A descentralização dos processos decisórios internos, externos e entre as esferas de governo.

Para Bresser Pereira (1996), as reformas em questão eram necessárias para responder aos desafios da globalização da economia, já que, se não fossem realizadas, seria inviável consolidar o ajuste estrutural do Estado brasileiro e modernizar o serviço público. De todo modo, nota-se a busca para fortalecer o capital sob um renovado modelo de acumulação flexível, pois o Estado, com um poder de intervenção limitado na economia, que fora relegada a uma mera regulação do mercado, criava novos nichos para o desenvolvimento do capitalismo, por meio da criação de oportunidades de investimentos para o setor privado.

Do ponto de vista histórico, portanto, a reforma dos anos 1990 implica a redefinição ou o abandono de diretrizes e conceitos históricos das políticas estatais brasileiras, ou seja, um sistema econômico que, embora integrado ao capitalismo, concentrava no Brasil o poder de decisão. Desse modo, a reforma do Estado proposta, ao ajustar a economia brasileira às necessidades do capitalismo

⁵⁴ De modo geral, aplicar os preceitos da administração pública gerencial significa: delegar o poder de decisão (normativo e de supervisão) aos órgãos administrativos, dando-lhes maior autonomia para contratar empresas privadas para a execução das políticas; estabelecer uma separação entre formulação e implementação de políticas; cortar os gastos públicos e buscar a eficiência e a racionalização orçamentária. O pressuposto básico que orienta a administração gerencial é que o setor público é sempre um executor incompetente enquanto o setor privado pode executar políticas de modo mais eficaz e barato. Abrucio, citando Osborne e Gaebler, resume assim os princípios da administração gerencial: *competição entre os prestadores de serviços; medir a atuação das agências governamentais através dos resultados; orientar por objetivos, e não por regras e regulamentos; redefinir os usuários como clientes; preferir os mecanismos de mercado às soluções burocráticas.* (ABRUCIO, 1997, p.35-36)

globalizado, liquidava automaticamente o projeto de um capitalismo nacional, fato que concretamente representava a destruição do Estado construído, a partir da década de 1930, por Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart, respectivamente, e que começara a ser minado com o golpe militar de 1964. (BAER, 1985; CARVALHO, 2002; IANNI, 1994)

Os objetivos da reforma seriam proporcionar uma modernização do serviço público, conforme os seguintes requisitos:

Reduzi-lo (o Estado) um pouco, fortalecê-lo muito. [...] Redefinir suas formas de intervenção nos setores econômico e no social. Retirá-lo da produção de bens e serviços; aumentar o seu papel de regulador e financiador nas áreas em que o mercado falha na coordenação da economia. [...] Publicizar os serviços do Estado em que não está envolvido o poder de Estado, transferindo-os para o setor público não-estatal; liberalizar o comércio internacional; desregular; [...] substituir a administração pública burocrática pela gerencial (BRESSER PEREIRA, 1997, p.25).

A modernização do serviço público, que o ministro Bresser Pereira defendia, seria o resultado de uma reforma mais profunda, que, criando organizações sociais controladas por contratos de gestão e agências executivas, visava a fortalecer a administração pública direta – núcleo estratégico do Estado – e, ao mesmo tempo, descentralizar a administração pública. O modelo de reforma do Estado desse governo procurava obedecer às diretrizes do capital internacional, a fim de proteger o capitalismo mundial. Desse modo, o Estado estaria voltado para o fortalecimento da economia de mercado, passando a atuar como fomentador de práticas com essa finalidade. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001)

Quanto a direitos e garantias sociais, a prática de descentralização e desconcentração, entre outras medidas, seria o instrumento utilizado, por esse novo modelo de administração da coisa pública, para viabilizar as garantias sociais. A nosso ver, tratava-se de uma forma clara de o Estado eximir-se das suas atribuições para com o social, recomendação expressa dos organismos multilaterais de crédito, o que se comprovou com o diagnóstico de Bresser Pereira (1995, p.1), quando afirmou que a *Constituição Federal de 1988 representa um retrocesso na administração estatal*, por se apresentar rígida diante da necessidade de

flexibilização do modo de acumulação flexível do capitalismo contemporâneo. Diante disso, o Ministro propunha a reforma da Carta. Para ele, essa reforma:

Significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar também a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (BRESSER PEREIRA, 1995, p.1).

Com base nas ponderações de Bresser Pereira, percebe-se que o grande objetivo da reforma era fazer com que o Brasil saísse da crise fiscal, o que seria possível só por meio da recuperação da poupança pública, que, por sua vez, deveria lastrear a estabilização de preços e o financiamento dos investimentos. O primeiro objetivo, a estabilização de preços, seria atingido com uma política de estabilização da moeda. O segundo objetivo, o financiamento dos investimentos, aceleraria o desenvolvimento do país. No entanto, no trecho acima, não há surpreendentemente nenhuma alusão à poupança pública como fonte de financiamento dos gastos sociais.

Tal omissão pode ser explicada pelo fato de o ministro acreditar que o financiamento dos gastos sociais (políticas de pleno emprego, educação, saúde, etc.) seria consequência natural da maximização do capital, sendo que, naquele contexto, educação e saúde, por exemplo, fariam parte do capital privado, sendo por essa razão não consideradas efetivamente gastos sociais.

Para Bresser Pereira (1995), a Assembleia Constituinte de 1988, que foi criada para elaborar uma nova Constituição para o Brasil, finda a ditadura militar, ignorou a crise fiscal e o déficit público. Por essa razão, os constituintes não teriam percebido a necessidade de dotar o setor público de novas formas (mais leves) de intervenção e dar mais espaço ao setor privado, o que, em outras palavras, implicava uma redução das funções essenciais do Estado. Assim, se até então a competitividade era uma marca exclusiva do setor privado, deixaria de ser, pois o

setor público passaria a se apoiar nos pressupostos da administração gerencial, o que, obviamente, significava assumir uma atitude igualmente competitiva.

Além disso, Bresser Pereira propôs que o Estado social-democrata reformado tivesse um setor burocrático, o qual cuidaria das atribuições específicas das instituições públicas, e um setor de serviços sociais, que estaria desvinculado do governo, ainda que fazendo parte do Estado. No setor burocrático, o mais importante é a efetividade, a segurança das decisões; já no segundo, importa a eficiência, a qualidade dos serviços prestados:

O núcleo burocrático corresponde ao Poder Legislativo, ao Poder Judiciário, e, no Poder Executivo, às Forças Armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do tesouro público e à administração de pessoal do Estado. Também fazem parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma executiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente. [...] O setor de serviços faria parte do Estado, mas não seria governo. Suas funções são: cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social. São as funções que também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos (BRESSER PEREIRA, 1995, p.7).

Com base no texto acima, fica claro que houve a intenção de se promover uma reforma do Estado por meio de sua flexibilização e descentralização. Desse modo, previa-se, por exemplo, a transferência das organizações sociais para a administração direta. No entanto, havia empecilhos constitucionais enormes a transpor para colocar esse plano em prática, pois, além de a Constituição Federal de 1988 ter transformado todos os funcionários celetistas em estatutários, o funcionalismo público federal é regido por um Regime Jurídico Único.

Assim, Bresser Pereira (1995) defendia o rompimento com o Regime Jurídico Único, a fim de flexibilizar e descentralizar o aparelho estatal e deixá-lo mais parecido com o setor privado. Então, seriam mantidos como estatutários somente os funcionários que trabalhassem na burocracia do Estado. Ademais, a previdência dos funcionários públicos deveria ser equiparada à previdência dos funcionários de

empresas privadas, o que demandaria, na visão do ministro, uma reforma da Carta Magna.

Já a modernização do serviço público e a reforma administrativa demandavam certas estratégias que afetariam o ensino superior, entre outros segmentos de atuação estatal. Tais estratégias são descritas assim por Bresser Pereira (1996, p.286):

[...] a modernização ou o aumento da eficiência da administração pública será o resultado a médio prazo de um complexo projeto de reforma, com o qual se buscará, a um só tempo, fortalecer a administração pública direta ou o 'núcleo estratégico do Estado', e descentralizar a administração pública com a implantação de 'agências executivas' e de 'organizações sociais' controladas por contrato de gestão. [...] A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos do Estado mais relevantes são a universidade, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em 'organizações sociais', ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público.

A intenção de transformar as universidades públicas em um "tipo especial de entidade não-estatal", conforme propõe o texto acima, figurou como uma tentativa de mudar a relação entre universidade e Estado. Assim, a universidade pública deixaria de ser uma instituição administrada diretamente pelo Estado, passando a ser, como organização social, uma entidade administrada por meio de contrato de gestão com o Poder Executivo, o que alteraria o status jurídico dessas instituições, uma vez que, em termos de legislação, as organizações sociais, que prestam os mais diversos serviços, inclusive nas áreas de educação, ciência e tecnologia, funcionam como fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. (CUNHA, 1999)

Propôs-se, então, que essas organizações sociais fossem dirigidas por um grupo do poder público (minoritário) e outro da comunidade (majoritário), e que

fossem determinados, anualmente, os serviços a prestar, as metas a atingir e o montante de recursos a transferir da União para as organizações, por meio de um contrato de gestão assinado entre um agente público (fosse da União ou de um Estado) e uma determinada organização social.

A ideia de transformação das universidades em organizações sociais não tinha sido concebida no Ministério da Educação, como poderia se supor, mas no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, o que indicava uma submissão da universidade (e da educação como um todo) à economia e à administração (CUNHA, 1999). Essa proposta foi denominada Programa de Publicização, e, em que pese o significado do verbo publicizar, nesse contexto, o que se buscava efetivamente era fazer com que instituições estatais de Direito Público fossem transformadas em instituições de Direito Privado, alterando o seu status jurídico, conforme analisado anteriormente (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997).

Por isso, a fim de divulgar tal processo de transformação, foi montado um aparato ideológico com ênfase em uma pretensa universalização de acesso ao sistema de ensino, o que fazia supor que, ao mudar o foco, o governo priorizaria os gastos com a área social. No entanto, observou-se exatamente o contrário, e a cartilha de organismos multilaterais como o FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros, acabou prevalecendo ao impor hegemonicamente o capital (financeiro) na fase da acumulação flexível do modo de produção capitalista.

Para Coraggio (2007, p.78-79), com suas políticas sociais, o Banco Mundial tem por objetivo basicamente:

A reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico; todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços, segundo indicadores uniformes etc.), deixando, como resíduo da solidariedade, a beneficência pública (redes de seguro social) e, preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os

objetivos declarados. [...] As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora ou da crítica ideológica.

Considerando que, no Brasil, as políticas educacionais têm caráter setorial, o ajuste do Estado acaba se impondo a elas. No entanto, à época, o próprio Estado sofria pressões políticas dos organismos multilaterais. Desse modo, é sobretudo nesse contexto histórico de influência de organismos financeiros privados sobre governos que a política universitária do Estado brasileiro está inserida. E essa inserção não se restringe a uma intervenção/submissão econômica; ela é igualmente política, pois o modelo neoliberal, representado pelo Banco Mundial, o FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, todos com sede em Washington, pregava a despolitização das universidades, o que fica muito claro, a partir de maio de 1994 (versão em inglês), com a publicação do documento *Higher Education: lessons from experience*.

O documento destacou que os recursos em muitos países em desenvolvimento não são utilizados eficientemente, pois são gastos em elevadas taxas de desistências e repetição dos alunos e uma proporção significativa não é destinada à área educacional, como moradia e alimentação, segundo o Banco Mundial (1995, p.2), *em um país latino-americano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas, debido a las tasas de repetición y deserción más altas*.

No referido documento, o Banco Mundial (1995, p.4) apresenta uma proposta de análise de lições empíricas a fim de *demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad e equidad en la enseñanza superior*, sugerindo, com base nisso, algumas diretrizes para a administração de universidades públicas em países em desenvolvimento:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;

- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad e equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p.4).

Para cada item dessas recomendações tem o relatório muitos argumentos em geral bastante similares aos utilizados oficialmente em nosso país para justificar as acima comentadas estratégias de mudança. Por exemplo, ao recomendar uma *mayor diferenciación de las instituciones*, na verdade, o Banco Mundial está sugerindo uma ruptura com o princípio que torna indissociáveis ensino, pesquisa e extensão universitária. Está, desse modo, estimulando instituições como centros universitários e faculdades isoladas (principalmente), preocupadas unicamente com a qualidade do ensino, desvinculando essa qualidade, porém, da área de extensão e pesquisa, fundamental na universidade pública. De fato, o objetivo do Banco Mundial, com a proposta de diferenciação institucional, atender à demanda por ensino superior, com a disseminação do ensino pago em vez da criação de mais vagas em universidades estaduais e federais.

Para as instituições públicas de ensino, fica claro, portanto, que estas devem procurar novas formas de financiamento, por meio de uma maior dependência do setor privado, da cobrança de mensalidade dos alunos e do recebimento de recursos públicos cujo valor seja diretamente proporcional aos resultados obtidos pela instituição. Assim, despreza-se o conhecimento como processo, passando-se a entendê-lo como algo instituído, mensurável, ou seja, um produto.

O Banco Mundial considera a universidade pública onerosa para o Estado. Além disso, julga as instituições de ensino superior estaduais e federais incapazes de recuperar a curto prazo os recursos nelas investidos. Por isso, a organização multilateral recomenda claramente a privatização do ensino superior, pois, se o financiamento público deve ser proporcional aos resultados, o que se está buscando é uma universidade de resultados, os quais devem ser diretos e imediatos na forma de retorno econômico. De fato, as orientações do Banco Mundial propõem um Estado despreocupado com o retorno da educação em termos sociais, sugerindo que este se comporte nessa área como se comporta na economia: de forma racional. Com isso, de acordo com Dias Sobrinho (1999, p. 64), busca o *retorno econômico imediato, controlando, planejando e avaliando a educação*.

Para o Banco Mundial (1995, p.6),

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden relacionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario.

Destaque-se aqui o fato de que, ao utilizar o termo *la diversidad*, o Banco Mundial está se referindo à privatização por meio da oferta de cursos e programas de *rankings* diferentes dos ofertados nos países centrais. Portanto, a diversificação corresponde ao incremento do número de instituições privadas de ensino superior, mais especificamente, de faculdades isoladas. E quando utiliza a expressão *la participación social*, pode-se entender *social* como sinônimo de “universidade/mercantil”, já que o Banco propõe uma redução do investimento estatal no ensino superior, com o consequente aumento dos investimentos privados no setor. Em outras palavras, a solução neoliberal para o ensino superior consiste em deixar que só a iniciativa privada invista recursos na área, restando aos governos o provimento de tais recursos, bem como o controle e a avaliação de resultados.

Dourado (2002, p.240) destaca que as *alterações substantivas têm sido efetivadas na agenda da educação superior no Brasil, na esteira desses preceitos, a despeito de mobilizações expressivas da sociedade civil organizada*. Na agenda das políticas educacionais para a educação superior, é particularmente notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial.

Vejamos, a seguir, se, e, eventualmente como, essas questões se apresentam nas percepções dos entrevistados quando inquiridos acerca da relação do curso de Administração com o desenvolvimento de Rondônia, e sobre a formação empreendedora, coadunada com as concepções relativas a competências e

habilidades que se apresentam como desejáveis para o melhor desempenho do profissional egresso do curso.

3.2 O curso de Administração e o desenvolvimento de Rondônia

Desde 1982, quando se deu a constituição do Estado de Rondônia, os governos federal, estaduais e municipais têm buscado, fundamentados no levantamento de indicadores socioeconômicos e na implantação de políticas públicas, minimizar as desigualdades sociais existentes na região ao longo de sua história⁵⁵.

No entendimento de Borba (2000), o desenvolvimento de uma localidade⁵⁶ parte de uma tecnologia de aprimoramento pertinente a diversos valores considerados desejáveis pela sociedade. Sua aplicação deve ser analisada tanto na esfera individual quanto na coletiva, no entanto, o emprego do termo, se isolado, não reflete todos os campos possíveis da evolução do ser humano e da sociedade.

Todavia, como observa Gallicchio (2002), a regionalização deve ter como princípio o respeito à identidade cultural, o fomento à qualidade de vida, à equidade e à integração social. Segundo esse autor, é importante que ocorra uma preocupação permanente no planejamento e na realização de projetos e programas que sejam integrados para beneficiar o próprio cidadão. E, aqui, entra em cena o curso de Administração, cujo papel é o de contemplar, em seus projetos pedagógicos, bem como em sua organização curricular, conteúdos que visem ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para uma sociedade em constante transformação, como é o caso de Rondônia, e especialmente de sua capital, Porto Velho.

⁵⁵ A ideia de desenvolvimento aqui adotada está associada à transformação das estruturas sociais desde, pelo menos, o século XIX e, com ele, as mudanças provocadas pela primeira revolução industrial. Tais transformações e mudanças tornaram-se objeto de investigações teórico-empíricas, como, por exemplo, os estudos de Karl Marx e Max Weber. Estes autores produziram análises determinantes para a compreensão de importantes fenômenos sociais que perduram até a atualidade (FURTADO, 2000).

⁵⁶ Os estudos sobre o local e o global, desde os finais da década de 1970, começaram a atrair a atenção de sociólogos, cientistas políticos e economistas nos países latino-americanos, ampliando-se nas décadas de 1980 e 1990. (GENTILINI, 2010, p.81)

Nesse sentido, quando perguntados, aos sujeitos deste estudo, se o curso de Administração tem contribuído para o processo de desenvolvimento do Estado de Rondônia, e atendido às demandas das organizações públicas e privadas de Porto Velho, as suas falas assinalam os seguintes aspectos:

Considerando as atividades de graduação, pós-graduação, extensão e prestação de serviços, o curso tem contribuído qualitativamente para o processo de desenvolvimento do Estado (P1);

Com o súbito crescimento e desenvolvimento do Estado, há a necessidade de mão de obra não só em quantidade, mas em qualidade, porém o curso proporciona plenamente uma formação de qualidade (P7);

O curso de Administração está contribuindo com o processo de desenvolvimento do Estado porque abrange a melhoria da cultura da sociedade (P5).

A esses pontos assinalados pelos respectivos professores (P1, P7 e P5), podemos inferir que as suas respostas são confluentes a respeito da contribuição do curso de Administração para o processo do desenvolvimento do Estado.

Considerando uma parte das falas dos professores, foi possível observar que estes acreditam no comprometimento dos profissionais com o desenvolvimento do Estado e em uma cultura no curso voltada para uma formação de qualidade dos alunos de Administração da UNIR.

Segundo Furtado (2000), o desenvolvimento pode ser compreendido como o processo de invenção cultural que permite ver o homem como um agente transformador do mundo.

Nessa perspectiva, recorrendo a Weber, Furtado (2000) relaciona a noção de desenvolvimento à realização das potencialidades humanas, na busca de satisfação de necessidades e renovação de aspirações, não somente do ponto de vista da racionalidade instrumental ampliada pela razão substantiva⁵⁷, mas, sobretudo, pelos valores constituintes da teoria do desenvolvimento.

⁵⁷ A razão instrumental não se preocupa com a finalidade última das coisas e valoriza apenas aquilo que é útil exclusivamente ao indivíduo ou a um grupo, desequilibrando a mente humana. A razão substantiva, por sua vez, é aquela que é própria da pessoa preocupada com o bem comum e com uma visão crítica do mundo. Nesta condição, o indivíduo usa como critérios substantivos a busca para o bem da humanidade, sem se deixar influenciar ou se guiar apenas por interesses individuais (BOEIRA, 2002).

Atendo-se à fala do professor P6, conclui-se que *o curso de Administração contribui como qualquer outro curso superior para o desenvolvimento do Estado*. Segundo este, *o curso não traz nada de especial*, mas colabora de alguma maneira, até porque se trata de um curso em nível superior, e complementa a sua resposta: *a maioria tem mercado de trabalho garantido*. Já para o professor P8, o curso contribui na medida em que habilita o aluno para participar de concursos públicos e também para uma atividade empreendedora, conforme fala:

A visão que tentamos repassar aos acadêmicos não é apenas de que se formarão para fazer concurso público, mas também para se tornarem no mínimo microempresários (P8).

No que concerne às respostas dos alunos, cumpre ressaltar que, na avaliação do aluno A2, o curso tem contribuído *na formação, organização e encaminhamento de profissionais competentes para as organizações*, enquanto que, para o aluno A7, o curso *contribui em muito com o desenvolvimento do Estado*. A respeito da formação, Lima Filho (2004) lembra que a formação profissional constitui-se em um instrumento e suporte para atingir níveis de colocação em postos de trabalho e emprego, bem como auxilia na sustentação e na progressão na hierarquia organizacional.

Concordando, em parte, com os professores e alunos citados anteriormente, o professor P3 afirma que o curso de Administração *tem contribuído com o desenvolvimento do Estado, principalmente com ocupação de cargos públicos via concurso por parte dos egressos*. Por outro lado, *ressente-se da ausência de ocupações que exijam empreendedorismo por parte dos acadêmicos*. O aluno A5 concorda com essa avaliação, assinalando que o curso não propicia nem estimula ações de empreendedorismo:

O desejo de sair de uma Universidade e empreender algum tipo de negócio, infelizmente, não é despertado pela maioria dos professores em nós alunos. Logo, a maioria faz o curso pelo motivo de apenas obter o canudo para prestar concurso público (A5).

Ainda com relação a essa questão, é importante destacar que 62% dos discentes e 50% dos docentes pesquisados afirmaram que o curso não está direcionado para formar administradores, com foco no desenvolvimento local e

regional, divergindo assim dos professores P1, P7, P5 e P8 e dos alunos A2 e A7, já mencionados. Neste sentido, afirmam:

O número de ingressantes e concluintes é relativamente pequeno. Além disso, algumas áreas são pouco discutidas no curso, como o desenvolvimento do Estado (P6);

Pouco tem-se preocupado com o desenvolvimento do Estado, embora projetos tenham sido desenvolvidos para isso acontecer (P4).

Um outro aspecto a ser ressaltado, tendo em vista as falas dos sujeitos da pesquisa, diz respeito ao número de alunos concluintes. De acordo com o professor P6, o índice de alunos que concluem o curso é muito baixo. Ademais, segundo dados do INEP (2008), somente 43,7% dos alunos de Administração concluem o curso em 4 anos. Esse aspecto evidenciado pode nos levar a questionar acerca dos aspectos motivacionais do curso, bem como do interesse dos alunos pelo curso e da identificação desses com o curso.

Esse resultado pode ser compreendido, em parte, com base em análise de Dowbor (2007), que defende a tese de que a maior parte de nossos pressupostos teóricos, relativos às organizações, à tecnologia e à administração é de, pelo menos, 50 anos atrás. Como resultado, os cursos de Administração, em sua maioria, pregam e ensinam de forma defasada, praticando políticas que não condizem com a realidade.

A propósito, a análise de Dowbor (2007) vai ao encontro das respostas assinaladas por 62% dos alunos, os quais afirmam que:

O curso não garante o ingresso na profissão; é muito teórico (A11),

Não tem incentivos e estímulos (A1);

Não convida empresários para dar palestras (A13);

O curso é ultrapassado (A17).

Nesses depoimentos, é possível identificar o alerta de Romano *et al* (2002) quando apontam para a necessidade de reformulação do ensino superior nas suas práticas pedagógicas, investindo em parcerias com empresas públicas e

privadas, e com a sociedade organizada, revendo as suas metodologias e adequando-as a padrões pedagógicos condizentes com a realidade local, nacional e internacional. Nessa mesma linha de pensamento, um dos professores do curso declara que:

A Universidade, e mais especificamente os cursos das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, devem oferecer um conteúdo pedagógico mais pragmático, ajustando-se às necessidades da comunidade produtiva. Isso não vem acontecendo. Os empresários devem ser convidados mais a fazer palestras e conferências na Universidade (P2).

Esse depoimento refere-se especialmente ao desenvolvimento dos conteúdos que devem ser trabalhados no curso de Administração, conforme propõe o projeto pedagógico, isto é, por meio da interação com os empresários locais e com foco na realidade local e regional. Como salienta outro professor, ao afirmar que o foco central do desenvolvimento na região deveria estar diretamente relacionado à questão ambiental:

Nas regiões mais desenvolvidas ou, enfim, industrialmente [...] iniciada há mais tempo, quando você pensa na questão ambiental está se discutindo, enfim, a questão do aquecimento global, é a questão da poluição do ar, é a produção mais limpa. Aqui a gente ainda convive dentro dessa questão ambiental com a questão do esgoto na rua. Não saímos ainda da fase de ter de ter consciência [...] é o índice de malária que já caiu, mas ainda é alto. Nós estamos ainda nessa fase. Quando se avança, a discussão nos grandes centros já não é mais a universidade, não é mais a discussão da educação ambiental. [...] o governo estabelece os parâmetros lá pra aquilo que chamou de educação do desenvolvimento sustentável, ou seja, durante esse tempo, algumas regiões, alguns países avançaram [...] no contexto da educação para o desenvolvimento sustentável, mas nós ainda não chegamos na fase de educação ambiental (P6).

De igual modo, na avaliação de alguns alunos, a contribuição do curso para o desenvolvimento do Estado não tem sido muito animadora, como revelam:

Não há incentivos em sala de aula visando o desenvolvimento do Estado (A1);

O curso tem pouca discussão a respeito de temas regionais e situações das organizações locais; acredito que falta um pouco mais de foco na demanda da região (A8);

Na minha visão, percebo que o curso que ora estou por concluir traz pouco das situações reais do ambiente organizacional. Minha experiência está mais pautada na teoria dos livros (do mofo dos livros) e não na necessidade das organizações dessa região (A11);

Não se usa o Estado de Rondônia como exemplo nas aulas; normalmente, usam-se outros países ou exemplos do livro (A21).

Nesse aspecto, é bastante pertinente a análise de Dowbor (2007), quando destaca a falta de incentivos para que os alunos sejam participativos, motivados e consigam o equilíbrio entre utopias e a realidade. Uma educação que seja voltada à compreensão da realidade local, que organize parcerias com diversos atores sociais envolvidos com o processo de desenvolvimento, como, por exemplo, o apoio dos estabelecimentos do sistema “S” (SENAC ou SEBRAE), e assim por diante. A fala do aluno A11, igualmente, remete à reflexão de Dowbor (2007, p.81), segundo o qual *o objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica”, com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir que os jovens tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas*. Nessa mesma direção, Drucker (2001) é enfático ao afirmar que poucas políticas se conservam atuais por um período de 20 ou 30 anos. Afinal, as premissas referentes à economia, aos negócios e à tecnologia também mudam.

No tocante à realidade das empresas locais, o aluno A14 afirma que *o curso está ultrapassado e desconectado da realidade atual das empresas locais*, e sua fala é acompanhada pelo aluno A17, o qual declara que o curso *deveria ser mais dinâmico e sinérgico com a realidade de nossas empresas locais*. Nesse sentido, a análise de Dowbor (2007) é significativa quando defende as parcerias entre organizações e instituições de ensino. O autor acredita que elas têm colaborado para uma Universidade melhor, desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa voltadas para a realidade local. No entanto, essas iniciativas não vêm ocorrendo no curso de Administração do campus de Porto Velho. Não sem razão, Lopes (2006) considera que, de modo geral, os administradores recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e, quase sempre, sentem-se

incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais.

A gerência das organizações da região de Porto Velho foi outro ponto destacado pelos entrevistados. De acordo com o depoimento do aluno A10, *nas empresas locais são os proprietários que costumam administrar*. E o aluno A19 completa: *na maioria dos casos, são administradas pelos próprios donos, que têm apenas a experiência adquirida no próprio comércio em que atuam*. Bresser Pereira (1974, p.22) denomina esse tipo de gestor de *administrador patrimonial*, cujo poder é derivado da propriedade.

Do mesmo modo, Cardoso (1972, p.104) afirma:

Se considerarmos o conjunto das empresas em que o controle familiar vigora, é inegável que a rotina [...] e o temor da perda de controle do empreendimento são os fatores que interferem no sentido da manutenção do padrão familiar de administração. Perdem-se muitas oportunidades de expansão das empresas para garantir-se a possibilidade das fábricas estarem 'sob o olhar do dono'. Valoriza-se mesmo a rotina, [...]. Há um setor da indústria que acha ser uma vantagem o fato de aferrarem-se às formas tradicionais de atividade. Assim, fazem a mesma coisa que o pai, o avô e o bisavô fizeram.

As empresas de médio e de grande porte, localizadas em Porto Velho, têm na sua direção gestores que não foram formados na região. Por sua vez, essas empresas instaladas no Estado possuem sua matriz em outros Estados do Brasil. Logo, a resposta dos alunos evidencia bem essa realidade:

Na maioria dos casos, os administradores das grandes empresas localizadas no Estado são de fora (A1);

A maior parte das empresas trazem seus administradores de outras regiões (A10);

A maioria dos profissionais gestores vem de fora do Estado (A19);

Na maioria das empresas de médio e grande porte, são poucos os administradores que concluíram seu curso no Estado (A16).

A problemática observada pelos alunos reflete a realidade da Administração da maioria das organizações de médio e grande porte que se instalam em Porto Velho. Na visão de Bresser Pereira (1974), à medida que

crecem, a administração das empresas torna-se complexa, porquanto surge a necessidade de organizá-las em moldes impessoais e formais. Neste sentido, as organizações de médio e grande porte, que se instalam na cidade, têm adotado critérios de racionalidade e eficiência, exigindo um “administrador profissional”, que nem sempre é encontrado na região ou mesmo não tem dado preferência aos administradores de Rondônia. Percebe-se, também, que há uma falta de integração do curso, especialmente no campo do estágio, com as empresas e demais instituições locais.

Observou-se, ainda, que boa parte dos alunos enfatiza que o município não proporciona grandes oportunidades para o trabalho de profissionais da área de Administração, pois faltam grandes empresas, conforme assinala o aluno (A6):

Apesar de todos os anos a quantidade de pessoas formadas em administração ser considerável, o Estado não possui grandes empresas e acaba podando o potencial desses recém-formados.

Contraditoriamente, o município de Porto Velho caracteriza-se por ser um dos polos centralizadores da economia regional em processo de desenvolvimento, possuindo um grande número de micro e pequenas empresas, voltadas mais para o comércio, com um parque industrial ainda incipiente. Para o aluno A21, as estruturas da Universidade e do curso de Administração são deficientes, desatualizadas e desconectadas da realidade local, pois, como diz: *as disciplinas são voltadas para a indústria e não para o comércio e serviços, como é o caso da região*. Sua crítica faz sentido à medida que 70% da renda do município vêm do comércio e serviços, segundo dados do IBGE (2009) e FIERO⁵⁸ (2008).

Compreende-se a preocupação dos alunos, ao afirmarem que o ensino não condiz com a realidade do mercado local de trabalho, como destacam:

De todas as disciplinas que cursei até o presente momento, somente uma delas teve algum tipo de interação com a sociedade local (A11);

Acredito que falta mais estrutura no sentido de palestras de empresários e de alguns professores terem um conteúdo melhor da realidade do mercado local (A13).

⁵⁸ Federação das Indústrias do Estado de Rondônia - Balança Comercial de Rondônia - Janeiro/Julho 2008. Disponível em: <http://www.fiero.org.br/publicacoes.asp>, capturado em 21 de junho de 2010.

O curso está ultrapassado e desconectado da realidade atual das empresas locais [...] o curso não auxilia os formandos a entrarem no mercado de trabalho local (A17).

Nessa perspectiva, podemos inferir que o currículo não prioriza os conteúdos relacionados com o desenvolvimento local e regional. A esse respeito, o aluno A8 é bastante crítico quando avalia que *o curso dá grande ênfase ao aprendizado teórico, e menos a questões de aplicação prática, com vistas ao desenvolvimento regional*. A ausência dos aspectos práticos na formação dos acadêmicos certamente repercute na aquisição das habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Conforme Motta (1983), os cursos de Administração do país apresentam-se obsoletos e antigos, devendo ser avaliados. Percebe-se claramente que as escolas de Administração não estão formando administradores políticos, imbuídos de uma visão transformadora da realidade social.

Tanto professores quanto alunos assinalaram que o curso de Administração da UNIR do Campus de Porto Velho deveria passar por uma reformulação profunda, não somente em relação às necessidades regionais, mas, também, no que se refere à formação dos alunos e à construção de uma visão transformadora da realidade. Os alunos enfatizam a ausência de parcerias com instituições públicas e privadas e com as organizações em geral, inclusive aquelas sem fins lucrativos, e apontam que essa situação compromete os seus percursos formativos. Nesse sentido, ressaltam:

A Universidade poderia ser mais ousada em projetos, parcerias, etc. (A13);

Falta comunicação entre os setores do Estado, as empresas e a Universidade (A8).

Para Walter Sigollo, presidente do CRA-SP, a velocidade das mudanças nas empresas é mais rápida que nas universidades e, portanto, há um descompasso de tempo. Já a Coordenadora do curso de Administração da PUC-SP, Elisabete Santos, afirma que, os níveis entre as IES diferem muito entre si. As escolas de referência do ensino da Administração têm-se preocupado em colocar na grade

temas de interesse das organizações, com foco na realidade em que elas se encontram (MENDONÇA, 2010).

Embora muitas IES, inclusive a UNIR, se esforcem para inserir no mercado profissionais cada vez mais capacitados e responsáveis para atender às demandas de uma sociedade em mudança acelerada, nem sempre conseguem estabelecer uma sintonia entre a formação e as necessidades regionais. Para a maior parte dos entrevistados (especialmente, os alunos), o foco no desenvolvimento local e regional não está contemplado no curso:

Acho que hoje principalmente, por causa desse desenvolvimento que a região aqui, principalmente a cidade de Porto Velho, está tendo, acho que hoje é essencial que haja essa atitude assim dos professores de trazer, de colocar o que eles estão ensinando para gente, para ser colocado na prática mesmo, para colocar a realidade vivida aqui em Porto Velho mesmo, essa questão do desenvolvimento, em várias áreas (A9).

Eu considero também que, aliás, tem de focar principalmente em temas da região, o importante é o foco do docente nesse contexto, porque aqueles que se graduam em Administração, a grande maioria, quer atuar aqui, muitas vezes, no setor público. Agora, com a oportunidade das usinas, de atuar nas empresas privadas, eles têm de focar na realidade local, porque quase todos aqueles que se formaram, com quem nós temos contato, estão aqui, porque ainda atuam aqui (A19).

Sobre a realidade local, aplicando as questões teóricas e fazendo uma elencagem com a convivência, com a localidade, dá-se de uma forma muito tímida ainda, um ou dois professores optam por esse prisma aí (A3).

O curso parece que está muitas vezes voltado às grandes empresas de outras regiões ou de outros países e esquece-se de detalhes importantes que o administrador precisa saber, tais como: o passo a passo para contratação de funcionários, impostos e tributos que a organização paga sempre, etc. (A20).

Falando das disciplinas que tive no curso, posso dizer que não houve praticamente nenhum tratamento sobre o desenvolvimento local, poucos professores falaram alguns aspectos pontuais, tipo: “vamos estudar a empresa tal”, mas estudar a empresa tal não quer dizer estudar o desenvolvimento local. Então, a gente estudava mais nesse sentido, estudava o caso da empresa frente àquela teoria que foi colocada em sala de aula, o estudo de caso mais relacionado à teoria, não relacionado ao desenvolvimento local. Então, o desenvolvimento local pode-se dizer que não foi estudado, não foi tratada essa área aí (A13).

Além dos questionamentos apresentados, vale destacar, ainda, as escassas oportunidades de trabalho para os profissionais da área de Administração, visto que faltam empresas de grande porte na região, logo, não consegue o setor público absorver em seus quadros toda a demanda dos profissionais formados. Daí a relevância de uma formação com foco no empreendedorismo.

3.2.1 Formação empreendedora: o grande desafio

Muitos autores concordam que as IES que oferecem os cursos de Administração necessitam superar desafios internos para centralizar as suas forças na formação de indivíduos com características empreendedoras.

Nesse sentido, acreditamos que o foco no empreendedorismo pode oferecer uma importante contribuição no processo de formação e, especialmente, na trajetória de desenvolvimento profissional de estudantes e de egressos dos cursos de Administração. Além do que, o empreendedorismo, se adequadamente estimulado e executado em sintonia com as demandas locais, poderá efetivamente se articular com o desenvolvimento de Rondônia.

A formação para o empreendedorismo ganha relevância também quando se constata que fazer um curso superior, público ou privado, não é garantia de emprego. Diante dessa questão, uma alternativa viável para as instituições de ensino, pelo menos, a médio e a longo prazo, é sem dúvida a formação de empreendedores, ou seja, ir além do ensino baseado na lógica do preparo para a obtenção de um bom emprego, tanto no setor público como no setor privado.

Na tabela 14, Hisrich e Peters (2004) apresentam a evolução histórica da teoria do empreendedorismo e do termo empreendedor relacionado ao indivíduo que se arrisca e dá início a algo novo.

Tabela 14 – Teoria do Empreendedor e do Termo Empreendedorismo

Período	Conceituação
Idade Média	Pessoa encarregada de projetos de produção em grande escala.
Século XVII	Pessoa que assumia riscos de lucro (ou prejuízos) em um contrato de valor fixo com o governo.
1725	Richard Cantillon – pessoa que assume risco é diferente da que fornece capital.
1803	Jean Baptiste Say – lucros do empreendedor separados dos lucros de capital.
1876	Francis Walker – distinguiu entre os que forneciam fundos e recebiam juros daqueles que obtinham lucro com habilidades administrativas.
1934	Joseph Schumpeter – o empreendedor é um inovador e desenvolve tecnologia que ainda não foi testada.
1961	David McClelland – o empreendedor é alguém dinâmico que corre riscos moderados.
1964	Peter Drucker – o empreendedor maximiza oportunidades.
1975	Albert Shapero – o empreendedor toma iniciativa, organiza alguns mecanismos sociais e econômicos, e aceita encarar riscos de fracasso.
1980	Karl Vesper – o empreendedor é visto de modo diferente por economistas, psicólogos, negociantes e políticos.
1983	Gifford Pinchot – o intraempreendedor é um empreendedor que atua dentro de uma organização já estabelecida.
1985	Robert Hisrich – o empreendedorismo é o processo de criar algo diferente e com valor, com o empreendedor dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal.

Fonte: Hisrich e Peters (2004).

Para Hisrich e Peters (2004), o empreendedor, em sua potencialidade, pode ser atualmente uma enfermeira, uma secretária, um montador de alguma indústria, um mecânico em geral, ou comerciário, dona de casa, administrador, engenheiro, ou seja, pode desempenhar qualquer atividade. Pode ser homem ou mulher, pertencer a qualquer etnia, classe social ou ser de qualquer nacionalidade. Dornelas (2001) afirma que os empreendedores que nascem empreendedores continuam existindo e sendo referências de sucesso, mas outros podem ser capacitados para a criação de organizações duradouras.

Com relação a esse tema, dos professores do curso de Administração da UNIR questionados sobre a contribuição do curso no desenvolvimento da capacidade empreendedora dos acadêmicos, apenas um docente assinala que o

tema é trabalhado no curso de forma exaustiva: *durante o curso foram mostradas inúmeras possibilidades de como montar o próprio negócio* (P8).

O estímulo ao empreendedorismo pôde ser identificado no curso nas falas de seus próprios alunos:

Tenho facilidade em executar tarefas e aprendi no curso teorias que facilitaram meu dia a dia (A3);

A nossa capacidade de inovar e de ser criativo é aguçada a cada instante. É perceptível que as ideias surgem durante o curso. Algumas são colocadas em prática e outras, somente no papel (A6);

Tenho muitas capacidades para ser um bom empreendedor (A7);

Abriu bastante minha visão sobre negócio (A9);

O tema empreendedorismo foi bastante trabalhado desde as primeiras disciplinas no curso (A11);

Sinto-me impulsionado a empreender após conhecer todas as possibilidades que as ferramentas administrativas me oferecem (A14);

Já me considerava uma empreendedora desde criança. Entretanto, no curso, pude conhecer e aprofundar os conceitos sobre empreendedorismo (A1).

Na avaliação de Zabala e Arnau (2010), o curso de Administração deve trabalhar as competências relacionadas ao saber fazer e ao saber empreender como pressuposto básico no processo de formação do discente.

Por outro lado, o aluno A13 afirma que *empreendedorismo vem com a pessoa, não se aprende em universidade*. Sua colocação segue na contramão daqueles que advogam a importância e necessidade da formação empreendedora ser inserida no currículo dos cursos de ensino superior.

De acordo com McClelland (1972), uma das características mais facilmente desenvolvidas na habilidade empreendedora é o interesse pela aquisição de informações e de novos conhecimentos. A pessoa com perfil empreendedor tem facilidade e habilidade para pesquisar, coletar, reunir e agrupar informações, até mesmo aquelas consideradas, a princípio, por outros indivíduos, desconhecidas ou mesmo insignificantes. As informações e os novos conhecimentos referentes aos

mercados, processos gerenciais e avanços tecnológicos, dentre outros aspectos, despertam o interesse daquele que tem o perfil empreendedor.

O aluno A20 relata que o tema do empreendedorismo foi abordado apenas de forma teórica. No entanto, reconhece que *estimula o desenvolvimento, muito embora seja por vezes muito teórico*. Enfrentar esse problema exige maior integração da instituição de ensino com o mundo empresarial, ou seja, a relação entre teoria e prática. Costa (1998) defende parcerias em que aqueles que não têm um modelo a seguir conseguiriam a oportunidade de desenvolvê-lo. Lembra, porém, que é preciso avaliar se as parcerias têm mecanismos de interação capazes de abarcar diferentes eventos e despertar a confiança mútua por meio de uma integração por ações conjuntas. Um bom exemplo disso são as incubadoras de empresas, que oferecem apoio gerencial e técnico e uma gama de serviços que propiciam oportunidades de negócios.

As falas dos alunos também revelam um anseio pela formação empreendedora. No entanto, apresentam as razões de ela ainda deixar a desejar:

As abordagens em sala de aula eram muito teóricas e sem muito dinamismo (A4);

Algumas disciplinas abordaram muito bem esse tópico, outras, não (A18);

Acredito que só a teoria é insuficiente. Coloquei em prática e estou tendo dificuldades (A19);

Somos poucos exigidos nesse sentido. O “espírito empreendedor” não é muito difundido aqui na academia (A17);

Até o Plano de Negócio foi retirado por causa da monografia! Que loucura! Sou empreendedor porque já era antes de entrar no curso de Administração (A21).

Nesse sentido, considerando parte das falas dos alunos pesquisados, constatou-se que a percepção destes a respeito do curso de Administração da UNIR é que este é muito “teórico”, discussão que remete à compreensão conceitual da relação teoria e prática, que deve ser desenvolvida no âmbito do curso, de forma bem articulada, entre coordenação, docentes e discentes.

De acordo com Carrão e Montebelo (2009), embora a superação da segmentação teoria e prática seja um desafio para a academia, em geral, essa visão dicotômica tende a assumir contornos mais acentuados quando se trata da formação de administradores. Os autores criticam a exposição na mídia dos feitos de organizações e de administradores de destaque no mundo dos negócios, afirmando que isso serve apenas para se ter uma percepção onde a teoria não teria espaço, sendo, portanto, equivocada.

Ainda quanto à percepção da formação empreendedora de parte dos professores, vejamos as respostas que apontam fragilidades e, de certa forma, justificativas para sua pouca presença:

Não há uma disciplina que focalize somente isso no curso (P7);

Esse tema é pouco debatido no curso, por falta da empresa júnior (P6);

Não há o exercício do empreendedorismo, como, por exemplo, “empresa júnior” (P1);

É uma dificuldade da maioria dos cursos de Administração no Brasil (P4).

Aqui, chama a atenção a fala do professor P7, pois ele sinaliza para a necessidade de existir uma disciplina voltada ao empreendedorismo. De forma similar, o professor P6 defende a necessidade de exercitar a prática no curso e lamenta a falta da “empresa júnior”. Nota-se que, para ambos os docentes, o conjunto de disciplinas do currículo não é suficiente para desenvolver as competências de empreendedor. Não conseguem vislumbrar a formação empreendedora integrada no processo formativo global. E acreditam que a solução esteja em criar novas disciplinas, novas estruturas, não atentando para a possibilidade de realizar as mudanças desejadas por meio de uma nova orientação curricular. A respeito dessa questão, Gomes (2006) assinala que o exercício da prática auxilia o aluno a buscar soluções de acordo com os problemas que aparecem, ou seja, oferece aos estudantes a possibilidade de experimentar situações vividas na empresa e possibilita uma experiência verdadeira de tomada de decisão, como se fossem protagonistas das ações descritas no caso.

Pelas respostas obtidas quanto às percepções dos professores e alunos a respeito do empreendedorismo, pôde-se inferir que a grande parte deles considera a abordagem insuficiente, embora, individualmente, os alunos busquem conhecimentos sobre a temática.

Nesse sentido, considerando a importância da formação empreendedora para o desenvolvimento local e regional, faz-se necessário que o curso ofereça condições teóricas e práticas para dar oportunidade aos alunos de trabalhar nas soluções dos problemas diários das organizações, aplicando e solidificando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Assim, não basta que o administrador conheça e domine uma teoria ou técnica. É necessário que o seu aprendizado gere condições (competências e habilidades) para poder agir de forma eficiente diante das demandas que lhes são apresentadas.

3.3 Das competências e habilidades: a percepção de alunos e professores

Neste estudo, utilizou-se o conceito de competências e habilidades, apresentado no PPCA da UNIR, o qual segue as orientações do MEC, apresentadas na Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2005, que define as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração. Por esse documento, torna-se fundamental desenvolver no acadêmico a capacidade de 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.

O PPCA da UNIR prevê que as competências e habilidades devem ser abordadas com base em uma visão sistêmica do conhecimento, buscando dotar o acadêmico não somente de raciocínio crítico e filosófico, mas, ainda, de uma compreensão ampla e empreendedora, com vistas à transformação social, ancorada em padrões éticos que atendam às necessidades morais, sociais e econômicas da sociedade contemporânea. Por essa visão contida nos documentos legais, observa-se que o curso de Administração está voltado para a produção e disseminação de conhecimento científico, objetivando o desenvolvimento socioeconômico ambiental da Amazônia.

Além dessa formação, o bacharel em Administração deve desenvolver (e valorizar) a expressão e a comunicação interpessoal e intergrupal, aspectos muito importantes, especialmente, no processo de negociação, e ter capacidade de reflexão para atuar criticamente na esfera da produção, compreendendo a sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento. Para isso, exigem-se do aluno (e futuro profissional): determinação; criatividade; iniciativa; abertura às mudanças; vontade de aprender e consciência ética da profissão. Desse modo, preenchendo tais requisitos, poderá elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e, com competência técnica e formal para tanto, desempenhar atividades de consultoria em gestão e administração, elaborar pareceres, orientar perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.

Portanto, a competência é um elemento de extrema relevância, que varia conforme o contexto e as circunstâncias, revelando-se tanto na execução de um processo prático como nos resultados deste. No entanto, como podemos definir competência? Eis algumas das várias definições e abordagens sobre esse conceito.

Para Ruas (2001, p.247), o conceito de competências:

Tem sido, ao mesmo tempo, um dos mais empregados e um dos mais controvertidos no jargão da administração contemporânea. Sua apropriação no meio empresarial, assim como no meio acadêmico, tem sido marcada por diferentes conceitos e diferentes dimensões.

Segundo Le Boterf (2003, p.47), as competências apresentam-se *na atuação do indivíduo no local de trabalho, na performance profissional, no esforço e nos elementos mobilizados em cada situação*. Portanto, tendo em mente essa premissa, a competência corresponderia a um instrumento para aferir o grau de compreensão, habilidade e conhecimento bem como a atitude que se espera das pessoas diante das necessidades.

Por sua vez, Fleury e Fleury (2001, p.188) definem a competência profissional como *um saber agir [...], mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo*. Na visão de Sandberg (2000, p.10), *o real sentido das competências profissionais necessita ser realçado diante do significado que o colaborador atribui à*

respectiva função na empresa. Em outras palavras, a competência deriva da vontade, do interesse e da disponibilidade do trabalhador em utilizar os conhecimentos, habilidades e competências em sua atividade profissional.

Apesar disso, aspectos como ambiente, clima organizacional, oportunidades para se desenvolver e aprender, entre outros, acabam influenciando o trabalhador. De acordo com Le Boterf (2003, p.39), *a competência se apresenta não só na atividade planejada, mas também nos desvios, ou seja, no que não foi previsto.* Desse modo, o indivíduo deve demonstrar a sua competência para corrigir desvios e garantir que a execução resulte como o planejado. Ainda segundo o autor (2003, p.47), *a competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem sentido para o profissional.*

Fazendo coro com a visão desse autor, Zarifian (2001, p.62) afirma que *competência é um entendimento prático de situações que se apoiam em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que aumenta a diversidade das situações.* Zarifian atribui importância à competência social, ou seja, à integração dos níveis profissionais com a autonomia, o nível de responsabilização e a comunicação social. Conforme esclarece: *a competência apresenta-se no tomar iniciativa e no assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara* (ZARIFIAN, 2001, p.68).

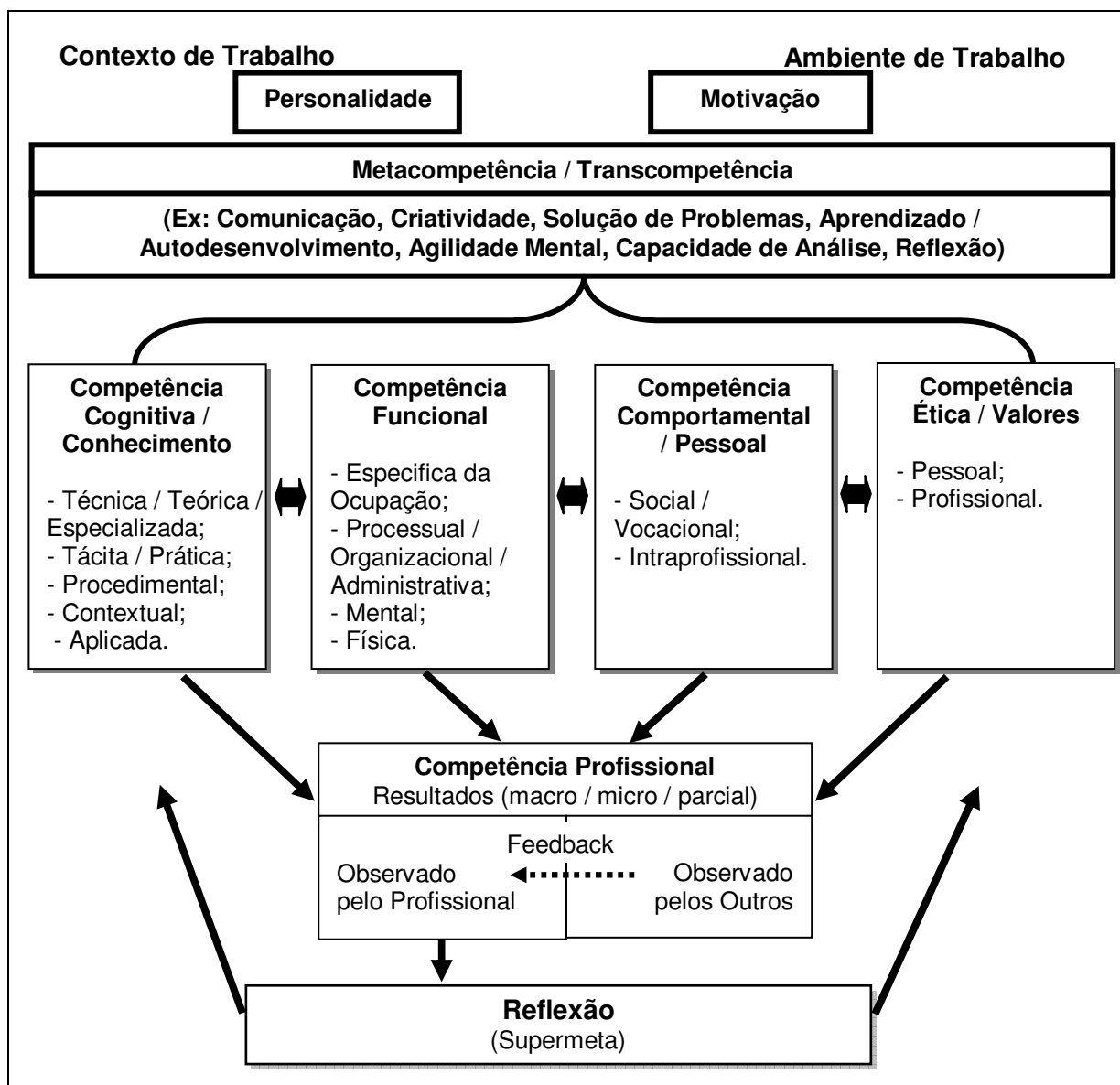
Garavan e McGuire (2001, p.146) ressaltam outro aspecto importante: *determinados modelos procuram identificar as necessidades de aprendizagem e afiançar que estas se encontrem em concordância com as necessidades das atividades da organização.* Ademais, os modelos visam a uma conciliação entre as competências dos indivíduos e as da organização, utilizando-as como um instrumento de mediação entre educação e mercado de trabalho.

Incorporando linhas de pensamento de diversos autores, o modelo integrado de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), aplicado em organizações e programas de treinamento, foi elaborado para oferecer uma melhor compreensão a respeito do desenvolvimento de competências. Quatro grupos de competências-chave constituem a base desse modelo. São eles:

1. Funcionais (habilidade de realizar uma tarefa para atingir um resultado específico);
2. Pessoais/comportamentais (adoção de comportamento apropriado nas situações de trabalho);
3. Conhecimento/cognitivas (ter o conhecimento e saber usá-lo) e;
4. Valores/éticas (saber julgar apropriadamente situações de trabalho).

A organização de cada competência-chave é definida por diversos atributos. Por exemplo, a primeira e a quarta, as quais se denominam metacompetências, influenciam as outras competências-chave. Enquanto isso, as chamadas transcompetências mesclam-se a elas. As metacompetências refletem a própria ação e proporcionam resultados em termos macro, micro e parciais, os quais podem ser observados pelo indivíduo e por terceiros. Já a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão representam as transcompetências. Por fim, o modelo de Cheetham e Chivers propõe o *feedback* (como o indivíduo se percebe e é percebido) como critério de avaliação.

Para os autores citados, o *feedback* representa uma espécie de supermeta ao permitir que as pessoas descubram, analisem, modifiquem e desenvolvam outras competências. O modelo integrado de competências profissionais também admite a influência do ambiente de trabalho e do contexto. No entanto, não se limita a isso, avaliando igualmente as condições físicas, culturais e sociais nas quais um indivíduo está envolvido no trabalho e o papel da personalidade e da motivação. Nesse sentido, o quadro 8 (abaixo) é bastante esclarecedor.



Quadro 08 – Modelo de Competência Profissional

Fonte: Elaborado com base no modelo de Cheetham e Chivers (1998).

Desse modo, o resultado corresponde à combinação e à interação entre diversos elementos. O modelo de Cheetham e Chivers será utilizado para analisar as competências e as habilidades desenvolvidas no curso de Administração da UNIR, segundo a visão de professores e alunos participantes desta pesquisa. Para isso, considerar-se-ão os parâmetros de competência profissional apresentados no quadro 9 (abaixo).

Modelo de Cheetham e Chivers	Modelo identificado na coleta e análise dos dados	
	Itens do questionário aplicado	Competências identificadas
Competência de Conhecimento/ Cognitiva	O curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem as seguintes habilidades/qualidades: adaptação à mudança, criatividade e inovação.	Habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação.
	O curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem sua capacidade de pensar estrategicamente.	Capacidade de pensar estrategicamente.
	Os alunos estão aptos a identificar problemas que afetam o desenvolvimento de uma organização na qual estejam ou venham a estar inseridos	Capacidade de identificar e definir problemas.
	O curso os considera capacitados a formular propostas adequadas para solucioná-los.	Capacidade de desenvolver soluções aos problemas.
	O curso contribuiu para desenvolver a capacidade dos alunos de conduzir processos e tomar decisões.	Capacidade de tomar decisões.
	Os alunos que concluíram o curso em 2010 estão aptos a difundir e aplicar novas ferramentas administrativas.	Capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas.
Competência Ética e Social	O curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com a ética profissional	Capacidade de julgamento ético.
	O curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com uma atitude de responsabilidade social.	Capacidade de agir com responsabilidade social.
	O curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com a organização democrática da vida em sociedade.	Capacidade de considerar o compromisso com a organização democrática da vida em sociedade.
Competência Funcional	O curso contribuiu para que os alunos obtivessem conhecimento prático das funções da administração.	Capacidade de desenvolver as funções da administração.
	Os alunos estão aptos a realizar o planejamento de uma determinada ação empresarial.	Capacidade de realizar tarefas próprias em gestão.
	O curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem as habilidades de comunicação.	Habilidade de comunicação.

Quadro 09 – Quadro Comparativo do Modelo Proposto

Fonte: Baseado em Cheetham e Chivers (2000).

Contendo o arcabouço da categoria competências e habilidades, bem como suas subcategorias, cuja base é a formação profissional, o quadro 10 explicita cada componente do conteúdo proposto.

Categoria	Subcategoria	Componentes
Competências e Habilidades	Competência de Conhecimento / Cognitiva	Habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação.
		Capacidade de pensar estrategicamente.
		Identificar e definir problemas.
		Desenvolver soluções aos problemas.
		Capacidade de tomar decisões.
		Capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas.
Categoria	Subcategoria	Componentes
Competências e Habilidades	Competência Ética e Social	Capacidade de julgamento ético.
		Capacidade de agir com responsabilidade social.
		Compromisso com a organização democrática da vida em sociedade.
Categoria	Subcategoria	Componentes
Competências e Habilidades	Competência Funcional	Capacidade de desenvolver as funções da administração.
		Capacidade de realizar tarefas próprias em gestão.
		Capacidade de comunicação.

Quadro 10 – Modelo Proposto da Categoria Competências e Habilidades

Fonte: O autor com base em Cheetham e Chivers (2000).

Neste tópico, que ora concluímos, procuramos analisar a questão das competências e habilidades, tendo como base alguns modelos teóricos, especialmente o de Cheetham e Chivers. No tópico a seguir, com base nos depoimentos dos alunos e professores, analisaremos em que sentido o curso demanda a competência de conhecimento/cognitiva, a competência ética e social e a competência funcional do referido modelo e as habilidades por ela exigidas.

3.3.1 Subcategoria: competência de conhecimento/cognitiva

Segundo o que propõem Cheetham e Chivers (1996, 1998) em seu modelo, a competência de conhecimento/cognitiva pode ser interpretada como a capacidade de propor soluções originais e viáveis na realização de tarefas. Compõem essa subcategoria os seguintes pressupostos: habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação; capacidade de pensar estrategicamente; identificar e definir problemas; desenvolver soluções aos problemas; capacidade de tomar decisões;

capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas. Além da busca de soluções criativas e viáveis, para Sarsur (2007), a subcategoria conhecimento e capacidade cognitiva também foi pensada com base na capacidade de pensar estrategicamente, de aplicar e transferir conhecimentos, de adaptação e de tomar decisões.

Na visão de Zarifian (1996), essa competência diz respeito ao trabalho reestruturado, ou seja, uma modalidade específica de trabalho, o qual exige uma estreita relação entre psicomotricidade, cognição e afeto (fazer, saber e ser). Para isso, é fundamental o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e históricos, adquiridos e acumulados por meio de uma extensa, contínua e bem qualificada jornada de estudos.

Vejamos então quais são os itens abordados nesta subcategoria competência de conhecimento/cognitiva: habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação; capacidade de pensar estrategicamente; identificar e definir problemas; desenvolver soluções aos problemas; capacidade de tomar decisões; capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas.

3.3.1.1 Habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação

Com relação ao componente habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação, alguns aspectos relevantes são revelados nas entrevistas. Vejamos algumas percepções:

O curso contribuiu para aumento da minha criatividade e inovação (A7);

Todas estas habilidades referentes à adaptação às mudanças, criatividade e inovação foram adquiridas durante o curso (A12);

O curso contribuiu bastante para que eu viesse a me adaptar a mudanças. Também fiquei mais criativo e inovador (A9);

O curso me fez perceber que existe concorrência no mercado. Dessa maneira, aprendi como me adaptar a mudanças e depois criar e inovar para obter sucesso (A1);

Antes de entrar na faculdade, já tinha trabalhado em vários lugares e até por conta própria, mas o curso também mostra que devemos utilizar outros meios (A13).

O aluno A7 acredita que o curso fez com que aumentasse sua criatividade e inovação. Para o A12, as habilidades foram adquiridas no curso. Já o aluno A9 também concorda com os colegas e enfatiza que está pronto para enfrentar mudanças. Tanto A1 quanto A9 se consideram aptos a enfrentar as mudanças com criatividade e inovação. Na avaliação do aluno A13, o curso lhe proporcionou outra visão de como fazer essa adaptação. De maneira geral, os alunos ressaltam que o curso contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, da inovação e ainda auxiliou no enfrentamento de situações novas.

Por sua vez, o aluno A11 atribuiu o alcance da competência ao estímulo dos professores ao desenvolvimento de tais capacidades: *alguns professores que por aqui passaram, e que em minha opinião são possuidores de tais atributos, puderam estimular as referidas habilidades*. Segundo Zabala e Arnau (2010), embora uma parte importante dos professores utilize procedimentos metodológicos apropriados para o ensino de competências, não é isso o que ocorre na maioria das instituições de ensino superior.

Na visão de alguns professores, os componentes da subcategoria “habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação” foram bastante trabalhados no curso.

Vários conteúdos destas habilidades são ministrados aos alunos durante todo o curso, principalmente nas disciplinas finalísticas (P2);

Além do curso, atividades extraclasse contribuíram para o desenvolvimento destas habilidades (P7);

Habilidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação também fazem parte do objetivo do curso (P6).

A percepção de 37,5% dos professores pesquisados não se confirma na resposta de 62% dos alunos, para quem as atividades extraclasse do curso, ou seja, realizadas fora da sala de aula, como seminários externos, aulas de campo e visitas técnicas, foram realizadas de forma muito incipiente. Vejamos as falas a seguir:

Sempre se fala em todas essas habilidades, mas, para as desenvolvermos de fato, pouco é feito (A17);

Não basta ensinar o passado e como as mudanças aconteceram. Essas habilidades devem ser trabalhadas de forma prática (A18);

Em algumas matérias em que poderíamos adquirir essas habilidades, não tivemos oportunidades (A20).

No tocante às falas dos alunos acima referenciados, nota-se que, quanto ao enfoque das aulas, elas remetem mais ao aspecto teórico do que ao prático. Para Cheetham e Chivers (1996, 1998), se não existe a prática daquilo que lhes foi passado em teoria, não existe possibilidade de buscar a solução de problemas. A ausência dos elementos práticos é enfatizada pelo aluno A21, quando afirma que *não houve empresa júnior para exercitarmos na prática essas habilidades*. A empresa júnior, sem dúvida, é um grande laboratório de exercício prático. No entanto, não está ofertada aos alunos sujeitos desta pesquisa.

Outro aspecto a ser assinalado diz respeito às falas dos professores quando reconhecem que os conteúdos relacionados às habilidades são pouco discutidos e trabalhados: *trabalhamos pouco esses conteúdos a respeito de tais habilidades* (P3); *não há discussões/atividades que incentivem a inovação no curso* (P1). Essas considerações ecoam nas falas da maior parte dos alunos, quando estes assinalam que não existe o desenvolvimento de tais habilidades.

Segundo Paiva e Melo (2008), ter criatividade, inovação e facilidade de se adaptar às mudanças são requisitos fundamentais para o curso de Administração. A propósito, a capacidade de se adaptar às mudanças é um atributo que todo profissional, administrador ou não, deveria ter (ou, pelo menos, se preocupar em ter). Especialmente na administração de grandes organizações, observa-se uma crescente sofisticação dos recursos e das ferramentas de gestão utilizados no dia a dia. Além disso, as inovações se sucedem de forma vertiginosa, quer na informática, na relação entre a organização e seus clientes e fornecedores ou, ainda, nos desafios que o mercado propõe o tempo todo.

Finalizando este tópico, tendo em vista os relatos dos alunos de Administração da UNIR, conclui-se que o curso efetivamente pouco estimulou neles as habilidades de adaptação às mudanças, criatividade e inovação, propostas pelo modelo de Cheetham e Chivers. A partir do que afirmam, fica evidenciado que o

curso falha ao não oferecer oportunidades práticas para o efetivo exercício de tais habilidades, o que contraria as propostas do modelo citado.

3.3.1.2 Capacidade de pensar estrategicamente

O pensamento estratégico, segundo Fazenda (1994), é a faculdade de conseguir criar, tendo, como característica, o fato de ser o único capaz de instruir uma administração estratégica. O pensar estrategicamente é essencial à prática da interdisciplinaridade, de tal forma que aquele que o exercita passa *a olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceitua* (p.25).

Quando perguntado, aos professores e alunos, se o curso contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de pensar estrategicamente e de forma interdisciplinar as questões da administração, atendo-se inicialmente às respostas de alunos, estes confirmam que tais capacidades foram contempladas em seus percursos formativos:

O curso contribuiu de forma grandiosa para nos ensinar a ter uma visão holística da organização e agir estrategicamente (A1);

O curso me ensinou a analisar o ambiente interno e externo, onde podemos identificar as necessidades do mercado (A8);

Desenvolvi a capacidade de pensar estrategicamente e ter uma visão muito boa (A7).

Diante do exposto, podemos inferir que o pensar estrategicamente foi enfatizado no curso. No entanto, de acordo com Zabala e Arnau (2010), somente podemos considerar que uma atuação é competente quando esta se realiza em uma situação que, geralmente, é (ou pode ser) nova. Se, de fato, é assim, dificilmente poderemos avaliar com precisão se uma competência foi adquirida, posto que somente podemos avaliá-la como competente quando ela se realiza em situações não escolares.

Para outros alunos, o comprometimento com as disciplinas e a identificação com o tema proporcionaram grandes resultados em relação à aprendizagem e ao domínio do conteúdo:

A estratégia foi um dos temas a que mais me identifiquei e também pude aplicar a teoria na prática (A4);

Sempre leio sobre estratégia e prestei bastante atenção nas aulas. Por isso, acredito que consigo pensar estrategicamente tendo uma visão total da situação (A17);

Nessa parte, dediquei-me quase que totalmente, e os resultados na vida profissional foram satisfatórios (A14).

Um aspecto importante a ser ressaltado refere-se aos depoimentos dos alunos A1, A7 e A8, os quais avaliam que as aulas do curso de Administração conseguiram ensinar como pensar e agir estrategicamente, e que a identificação com o tema os fez estudar e pesquisar mais. De modo similar, o aluno A12 afirma que *o tema foi bem abordado, porém de forma sintetizada*. Já na percepção do aluno A13, *foi possível ter uma visão holística, vendo o todo de forma geral, e algumas disciplinas como marketing, planejamento estratégico mostraram isso*.

Com relação às falas dos professores, para o professor P4, *a capacidade de pensar estrategicamente foi exaustivamente trabalhada no curso*. No entanto, como se observou nos depoimentos de A6, A9, A19, A21, A20 e P1, essa afirmativa não reflete a opinião dos demais sujeitos. Nesse sentido, tanto alunos como professores são categóricos ao afirmar que falta um trabalho mais atualizado, menos teórico e mais prático. De fato, pensar estrategicamente é uma capacidade que deve ser trabalhada por todas as organizações, por ser uma competência essencial a elas, para que venham a atingir os objetivos e superar os desafios que se apresentam. No entanto, não é essa a realidade apresentada pelo curso, conforme também evidenciam os seguintes depoimentos:

Não pelo ensino, mas pelo meu empenho em buscar um aprendizado além do que se estuda em sala (A6);

É difícil visualizar uma situação só com teoria (A19);

O pensamento estratégico até então foi mais com base em autores do que em exercício que desenvolvesse essa capacidade de pensar estrategicamente (A9).

Em congruência com os aspectos supracitados, esses alunos apontam que seria necessário um aprendizado voltado para a prática. Percebe-se, por essas

considerações, que a teoria predomina sobre a prática, o que demonstra uma fragilidade na formação. Segundo Le Boterf (2003), as competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Tanto o aluno A20 como o professor P1 concordam com o fato de que o curso deixa a desejar, uma vez que todas as disciplinas deveriam estar comprometidas com o ensino das competências para levar o aluno a pensar estrategicamente. Nesse sentido, afirmam que: *algumas matérias não proporcionaram o desenvolvimento de pensar estrategicamente (A20); as atividades se restringem àquelas das disciplinas ligadas à gestão estratégica (P1)*. De acordo com Paiva e Melo (2008), é necessário pautar a construção da formação profissional pelas competências que conciliem, de maneira estratégica, projetos individuais, institucionais e sociais.

Portanto, concluindo este tópico, os relatos da maioria dos alunos que participaram desta pesquisa revelam que o curso de Administração da UNIR uma vez mais, porém, é enfatizada a falta de aplicação prática dessa capacidade.

3.3.1.3 Identificar e definir problemas

Os professores, ao serem perguntados se os alunos estão aptos a identificar os problemas que afetam diretamente o funcionamento de uma organização, responderam afirmativamente, apesar de algumas ressalvas:

Acho que identificar os problemas, a maioria conseguirá (P3);

Podem não ter a solução imediata, mas a identificação do problema, sim (P8);

Os alunos possuem boa capacidade lógica (P4).

Na visão do professor P4, os alunos têm capacidade lógica, o que indica que saberão como enfrentar e solucionar problemas. Vale destacar que 38% dos professores pesquisados acreditam na capacidade dos alunos de identificar e definir os problemas. Para Zarifian (2001), a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso.

Com relação às falas dos alunos, muitos se consideram aptos a identificar os problemas que afetam o funcionamento de uma organização:

Através dos conhecimentos adquiridos durante o curso e das experiências adquiridas, considero-me apta a identificar problemas organizacionais (A1);

Tendo em vista que durante a rotina do dia a dia é possível identificar problemas que estão ocorrendo na organização (A16);

Considero que estou apto a identificar os problemas numa organização (A18);

Identificar o problema talvez não seja tão difícil (A19).

Conforme nos foi possível constatar, pelas respostas dadas, embora muitos dos alunos pesquisados sintam-se capacitados para identificar e definir problemas, outra parte desses sujeitos afirma que essa capacidade deve ser melhor trabalhada no curso, pois se trata de uma competência essencial para o bom desempenho em qualquer organização.

Como acadêmico, terei a capacidade de identificá-los, mas não posso afirmar com a mesma certeza na situação de administrador (A11);

Ainda necessito de maiores conhecimentos (A12);

A base teórica ajuda na identificação do problema enfrentado pela organização, mas devido ao pouco exercício prático de identificação, me considero parcialmente apto (A9).

As falas dos acadêmicos acima revelam insegurança quanto a uma aprendizagem que gere a capacidade de identificar e definir problemas. Com isso, concorda o aluno A8 quando diz: *não tenho segurança para afirmar que estou totalmente preparado; faltou prática* (A8).

Para o aluno A21, *o curso não proporciona atividades reais (simulações) para melhorar o aprendizado referente a essa competência*. O professor P6 também concorda com os alunos quanto à ausência da relação entre teoria e prática, afirmando: *falta prática administrativa no curso*.

Para Chizzotti (2001, p.222):

O ensino é uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; visa, também, a orientar as pessoas a conseguir informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais.

Os alunos, de acordo com Sarsur (2007), devem ter a capacidade para selecionar alternativas de forma sistematizada e perspicaz, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados, considerando limites e riscos.

As afirmativas desses autores não foram observadas nas falas dos alunos, uma vez que estes assinalaram que “os professores falam sobre estratégias, mas não as praticam”, “mostram como conhecer o problema, mas sem a solução”, “situações foram simuladas, mas só na teoria”, “processos vistos, mas não solucionados”.

Como vimos, neste tópico, as opiniões se dividem quando os alunos são perguntados se o curso de administração da UNIR oferece instrumentos para identificar e definir problemas. E, quando a resposta é negativa, a falta de prática é citada mais uma vez.

3.3.1.4 Desenvolver soluções aos problemas

Cheetham e Chivers (2000) referem-se à competência “desenvolver soluções aos problemas” como metacompetência. Segundo os autores, ela é de suma importância, pois amplia e reforça outras competências. Consiste na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados ao mesmo tempo, e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Conhecer o grau de desenvolvimento e domínio de uma competência por parte dos alunos é uma tarefa bastante complexa, posto que implica partir de situações-problema que estimulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência. No caso do curso de Administração da UNIR, os alunos pesquisados apresentaram as seguintes respostas:

Da mesma maneira que acredito estar capacitada para identificar problemas, também estou apta a sugerir soluções (A1);

Dos problemas que identifico, a todos apresento propostas para solucionar. Não teria sentido identificar o problema apenas (A18).

As falas desses alunos sinalizam a capacidade de identificar e solucionar problemas trabalhados durante o curso. Essa percepção é corroborada por alguns professores, os quais falam: *devido ao quantitativo de discentes envolvidos em projetos ou atividades acadêmicas complementares que abrangem todas as disciplinas* (P5); *porque o curso procura desenvolver a capacidade de ser um solucionador de problemas* (P8).

Ainda com relação à avaliação dessa competência, obtiveram dos alunos as seguintes respostas:

Acredito que encontrar a melhor maneira ou solucioná-lo é que é o problema (A19);

Não me considero plenamente capaz de solucionar, pois ainda tenho muito que aprender (A18);

O curso infelizmente não proporciona atividades reais para melhorar o aprendizado (A21);

A falta de práticas nas aulas e na simulação da realidade no tocante a problemas dificulta na formulação das soluções possíveis (A4);

Necessito de maior prática na administração de organizações (A12);

Na prática tudo é diferente, e no curso isso quase não existiu (A19);

Falta prática (A20).

As respostas dos alunos, acima apresentadas, remetem a uma ausência de prática que contemple a competência de desenvolver soluções aos problemas.

Castro (1974) já chamava a atenção para o fato de que nossas Universidades ainda deixam muito a desejar, no dia a dia da sala de aula. Isso acontece porque é difícil fazer com que as matérias práticas sejam, de fato, práticas, enquanto as teóricas mais facilmente mantêm-se na condição de teóricas. Ele explica que os estudos de caso que os cursos geralmente oferecem aos alunos para

a resolução de problemas, muitas vezes, estão fora da realidade local e regional (e até da realidade brasileira como um todo).

Observou-se neste tópico, considerando o grande número de respostas nesse sentido, podemos afirmar que o curso de Administração da UNIR falha gravemente ao não oferecer a seus alunos a possibilidade de pôr em prática seu aprendizado, principalmente quando se trata de saber se consegue desenvolver neles a capacidade de solucionar problemas.

3.3.1.5 Capacidade de tomar decisões

Quando questionados se o curso contribuiu para desenvolver a capacidade para conduzir processos e tomar decisões, vejamos as percepções dos alunos:

Durante um semestre inteiro, todas as disciplinas falavam sobre estratégias e isso despertou minha capacidade de tomar grandes decisões e aceitar desafios (A1);

Esse curso tem proporcionado situações de decisões para serem tomadas (A7);

Os conhecimentos de alguns assuntos nos tornam seguros, mesmo que você ainda não tenha a solução (A10);

Com uma visão mais holística, o curso me mostrou como conhecer o problema (A14);

Na tomada de decisões, contribui bastante (A18).

Alguns professores revelaram estar sintonizados com a percepção dos alunos. Vejamos suas respostas:

Inúmeras situações foram simuladas em diferentes períodos que conduziram o processo de tomada de decisão (P8);

Esse é o principal objetivo do curso (P6).

Ainda a respeito dessa questão, o professor P7 foi mais cauteloso, pois, segundo ele, *muito do que diz respeito a processos de tomar decisões foi visto, e a*

questão decisória há que se moldar na prática. Logo, embora acredite que a habilidade foi trabalhada, o professor P7 admite que falta mais atividade prática no curso.

Já o professor P1 considera que *ainda são incipientes as atividades, além daquelas formais das disciplinas que aplicam o exercício de tomada de decisões.* Na sua avaliação, o objetivo de ensinar essa competência não foi atingido. Alguns alunos também têm a mesma percepção do professor P1, ao afirmar que:

O curso trabalhou bastante a área cognitiva, porém, poucas disciplinas possibilitaram a oportunidade de exercitar a tomada de decisões (A11);

Os conhecimentos teóricos são de suma importância, porém falta vivenciar esses processos em um ambiente real (A6);

Poderia haver mais jogos e simulações empresariais, pois estes contribuem bastante no desenvolvimento dessa capacidade (A8);

Não percebi isso no curso, se houve, não visualizei essa atividade relacionada à capacidade de tomar decisões (A21).

As afirmações acima revelam que essa competência não é suficientemente trabalhada no curso. Contudo, vale ressaltar que o componente “capacidade de tomar decisões” é de suma importância para o exercício da profissão de administrador. Como salientam Fleury e Fleury (2001), o curso de Administração deve fazer com que o aluno saia da Universidade sabendo “o que” e “por que faz”. Além disso, é importante que saia sabendo julgar, escolher e, principalmente, decidir.

À guisa de conclusão do tópico, mais uma vez, as respostas dos alunos revelam que, embora alguns elogiem o curso por tê-los levado a refletir sobre a habilidade de tomar decisões, falta a prática para avaliar se o curso de administração da UNIR é eficiente em formar tomadores de decisões. Mas frise-se que esse sentimento não é só dos estudantes; os próprios professores entrevistados reconhecem isso.

3.3.1.6 Capacidade de domínio na utilização de ferramentas administrativas

As ferramentas administrativas são usadas para identificar, observar e analisar problemas. Logo, o curso de Administração deve propiciar elementos para que os alunos aprendam a utilizá-las. Sabe-se que, no ambiente organizacional, as ferramentas administrativas (5S, Gestão da Qualidade Total, *Kaizen*, *Just-in-Time*, *Kanban*, *Balanced Scorecard*, por exemplo) são fundamentais para as empresas.

Segundo a visão da maior parte dos alunos entrevistados, essas ferramentas são vistas de modo superficial no curso de Administração. De todas as respostas obtidas, apenas duas remetem ao emprego dessa capacidade:

Tenho como administrar essas novas ferramentas nas empresas (A7);

Sinto-me capaz de aplicar tais ferramentas administrativas, sem, no entanto, o brilhantismo esperado (A11).

O aluno A11 afirma que, embora não seja um *expert*, sente-se capaz de aplicar as ferramentas administrativas. Todavia, a sensação de ter adquirido essa competência não é compartilhada por todos. Vejamos as falas dos sujeitos a seguir:

O que aprendi até agora no meu curso não é o suficiente para aplicá-lo de forma 100% numa organização. Porém, já tenho o conhecimento teórico de algumas dessas ferramentas (A13);

Tenho uma noção de como funciona cada ferramenta dessas. No entanto, implantá-las vai demandar um aprofundamento muito maior em cada uma delas (A18).

Para os alunos acima mencionados, esse componente formativo encontra-se na esfera teórica, portanto, não podendo ainda ser considerado uma competência adquirida. No entendimento de Zabala e Arnau (2010), o conteúdo procedimental é aprendido quando os alunos atribuem a ele sentido e significado, e isso é possível somente quando as atividades são conduzidas com base em conteúdos reais, o que significa, inevitavelmente, a sua utilização sobre os objetos de conhecimento.

Na percepção do professor P8, o mercado tem importante papel na formação do profissional: *ninguém é 100% bom; na realidade, o mercado é que vai moldar os seus profissionais* (P8).

De acordo com Bitencourt (2004), quando a empresa seleciona novos especialistas, existem habilidades, ferramentas e conhecimentos requeridos, que são considerados as competências básicas desejáveis. Para tanto, espera-se que essas competências sejam aprendidas na formação acadêmica.

Algumas críticas foram feitas pelos professores, conforme se percebe nas falas abaixo:

Creio que nem todas essas ferramentas foram bem difundidas ao longo do curso (P7);

Essas técnicas são vistas parcialmente. Faz-se necessário desenvolver metodologias em que os alunos possam vivenciar tais experiências em estudos de caso e aplicação em caso real dessas ferramentas de gestão (P2);

Somente com a prática administrativa os formandos ficarão aptos a utilizar tais ferramentas (P6).

E essa visão dos professores é corroborada pelos alunos:

Apesar de conhecer essas ferramentas, falta a prática que poderia ao menos ser empregada na universidade através de jogos empresariais e simulações (A8);

Porque falta a prática, só tenho no momento a teoria (A2);

Não tivemos, na prática, como isso realmente funciona, só teoria (A3);

Pelo pouco exercício prático, as experiências ajudam na hora da decisão (A9);

A pouca prática desses instrumentos leva às dificuldades de aplicação no cotidiano (A10);

Tendo em vista a falta de aprofundamento teórico e práticas dos conceitos abordados (A4);

Acredito que só a teoria é insuficiente, porque quando colocamos em prática o que aprendemos, novas situações acontecem (A19);

Ainda falta muito em teoria e prática para estar apto a aplicar essas ferramentas nas organizações (A12);

Se aprendemos na teoria de forma rápida! Falta prática (A15);

Insuficiente por causa da falta de prática (A20);

Temos pouquíssimas aulas práticas sobre novas ferramentas administrativas (A17);

Não houve laboratório para aplicações dessas ferramentas (A21).

Nota-se que esses alunos sentem que estão saindo do curso de Administração sem ter a prática necessária para desenvolvimento desse componente. Isso significa pensarmos em profissionais pouco habilitados para o uso de ferramentas que os auxiliem na identificação, avaliação e enfrentamento de situações e problemas do cotidiano da profissão.

Com base nos dados trazidos pelos alunos, foi possível identificar uma desarticulação entre teoria e prática. Segundo Fazenda (1994) e Freire (1996), a sala de aula deve se tornar um laboratório, onde a pesquisa, a experimentação, a relação entre teoria e prática, a curiosidade e as descobertas necessitam ter vez e voz, orientando a reflexão e o posicionamento crítico.

Não obstante, pode-se inferir que a teoria é importante, mas igualmente é necessária uma prática sustentada pela teoria e, vice-versa, pois, de acordo com Zabala e Arnau (2010), uma prática fortemente sustentada pela teoria faz com que recordemos o famoso aforismo de Montaigne: “formar cabeças bem feitas, não cabeças bem cheias”.

Como visto no tópico, que ora concluímos, professores e alunos de Administração da UNIR são unânimes em reconhecer que não houve um aprofundamento no ensino das ferramentas administrativas durante o curso, impedindo, assim, o pleno domínio destas. E, além da superficialidade com que o assunto foi tratado, novamente, reclamou-se da falta da prática, o que torna a situação ainda mais crítica.

3.3.2 Subcategoria: competência ética e social

Cheetham e Chivers (1996, 1998) afirmam que um dos componentes mais importantes é o que diz respeito às competências de valores e ética. Com isso, os autores querem mostrar que a competência não depende somente do saber; na verdade, ela também requer a ação e a capacidade de refletir sobre ela (e, para isso, é preciso trazer consigo valores pessoais e profissionais apropriados e ter a capacidade de julgar com base em situações relacionadas com o trabalho). Por essa razão, muitos autores consideram a competência de valores e ética fundamental no exercício de uma profissão.

Segundo Paiva e Melo (2008), a competência ética, que tem caráter sobretudo pessoal, revela-se nos seguintes aspectos: cumprimento da lei; respeito a códigos morais ou religiosos; sensibilidade a necessidades e valores de terceiros; adoção de atitudes apropriadas; autorregulação; consciência ambiental; observância de código de conduta profissional; disponibilidade para ajudar colegas em início de carreira; foco no cliente; julgamento ético; reconhecimento dos limites da própria competência, entre outros. Do ponto de vista social, a competência de valores e ética revela-se, em especial, em competências intelectuais baseadas em formação cultural, ética e prática e na responsabilidade social e cidadã.

Drucker (1998), por sua vez, acredita que as experiências acadêmicas devem ser positivas e marcantes para os alunos, tendo sempre como base a ética e a responsabilidade social, pois será essa a referência que eles levarão para o futuro como profissionais.

Nessa subcategoria, objetivamos avaliar três componentes: capacidade de julgamento ético, capacidade com responsabilidade social e compromisso com a organização democrática da vida em sociedade.

Vejamos então quais são as percepções de professores e estudantes quanto aos três componentes delimitados dentro da categoria competência ética e social.

3.3.2.1 Capacidade de julgamento ético

O julgamento ético requer a capacidade de refletir sobre o que é certo para a construção de uma sociedade justa, democrática, interferindo no real e na organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens.

A qualidade do julgamento ético no trabalho não depende só de uma pessoa. Nesse sentido, a competência do profissional reside na articulação dessa competência com os outros e na direção do bem comum e na ampliação do poder de todos como condição de participação na construção coletiva da sociedade.

Com relação à formação da competência ética, parte dos alunos entende que o curso auxilia em seu desenvolvimento, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

A minha postura como profissional mudou bastante após o conhecimento adquirido em sala de aula (A6);

Apreendi que é muito importante (A15);

É uma profissão em que a ética profissional é uma base (A16).

O depoimento do aluno A6 demonstrou que a ética é parte da relação profissional. Já com relação aos alunos A15 e A16, não dá para inferir que tenham adquirido tal competência, mas apenas que sabem reconhecer a sua importância.

No que concerne aos professores, em parte, eles expressam a mesma percepção dos alunos citados anteriormente. Vejamos suas respostas:

Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Filosofia e Psicologia aplicada à Administração contribuem (P6);

Tiveram uma disciplina específica de Ética nas Organizações e Responsabilidade Social (P7);

A ética profissional é uma disciplina específica do curso e lhes foi repassado como um diferencial de mais alta importância no dia a dia das empresas (P8).

A disciplina de ética trata basicamente dos valores profissionais, tendo uma carga horária de apenas 40 horas/aula. O professor P6 afirma que o tema é

trabalhado também nas disciplinas de Filosofia e Psicologia. O Professor P8 refere-se à disciplina como se a estivesse defendendo, mas não disse de que forma ela contribui profissionalmente com os alunos. Já o professor P2 afirma que o curso passa conhecimentos sobre a ética profissional e que, além disso, há contatos com o Conselho Federal de Administração. Em suas palavras:

A ética empresarial tem um conteúdo específico sobre o tema e os alunos; antes de terminarem o curso, têm contato com o Conselho Federal de Administração, e durante as semanas dos administradores, encontram-se com os membros do Conselho Regional de Administração (P2).

Todavia, o depoimento do aluno A17 diverge da opinião do professor P2, pois o aluno afirma: *nunca ouvi nenhum professor comentar sobre o Código de Ética dos Administradores, apesar de existir tal código* (A17).

Os docentes direcionaram sua crítica para a instituição formadora como um todo, indo além do que acontece no âmbito da sala de aula:

A instituição deve rever a ética profissional de seus servidores, inicialmente (P5);

Há pouco debate sobre o assunto no curso e na instituição (P4).

A construção de uma consciência ética deveria ser fomentada não apenas em uma disciplina específica, mas durante todo o curso. Todavia, muitos atribuem essa responsabilidade à disciplina específica, como revelaram as respostas de A18, A14, A9 e P1.

A matéria de ética não foi desenvolvida de forma apropriada (A18);

Isso eu já trouxe de casa. A disciplina pouco agregou (A14);

Considero-me uma pessoa profissional e ética, mas as disciplinas não contribuíram com essa visão a minha pessoa (A9);

Além das atividades de uma disciplina de 40 horas, não há outras iniciativas (P1).

Ressalte-se que algumas críticas dos alunos referentes ao conteúdo de ética indicam que essa competência, assim como as demais, deve ser continuamente repensada e aprimorada:

Existem matérias relativas a este assunto, porém, em outras, o termo “ética” é raramente citado (A20);

Pois não tivemos grandes aulas nem aprofundamento sobre essa questão. O que sei sobre ética profissional aprendi no dia a dia e nas organizações em que trabalhei e trabalho (A1);

O professor que ministrou essa disciplina deu duas aulas sobre isso. Meu conhecimento vem da experiência profissional que já tenho. (A21).

Na percepção desses alunos, a ética é citada em algumas disciplinas, mas não o suficiente para contribuir na formação pessoal e profissional nem para mudar atitudes. São taxativos em dizer que a disciplina pouco contribuiu para que adquirissem essa competência no aspecto relativo à ética, deixando, então, muito a desejar o curso, no que diz respeito a esse tema.

Na conclusão deste tópico, podemos afirmar que, quanto à capacidade de julgamento ético, os alunos procuram enfatizar em suas respostas a importância que a ética tem para eles, mas, pela maioria dos depoimentos, percebe-se que isso está desvinculado do curso e mais relacionado com a convicção e atitude de cada um no dia a dia. De todo modo, nas respostas dos professores, pode-se perceber uma preocupação em valorizar o tema também no âmbito acadêmico.

3.3.2.2 Capacidade de agir com responsabilidade social

Sarsur (2007) explica que a responsabilidade social é uma questão de conscientização, cidadania e vontade de colaborar para o bem-estar da comunidade e, ainda, uma atitude que começa de dentro para fora: primeiro, o público interno; depois, o público externo.

De acordo com o modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998), essa competência busca atender às demandas críticas, com senso de responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos. Para Sarsur (2007), a responsabilidade

social e os valores representam o *ganho social*, à medida que o colaborador sente a necessidade de ultrapassar as fronteiras da organização, como a atenção no âmbito coletivo e meio ambiente, entre outras preocupações.

Existem processos que são fundamentais para alavancar o desenvolvimento das organizações e o próprio crescimento profissional. Entre esses processos, estão as atitudes de responsabilidade social.

Observou-se, nos depoimentos relacionados a seguir, que parte do alunos acredita ter adquirido o compromisso com atitudes de responsabilidade social.

Com a disciplina Ética e Responsabilidade Social, tivemos outra visão de como poderíamos trabalhar juntos e em harmonia com a comunidade (A19);

Através de projetos de cunho social desenvolvidos na disciplina de ética e responsabilidade social (A16);

Responsabilidade social e o comprometimento contribuíram bastante no curso (A9);

Foi algo sempre proposto a nós, além de que as empresas que visam a essa atitude são as mais desenvolvidas na área (A10);

Esse foi um tema bastante discutido no decorrer do curso, principalmente pelo fato de morarmos na Região Norte. Porém, há muito que se aprender (A6).

Considerando os depoimentos acima, pode-se afirmar que houve uma compreensão melhor da importância do estudo da responsabilidade social. Nesse sentido, o curso conseguiu contribuir de forma visível. Apesar disso, o aluno A10 faz uma observação interessante ao dizer que nem todas as empresas se comprometem com a responsabilidade social, preocupação restrita a empresas bem desenvolvidas em suas áreas de atuação. O aluno A6, por sua vez, assinala a extrema importância do tema para Rondônia, sugerindo, por essa razão, que o curso de Administração priorize o desenvolvimento em seus alunos das habilidades necessárias à prática e difusão de ações responsáveis do ponto de vista social.

Atendo-se às falas dos alunos A1 e A4, nota-se que estes demonstraram estar mais envolvidos que os demais colegas, procurando colocar em prática o que estão aprendendo. Sentem-se úteis, demonstrando autoestima e afinidade com a

futura profissão, o que aumenta os níveis de satisfação. Os depoimentos seguintes confirmam a aquisição dessa competência por parte deles:

Desenvolvi um projeto para atender às mães carentes de uma região de Porto Velho. Obtive retorno e gratificação de cada uma dessas mães. Foi inesquecível e indecifrável. Senti-me útil. Uma verdadeira colaboradora (A1);

Estou inserido e envolvido com pesquisas que aplicam as características da responsabilidade social (A4).

Por outro lado, o aluno A21 afirma: *a disciplina foi bem ministrada, mas faltou a prática*. Por meio da prática, é possível promover os primeiros contatos com a realidade das organizações e, desse modo, exercitar os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação em execução.

Para o professor P8, *na realidade, a 'Responsabilidade Social', 90% é marketing, e 10% consciência; dessa forma, lhes foi repassado*. Esse professor apresenta uma visão um tanto distorcida sobre a Responsabilidade Social, e a leitura integral de sua resposta indica que não se preocupa muito com o assunto.

Como se buscou apontar, esse componente objetiva proporcionar uma maior consciência ao profissional quanto aos aspectos que envolvem a responsabilidade social. Para tanto, é fundamental que as empresas também estejam imbuídas desse compromisso.

Várias outras críticas foram feitas, tanto por alunos como por professores, no que diz respeito ao componente analisado. Eis alguns exemplos:

Do mesmo jeito que a questão referente à ética, a responsabilidade social é pouco citada, exceto no caso de uso estratégico para valorização da imagem da empresa (A20);

Pouco se falou sobre o assunto, muito pouco mesmo (A18);

Tivemos pouco contato com a sociedade (A11);

Restrito às posições assumidas e vivenciadas pelos docentes nesse tipo de atividade (P1);

Pouco debate sobre o assunto (P4).

Os professores P1 e P4 são enfáticos ao assinalar que a temática da responsabilidade social é pouco abordada nas suas disciplinas. Tal resultado causa uma certa estranheza, uma vez que, sendo um curso oferecido na Amazônia, o componente da responsabilidade social ganha maior relevância em futuros administrandos, que irão atuar em empresas, ou mesmo em instituições públicas que lidam diretamente com o meio ambiente.

Nesse sentido, considerando os diversos problemas sociais no contexto da Amazônia, cumpre destacar a necessidade de conhecermos com mais propriedade o que exatamente as organizações têm feito em relação à área de Responsabilidade Social e o que pretendem alcançar por meio dela.

Para Perrenoud (1999), toda competência está fundamentalmente ligada a uma prática social de certa complexidade, a um conjunto de comportamentos e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido. Assim, presume-se que a insatisfação revelada por alguns alunos decorre do fato de os professores não assumirem a Responsabilidade Social como um tema que deve estar presente ao longo do processo de formação do administrador, e que será muito importante no seu exercício profissional futuro, tendo em vista as características e as necessidades regionais, especialmente as do Estado de Rondônia.

Portanto, eis aí mais um tema merecedor de reflexões e mudanças no currículo do curso de Administração da UNIR, de maneira que este possa contribuir mais efetivamente na formação de um profissional com perfil condizente não apenas com o demandado pelo mercado. No cenário atual, em que se exige um profissional capaz de atuar de maneira socialmente responsável, é cada vez mais evidente a relevância da responsabilidade social.

3.3.2.3 Compromisso com a organização democrática da vida em sociedade

No compromisso com a organização democrática da vida em sociedade, segundo Sarsur (2007), o ganho social se dá à medida que se reforçam as preocupações com a formação de um cidadão ciente de seus limites e de suas possibilidades em termos de inserção comunitária e social. Nesse sentido, buscou-se identificar, junto aos alunos, se ocorre o desenvolvimento dos aspectos relativos ao

compromisso com a organização democrática da vida em sociedade no curso de Administração. Dito de outro modo, procurou-se saber como a instituição trata de conceitos como democracia e vida em sociedade, na formação dos acadêmicos em Administração e, especialmente, se esses conceitos são vivenciados no cotidiano institucional e na sala de aula.

A questão norteadora foi a seguinte: que grau de importância os entrevistados atribuem ao tema e à relevância dessa abordagem na organização democrática da vida em sociedade? Perguntou-se também: esses conceitos estão presentes na grade curricular do curso de Administração? Ao responderem, alguns alunos reconhecem a relevância do tema, conforme indicam as falas abaixo:

Plenamente, visto que trabalhamos para atender à vontade e às necessidades da sociedade (A10);

Apenas acrescentou algo aos meus pontos de vista já formados (A12).

O aluno A10 entende o desenvolvimento social como uma resposta às expectativas ou às exigências da sociedade democrática. Já o aluno A12 acredita que já tinha o conceito formado sobre os aspectos que envolvem a democracia e a vida em sociedade.

Em face do que foi exposto, cumpre também assinalar que grande parte dos alunos não percebe essa prática sendo explanada no curso, como vemos abaixo:

Não vejo nenhuma disciplina que tivesse uma relação com a sociedade, a não ser algumas teorias de Responsabilidade Social, no início do curso (A11);

Pois esse é um tema bastante importante, porém não tão falado em sala de aula (A4);

Pouca contribuição (A9);

O curso poderia ter sido um pouco mais claro na abordagem desse assunto (A18);

Pois não foi uma questão muita tratada e discutida em sala (A1);

Acredito que o curso tem disciplinas desnecessárias e que no lugar destas poderíamos ter outras mais voltadas para a área de humanas e sociais (A17);

Estímulo praticamente inexistente (A20);

Nem vi isso no curso (A21).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares do curso de Administração, aprovadas em 2005, introduziram o compromisso com a organização democrática da vida em sociedade como um princípio da cidadania. No entanto, observa-se não ser comum, no curso, a discussão acerca dos valores democráticos, do exercício da cidadania e do bem comum. Ao mesmo tempo em que o curso deve estar aberto a uma aprendizagem contínua e multidisciplinar, em consonância com os processos de transformação pelos quais passa a sociedade, por outro lado, temas como democracia, sociedade e cidadania ainda são pouco trabalhados. Nesse contexto, o aluno A17 assinalou a necessidade de o curso ter mais disciplinas voltadas para a área de humanas e sociais.

Em convergência com os alunos acima, os professores P4 e P5 afirmaram, respectivamente, que *existe pouco debate sobre o assunto* (P4) e que *essa questão não é tratada no curso* (P5).

Contudo, não é isso que revela a percepção do docente P7, pois, conforme fala, *existem muitos alunos jovens e outros pragmáticos demais; isso talvez possa não permitir a plenitude de tal compromisso*. Podemos inferir que esse professor compreende o compromisso com a organização da vida em sociedade mais como uma teoria do que como uma ação, ou seja, um componente difícil e complexo de ser executado. Sua fala traz indícios de que ele não acredita que os alunos estejam preparados para gerenciar ações que requeiram compromisso com a organização democrática das organizações.

Não sem razão, percebe-se a necessidade de mudança no enfoque teórico e político de diversas disciplinas do curso de Administração da UNIR, uma vez que desenvolver nos graduandos a mentalidade crítica, empreendedora, proativa, concentrada no compromisso com a cidadania e com a democracia, é uma atitude coerente com a missão de uma instituição de ensino superior. Por isso, a formação deve ter embasamento teórico, sem esquecer que o indivíduo deve ser

capaz de interferir em diferentes tipos de ambiente, interferência essa decorrente das condições que lhe estejam na base, sem abrir mão do profissionalismo.

3.3.3 Subcategoria: competência funcional

Cheetham e Chivers (1998) definem a competência funcional como a capacidade de executar diversas tarefas baseadas no trabalho de produzir resultados efetivamente específicos. A competência funcional implica ter as habilidades requeridas. No entanto, a ênfase está na utilidade dessas habilidades para obter determinados resultados.

Zabala e Arnau (2010) defendem a necessidade de o aluno ser capaz em termos cognitivos, motores, de equilíbrio, de inserção social e de autonomia pessoal. Os autores não consideram suficiente o domínio de uma técnica nem sua compreensão e funcionalidade. Para eles, o que se aprende deve contribuir para uma ação eficiente e determinada diante das situações práticas. Zabala e Arnau (2010) citam a capacidade de desenvolver as funções da administração e a capacidade de realizar tarefas próprias em gestão como os principais ingredientes da competência funcional.

O conceito de competência surge em razão de posições basicamente funcionais. Em outras palavras, só faz sentido falar em competências se levarmos em conta que elas servem para tornar as ações humanas mais eficientes. Desse modo, vejamos como professores e estudantes de Administração da UNIR, em Porto Velho, avaliam os componentes da competência funcional apontados.

3.3.3.1 Capacidade de desenvolver as funções da Administração

Cada cargo ocupado por um administrador exige conhecimentos gerais e específicos, alguns dos quais são essenciais para uma determinada atividade. Os processos de planejamento e organização, comunicação, decisão, controle de resultados, negociação e administração de conflitos, entre outros, são afetados pelo nível de conhecimentos essenciais. Acredita-se que os formandos no curso de

Administração devem estar capacitados para desenvolver as funções de administração requeridas pelo ambiente de trabalho.

Parte dos alunos e professores entrevistados elogia o curso e acredita que ele contribui para o exercício das funções administrativas:

Creio que essas funções foram exaustivamente explanadas (P7);

Aprendi esses conceitos efetivamente (A15);

Foram bastante trabalhados esses conceitos na sala de aula e nos trabalhos desenvolvidos extracurso (A4).

O aluno A4 ainda complementa dizendo que houve atividades extraclasse para o desenvolvimento de tais competências. Abaixo seguem outras respostas:

Contribuiu muito para o nosso conhecimento de planejar (A7);

Pois desenvolvemos muito isso através de trabalhos (A16);

Já era organizada, já controlava, mas a partir do curso aprendi a planejar e dirigir (A1);

Na medida em que fui colocando em prática na organização em que trabalho (A2).

Para os alunos acima citados, esse tópico foi bem trabalhado no curso. As funções administrativas coordenam e sincronizam as demais funções da organização, pairando sempre acima delas. Todavia, para alguns sujeitos, essa competência não foi desenvolvida a contento no curso, conforme assinalam:

Embora, parcialmente, haja condições para obtenção desse conhecimento (P4);

Na teoria, levarei alguma bagagem para me tornar um bom profissional depois de aplicar a prática (A11);

Uma coisa é a teoria, outra é a prática, mas o curso me mostra procedimentos que podem ajudar na utilização das funções administrativas (A13);

A contribuição na maioria das vezes é teórica (A20);

Porque pouca prática até então foi dada, o conhecimento adquirido foi mais teórico (A9);

A prática deixou a desejar (A6);

Como em alguns momentos expus anteriormente, a questão prática foi pouco trabalhada, porém existem caminhos que podemos escolher para sanar essa deficiência (A8).

Esses sujeitos não concordaram com a percepção dos alunos A7, A16 e A1, anteriormente referenciados, pois na visão deles não houve prática que trabalhasse essa competência. Nesse sentido, vale destacar o processo de ensino de Administração como sendo um dos fatores responsáveis pelos baixos níveis de desempenho nas funções administrativas por parte dos bacharéis da área. Por processo de ensino, podem-se entender conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação utilizados que levam em consideração o viés tecnicista que impulsionou o estudo e o ensino de Administração no Brasil, representado pelo Currículo Mínimo (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Considerando parte das falas dos sujeitos, foi possível constatar sentimento de insatisfação decorrente da ausência de uma prática que se sobreponha ao discurso e de não haver uma preocupação do curso relacionada ao desenvolvimento das competências funcionais voltadas para a formação do administrador.

Outros depoimentos de professores e alunos reforçam a falta de atividades práticas, conforme se observa a seguir:

Deveríamos resgatar a empresa modelo ou incubadora de empresas (P5);

Excetuando-se as atividades de laboratório destinadas a elaborar o plano de negócios, não restam outras (P1);

Muita teoria e poucos jogos de simulação empresarial (A19);

Não há aplicação da teoria na prática e falta a empresa júnior (A21).

O professor P5 destaca que o curso deveria instituir incubadoras⁵⁹ a fim de desenvolver a prática de forma mais segura. Dessa maneira, o curso proporcionaria uma melhor formação, com profissionais preparados para sobreviver em um mercado competitivo. No entanto, não é o que se observou nos depoimentos de alguns professores e alunos.

À guisa de conclusão, quanto à capacidade de desenvolver as funções da administração, percebemos que, embora alguns alunos elogiem o curso por ter lhes dado a chance de aprendizagem por meio de trabalhos acadêmicos, a maioria deles novamente se ressentiu de não ter tido oportunidades reais de desenvolver essas funções.

3.3.3.2 Capacidade de realizar tarefas próprias em gestão

Segundo Perrenoud (1999), as competências auxiliam no alcance dos desafios profissionais e acadêmicos, uma vez que dotam o indivíduo de saberes pertinentes ao desenvolvimento de suas atividades.

Para Zarifian (2001, p.66):

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação.

Portanto, se a competência é um conjunto de saberes do qual a pessoa se vale para tornar-se apta a realizar tarefas específicas no ambiente de trabalho, os resultados dessas ações é que comprovarão o seu nível de competência, ou seja, o quanto esse conjunto adquirido e disponibilizado para a resolução dos problemas possibilitou ao indivíduo realmente obter êxito.

Do ponto de vista do planejamento de uma determinada ação empresarial, é necessário, por exemplo, incluir pesquisa de mercado do produto na

⁵⁹ Uma incubadora de empresas, ou apenas incubadora, é um projeto ou uma empresa que tem como objetivo a criação ou o desenvolvimento de pequenas empresas ou microempresas, apoiando-as nas primeiras etapas de suas vidas.

região, avaliação de questões relativas a preço de insumos e transporte, entre outras medidas.

Quando perguntados se a capacidade de realizar tarefas próprias em gestão é trabalhada no curso de Administração da UNIR, os professores P8 e P1 assinalaram:

O PODC (Planejamento, organização, direção e controle) foi repassado exhaustivamente, bem como a pesquisa de mercado, o plano de marketing e o plano de negócios, que incluem os itens citados. Obs.: alguns alunos sempre se destacam mais do que outros (P8);

No desenvolvimento dos conteúdos e/ou das atividades vinculadas aos temas dessa capacidade (P1).

A pesquisa de mercado, o plano de marketing, o plano de negócios são elementos fundamentais para orientar o planejamento das ações empresariais, reduzindo os riscos e, conseqüentemente, ampliando as chances de sucesso. Pelas falas dos professores P8 e P1, esta competência foi atendida e os conteúdos foram suficientemente trabalhados. Em convergência com estes professores, alguns alunos manifestam segurança para realizar o planejamento empresarial:

Pois o planejamento é um dos alicerces do curso, sendo trabalhado de forma completa durante os períodos do curso (A4);

A Universidade incentiva muito os acadêmicos a elaborarem projetos, planejamentos, etc., desde os primeiros períodos, o que nos dá mais segurança e confiança em nossos trabalhos (A6);

Com base nos exemplos citados, me considero capaz de planejar a execução de todas as ações (A18);

Sei como começar um projeto; já fiz uma pesquisa qualitativa, cotação de preço e desenvolvi um plano de marketing (A13).

De acordo com os alunos citados acima, houve incentivo para que eles sobressaíssem na parte de planejamento de uma determinada ação empresarial. Todavia, o aluno A20 mostrou-se mais cauteloso quando afirma: *levando em*

consideração que o planejamento conta com vários fatores, não me sinto totalmente apto por não dominar algumas áreas.

Outros alunos foram ainda mais críticos, apontando as deficiências que o curso apresenta. O aluno A10 comenta que na prática são necessários mais habilidade, empenho e disposição, o que vai ao encontro dos depoimentos dos alunos A12 e A17, para os quais a prática deixou a desejar no curso:

São fáceis na teoria, mas, na prática, exigem muito empenho, habilidade e disposição (A10);

Necessito de mais prática (A12);

Tivemos pouca prática (A17);

Porque já trabalhei na área. Se fosse depender do curso, não conseguiria (A21).

Esses alunos discordam dos colegas A4, A6, A13 e A18, pois reafirmam que a capacidade de realizar tarefas próprias em questão não é desenvolvida de forma prática nas disciplinas do curso. Essas críticas podem ser resumidas na fala de um professor (P3), o qual afirma que os problemas são decorrentes da *falta de visão estratégica e sistêmica do curso*.

Portanto, quanto à capacidade de realizar tarefas próprias em gestão, os depoimentos acima transcritos mostram uma clara divisão de opiniões entre os alunos de Administração da UNIR, pois se há aqueles que acham que o curso cumpriu sua missão nesse sentido, oferecendo o instrumental necessário, também há os que acham que o curso deixou a desejar por não incentivar nem promover ações práticas. Dessa vez, porém, ao contrário do observado em situações anteriores, a maioria dos professores entrevistados defendeu suas ações no curso.

3.3.3.3 Capacidade de comunicação

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração destacam, entre os seus objetivos, a importância de uma comunicação e expressão

compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.

De acordo com Gramigna (2007), a comunicação é a capacidade de interagir com as pessoas. Assim, devem estar presentes a facilidade para ouvir, processar e compreender a mensagem, além de transmitir e argumentar com coerência e clareza, promovendo *feedback*, sempre que necessário. Nesse sentido, para Freire (1992), na ação educativa, deve haver comunicação e troca por parte do professor e não imposição de ideias e valores.

Zarifian (2001) assinala que o indivíduo deve, por meio da comunicação interna e externa, mobilizar recursos para resolver os problemas. O autor reforça, ainda, a ideia de que o conceito dessa competência seja formado pela iniciativa responsável do indivíduo, pela experiência dos conhecimentos adquiridos, aplicados de forma inteligente, na prática, e pela formação de redes de atores corresponsáveis em torno das mesmas situações.

Professores e alunos, ao serem questionados sobre a contribuição do curso para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, apresentaram respostas que demonstram satisfação com a aprendizagem dessa habilidade.

A propósito, o professor P8 afirma que *é surpreendente quando se compara o mesmo aluno, enquanto calouro e enquanto formando*. Com tal afirmativa, o professor reconhece a importância de desenvolver habilidades e competências de comunicação e direcionar os esforços no sentido de atender ao perfil estabelecido pelo curso, visando a um adequado exercício profissional dos egressos. Neste sentido, ganha ainda mais força a afirmação de Zarifian (2001), quando diz que comunicação é compreender o outro e a si mesmo, incluindo partilhar objetivos organizacionais e normas de gestão comuns.

Pelos depoimentos de alunos e professores, a capacidade de comunicação está sendo atingida e tem colaborado para o êxito nas apresentações de trabalhos orais e de outras atividades similares que desenvolvem a habilidade de falar em público.

Palestras, trabalhos em grupo, apresentações e dinâmicas, contribuíram de forma considerável para o desenvolvimento dessa habilidade (A6);

Em virtude dos trabalhos orais apresentados (A16);

O curso nos dá muitas oportunidades de falar em público, e a habilidade da comunicação foi muito debatida nas aulas de gestão de pessoas (A17);

A apresentação dos trabalhos na sala de aula contribuiu muito para desenvolver essa habilidade (A18);

Contribuiu quando houve trabalhos em grupo com apresentação de seminário (A2);

Realmente, contribuiu de maneira considerável. A plenitude virá com a perseverança em trabalhar nisso continuamente (A5);

Assim que comecei a cursar Administração, melhorei bastante a habilidade de me comunicar (A9);

A apresentação de seminários contribui para assegurar a comunicação em público (A10);

Apresentar trabalho diante da turma, dentro do curso, te deixa mais predisposto e a vergonha fica para trás (A13);

Nos seminários, em que é exigido do aluno apresentação, eles desenvolvem a capacidade de comunicação e, no dia a dia do curso, que passa a despontar pela atenção dos colegas e dos professores (P2).

A esses pontos assinalados, cumpre destacar que tanto os alunos como os professores concordaram quanto ao fato de o curso estar contribuindo para desenvolver a capacidade de comunicação. Todavia, mesmo sendo essa competência bem trabalhada no curso, a mesma opinião não foi evidenciada com relação às demais competências e habilidades, que formam, no seu conjunto, a base para o exercício profissional do Administrador.

Com relação às demais competências e habilidades abordadas no presente estudo, os professores e os alunos, na sua grande maioria, enfatizaram que estas são abordadas e trabalhadas de forma superficial. Um outro aspecto enfatizado refere-se à necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, aspecto que contextualiza as demandas da região.

As percepções desses sujeitos nos levam a inferir que existem lacunas na formação dos administradores egressos da UNIR no que diz respeito ao

desenvolvimento das habilidades e competências, assim como no domínio teórico, aspectos fundamentais para um desempenho profissional que corresponda às demandas das organizações de Rondônia e da sociedade de maneira geral.

Todavia, considerando que as percepções são subjetivas, não podemos generalizar nenhuma das posições apontadas, ainda que, certamente, possamos afirmar que o curso de Administração da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho, terá muito a ganhar se as reflexões desenvolvidas neste estudo forem objeto de debates e de tomada de decisões quanto à reestruturação de seu currículo, o que implica não necessariamente introduzir novos conteúdos ou novas disciplinas, mas repensar a forma como os atuais componentes curriculares estão sendo trabalhados, buscando relacioná-los com o mundo concreto das organizações públicas e privadas de Rondônia, passando a contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Com base no que foi possível constatar nesta pesquisa, a formação do administrador de empresas na Fundação Universidade Federal Rondônia, Campus de Porto Velho, atende apenas parcialmente às orientações previstas nas Diretrizes Curriculares. O que se observa é que a adequação do curso às Diretrizes é um procedimento meramente formal, sem mudanças de fundo no currículo, nas metodologias e nas práticas pedagógicas, permanecendo ainda os modelos tradicionais de ensino. Os depoimentos dos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, revelaram que o curso tem atuado de forma tímida quando se trata de contribuir para o desenvolvimento de Rondônia, e que ainda demonstra insuficiência nos aspectos relativos às competências e habilidades do futuro administrador. Não consta que tenha ocorrido uma discussão sobre tais temáticas, gerando posicionamentos críticos e coerentes sobre as concepções que as alimentam. Notou-se, também, a pouca atenção dada ao investimento na produção de conhecimento científico.

A proposta de Bertero *et al* (1999), de que a estrutura e o funcionamento dos cursos de Administração devem ser reformulados de acordo com a realidade brasileira, não foi evidenciada com relação ao curso de Administração da UNIR, no Campus de Porto Velho, visto que em muitos aspectos o curso não se volta à diversidade regional, ou seja, às suas potencialidades e necessidades, não produzindo conhecimento de modo a atender às demandas que emanam da sociedade e das organizações de forma geral. Fato é que o curso de Administração ainda resguarda os moldes tradicionais de ensino - desvinculado dos processos históricos e sociais, de fragmentação do conhecimento, da realidade e do sujeito.

No que concerne à percepção da maioria dos professores pesquisados, não se prioriza a qualidade na formação acadêmica dos futuros administradores egressos da UNIR. Há que se considerar, contudo, que existem esforços isolados por parte de professores, com o intuito de mudar as aulas, tornando-as mais atraentes, participativas e motivadoras.

Uma nova postura pedagógica para com o curso de Administração, considerando o seu currículo de forma global e sua inserção na sociedade, levará ao

desenvolvimento de ações que propiciem aos egressos: a) desempenhar o seu papel de líderes no sistema; b) sugerir novos métodos de produção da existência humana, pois, somente assim, boa parte da população pode superar o estado de miséria em que vive.

Para tanto, o professor universitário precisa compreender que o seu papel profissional na instituição vai além de ministrar aulas, sejam expositivas ou não. Ele precisa auxiliar seus alunos a desenvolver o raciocínio lógico, a formação de conceitos, o senso crítico e a capacidade reflexiva, o gosto pela leitura e pela pesquisa sistemática, a capacidade para agir diante de problemas reais, e a reflexão sobre a atuação ética na profissão. Cumpre também destacar que os educadores dos cursos de Administração devem estar conscientes de que o ensino deve ser respaldado por práticas pedagógicas e programas de iniciação científica, que favoreçam ao aluno desenvolver o seu potencial criativo e de análise crítica em relação ao que se passa no contexto das organizações, visando ao verdadeiro exercício de sua cidadania.

O curso de Administração oferecido pela UNIR tem possibilidades de melhorar o ensino e potencializar as aprendizagens, dando maior atenção ao contexto local, em termos de um desenvolvimento coerente com a responsabilidade social, com a ética, e, ao mesmo tempo, eficiente em termos de análises que visem à redução das desigualdades e melhor aproveitamento dos recursos existentes na região de Rondônia. Não obstante, a Universidade deve ter compromisso com a formação de um profissional que não só tenha habilidade para compreender as transformações econômicas, tecnológicas, sociais e culturais no mundo do trabalho globalizado, mas também competência técnica e visão política para problematizar, pensar, refletir, tomar posição, decidir e fazer escolhas de forma consciente.

Nesse sentido, entende-se que a relação entre o ensino de Administração e o desenvolvimento local e regional exige revisão do projeto do curso, da estrutura curricular, dos programas de ensino, da relação teoria-prática e, sobretudo, do trabalho dos professores em direção à relevância do curso para o desenvolvimento da região, o que significa não apenas adequar a Universidade às necessidades do mercado de trabalho, mas também do Estado de Rondônia, especialmente de sua capital, pois esta concentra um grande número de habitantes e de problemas estruturais em diversas áreas. Sabe-se, contudo, tratar-se de uma tarefa complexa,

pois isso requer a reestruturação do curso, o que exige não somente a adesão de professores e alunos, como especialmente a convicção política dos gestores acerca do papel social, político e econômico a ser desempenhado quanto ao desenvolvimento local e regional.

Para finalizar, defende-se que os aspectos referentes ao desenvolvimento de Rondônia devam ser contemplados e discutidos em todas as disciplinas do curso de Administração da UNIR. Assim sendo, faz-se necessário que os objetivos do curso, o perfil do administrador que se deseja formar e os conteúdos sejam amplamente debatidos, articulados e integrados aos principais aspectos do foco local e regional, de modo a propiciar ao aluno não só o desenvolvimento de competências e habilidades, mas, sobretudo, uma visão integrada das áreas básicas de conhecimento e de sua utilização, com vistas ao desenvolvimento, na perspectiva da responsabilidade social, ética e ecológica, do Estado de Rondônia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Y. V. de. **Reestruturação e privatização do setor elétrico brasileiro, 1999**. Biblioteca Virtual de Derecho, economía y ciencias sociales. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros>, capturado em 13/08/2010.

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial da administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, Brasília: ENAP, 1997. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?Itemid=69&id=258&option=content&task=view>, capturado em 12 de maio de 2009.

ALBARELLO, L., *et al.* **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa, Trajectos. 1997.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A macdonaldização do ensino. **Carta Capital**, n.º122, p. 20-24, maio 2000.

ALMEIDA, E. P. de. Panorama do ensino. **GV Executivo**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.52-57, jan./fev. 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SANDER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, R. O. B. de. História e perspectivas dos cursos de administração no Brasil. **Revista Brasileira de Administração**, Ano IX, n.º25, maio de 1999, p. 5-15.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Projeto pedagógico para cursos de administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANTUNES, R. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p.15-26.

ARAÚJO, M. M. de; *et al.* Uma análise da transformação curricular do curso de administração da UFRN. 2001, Disponível em: www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/uma_analise_da_transformacao_curricular_do_curso_de_administracao_da_ufrn/651/, capturado em 10 de março 2008.

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. **A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930 - 1940)**. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BAER, W. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

BAHIANA, L. C. O norte na organização regional de Brasil. In: MAGNAGO, Angélica Alves. *et al.* **Geografia do Brasil: região norte**. Rio de Janeiro, vol. 03, IBGE, 1991.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** lãs lecciones derivadas de La experiência. Washington, D.C., 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

BASA, Banco da Amazônia. Projeto de contribuição ao desenvolvimento dos principais arranjos produtivos locais potenciais dos Estados da Amazônia: Estado de Rondônia. Belém: Biblioteca Virtual, 2002. Disponível em: <http://www.bancoamazonia.com.br/bancoamazonia2/institucional_biblioteca_artigos_arranj_osprodutivos.asp>, capturado em 15 de agosto de 2009.

BECKER, B. K.; *et al.* **Fronteira amazônica:** questões sobre a gestão do território. Brasília: UNB/UFRJ, 1990.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BERTERO, C. O., *et al.* Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol.3, n.1, p.147-178, jan./abr., 1999.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 44, n.1, p.56-69, 2004.

BOEIRA, S. L. **Ecologia política: Guerreiro Ramos e Fritjof Capra.** *Ambient. soc.*, Campinas, Jun 2002, no.10, p.85-105. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>, capturado em: 1 out. 2010.

BORBA, R. A. V. **A cidade cognitiva.** Tese de doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2000.

BORZACOV, Y.; *et al.* **Compêndio de história e cultura de Rondônia.** Porto Velho: Fundação Cultural do Estado de Rondônia/Edigral, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n.º 2, de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de dezembro de 1993. Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e *design*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 abr. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração.** Resolução n.º 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do aparelho de Estado e a constituição brasileira.** Conferência proferida no Seminário sobre Reforma Constitucional, patrocinado pela Presidência da República, em janeiro de 1995 e revisada em abril de 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98.ReformaAparelhoEstado&Constituicao.pdf>>, capturado em 10 de junho de 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina: São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e crise no Brasil.** 15ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Empresários e administradores no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1974.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Estado e subdesenvolvimento industrializado.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

BRESSER PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, vol. 17, n. 3, p.24-38, jul./set. de 1997. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/67-3.pdf>>, capturado em 16 de junho de 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. Formação contraditória das classes dominantes. São Paulo, **Revista Senhor**, número 24, março 1980. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1980/80-FormacaoContraditoriaClassesDominantes.pdf>>, capturado em 17 de junho de 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. Origens étnicas e sociais dos empresários paulistas. Rio de Janeiro, **Revista de Administração de Empresas**. n. 11, junho 1964. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=2471&Secao=ARTIGOS&Volume=4&Numero=11&Ano=1964>>, capturado em 11 de fevereiro de 2008.

BRUM, A. J. **Desenvolvimento econômico brasileiro.** 25ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

CAIDEN, G.; CARAVANTES, G. Reconsideração do conceito de desenvolvimento. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.16, n.º1, p. 4-16, jan./mar. 1982.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 44, p.104-108, 2004.

CAMATA JUNIOR, V. **Economia e desenvolvimento a partir do complexo Rio Madeira.** Disponível em: <<http://www.uhesantoantonio.com/>>, capturado em: 05/11/2010.

CAMATA JÚNIOR, V. **Perfil econômico de Rondônia:** economia e desenvolvimento. Porto Velho: FIERO, 2008. Disponível em: <http://www.fiero.org.br/downloads/anexos/Perfil_econ%F4mico_de_Rond%F4nia.doc>, capturado em 22 de agosto de 2009.

CANABRAVA, A. P. As condições sociais, econômicas e políticas da fundação. In: **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.** São Paulo, 1984, p. 7-33.

CANO, W. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil 1930-1970.** 3ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARDOSO, F. H. **Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro 1972.

CARRÃO, A. M. R.; MONTEBELO, M. I. de L. **Os conceitos de teoria e prática na percepção de egressos do curso de administração**. Revista ANGRAD, v. 10, n. 3, Julho/Agosto/Setembro 2009.

CARVALHO, C. H. A., LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art06.pdf>>, capturado em 22 de junho de 2009.

CARVALHO, M. B. S. de A. **A reforma do Estado no Brasil**. Campinas, 2002, 140 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

CASTEL, R. A nova questão social. In: **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 495-591.

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

CASTRO, C. M. O profissionalismo de administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista RAE**, 1974. Disponível em < www.rae.com.br>, capturado em: 17/10/2010.

CATANI, Afrânio Mendes; *et al.* PROUNI: Democratização do Acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n.28, p. 125-140, Editora UFPR, 2006.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, 374-383, 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competente) practitioner. A model of professional competence with seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence, **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHESNAIS, François (Org.). **A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.103-112.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da administração**. Disponível em: <www.cfa.org.br/download/RD1605.pdf>, capturado em 20/01/08.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p.78-123.

COSTA, E. F. **A interação universidade/empresa e o papel do Estado**: um caso de sucesso. Brasília: IBICT, 1998.

COVRE, M. de L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: Trindade, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CURADO, M.; CRUZ, M. J. V. da. Investimento direto externo e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro, **Revista Economia Contemporânea**, v. 12, n. 3, p. 399-431, set./dez. 2008. Disponível em: <www.ie.ufrj.br/revista/pdfs/IDE%20no%20Brasil.pdf>, capturado em: 15 de abril de 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e privatização do ensino superior. In: Trindade, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, capturado em 11 de outubro de 2010.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, vol.21, n.60, São Paulo: May/Aug, 2007.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**: entrepreneurship: prática e princípios. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DRUCKER, P. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a administração, a sociedade. 2ª ed. São Paulo: Editora Nobel, 2001

EZCURRA, A. M. Globalización, neoliberalismo y sociedad civil: algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos. **Educación e Filosofía**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 8, p. 107-128, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/865/777>>, capturado em: 12 de julho de 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, J. A estratégia do confronto: a frente de mobilização popular. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 181-212, 2004.

FLEURY, A. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, P. C. D. Legitimidade e credibilidade: impasses da política econômica do governo Goulart. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 34, nº 3, p. 587-622, jul. / set. 2004.

FONSECA, P. C. D.; MONTEIRO, S. M. M. Credibilidade e populismo no Brasil: a política econômica dos governos Vargas e Goulart. **RBE**, Rio de Janeiro, 59 (2): 215-243, abr./jun. 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS JÚNIOR, D. B. de; *et al.* Os estudos críticos e sua inserção nas grades curriculares dos cursos de graduação em administração das instituições federais de ensino superior de Minas Gerais. São Paulo, FEA-USP, XI SEMEAD, 2008. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/776.pdf>>, capturado em 12 de junho de 2009.

FRIGOTTO, G. A. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.61-74.

FRIGOTTO, G. **Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação.** Revista Contexto e Educação, Injuí, Editora Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

FURTADO, C. **Análise do modelo brasileiro.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** 18ª Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1982.

FURTADO, C. **Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

GALLICCHIO, E. La experiencia del centro Latinoamericano de economía humana (CLAEH) en la construcción de alianzas para el desarrollo local. Analisis de três experiencias. **Conferencia en Asamblea General de Alop.** Antigua Guatemala, Guatemala. 9 de mayo de 2002.

GARAVAN, T. N.; MCGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of Workplace Learning**, v. 4, p. 144-164, 2001.

GENTILINI, João Augusto. **Planejamento da educação, projeto político e autonomia: desafios para o poder local.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, J. S. **O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios.** São Paulo: Atlas, 2006.

GONCALVES, Sandro Aparecido. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990. **Educar em Revista** [online]. 2008, n.31, pp. 91-111. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a07.pdf>>, capturado em 12 de julho de 2010.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão de talentos.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GRAVE, P. S. et. al. Modelo de formação de administradores em questão: possibilidade única ou alternativa escolhida? **REVISTA ANGRAD**, vol. 3 número 1, jan./mar. 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 1994.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.34, n. 3, p.41-48, jul./set. 1994.

KING, D. S. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.22, p.53-76, outubro de 1988.

KUENZEN, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Edição Especial, p.1153-1178, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>, capturado em: 25 de junho de 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA FILHO, D. L. Políticas públicas para a educação profissional e reforma do estado no Brasil nos anos oitenta. **Anais do AMPED**, 2004.

LOPES, P. da C. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, nº. 2: 187-201, jul./dez. 2006.

LOUZADA, R. **O conceito de competência e o ensino de administração**: um estudo multicase. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU Editora, 2005.

MACHADO, M. B. **O ensino de administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1966.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.41-60, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>, capturado em 11 de março de 2008.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.41, n.7, p. 663-676, jul. 1989.

McCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva**: realização e progresso social. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MENDONÇA, C. F. de. Ritmo do mercado marca a formação dos profissionais de administração. **Infomoney**. Disponível em: <Ritmo do mercado marca a formação dos profissionais de administração>, capturado em: 18/10/2010.

MENDONÇA, S. R. de. **A industrialização brasileira**. 2ª Edição. São Paulo: Moderna, 2004.

MOREIRA, J. C. T. **O curso de administração de empresas em tempos de globalização: um estudo da formação do administrador no Brasil e na Espanha.** São Paulo: PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. (Tese de Doutorado) 2004

MOTTA, C. M. **A política re reformas do Estado brasileiro na década de 1990: uma inserção neoliberal?** São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. Rio de Janeiro. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.23, n.º 4, p.53-55, 1983.

MUNTEAL, O.; *et al.* João Goulart e Salvador Allende: a luta contra a dependência na América Latina. **Comum**, Rio de Janeiro, v.13, nº 30, p. 24-58, jan./jun. 2008.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1993.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.43, n.2, p. 44-54, abr./maio/jun. 2003.

NUNES, D. D.; *et al.* Planejamento, gestão ambiental e o poder público estadual/municipal em Rondônia. In: AMARAL, Januário; CALDAS, Fabíola Lins. **Pesquisa na Amazônia: intervenção para o desenvolvimento.** Porto Velho: Edufro, 2002, p.127-154.

NUNES, E. de O.; *et al.* **Agências reguladora e reforma do Estado no Brasil: inovação e continuidade no sistema político-institucional.** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, A. C. C. de. O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 32, p.29-42, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, A. U. de. **Integrar para (não) entregar: políticas públicas e Amazônia.** Campinas: Papius, 1991.

OLIVEIRA, F. B. de; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, 149, 70, 2007.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. In: Encontro Anual da Anpad XXX, 2006. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

PAIVA, K. C. M. de; MELO, M. C. de O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol.12, n.2, Apr./June, 2008.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, São Paulo, Jul.2001.

PERDIGÃO, F.; BASSEGIO, L. **Migrantes amazônicos: Rondônia a trajetória da ilusão.** São Paulo: Loyola, 1992.

PEREIRA, L. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo.** São Paulo: Editora Pioneira, 1971.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of Management Learning & Education**, v.1, n.1, 2002. Disponível em: <<http://www.aomonline.org/publications/articles/bschools.asp>>, capturado em 01 de outubro de 2010.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.35, n.5, set./out., 1998. p.173-199.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RABELLO, A. C. B. **Inventando o outro**: representações do desenvolvimento e da fronteira amazônica. Belém, 2004. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.

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

RODRÍGUEZ, M. V. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANO, C. A.; *et al.* Educação empreendedora em face ao novo paradigma produtivo. **Revista Tecnologia & Humanismo**, Ano 16, n. 22-23, p. 130-140, 1º e 2º semestre, 2002.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JÚNIOR, M. M. (orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

SANDBERG, J. Understanding Human Competence at Work: An Interpretive Approach. **The Academy of Management**, v. 43, n. 1, p. 9-25. 2000.

SARSUR, A. M. **Gestão por competências**: a percepção de ganho social do trabalhador. Tese de Doutorado em Administração, a Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade da USP. São Paulo, 2007.

SCHUCH JUNIOR, V. F. **Formação de administradores e mercado de trabalho**: um estudo dos egressos do curso de administração da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre: UFRGS, PPGA, 1978.

SQUAREZI, S. B. **O perfil do futuro administrador**: da formação técnica à educação para a responsabilidade social. São Paulo: PUC, Programa de Administração. (Dissertação de Mestrado) 2003.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>, capturado em 20 de maio de 2009.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da educação superior no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, A. B. da. Caracterização do administrador na era da informação e do conhecimento. **Revista Brasileira de Administração**, ano XI, nº 32, 1999, p. 6-14.

SILVA, A. G. **No rastro dos pioneiros: um pouco da história de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, I. G. **Participação popular e reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990: contradições e impasses**. São Paulo, 2001. Tese (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p.15-40.

SOUZA, D. **Você sabe o que é um think tank?** Disponível em: <<http://amanhaontemhoje.wordpress.com/2008/03/17/voce-sabe-o-que-e-um-think-tank/>>, capturado em 22 de dezembro de 2008.

STAFF, H. O ensino superior e o mercado de trabalho: reflexão sobre os cursos de administração de empresas da PUC/SP e da universidade mercantil de massa. Tese de Doutorado. PUC, 2008.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. da. **História regional: Rondônia**. 4ª edição. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

TOLEDO, C. N. de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

TOLEDO, G. L.; TREVISAN, G. D. M. O departamento de administração. In: CANABRAVA, A. P. (org.). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 1984, p. 67-77.

TORDINO, C. A. **A formação em administração e o éthos da modernidade**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004 (Dissertação de Mestrado)

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

TREVISAN, G. D. M. **As atividades profissionais dos bacharéis em administração graduados pela Universidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEA-USP, 1977.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIR. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto político-pedagógico do curso de administração**. Porto Velho, outubro 2005.

UNIR. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **UNIR em números**: catálogo de informações institucionais UNIR 2010.2. Porto Velho, 2010. Disponível em <http://www.unir.br/pro_reitoria/proplan/cid/catalogo2010/UNIR-Catalogo_de_informacoes_institucionais-2010-1b.pdf>, capturado em: 15 de novembro de 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996. Mimeo

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZOUAIN, D. M.; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9. **Anales...** Madri, Espanã, 2-5 de nov. 2004. Disponível em: <www.clad.org.ve/fulltext/0049746.pdf>, capturado em 25 de março de 2009.

Apêndices

Questionário (Aluno) - Apêndice 1

Prezado(a) Aluno(a), gostaríamos que você respondesse as questões abaixo, a fim de obtermos algumas informações para melhor caracterizar os(as) participantes desta pesquisa.

01) Em que medida o curso atende às demandas das organizações da região de Porto Velho?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não atende.

Justifique sua resposta: _____

02) Em que medida o curso tem contribuído para o processo de desenvolvimento do Estado?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribui.

Justifique sua resposta: _____

03) Em que medida você se considera apto a difundir e aplicar novas ferramentas administrativas (5S, Gestão da Qualidade Total, Kaizen, Just-in-Time, Kanban, Reengenharia, Balanced Scorecard, entre outras) nas organizações?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não me considero apto.

Justifique sua resposta: _____

04) Em que medida você se considera apto a identificar problemas que afetam o desenvolvimento de uma organização na qual esteja ou venha a estar inserido?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não me considero apto.

Justifique sua resposta: _____

05) Caso você se considere apto a identificar tais problemas, em que medida se considera capacitado a formular propostas adequadas para solucioná-los?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não me considero capacitado.

Justifique sua resposta: _____

06) Em que medida você se sente apto a realizar o planejamento de uma determinada ação empresarial (incluindo pesquisa de mercado do produto na região, avaliação de questões relativas a preço de insumos e transporte, entre outros itens)?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não me considero apto.

Justifique sua resposta: _____

07) Em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade de liderança?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

08) Em que medida o curso contribuiu para desenvolver a sua capacidade de trabalhar em equipe?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

09) Em que medida o curso contribuiu para desenvolver a sua capacidade de conduzir processos e tomar decisões?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

10) Em que medida o curso contribuiu para desenvolver sua capacidade de ser empreendedor?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

11) Avalie em que medida o curso contribuiu para que você desenvolvesse as seguintes habilidades/qualidades: *adaptação à mudança, criatividade e inovação*.

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

12) Em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e de controle emocional?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

13) Em que medida o curso contribuiu para o seu conhecimento prático das funções da administração (planejar, organizar, dirigir e controlar)?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

14) Em que medida o curso contribuiu para que você desenvolvesse uma capacidade de pensar estrategicamente e adquirisse uma visão holística no que se diz respeito às questões da administração?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

15) Em que medida o curso contribuiu para que você estabelecesse um compromisso com a ética profissional?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

16) Em que medida o curso contribuiu para que você estabelecesse um compromisso com uma atitude de responsabilidade social?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

17) Em que medida o curso contribuiu para que você estabelecesse um compromisso com a organização democrática da vida em sociedade?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

18) Em que medida o curso contribuiu para desenvolver sua capacidade de educar a comunidade visando o desenvolvimento coletivo?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

19) Como você avalia o curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho?

- a) Atendeu completamente minhas expectativas;
- b) Atendeu parcialmente minhas expectativas;
- c) Não atendeu de forma satisfatória minhas expectativas;
- d) Não atendeu em nada minhas expectativas.

Justifique sua resposta: _____

20) Você se considera capacitado a articular o exercício da sua profissão de administrador com outras áreas importantes para o desenvolvimento pleno da sociedade? Em caso positivo, com quais áreas e de que maneiras?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não tenho nenhuma identificação.

Justifique sua resposta: _____

Muitíssimo obrigado!

Questionário (Professor) - Apêndice 1

Prezado(a) Professor(a), gostaríamos que você respondesse as questões abaixo, a fim de obtermos algumas informações para melhor caracterizar os(as) participantes desta pesquisa.

01) A seu ver, em que medida o curso atende as demandas das organizações da região de Porto Velho?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não atende.

Justifique sua resposta: _____

02) Segundo sua avaliação, em que medida o curso tem contribuído para o processo de desenvolvimento do Estado?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não tem contribuído.

Justifique sua resposta: _____

03) A seu ver, em que medida os alunos que concluirão o curso em 2010 estão aptos a difundir e aplicar novas ferramentas administrativas (5S, Gestão da Qualidade Total, Kaizen, Just-in-Time, Kanban, Reengenharia, Balanced Scorecard, entre outras) nas organizações?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não os considero aptos.

Justifique sua resposta: _____

04) A seu ver, em que medida os alunos que concluirão o curso em 2010 estão aptos a identificar problemas que afetam o desenvolvimento de uma organização na qual estejam ou venha a estar inseridos?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não os considero aptos.

Justifique sua resposta: _____

05) Caso você considere os alunos aptos a identificar tais problemas, em que medida os considera capacitados a formular propostas adequadas para solucioná-los?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não os considero capacitados.

Justifique sua resposta: _____

06) Em que medida você considera os alunos aptos a realizar o planejamento de uma determinada ação empresarial (incluindo pesquisa de mercado do produto na região, avaliação de questões relativas a preço de insumos e transporte, entre outros itens)?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não os considero aptos.

Justifique sua resposta: _____

07) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de liderança dos alunos?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

08) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para desenvolver a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

09) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para desenvolver a capacidade dos alunos de conduzir processos e tomar decisões?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

10) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para desenvolver a capacidade dos alunos de serem empreendedores?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

11) Avalie em que medida o curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem as seguintes habilidades/qualidades: *adaptação à mudança, criatividade e inovação*.

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

12) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem as habilidades de comunicação e de controle emocional?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

13) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos obtivessem conhecimento prático das funções da administração (planejar, organizar, dirigir e controlar)?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

14) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma capacidade de pensar estrategicamente e adquirissem uma visão holística no que diz respeito às questões da administração?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

15) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com a ética profissional?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

16) Segundo você avalia, em que medida o curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com uma atitude de responsabilidade social?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

17) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos estabelecessem um compromisso com a organização democrática da vida em sociedade?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

18) A seu ver, em que medida o curso contribuiu para que os alunos desenvolvessem a capacidade de educar a comunidade visando o desenvolvimento coletivo?

- a) Plenamente;
- b) Parcialmente;
- c) De forma insuficiente;
- d) Não contribuiu.

Justifique sua resposta: _____

19) Como você avalia os últimos quatro anos do curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho?

- a) Atendeu completamente a sua vocação e seus objetivos;
- b) Atendeu parcialmente a sua vocação e seus objetivos;
- c) Não atendeu de forma satisfatória a sua vocação e seus objetivos;
- d) Não atendeu em nada a sua vocação e seus objetivos.

Justifique sua resposta: _____

20) Você considera os alunos capacitados a articular o exercício da profissão de administrador com outras áreas importantes para o desenvolvimento pleno da sociedade? Em caso positivo, com quais áreas e de que maneiras?

Muitíssimo obrigado!

Roteiro da Entrevista (Professor) - Apêndice 2

Prezado(a) Professor(a), gostaríamos que você respondesse as questões abaixo, a fim de obtermos algumas informações a respeito do curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho.

- 1) Você como professor do curso de Administração tem trabalhado em suas disciplinas conteúdos voltados ao desenvolvimento de Rondônia? De que forma?
- 2) O curso propicia uma formação profissional voltada para a realidade local e regional? De que forma?