JOSÉ EMÍDIO DE ARAÚJO NETO

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DA OFERTA NOS ESTADOS DO CEARÁ, PARAÍBA E RIO GRANDE DO NORTE

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Doutora Márcia Karina da Silva
Co-orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Geraldo Vandré[1]

[1] Geraldo Vandré. Compositor, cantor e perseguido político durante a ditadura militar do Governo Militar no Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os envolvidos, direta ou indiretamente com o processo de melhoria do ensino da administração.

AGRADECIMENTOS

Especialmente a Deus, que certamente é a Razão maior da nossa existência e que sempre nos alimenta com sua bondade permitindo a nossa evolução.

À minha orientadora Professora Doutora Márcia Karina da Silva, bem como ao Professor Ronaldo, por todas as contribuições e orientações, sem as quais este trabalho não seria possível.

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, por proporcionar a oportunidade da realização deste curso de mestrado, e aos colegas companheiros de turma que durante todo o processo do curso compartilharam e ajudaram uns aos outros.

Ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade, colaboração e incentivo e a todos os Professores que tive no curso do mestrado, pela paciência e altruísmo demonstrado nos quase dois anos que juntos em sala de aula convivemos no prazeroso processo de ensino aprendizagem.

Aos coordenadores que aceitaram participar desta investigação e gentilmente abriram espaço em vossas agendas para darem as entrevistas que possibilitaram a recolha dos dados para o cumprimento desta investigação.

Ao meu colega de trabalho Kléber Formiga Miranda, amigo que cultivei e respeito na cidade de Mossoró e que sempre esteve junto construindo e dividindo ideias, conhecimentos, angústias e sucessos conquistados.

À minha família, especialmente à minha amada esposa, pela paciência e entendimento pelos inúmeros momentos que tive de isolamento para assim poder melhor construir este trabalho, ao meu falecido pai que certamente está olhando por mim, e aos meus filhos, esperando que possa estar humildemente, colaborando para que entendam a importância do estudo continuado.

RESUMO

Os cursos presenciais de Administração do Brasil enfrentam uma situação onde o mercado de trabalho não contrata prioritariamente seus egressos, o que remete a um entendimento de que as Instituições de Ensino Superior [IES] não estão suprindo adequadamente seus alunos com os conhecimentos profissionais necessários para terem as habilidades e competências exigidas por este mercado, conhecimentos estes que são preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs] e que direcionam os currículos dos cursos ao atendimento das exigências do mercado. Esta investigação, de natureza qualitativa e articulada com dados quantitativos, inicialmente tem o intento de identificar o alinhamento entre os currículos praticados pelas IES e as DCNs, no que se refere aos conteúdos profissionais, e posteriormente compreender a percepção dos coordenadores de universidades dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, acerca da relação entre as DCNs, os currículos praticados nas IES e o mercado. Para viabilizar esta investigação, documentos das IES [currículos] coletados em seus sítios eletrônicos foram utilizados para identificação do alinhamento com as DCNs por intermédio da técnica de palavras indutoras e induzidas de Bardin. Foi utilizado também como instrumento de coleta um questionário não estruturado, que foi aplicado aos coordenadores de curso através de guião próprio. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de grelha analítica de Bardin, os dados resultantes foram triangulados com os da investigação documental para melhor entender os fenômenos detectados. Os resultados obtidos indicam que as IES praticam currículos com pouca adesão aos conteúdos profissionais Teorias das Organizações e Administração de Serviços, enquanto conteúdos relacionados à Planejamento, Finanças, Mercado e Produção tem alta adesão. Percebeu-se também a existência de uma estreita relação entre Mercado, DCNs e Currículo, que interagem e se relacionam de forma interdependente, onde o mercado figura como principal vértice. Entendeu-se que as DCNs são percebidas ao mesmo tempo como flexíveis e definidoras dos conteúdos praticados nos currículos, que apresentam-se como disciplinas ministradas nos cursos, onde a relação teoria X prática ainda é pífia no processo de ensino aprendizagem. Percebeu-se ainda que o mercado cada vez mais faz exigências e impõe condições técnicas para absorver os administradores formados, ao mesmo tempo em que as IES não conseguem formá-los, verificando-se como prováveis causas, o não atendimento às DCNs e a falta de um relacionamento mais próximo com o mercado, bem como a falta de acompanhamento dos seus egressos.

Palavras-Chave: Conteúdos Profissionais. Currículo. Curso de administração. Ensino Superior. Mercado

ABSTRACT

The classroom courses of Administration in Brazil face a situation where the labor market does not hire their egresses primarily, which leads to an understanding that higher education institutions [IES] are not supplying adequately their students with the necessary professional knowledge to have the skills and competencies required for this market, knowledge hich are preconized by the National Curriculum Guidelines [DCNs] and that direct the course curricula to meet the demands of the market. This research, of qualitative nature and combined with quantitative data, initially has the intent of identifying the alignment between the curricula practiced by IES and DCNs with regard to professional content and subsequently understand the perception of the coordinators from universities in the states of Ceará, Paraíba and Rio Grande do Norte, about the relationship between DCNs, the curricula practiced in IES and the market. To facilitate this research, documents of IES [curricula] collected on their websites were used for identification of alignment with the DCNs through the Bardin's technique of inductive and induced words. It was also used as instrument of collect an unstructured survey applied to course coordinators through script itself. The interviews were transcribed and analyzed using the Bardin's technique of analytical grid, the resulting data were triangulated with documentary research to better understand the phenomena detected. The results indicate that the IES practice curricula with little adherence to the professional contents Theories of Organizations and Services Administration, while content related to Planning, Finance, Marketing and Production have high adhesion. It was also perceived that there is a close relationship between Market, DCNs and Curriculum, which interact and relate interdependently, where the market is its main vertex. It was understood that the DCNs are perceived simultaneously as flexible and defining the content practiced in curricula, that present themselves as subjects taught in courses, where the relation theory versus practice is still insignificant in teaching and learning process. It was noticed also that the market more and more makes demands and imposes technical conditions to absorb graduated administrators, at the same time that the IES cannot train them, verifying as probable causes, not attending to DCNs and lack of a closer relationship with the market, as well as the lack of monitoring of its egresses.

Keywords: Professional contents. Curriculum. Administration Course. Higher Education. Market.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	– Antes de Cristo
ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFO	– Administração Financeira e Orçamentária
ANGRAD	– Associação Nacional dos Cursos de graduação em Administração
ANPAD	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
APA	– *American Psychological Association*
ARMP	– Administração de Recursos Materiais e patrimoniais
CE	– Ceará
CES	– Câmara de Educação Superior
CFA	– Conselho Federal de Administração
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPQ	–Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
CRA	– Conselho Regional de Administração
DASP	– Departamento de Administração do Setor Público
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	– Ensino à Distância
EAESP	– Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	– Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EPROCAD	– Encontro de Professores e Coordenadores de Cursos de Administração
ESAN	– Escola Superior de Administração
FEA	– Faculdade de Economia e Administração
FIA/USP	– Fundação Instituto de Administração da universidade de São Paulo
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FGV	– Fundação Getúlio Vargas

IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	– Instituto de Organização do Trabalho
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INIFOR	– Universidade de Fortaleza
LDB	– Lei de Diretrizes de Base
MBA	– *Master Business Administration*
MEC	– Ministério da Educação
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
PB	– Paraíba
PBL	– *Problem Based Learning*
PNE	– Programa Nacional de Educação
PNG	– Plano Nacional de Graduação
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PRONAPA	– Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Administração Pública
ProUni	– Programa Universidade para Todos
RH	– Recursos Humanos
RN	– Rio Grande do Norte
SC	– Santa Catarina
SESu	– Secretaria de Educação Superior
SI	– Sistemas de Informação
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
STJ	– Supremo Tribunal de Justiça
TGA	– Teoria Geral da Administração
TO	– Teoria das Organizações
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFERSA	– Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de janeiro
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – *United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization*

UnP – Universidade Potiguar

WWW – *World Wide Web*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, O CURSO DE ADMINSTRAÇÃO E O CONTEXTO DA PROFISSÃO DO AINISTRADOR ... 20

1.1- O Surgimento e a Evolução do Curso Superior de Administração no Brasil 21

1.2 - A Evolução do Currículo e o Crescimento e a Qualidade do Curso de Administração no Brasil 27

1.3 - O Profissional Administrador e as Exigências Impostas pelo Mercado...36

1.4 - As Demandas Impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração 41

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 47

2.1 - O Ensino Superior 48

2.1.1 - Conceitos e Origens do Ensino Superior 48

2.1.2 - O Ensino Superior no Brasil 51

2.2 - O Currículo 56

2.2.1 - Conceitos e Origens do Currículo 56

2.2.2 - Currículo no Controle Social e o Currículo Oculto 60

2.2.3 - O Papel do Estado, a Relação com o Mercado e a Visão da Escola como Indústria 62

CAPÍTULO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS 66

3.1 - Natureza da Investigação 67

3.2 - Sujeitos 70

3.3 - Locais da Investigação 71

3.4 - Procedimentos de Coleta de Dados 73

3.5 - Procedimentos de Análise de Dados 77

3.6 - Considerações Éticas 81

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 83

4.1 - Base Documental 84

4.2 - Base Empírica 98

4.2.1 - Diretriz 100

4.2.2 - Disciplina 106

4.2.3 - Prática 109

4.2.4 - Mercado 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS.. 126

APÊNDICES..... i

APÊNDICE A..... ii

APÊNDICE B..... vi

APÊNDICE C..... viii

APÊNDICE D..... .x

APÊNDICE E..... .xxix

APÊNDICE F xxxix

APÊNDICE G..... .l

APÊNDICE H..... .lix

APÊNDICE I lxiv

ANEXOS lxxi

ANEXO A lxxii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação do nível de conhecimento entre os resultados dos ENADEs 2006/2009 32

Gráfico 2 – Comparativo dos resultados dos ENADEs 2006 e 2009 quanto aos tipos de formação avaliados 32

Gráfico 3 – Distribuição da Amostra [IES que disponibilizam os currículos de seus cursos] por estado - 48 IES 85

Gráfico 4 – Conteúdos Profissionais ofertados nos estados do CE, PB e RN..... 89

Gráfico 5 – Adesão percebida no *locus* e nos estados que o compõe 93

Gráfico 6 – Adesão percebida no *locus* e nas IES públicas e privadas 95

Gráfico 7 – Adesão média percebida no total do *locus* e por estado..... 97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do Universo e da Amostra do Levantamento dos Currículos 85

Tabela 2 – Distribuição da Amostra [IES que disponibilizam os currículos de seus cursos] por estado 85

Tabela 3 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por localidade 86

Tabela 4 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por propriedade 86

Tabela 5 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por tipo de Instituição 87

Tabela 6 – IES que ofertam cursos de Bacharelado em Administração presencial nos estados do CE, PB e RN 88

Tabela 7 – Conteúdos Profissionais ofertados nos estados do CE, PB e RN 89

Tabela 8 – Adesão percebida no *locus* e nos estados que o compõe 92

Tabela 9 – Adesão percebida no *locus* e nas IES públicas e privadas 94

Tabela 10 – Resumo da Análise de Conteúdo [Grelha Analítica de Bardin] 100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas e Teorias da Administração 23

Quadro 2 – Número de Cursos por Década desde Antes de 1960 até 2000 29

Quadro 3 – Principais Diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares Nacionais 44

Quadro 4 – Descrição das Variáveis da Entrevista aplicada 76

Quadro 5 – Palavras Indutoras e suas Respectivas Induzidas 81

Quadro 6 – Caracterização dos Entrevistados 99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tetragrama Cósmico de Edgar Morin 34

Figura 2 – Mapa do Brasil com a Região Nordeste em destaque 72

Figura 3 – Mapa da Região Nordeste do Brasil, com os três Estados *locus* da investigação em destaque 72

Figura 4 – Relação entre Mercado, DCN e Currículo 113

INTRODUÇÃO

Educar é um processo antigo, que surge com os filósofos Sócrates, Aristóteles e Platão, baseando-se em princípios filosóficos ainda Antes de Cristo, e evolui com o ensino clássico das artes e o surgimento das bibliotecas no século IX, com as migração das escolas rurais para as urbanas no século XIII em função da urbanização e consequente desenvolvimento do comércio, e estas escolas dão origem às universidades. Na América latina, as primeiras universidades estão relacionadas como fundações coloniais e missionárias, sendo que as colônias não portuguesas foram as pioneiras, ficando a educação no Brasil restrita a catequese dos jesuítas e alheia à revolução científica até a vinda da família real em 1808, quando criam-se as primeiras escolas superiores.

A administração começou a ser vista como Ciência, após a Revolução Industrial, sendo o primeiro curso superior de Administração do mundo criado nos Estados Unidos em 1881, e só após mais de setenta anos, foi criada no Brasil a primeira escola superior de Administração, em 1952. O curso de administração no Brasil se expandiu, principalmente por incentivos governamentais que facilitaram a criação de novas escolas de terceiro grau, sendo o primeiro curso a ultrapassar um milhão e cem mil alunos matriculados, o que leva o estado à intervir com regras rígidas, através das Diretrizes Curriculares, que objetivam orientar as IES na composição de seus currículos, pois a qualidade caiu para o que se considerou como o estado de falência dos atuais métodos aplicados no ensino de administração, onde os cursos continuam formando egressos sem as competências e habilidades que o mercado requer. Boa parte deste desequilíbrio deve-se ao fenômeno da mercantilização no ensino superior, pois as IES estão se tornando empresas que visam o lucro em detrimento da qualidade.

O sistema composto da relação entre Mercado, DCNs e os Currículos dos Cursos não está devidamente equilibrado como deveria, ou seja, o mercado definindo o perfil do profissional desejado, o Estado, por meio das DCNs, orientando e fiscalizando as IES quanto ao seu cumprimento e os cursos formando adequadamente os profissionais com as habilidades e competências exigidas pelo mercado. A realidade percebida é que os egressos continuam saindo dos cursos sem estas habilidades e competências, não atendendo ao mercado, consequentemente o mercado segue contratando profissionais não administradores para exercerem funções de gestão.

Como educador e coordenador de um curso de Administração, questiono-me acerca desta triangulação não funcionar como deveria, observando que os egressos até adquirem os conhecimentos profissionais, mas falta-lhes a competência de aplicá-los. Estas conclusões

estão embasadas na experiência e corroboradas pelos resultados das pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Administração [CFA] nos anos de 2003, 2009 e 2011, porém foi o Mestrado em Ciências da Educação que possibilitou estruturar melhor as ideias e consequentemente compreender o questionamento que nos incomodava enquanto educador e coordenador de curso.

Isto posto, tem-se o ponto de partida desta investigação na seguinte questão: Em que medida os currículos praticados nos cursos presenciais de Bacharelado em Administração nas instituições de ensino superior dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte se aproximam dos conteúdos de formação profissional das Diretrizes Curriculares Nacionais? Assim, investigou-se entre as IES que ofertam cursos de Administração nos estados *locus*, a adesão percebida dos currículos praticados aos conteúdos profissionais preconizados nas DCNs, procurando também compreender, junto aos coordenadores entrevistados durante a investigação, a dissonância entre Mercado, DCNs e Currículo. Esta investigação não pretende, obviamente, dar todas as respostas possíveis aos objetivos propostos, mas pretende prover resultados que poderão possibilitar um melhor entendimento dos mesmos, fornecendo subsídios para o aprofundamento em investigações futuras.

Para a fundamentação teórica desta investigação, foram realizadas leituras de Boas (2004), Colossi *et.al.* (2001), Fávero (2006), Máttar Neto (2003), Silva (2003) e Silva (2006) para cobrir a Historiografia do Ensino Superior no Brasil e de Andrade e Amboni (1999, 2002, 2003, 2009, 2010a, 2010b), Andrade *et.al.*, (2006), Andrade (2010), Barra de Oliveira (2008), Bonventti (2011), CFA (2004, 2007, 2012, sd), Chiavenato (2003; 2004), Coimbra, (2010), Frauches (2008), Kreuz (2010), Martins (1989), Máttar Neto (2003), Maximiano (2007), MEC (sd), Mendes e Azevedo (2012), Minzberg (2003), Morin (2007), Nicolini (2003a; 2003b), Oliveira (2005), Oliveira (2009), Oliveira e Souerbronn (2007), Pfeffer & Fong (2003), Reis Neto (2008), Santos (2012), Silva (1999), Saviani (2008) e UNESCO (1982) para embasar o Ensino Superior e o Currículo do Curso de Administração no Brasil, bem como a profissão do administrador no Brasil.

Dentre as obras utilizadas, destacam-se, como referenciais mais alinhados ao contexto do objeto investigado, o artigo ‘O Curso de Administração à Luz das Diretrizes Curriculares Nacionais’, de autoria de Antonia Carlinda Cunha de Oliveira, publicado na Revista Sitientibus, da Universidade Federal de Feira de Santana em 2005, bem como as várias obras dos professores Rui Otávio Bernardes de Andrade e Nério Amboni, os quais participaram diretamente do processo de construção das DCNs para os cursos de Administração.

Duas categorias foram abordadas nesta investigação, Ensino Superior e Currículo. A

categoria 'Ensino Superior' foi tratada em seu referencial teórico pelas obras dos autores Antonio Teodoro e Maria Lúcia Vasconcelos (2005), Antonio Teodoro (2009), Boaventura de Souza Santos (2012) além da obra 'A Educação no Mundo' publicada no Brasil pela UNESCO (1982) enquanto que os autores José Augusto Pacheco (1996), Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2000; 2006) e Michael Apple (1889; 2006) apoiaram a categoria 'Currículo',

Partindo do objetivo geral desta investigação e após reflexões e entendimentos, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar os Conteúdos de Formação Profissional preconizados pelas DCNs; Levantar os currículos das IES que ofertam cursos presenciais de Administração nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte; Comparar os currículos das IES com as orientações das DCNs no tocante aos Conteúdos de Formação Profissional e Apresentar o grau de adesão entre estes, como também, entender a relação existente entre Mercado, DCNs e Currículos praticados pelas IES, na percepção dos coordenadores de curso, sujeitos desta investigação.

Para fazer cumprimento a tais objetivos, foi realizada uma investigação de natureza aplicada quanti-qualitativa, qualificada quanto ao nível como descritiva e explicativa, sob a forma de levantamento de dados, dividida e distribuída nas seguintes etapas: investigação bibliográfica, investigação documental, investigação de campo, análise dos dados e produção do texto.

A investigação documental inicialmente tomou como base as DCNs para o curso de Bacharelado em Administração, de onde foram extraídas as variáveis que serviram de base referencial dos conteúdos profissionais, para a identificação das ocorrências destes conteúdos nos currículos das IES investigadas. A coleta de dados das IES ocorreu pela análise de conteúdo simples, buscando a ocorrência dos conteúdos profissionais nas grades curriculares divulgadas nos sítios das instituições na internet. O universo considerado foi o das IES que oferecem cursos superiores presenciais de Administração que possuem sítios na internet situadas nos três estados investigados, que resultou em 67 instituições, e considerou-se a amostra o total das instituições que divulgam seus currículos em seus sítios, o que correspondeu à 48 IES, ou seja, a amostra foi de 71,64% do seu universo.

O resultado do processamento dos dados documentais coletados permitiu perceber a adesão dos currículos das IES aos conteúdos profissionais preconizados nas DCNs para o curso de Administração, e servir de referencial para parte das entrevistas aplicadas aos coordenadores sujeitos da investigação.

A investigação de campo foi realizada em cinco IES, todas universidades nativas do *locus* pesquisado, três públicas e duas privadas, distribuídas entre os três estados investigados.

As IES encontram-se situadas nas cidades de Fortaleza no estado do Ceará, de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte e de João Pessoa no estado da Paraíba. Destas IES, foram entrevistados os coordenadores dos cursos de Administração, utilizando-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista composta de doze questões abertas. O procedimento de coleta ocorreu entre os meses de abril e maio de 2012 e as entrevistas foram todas realizadas nas cidades onde se situam as IES.

Partindo do tratamento dos dados coletados nesta fase, permitiu-se identificar variáveis relevantes ao estudo como o perfil de formação do coordenador, o conhecimento acerca das DCNs e dos conteúdos profissionais contidos nestas, como também do currículo praticado nos cursos, a relação entre as DCNs, o currículo praticado e o mercado e suas exigências aos egressos no que tange às suas habilitações e competências, além da percepção acerca do resultado apresentado na investigação documental no que se refere a baixa adesão dos currículos praticados, referente aos conteúdos Teoria das Organizações e Administração de Serviços, entre outras.

O presente trabalho[2] está organizado em quatro capítulos mais as Considerações Finais, o primeiro, intitulado 'A Educação Superior no Brasil, o curso de Administração e o Contexto da Profissão do Administrador' traz a cronologia do Ensino Superior no Brasil, descreve o surgimento do curso de Administração no Brasil, a evolução do currículo e a expansão do curso, contextualiza a profissão do administrador no Brasil e a interferência do Estado por intermédio das demandas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de administração.

No segundo capítulo, intitulado 'Enquadramento Teórico', apresentam-se análises das teorias das categorias abordadas na investigação, que são Ensino Superior e Currículo. Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado 'Caminhos Metodológicos', é apresentado o desenho da investigação: a natureza da investigação, caracterização dos sujeitos, descrição do *locus*, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de análise dos dados e as considerações éticas.

O quarto e último capítulo, intitulado 'Análise e Discussão dos Resultados', os

[2] O formato de entrega desta dissertação [apresentação gráfica/processamento do texto] está em consonância com as orientações do Despacho nº 101/2009 da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [UHLT], que trata da atualização das normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações. Em relação às citações, menção de informações extraídas de uma fonte documental cujo propósito é esclarecer ou fundamentar as ideias do autor do trabalho, conforme a NBR 10520 (2002), da Associação Brasileira de normas Técnicas [ABNT], devem seguir, a mesma forma de entrada utilizada nas referências, tanto no final do trabalho quanto em notas de rodapé. Nesse caso, por recomendação da ULHT, adotamos as normas da *American Psychological Association* [APA] para apresentar as citações e referências. Para isso, nos embasamos no documento: *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte II (APA)*, publicado em 2009.

resultados da investigação são apresentados, iniciando com os da base documental [de ênfase quantitativa], expressos por meio de gráficos e tabelas, relacionando-os com os resultados obtidos com os estudos teóricos já publicados, como também, em alguns casos, com as falas dos sujeitos entrevistados na fase da investigação empírica. Em seguida são apresentados os resultados da base empírica, que traz à tona os temas emergentes: Diretriz, Disciplina, Prática e Mercado. Neste capítulo aparecem as falas dos sujeitos com base na análise de conteúdo realizada com a ferramenta grelha analítica de Bardin.

Concluindo a fase textual deste trabalho, são apresentadas as Considerações Finais da investigação, relacionando os resultados aos objetivos propostos, as limitações e horizontes da investigação, culminando com sugestões para futuras investigações abordando o mesmo objeto de investigação.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, O CURSO DE ADMINSTRAÇÃO E O CONTEXTO DA PROFISSÃO DO ADMINISTRADOR

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, O CURSO DE ADMINSTRAÇÃO E O CONTEXTO DA PROFISSÃO DO ADMINISTRADOR

Neste capítulo apresenta-se a contextualização da investigação por meio de uma revisão literária, tomando como base referencial autores conceituados no Brasil, além de dados do MEC/INEP, para assim lograr êxito na estruturação das ideias, favorecendo um melhor embasamento e entendimento, e consequente melhor interpretação dos resultados obtidos.

Inicia-se com uma historiografia do ensino superior e do curso de administração no Brasil, em seguida demonstra-se a evolução do currículo do curso de administração, o seu crescimento em números e a qualidade destes, posteriormente descreve-se a profissão do administrador e suas relações com o mercado de trabalho [e suas exigências] concluindo com a intervenção do estado por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração.

1.1 O Surgimento e a Evolução do Curso Superior de Administração no Brasil

Antes de proceder com uma trajetória do ensino superior em administração através de uma perspectiva histórica, faz-se necessário ter um entendimento conceitual do termo Administração.

No princípio da administração como ciência, por volta da primeira década do século XX, Taylor[3] defendia que administrar era o conjunto das funções: Planejar, Organizar, Dirigir e Controlar. Este conceito se aplicava claramente à realidade de uma época que em reflexo da revolução industrial, apresentava-se um crescente aumento da demanda por produtos, onde as organizações [basicamente unidades fabris] tentavam a todo custo, atender às demandas impostas com o aumento da produção, minimizando ao máximo a utilização de recursos (CHIAVENATO, 2003).

Este conceito evolui e passa a ter contextos mais focados nas realidades dos múltiplos

[3] Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico norte americano que desenvolveu a Teoria Clássica da Administração, onde preconizava a utilização de métodos científicos, com ênfase nas tarefas executadas pelos operários, na gestão dos meios produtivos industriais, considerado o precursor do que entendemos hoje como Administração Científica.

ambientes organizacionais apresentados na atualidade, nos quais estão inseridas todas as organizações. Entretanto, não é simples conceituar administração, baseando-se na clássica questão da maioria dos campos do conhecimento, enquadrando-a simplesmente como um destes tipos, especialmente na atual e complexa era do conhecimento, que é permeada por inúmeras variáveis. A administração encontra-se no limbo composto pela dicotomia formada pelas indissociáveis partes, a teoria das técnicas acadêmicas e a prática adquirida pelas experiências vividas no labor.

Conforme afirmam Mintzberg e Golsing (2003), a atividade de administrar de hoje vai além do preconizado nas palavras de Fayol[4] um século atrás, onde definia o trabalho administrativo como sendo planejamento, organização, coordenação e controle. Hoje as organizações são definidas como redes flexíveis de trabalhadores com conhecimentos, habilidades e competências.

Andrade e Amboni (1999, p.12) afirmam que "As mudanças tecnológicas respondem às exigências de qualidade em face do novo contexto econômico. Evidentemente é a lógica capitalista – fenômeno universal que demanda, e estimula, a passagem do antigo modelo taylorista/fordista para o denominado paradigma da produção flexível".

Muitos são os conceitos de Administração, porém uma definição que pode dar mais entendimento, clareza e amplitude é posta por Oliveira (2009, p.7) ao afirmar que:

> Administração é o sistema estruturado e intuitivo que consolida um conjunto de princípios, processos e funções para alavancar, harmonicamente, o processo de planejamento de situações futuras desejadas e seu posterior controle e avaliação de eficiência, eficácia e efetividade, bem como a organização – estruturação – e a direção dos recursos alocados nas áreas das empresas, orientados para os resultados esperados, com a minimização dos conflitos interpessoais.

Uma vez postos os conceitos voltemos às origens. De fato, existem registros do que pode-se entender por administração desde 2.800 a.C. na Mesopotâmia [atual Iraque e terras próximas], onde houve o estabelecimento das atividades das empresas em geral e o início da estruturação do controle destas atividades (OLIVEIRA, 2009).

O que conhecemos hoje como administração aflora com os grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, que já a discutiam. Sócrates dizia que a Administração é uma habilidade pessoal separada do conhecimento técnico e da experiência. Platão estudava a Administração no âmbito político e social da sua época. Em seus estudos, expôs a forma

[4] Henry Fayol, engenheiro de minas francês contemporâneo de Taylor, tendo desenvolvido a Escola Científica de Administração, aos mesmos moldes da Teoria Clássica, diferindo em aspectos como ênfase, onde esta focava a estrutura organizacional.

democrática de governo e de administração dos negócios públicos. Aristóteles deu o primeiro passo á Filosofia, Cosmologia, Nosologia, Metafísica, Lógica e às Ciências Naturais (CHIAVENATO, 2004).

Antigamente o processo de administração acontecia naturalmente, sem ser discutido como Ciência. As organizações em si não existiam e a administração começou a ser vista como Ciência, após a Revolução Industrial. Com a invenção da máquina a vapor por James Watt no ano de 1770 e sua aplicação no processo produtivo, o conceito de trabalho é visto de maneira diferente e tornou-se responsável por mudar a estrutura social e comercial da época (CHIAVENATO, 2004).

Deste modo, a cientificidade da administração se deu por Frederick Winslow Taylor, que tinha uma visão do todo e preocupava-se com os recursos materiais e humanos, capacitação da mão-de-obra e padronização do processo, direcionamento conforme perfil e o cuidado que se deve ter com o relacionamento entre líderes e liderados (MAXIMINIANO, 2004).

Em 1900 inicia-se um processo de formação das teorias administrativas, que dividida em escolas, evoluiu até os dias atuais e podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas e Teorias da Administração

ESCOLAS	TEORIAS
Clássica	Teoria da Administração Científica Teoria do Processo Administrativo
Burocrática	Teoria da Burocracia
Humanista	Teoria das Relações Humanas Teoria Comportamentalista Teoria Estruturalista Teoria do Desenvolvimento Organizacional
Sistêmica	Teoria dos Sistemas
Quantitativa	Teoria Matemática
Contingencial	Teoria da Administração por Objetivos Teoria da Contingência
Moderna	Teoria da Administração por Processos Teoria da Excelência Administrativa

Fonte: Adaptado de Oliveira (2009)

O primeiro registro do ensino de administração no Brasil, porém não de nível superior, data de 1902 por duas escolas particulares, a escola Álvares Machado no Rio de Janeiro e a

Academia do Comércio em São Paulo, estes dois cursos foram reconhecidos pelo Governo Federal em 1905 (NICOLINI, 2003a). Neste período o Brasil ainda baseava a economia em atividades de produção agrária voltadas para a exportação e era controlado por uma oligarquia burguesa, característica que deixa a nação fora do processo da Segunda Revolução Industrial. Com a Revolução de 1931 o país passa a ter um foco mais alinhado com as nações mais desenvolvidas e parte para a industrialização, o que faz requerer profissionais específicos para esta nova área produtiva. Registra-se que nestes primórdios a administração das organizações basicamente ficava ao encargo de engenheiros e economistas (MARTINS, 1989; COIMBRA, 2010).

Ainda em 1931 surge em São Paulo o Instituto de Organização do Trabalho [IDORT], voltado ao desenvolvimento e propagação das ciências administrativas e que teve reconhecimento como de utilidade pública pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 1.155 de 19 de outubro de 1936, e em 1938 surge o Departamento de Administração do Setor Público [DASP] voltado à modernização do Estado brasileiro. Estes dois institutos passam a propiciar a condição do início do ensino superior de administração no Brasil. O ensino superior de administração então confunde-se muito com o ensino de economia e a carência por administradores faz com que a classe empresarial paulista se una e crie a Escola Superior de Administração de Negócios 'Pandiá Calógeras' [ESAN] em 1941 baseada no formato da *Graduate School of Business Administration* da universidade de Harvard, buscando a formação de profissionais dirigentes para a indústria e o comércio (REIS NETO, 2008; NICOLINI, 2003b).

Em 1948, derivada do DASP, é criada a Fundação Getúlio Vargas [FGV] voltada à formação de profissionais para a administração pública e privada, que toma como base o modelo de ensinar administração da América do Norte, promovendo intercâmbio com instituições desta nação, o que fez surgir em 1950 a Escola Brasileira de Administração Pública [EBAP] no Rio de Janeiro, então Capital da República.

O ensino acadêmico de administração como conhecimento surge com o primeiro curso do mundo, criado nos Estados Unidos em 1881 pela Warton School, havendo um lapso temporal de sete décadas para o surgimento em outros países, inclusive no Brasil (CFA, sd). No Brasil a EBAP inicia a formação da primeira turma de bacharéis em administração em 1952, sendo graduada a primeira turma em 1954. Outras instituições surgem nos anos subsequentes voltadas à formação de profissionais e objetivando atender a demanda latente derivada das políticas de crescimento industrial do Estado Novo de Vargas. Neste mesmo período o ensino superior brasileiro como um todo distanciava-se do modelo europeu e

voltava-se para o norte-americano (MARTINS, 1989; CFA, sd; REIS NETO, 2008; NICOLINI, 2003a).

A FGV também criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo [EAESP], em 1952 na cidade de São Paulo [que era considerada o centro econômico do Brasil, coração e cérebro da iniciativa privada], objetivando atender às necessidades e às expectativas do empresariado local. Para a criação desta escola a FGV firma acordo com o governo norte-americano e monta, com acadêmicos dos quadros da Universidade Estadual de Michigan, uma comissão de especialistas em administração de empresas para ajudar na fase de implantação da escola, ao mesmo tempo em que enviou docentes para cursarem pós-graduação nos Estados Unidos, todavia, esta comissão esteve presente até 1965 e influenciou fortemente o currículo e a estrutura acadêmica, que se tornou referência para outras instituições de ensino superior de administração do Brasil (Martins, 1989; CFA, sd; REIS NETO, 2008; NICOLINI, 2003a).

Na segunda metade dos anos 60 do século XX, a implantação do regime militar e a forte influência das empresas americanas que se instalaram no Brasil, geraram uma visão pedagógica para a formação que atendesse a essa nova realidade, baseada em princípios tayloristas e fordistas, identificada como Pedagogia Tecnicista, que é incorporada pelas IES (COIMBRA, 2010). A Pedagogia Tecnicista se apresenta para o ensino com as mesmas propostas da administração científica, empregada nas primeiras décadas do século XX nas indústrias, partindo do pressuposto da neutralidade científica, eficiência e racionalidade. Esta modalidade ganha força em virtude das políticas aplicadas onde a Ordem e o Progresso eram os objetivos governamentais, era crescer de forma eficiente. Portanto, enquanto na Pedagogia Tradicional a questão central é aprender e na Pedagogia Nova é aprender a aprender, na Pedagogia Tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2008). O currículo então praticado era baseado nas escolas americanas e não levava em conta as particularidades nacionais.

O Brasil ainda recente no que tange o ensino superior, tem o curso de Administração moldado para atender à necessidade da formação de profissionais para acompanharem o crescimento econômico previsto pelo Estado, acompanhando uma tendência de outras nações, afinal “A universidade foi criada para resolver os problemas nacionais, porque, na grande maioria e sobretudo fora da Europa, as sociedades eram ainda muito recentes” (SANTOS, 2012, p.16).

Neste conturbado período vivido pelo Brasil, mais precisamente em 1966, por meio do Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, é fixado o primeiro

currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, embasado na Lei n. º 4.769, de 09/09/1965 que regulamentou o exercício da profissão de Técnico de Administração. Teoricamente pelo previsto nesta Lei, o acesso ao mercado profissional para exercer cargo de gestão seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário de administração. Por meio do cumprimento deste currículo mínimo do curso de Administração habilita-se formalmente o exercício da profissão de Técnico de Administração, que pela Lei nº 7.321, de 13/06/1985 altera-se a denominação da categoria de Técnico de Administração para Administrador (COIMBRA, 2010). O fato é que na prática a Lei não se firmou, tendo sido regra, profissionais de outras áreas continuarem a atuar na gestão de empresas (MARTINS, 1989).

O Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 4/10/1993, institui o currículo pleno para o curso de graduação em Administração, possibilitando às instituições criarem habilitações específicas onde o currículo poderia ter maior concentração dos estudos em matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Mais de uma década depois, a Resolução nº 2 fica revogada pela Resolução nº 4, de 13/07/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, esta que extinguiu as quase 250 denominações de habilitações até então criadas, obrigando todas as IES a utilizarem a denominação de Bacharelado em Administração para os seus cursos de administração. O texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração foi resultado do árduo trabalho do MEC em parceria com o CFA e a ANGRAD, objetivando a melhorar a qualidade do ensino de Administração e evitar a descaracterização dos cursos, oferecidos pelas então mil e setecentas IES que ministravam cursos de bacharelado em administração no País (COIMBRA, 2010).

Nos moldes atuais, a administração não mais é vista como um compêndio de conhecimentos técnicos, com fórmulas exatas para a solução de problemas, mas sim, como um conjunto de duas competências. A primeira entendida como o saber-fazer, que implica em um arcabouço teórico específico em que sistemas e processos orientam métodos de ação que sustentam as atividades empresariais, que sejam privadas ou públicas, são as referências para o planejamento, organização, direção e controle das ações. A segunda competência, diz respeito à ordem do ser administrador, a sua essência, é o saber ser para assim saber fazer melhor, é ter um olhar plural e adiante do palpável, olhar este, que abre o foco do problema pontuado a ser resolvido, para um espectro que englobe os elementos conexos a este (ANDRADE; AMBONI, 2002).

1.2 A Evolução do Currículo, o Crescimento e a Qualidade do Curso de Administração no Brasil

O primeiro curso criado da EBAP em 1952 possuía forte influência de sua estrutura acadêmica e curricular baseada no modelo norte-americano (MARTINS, 1989) com raras exceções de uma certa participação britânica e francesa (REIS NETO, 2008), o currículo do curso manteve-se inalterado até meados da década de 1960. A primeira turma da Faculdade de Economia e Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro [FEA-UFRJ] foi formado por alunos egressos do curso de economia que se transferiram para o novo e promissor curso, cujo primeiro currículo apresentava nos dois primeiros anos a mesma estrutura de disciplinas do curso de economia, e nos dois últimos anos disciplinas específicas da área administrativa (REIS NETO, 2008).

Em 1961, após 13 anos de intensos debates sobre temas como ensino leigo versus religioso e público versus privado, entra em vigor a Lei de Diretrizes de Base da Educação (MÁTTAR NETO, 2003), a LDB de 1961 dava garantias ao ensino superior privado e regulamentava o crescimento até 1970. Ao contrário da reforma de 1931, a LDB, não focava o sistema de ensino superior organizado preferencialmente em universidades, mas sim possibilitou a abertura para faculdades, ou seja, "o ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional" (BOAS, 2004, p.71). No que se refere ao ensino superior, pouco se percebeu de novidade nesta LDB, sendo considerado positivo apenas o fato de que a mesma não previa um currículo fixo e rígido para todo o país, promovendo a quebra de rigidez e uma certa descentralização (*ibidem*).

A regulamentação da profissão de administrador ocorreu por meio da Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965, que restringiu que apenas Técnicos em Administração pudessem exercer funções de gestão, porém tal fato não tornou-se realidade (ANDRADE e AMBONI, 2010a, OLIVEIRA, 2005; MARTINS, 1989)

No ano de 1966, em pleno Regime Militar vivido pelo Brasil, por meio do Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, foi fixado o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, embasado na Lei n. º 4.769, de 09/09/1965. (COIMBRA, 2010).

As matérias previstas neste currículo mínimo de administração que habilitaria ao exercício da profissão de Técnico de Administração, segundo o Parecer nº 307, de 08/07/1966, eram:

- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Psicologia Aplicada à Administração
- Sociologia Aplicada à Administração
- Instituições de Direito Público e Privado [incluindo Noções de Ética Administrativa]
- Legislação Social
- Legislação Tributária
- Teoria Geral da Administração
- Administração Financeira e Orçamento
- Administração de Pessoal
- Administração de Materiais

Para obter o diploma o aluno deveria realizar estágio supervisionado de seis meses e além das matérias elencadas acima, teria obrigatoriamente que escolher outra para cursar, entre:

- Direito Administrativo
- Administração de Produção
- Administração de Vendas

As instituições de ensino superior, em detrimento dos processos pedagógicos, deram excessiva atenção em seguir os conteúdos fixados pelo currículo mínimo, o que gerou um engessamento do currículo e a formação de egressos pouco humanistas. Por meio de um currículo engessado não há como fabricar administradores, visto que não há como compreender o objetivo nem finalidade do processo nem as práticas pedagógicas a serem utilizadas para tal, como lembra Nicolini (2003b, p.8) ao citar o conteúdo do Parecer nº 433/93:

> As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo.
> Sua concepção a de ser um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade e seguindo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos de determinado curso.

Em 1968 por meio da Lei nº 5.540, instituiu-se a reforma universitária, que entre outras coisas, promoveu a criação dos institutos de pesquisa e determinou que o ensino superior era desassociado da pesquisa, adotou cursos semestrais, decretou o sistema de créditos por disciplina e estabeleceu a organização do currículo em duas etapas, o ciclo básico e o ciclo profissionalizante, outro detalhe é que de 1968 até meados dos anos 1980, houve uma explosão no número de IES, facilitada por pareceres e portarias do Conselho Federal de Educação [CFE] (BOAS, 2004).

O curso de administração se expande por meio de incentivos governamentais que facilitaram o surgimento de novas escolas de 3º grau, mas que se limitavam a reproduzir o currículo mínimo regulamentado, tornando-se 'fábricas' de administradores, pois era necessário produzi-los e os números deixam claro este crescimento (NICOLINI, 2003b). Segundo o CFA (sd), a evolução do número de cursos, desde a sua gênese até o início do ano 2000, pode ser observada por década no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de Cursos por década desde Antes de 1960 até 2000

Período/Década	Número de Cursos
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1.462

Fonte: CFA(sd)

Em 1967 surge o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Administração Pública [PRONAPA], o primeiro curso de pós-graduação em nível de mestrado e dedicava-se a formação de docentes, conduzido pela EBAPE/FGV. Os oito programas de pós-graduação que surgiram em seguida criaram a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração [ANPAD] em 1976 com o objetivo de integrar os programas de pós-graduação *stricto Sensu* e os grupos de pesquisa. Já no início da década de 1990 criou-se no âmbito da graduação a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração [ANGRAD], objetivando a promoção do intercâmbio entre as instituições de ensino de Administração no Brasil e promover reflexões acerca do ensino superior no Brasil (OLIVEIRA e

SOUERBRONN, 2007). Desde a criação destas duas instituições, ambas juntamente com o CFA acompanham e fomentam o ensino e a pesquisa em Administração, participando diretamente das transformações ocorridas no âmbito do curso de Administração (ANDRADE e AMBONI, 2003).

O Conselho Federal de Educação [CFE] por meio da Resolução nº 2, de 4/10/1993, institui o currículo pleno para o curso de graduação em Administração, possibilitando às instituições criarem habilitações específicas onde o currículo poderia ter maior concentração dos estudos em matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno (COIMBRA, 2010). Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, são extintas as quase 250 denominações de habilitações, realinhando os cursos em uma única denominação, Bacharelado em Administração, e realinhando também os currículos, deixando-os mais próximos (ANDRADE e AMBONI, 2003).

Em se tratando de crescimento, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2009, o curso de Administração foi o que mais cresceu no Brasil, 51%, tornando-se o maior em número de escolas e alunos matriculados (INEP, 2010). Este crescimento ocorreu por vários fatores, porém um viés deve ser observado no contexto, visto que, em função de várias facilidades oferecidas pelo MEC para a abertura de novos cursos, e sendo o Bacharelado em Administração um dos cursos relativamente baratos de se implantar [uma vez que não exigem muitos recursos que envolvam equipamentos, laboratórios e bibliografia de alto custo], e por assim ser, os cursos de administração se proliferaram de forma exponencial (KREUZ, 2010).

O curso de administração foi o primeiro curso superior do Brasil [Bacharelado e Tecnológico] a ultrapassar um milhão e cem mil alunos matriculados, tendo registrado em 2009 um total de 1.102.000 alunos matriculados, número que corresponde a 18,5% do total de alunos matriculados em todo o ensino superior no Brasil, distribuídos em 2.281 cursos, compreendendo de 2005 a 2009 um fluxo aproximado de 280.000 ingressantes e 100.000 entre egressos e abandonos, o que deixa uma margem crescente de 180.000 alunos/ano. Praticamente para cada cinco alunos matriculados em cursos superiores no Brasil, um está matriculado em um curso de administração (INEP, 2010).

Paralelo ao avanço dos números de escolas e alunos matriculados no ensino superior no Brasil, não só de Administração, houve a necessidade de ter um controle sobre a qualidade do ensino prestado pelas IES, para isso foi implementado do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior [SINAES] e em sua decorrência a criação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes [ENADE] pelo INEP, com o objetivo de averiguar os

conhecimentos absorvidos pelos alunos durante o curso, que é realizado anualmente, porém especificamente para o curso de administração, realizado a cada três anos. Já foram realizados em 2006 e 2009 e está prevista uma nova avaliação para o ano de 2012 para os cursos de Administração.

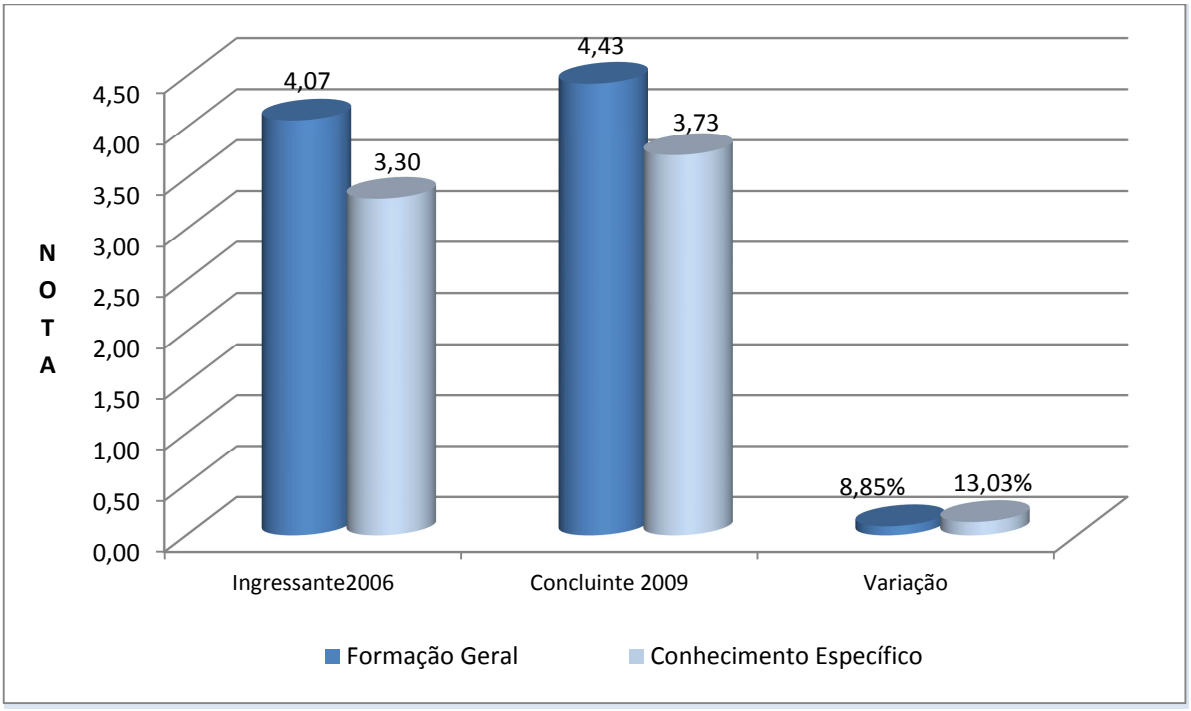
Em 2006 e 2009 os exames foram aplicados aos alunos ingressantes [considerados neste grupo os alunos com carga horária cumprida compreendida entre 8% e 22%] e com os alunos concluintes [considerados neste grupo os alunos com carga horária cumprida igual ou superior a 80%], sendo a nota final do ENADE composta de 25% da nota dos ingressantes e 75% da nota dos concluintes. A avaliação é composta de Conhecimentos de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos relacionados à administração.

Os dados obtidos na comparação dos ENADEs 2006 e 2009 refletem números preocupantes, onde em um total máximo de nota com valor 10 [dez] a média nacional do curso de administração para o exame realizado em 2006 foi de 3,4 [três vírgula quatro] e em 2009 a média ficou em 3,9 [três vírgula nove]. Apesar de apresentar uma variação positiva de 14,71%, a média geral continua em um baixíssimo nível, não chegando a 40% da nota máxima possível.

Observando o sistema de avaliação, verificou-se que os alunos concluintes que prestaram exame ENADE 2009 são os mesmos alunos ingressantes que prestaram exame ENADE em 2006, o que possibilita por intermédio do cruzamento dos resultados, verificar a evolução dos conhecimentos dos alunos no período, que corresponde ao período do curso. Tomando como base os resultados do exame ENADE 2006 e 2009, especificamente dos ingressantes em 2006 e dos concluintes em 2009, podem ser feitas várias leituras, que permitem visualizar o estado preocupante em que se encontra o curso de administração no Brasil, utilizando como base os resultados formais fornecidos pelo INEP, uma vez que os resultados apontam para uma provável incapacidade de formação dos egressos por parte das IES.

Conforme pode ser observado no Gráfico 1, a pouca evolução no que se refere aos conhecimentos gerais é visível, porém muito mais importante são os resultados no que se refere aos conhecimentos específicos, conhecimentos estes que teoricamente são cruciais para que o aluno egresso possa, no mercado de trabalho, cumprir com eficiência as suas funções laborais enquanto administrador profissional, atendendo desta forma as expectativas do mercado.

Gráfico 1 – Variação do nível de conhecimento entre os resultados dos ENADEs 2006/2009



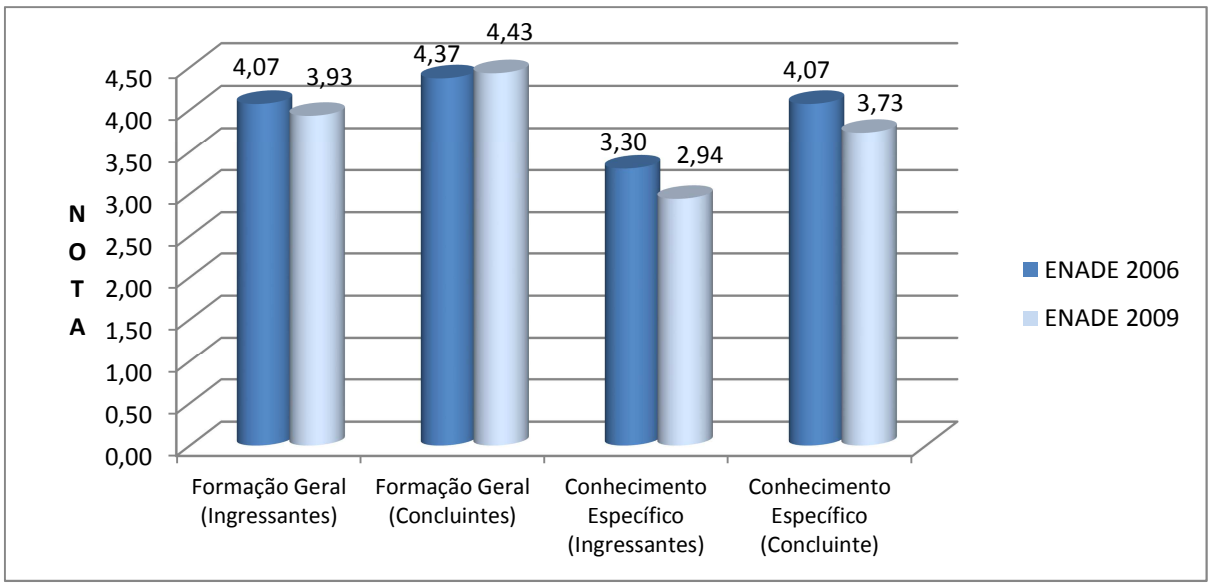
Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados dos exames ENADE 2006 e 2009

O Gráfico 1 apresenta os resultados dos ingressantes em 2006 e dos concluintes em 2009. Estes resultados estão dispostos detalhados por tipo de conhecimento, sendo dividido em Conhecimento de Formação Geral e Conhecimento Específico. Evidencia-se no gráfico que após quatro anos de estudos, os alunos evoluíram muito pouco nos seus conhecimentos, tanto nos de Formação Geral, 8,85% [de uma nota inicial de 4,07 para 4,43], quanto nos Específicos, 13,03% [de 3,30 para 3,73]. Pode-se observar também que os alunos mesmo após quatro anos e uma forte carga de Conhecimentos Específicos, concluem o curso ainda com mais conhecimento de Formação Geral.

É mister ressaltar que os conhecimentos de Formação Geral estão ligados a fatos do cotidiano e obtidos principalmente de maneira empírica, enquanto os Conhecimentos Específicos estão ligados diretamente aos conteúdos do currículo ligados à gestão e que deveriam ser adquiridos de forma substancial no processo de ensino-aprendizagem, para possibilitar a geração de egressos com conhecimentos, habilidades e competências necessárias para corresponderem às expectativas do mercado.

Para um melhor entendimento dos números, decompôs-se ainda mais os resultados dos ENADEs 2006 e 2009, obtendo-se um novo gráfico [Gráfico 2], no qual pode-se observar as relações de cruzamento dos resultados obtidos pelos ingressantes e concluintes, com os anos de realização e os tipos de conhecimentos verificados.

Gráfico 2 – Comparativo dos resultados dos ENADEs 2006 e 2009 quanto aos tipos de formação avaliados



Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados dos exames ENADE 2006 e 2009

No Gráfico 2 observa-se que houve queda nos índices comparativos de 2006 com 2009 nos seguintes conhecimentos avaliados e grupos de alunos avaliados:

- ✓ Formação Geral dos Ingressantes [de 4,07 para 3,93, queda de 3,44%];
- ✓ Conhecimento Específico dos Ingressantes [de 3,30 para 2,94, queda de 10,91%];
- ✓ Conhecimento Específico dos concluintes [de 4,07 para 3,73, queda de 8,35%].

Pode-se perceber crescimento no item Formação Geral dos Concluintes [de 4,37 para 4,43, crescimento de 1,35%].

O fato de apenas os concluintes no item de Formação Geral terem aumentado o nível de conhecimento, pode ser um reflexo do aumento do acesso a meios de comunicação como: internet, e-mail e redes sociais, que levam o conhecimento geral mais rápido aos seus usuários, podendo também ser resultante de uma distorção na forma como os Conhecimentos Específicos estão sendo ministrados nos cursos.

Ainda evidencia-se no Gráfico 2 que tanto no item de Formação Geral, quanto de Conhecimento Específico, os ingressantes diminuíram os índices. Este fenômeno decorre provavelmente em função do crescimento das políticas públicas de acesso ao curso superior, sejam no nível federal, estadual ou municipal, com bolsas de estudo parciais ou integrais ou com financiamentos cada vez mais acessíveis e desburocratizados. Este fenômeno acaba por transferir para as IES uma maior responsabilidade na formação dos alunos.

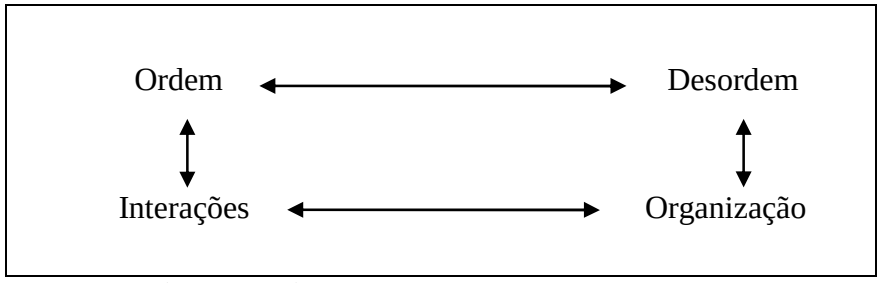
O professor Mário Kreuz (2010), presidente da ANGRAD, em palestra ministrada em

ocasião do segundo EPROCAD[5], explicitou o que identificou claramente como ´o estado de falência dos atuais métodos aplicados no ensino de administração´, quando cita que a média do ENADE 2006 dos cursos de administração no Brasil oscilou em torno dos 3,5 [de um valor até 10,0], e que a maioria das escolas continuam presas a currículos e projetos pedagógicos arcaicos e que não atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais, continuando assim formando estanques absorvedores de conteúdos, sem as competências e habilidades que o mercado requer. A sua expectativa era que este número não crescesse de forma significativa em ocasião do resultado do ENADE 2009, expectativa esta que foi confirmada.

Como se apresentam os números e pela leitura dos autores, há uma forte indicação que, da forma que os cursos de administração estão estruturados tendem a piorar ainda mais, direcionando o curso de administração a um estado caótico. Pfeffer & Fong (2003) afirmam que existe a possibilidade das escolas de administração sucumbirem.

Esta evolução e a provável condição na qual o curso de administração poderá chegar, remete a uma analogia com a ideia do tetragrama cósmico de Edgar Morrin [Figura 1], Morin (2007, p.186) defende a ideia de que "tudo que vem ao mundo deve situar-se num complexo cósmico determinado pelo jogo dialógico [antagônico, concorrente, complementar]".

Figura 1 – Tetragrama Cósmico de Edgar Morin



Fonte: Morin (2007, p.186)

No tetragrama cósmico, entende-se que toda ordem tende a uma desordem, depois a uma reordenação baseada em interações [reflexões e discussões] para novamente se obter o equilíbrio, porém quando não há uma reordenação adequada o processo encerra-se, corroborando as palavras de Pfeffer & Fong (2003). Conforme afirmou Kreuz (2010) a forma utilizada hoje no processo ensino aprendizagem dos cursos de administração e na situação atual em que se encontra o ensino da administração, conduz a um entendimento de que o curso de Administração encontra-se no ponto do tetragrama onde já há a desordem e que assim, há a necessidade premente de refletir-se sobre as causas para que só assim seja possível fechar o ciclo do tetragrama no reequilíbrio.

[5] EPROCAD, Encontro de Professores e Coordenadores de Cursos de Administração do Rio Grande do Norte, realizado em agosto de 2010 em Natal/RN

O MEC vem criando meios de acompanhamento e fiscalização do fiel cumprimento das suas determinações e orientações objetivando a melhoria da qualidade dos cursos. Dois fatos podem ser relatados acerca deste processo:

Primeiro a reedição da Portaria Normativa Nº 40 de 12 de dezembro de 2007, reeditada pela Portaria Normativa Nº 23 de 1º de dezembro de 2010, onde em seu Artigo 32 incisos 1º e 2º, objetivando promover uma maior transparência para seus alunos e para toda a sociedade interessada, obrigam as IES manterem [inclusive em seus sítios na rede mundial de computadores - internet] dados devidamente atualizados sobre as condições de ofertas de curso [ato normativo, dirigentes, quadro de docentes com titulação e área de formação e regime de trabalho, matriz curricular e os últimos resultados-índices obtidos nas avaliações do MEC] e sobre os seguintes elementos: Projeto Pedagógico de Curso [PPC] e componentes curriculares, critérios de avaliação, normas, estatutos e regulamentos que regem a vida acadêmica, dados sobre a biblioteca, acervo do curso e políticas de atualização, infraestrutura física destinada ao curso, bem como editais de vestibular com todos os detalhes].

A Portaria ainda norteia as IES na busca de qualidade em seu Artigo 35-B, orientando os cursos que obtiveram o índice de Conceito Preliminar de Curso [CPC] considerado insatisfatório, deverão requerer renovação de reconhecimento, apresentando um Plano de Melhorias Acadêmicas, contendo justificativas sobre eventuais deficiências que tenham dado causa ao indicador insatisfatório, bem como medidas capazes de produzir melhora efetiva do curso em prazo não superior a um ano, aprovado pela Comissão Própria de Avaliação [CPA] da instituição.

Segundo, a edição da Nota Técnica de Reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação da educação superior para operacionalização do SINAES, editada pelo MEC-INEP em 1º de junho de 2011, que objetiva com a reformulação, gerar instrumentos mais precisos e mais alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as diretrizes do SINAES, garantindo no processo avaliativo, resultados mais fidedignos e a melhoria da qualidade como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação do ensino superior.

Este então novo instrumento de Avaliação aplicável ao curso de administração avalia além das três dimensões [Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura], verificando também o cumprimento dos requisitos legais e normativos, onde no seu item 11 consta o cumprimento da Portaria Normativa Nº 40, no que se refere o seu Artigo 32 [As informações acadêmicas estão disponibilizadas na forma escrita e virtual?].

Desta forma, há uma tendência de que as próximas autorizações, reconhecimentos e

renovações de cursos, sejam mais contundentes no que se refere à busca pela qualidade do curso. Esta tendência manteve-se no mais novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, publicado em maio de 2012 pelo MEC-INEP, que traz o cumprimento da Portaria nº 40, no que se refere à disponibilização das informações acadêmicas, porém, ainda como um Requisito Legal Normativo, o qual não interfere no cálculo do conceito da avaliação.

Observa-se no mesmo instrumento, em sua Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica, em seu item 1.5, a obrigatoriedade da estrutura curricular contemplar a articulação da teoria e prática do curso, como também em seu item 1.6, que os conteúdos curriculares possibilitem o desenvolvimento do perfil profissional do egresso (BRASIL, 2012).

O MEC por meio da Portaria normativa Nº 6, de 14 de março de 2012 divulgou a realização de mais um exame ENADE para vários cursos, inclusive para o curso de Administração, a avaliação está prevista para ser aplicada em novembro e nesta edição o SINAES, além dos formandos em 2012, também estão obrigados a participar do exame os estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso até agosto de 2013, assim como aqueles que tiverem concluído, até o término das inscrições, mais de 80% da carga horária mínima do currículo do curso (MEC, sd).

1.3 O Profissional Administrador e as Exigências Impostas pelo Mercado

O mercado exige cada vez mais um profissional com habilidades e competências que o qualifiquem para desenvolver mais e melhor o seu trabalho, gerando proporcionalmente mais e melhores resultados. Estamos vivendo uma época onde existem vagas no mercado e em contrapartida não estão disponíveis profissionais devidamente qualificados para ocupá-las.

O Estado orienta a educação superior com regras rígidas que objetivam gerar egressos mais preparados para este mercado cada vez mais exigente, parte dos cursos superiores também recebem orientações formais do Estado através de Diretrizes Curriculares que direcionam a uma condição de provimento aos egressos das habilidades e competências que tanto o mercado espera que estes tenham. Neste contexto as instituições de ensino superior procuram adequar as suas estruturas curriculares às diretrizes e consequentemente formar e preparar seus discentes com o foco em egressos alinhados com as habilidades e competências pressupostas nas Diretrizes Curriculares, que por sua vez refletem a demanda do mercado.

A área de administração, ou gestão, de organizações não fica de fora desta realidade, sendo uma das principais áreas onde há um desnivelamento entre o pretendido pelo mercado e o gerado pelas IES no tocante a seus egressos (CFA, 2007), que mesmo instrumentada pelo Lei n.º 4.769, de 09/09/1965, que restringia o acesso ao mercado profissional de administração aos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário de administração, porém esta Lei não foi respeitada e o mercado continua contratando não administradores para funções gerenciais.

Atualmente, a formação dos bacharéis em administração no Brasil está alicerçada nas normas definidas pelo MEC através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração que por sua vez se embasa na LDB [lei 9.394/96], no Parecer 776/97, no Plano Nacional de Graduação [PNG, maio de 2000]. Enquanto a LDB orienta caminhos para a melhoria da qualidade do curso de administração as DCNs norteiam os cursos a cambiarem de um formato tradicional de formação dos bacharéis em administração com uma metodologia de simples transmissão do conhecimento para uma que contemple competências [conhecimentos e saberes] necessárias para que possam exercer suas funções de forma harmoniosa e assertiva no atual mercado (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Paradoxalmente, o mesmo mercado que norteia o perfil dos profissionais da administração absorve outros profissionais para exercerem as funções de gestão (KREUZ, 2010), suscitando dúvidas sobre o fiel cumprimento por parte das IES com relação às orientações preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O mercado se permite absorver para exercer funções de administrador, profissionais de qualquer área de graduação, exigindo em menor montante que estes possuam pós-graduação na área de gestão e menos ainda exigem graduados em administração. O curso de graduação em administração foi o que mais cresceu e também é o mais volumoso, tanto em número de escolas quanto em número de alunos matriculados, o que teoricamente remete a um alto nível de importância, porém, observa-se que o mercado não absorve os egressos na mesma proporção (CFA, 2007).

Existem no Brasil 14 milhões de empresas formais e apenas 1,5 milhão de administradores graduados, o que remete a relação de quase 10 empresas para cada 1 administrador. Estes números, que refletem uma alta demanda e uma baixa concorrência, indicam que há espaço no mercado, porém, este mercado não os absorve (ANDRADE, 2010).

O grande número de novas instituições criadas para o ensino superior de administração gerou um lapso entre as instituições mais tradicionais que ofertam cursos com formação de um administrador mais alinhado com o mercado e as instituições que simplesmente graduam os seus alunos em um processo de ensino aprendizagem conteudista, não dando aos seus

egressos a possibilidade de competirem e atuarem de igual para igual no mercado.

Na ótica de Barra de Oliveira (2008, p.32-33, grifo do autor):

> Diante dessa divisão institucional do trabalho de legitimação acadêmica da administração, é possível sustentar, então, a hipótese de que as escolas de "excelência" nessa área passaram a (re) produzir uma elite de administradores profissionais (os "tomadores de decisão", capazes de "planejar, organizar, comandar, coordenar e comandar" [...] a produção das empresas de mais alto nível de suas hierarquias), enquanto as novas instituições passaram a incumbir-se da (re) produção dos administradores auxiliares, ou seja, daqueles administradores diplomados que executam as ordem dos diretores e gerentes. Algo que corresponde também a um outro tipo de divisão, desta vez, presente no interior da própria administração: a oposição entre "gestão", entendida como instância de decisão e de "administração", como instância de execução.

Esta colocação põe mais entendimento e clareza à visão do mercado para o qual hoje se formam os administradores oriundos das IES, e se assim continuar, teremos a possibilidade das escolas de administração sucumbirem (PFEFFER & FONG, 2003), uma vez que as IES praticamente fabricam administradores, porém sem cumprir com as premissas do Artigo quarto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração (NICOLINI, 2003b; OLIVEIRA, 2005).

Desde 1965 que está regulamentada a profissão de Administrador [inicialmente como Técnico de Administração], por meio da Lei 4.769 de 9 de setembro de 1965. Pressupõe-se que da mesma forma que os profissionais graduados em bacharelado em Direito e bacharelado em Ciências Contábeis, que possuem exclusividade na ocupação de cargos relativos às suas profissões, o administrador teria o mesmo tratamento (COIMBRA, 2010).

A Lei 4.769 é extremamente clara quando em seu Artigo 3º que versa explicitamente que "o exercício da profissão de Administrador ser privado aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas em cursos no Brasil ou em cursos no exterior, mas com diploma devidamente reconhecido no Brasil", entretanto, a aplicação da Lei não foi eficaz, uma vez que o mercado continua aceitando contratar para exercerem cargos de gestores, profissionais sem a formação especifica em administração. Isso deve-se ao fato destes profissionais estarem ainda sendo formados à moda antiga e não atenderem às exigências impostas pelo mercado (NICOLINI, 2003b). Este procedimento continua a ocorrer mesmo sendo previstas penalidades na mesma Lei, em seu Artigo 16, cabendo aos Conselhos Regionais de Administração a fiscalização do efetivo cumprimento e a aplicação de penalidades pelo seu não cumprimento.

Conforme a Pesquisa Nacional do CFA de 2006 no que tange às oportunidades de trabalho do administrador, o mercado de trabalho até que prioriza a contratação de administradores para cargos gerenciais, ao invés de outras formações de graduação, mas estes

devem se destacar dos outros profissionais concorrentes mediante competências e habilidades comprovadas, e quando isso não ocorre, contratam independentemente da graduação (ANDRADE *et. al.*, 2006).

Processos antigos e que são repetidos sem questionamento, precisam ser revistos, conforme deixa claro Andrade e Amboni (2002; 2003). Os passos para o ajustamento dos currículos e práticas metodológicas às Diretrizes Curriculares Nacionais necessariamente passam por um distanciamento da visão newtoniana linear, saindo da malha curricular rígida e engessada praticada. O conhecimento teórico absorvido nas salas de aula acaba não tendo o acréscimo de uma carga prática ideal objetivando a sua maturação, para que assim o administrador possa adquirir as características exigidas, que sejam as habilidades e competências preconizadas nas DCNs.

Não há como desassociar a prática da teoria no ensino moderno da administração (ANDRADE e AMBONI, 1999-2002-2003-2009-2010, ANDRADE 2006-2010; BARRA DE OLIVEIRA, 2008; MINZBERG, 2003; COIMBRA, 2010; NICOLINI, 2003a; OLIVEIRA, 2005; PFEFFER & FONG, 2003). Cada vez mais o diploma de graduação em administração vale menos no mercado (MINTZBERG e GOLSING, 2003; OLIVEIRA, 2005), deixando clara a deficiência da formação dos bacharéis em administração. Diante deste panorama, faz-se necessário uma reavaliação da organização curricular (CUNHA, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2005), não apenas em seu aspecto conteudista, mas também na forma de transmissão [pedagogia empregada].

Segundo Andrade e Amboni (1999, p.10) os cursos de administração devem flexibilizar seus currículos, pois "não podem depender de um currículo 'engessado', preparando um profissional desatualizado nessa era do conhecimento e da informação" e complementa quando cita que a LDB:

> [...] no que tange ao ensino geral e ao ensino superior, em especial, procura assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados neste nível de ensino. A Nova LDB ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que os cursos possam colocar no mercado profissionais com boa formação, em nível de graduação, com uma etapa inicial de formação continuada (ANDRADE e AMBONI, 1999, p.15).

Outro ponto que gera dificuldades para os cursos tenham melhor qualidade e alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e consequentemente com o mercado é o fator financeiro. Boa parte da nova gleba de escolas de administração que não cumprem com sua função, origina-se de tomadas de decisão que refletem o aspecto financeiro/econômico, é muito mais barato implantar um curso de administração que a

maioria dos outros que podemos considerar como sendo de ponta. A proliferação destes cursos se dá pelo fato da oferta de um conhecimento plural e as várias possibilidades de atuação profissional (ANDRADE e AMBONI, 1999), porém o que se vê é um número significante de egressos desempregados.

O ensino de administração passou a ser um negócio rentável, onde as IES produzem administradores como à época taylorista/fayolista/fordista, onde a eficiência estava acima de tudo. Era produzir o máximo com o consumo mínimo de recursos. Neste contexto Barra de Oliveira (2008, p.18, grifo do autor) comenta que:

> Em virtude do reconhecimento de que seus cursos desfrutam até hoje na comunidade acadêmica e também em função da articulação que tais estabelecimentos procuraram firmar com o poder econômico – isto é, com os grupos ocupacionais de elite no mercado de trabalho – é possível afirmar que essas duas exigências (que lhes garantem uma posição de vanguarda e referência no interior desse campo do ensino) são, a princípio contraditórias. Isto porque na medida em que a academia tende a valorizar a cultura gratuita", o "saber pelo saber" e a especulação intelectual "desinteressada", tal universo opõe-se, sem cessar, a empresa capitalista que exige daqueles que nela se engajam saberes práticos, operacionais e rentáveis, isto é, um conhecimento posto a serviço do lucro econômico.

Na visão de Silva (1999) dentro da teoria tradicional, o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, enfatizando a eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento. É a predominância dos interesses do *Homo Economicus* sobre os interesses do *Homo Academicus*. (ABRAHAMNS, 2007 *apud* BARRA DE OLIVEIRA, 2008).

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos, em artigo publicado no *Human Architecture: Jounal of the Sociology of self-knowledge*, questiona o papel da universidade nos dias de hoje e diz que "A encruzilhada da universidade está no fato de que nós, a caminho de a curiosidade como motor do conhecimento e, em substituição a ela, debruçamo-nos sobre a mercantilização" (SANTOS, 2012, p.15), e complementa:

> ... o valor do conhecimento é cada vez mais ditado pelo mercado e então nós temos a transformação das universidades em empresas. Não só na maneira como são geridas, mas também como os professores e alunos são tratados – operários e clientes e não como cidadãos da sua própria universidade. [...] Agora o objeto das universidades é serem globais para que possam vender seus cursos em todo o mundo (*ibidem*, 2012, p.16).

Pelo exposto, aflora a percepção da possibilidade que a interferência da economia [valores econômicos acima dos valores acadêmicos] infere nos descumprimentos por parte das IES às premissas das DCNs. Este procedimento de não cumprir as regulamentações que norteiem os cursos a um rumo simétrico com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o

mercado, poderão levar a um maior descrédito destes cursos, fazendo com que a atual realidade da ocupação de cargos de gestão por profissionais de várias áreas alheias aumentem.

Também ficou evidenciado na pesquisa nacional do CFA 2006, que o administrador não estará preparado suficientemente para o mercado apenas com a sua graduação havendo a necessidade da continuidade dos estudos, pois "a capacitação, a atualização e o contínuo aprimoramento do Administrador foram considerados fatores indispensáveis para a sua valorização e sucesso na carreira" (ANDRADE *et. al*., 2006).

As IES precisam formar e preparar os seus egressos para fazerem a diferença no competitivo universo das empresas, para que assim estas atinjam os seus objetivos organizacionais, os resultados dependerão das tomadas de decisões de seus administradores, como proferiu Peter Drucker[6] "não existem países subdesenvolvidos; Existem países subadministrados", afirmação esta aplicável de forma análoga às organizações.

Em sua quinta edição a pesquisa nacional 'Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador', realizada em 2011 pelo CFA, e com apoio dos Conselhos Regionais de Administração [CRAs] e a ANGRAD, em parceria com Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo [FIA/USP], conforme Mendes e Azevedo (2012), encontrou o perfil médio do profissional de Administração, que tem:

> Renda mensal entre três e dez salários mínimos, casado, formado em instituições de ensino superior privadas, com especialização em alguma área de Administração, empregado no setor privado em empresas de grande porte ou órgãos públicos, em posição funcional de gerente ou analista, dedica a maior parte do tempo do trabalho na administração geral ou financeira e realiza, além da atividade principal, serviços de consultoria ou leciona em uma IES.

Este é o perfil mais atualizado do administrador brasileiro. A pesquisa também levantou o perfil do coordenador de curso de administração e do empregador dos administradores.

[6]Peter Ferdnand Drucker, considerado "o pai da Administração moderna", nasceu em Viena, na Áustria, em 1909, onde formou-se em direito e doutorando-se em direito público e internacional em Frankfurt (Alemanha). Professor, Pensador e Filósofo, foi para os Estados Unidos em 1937. Criou o conceito de que a administração é um trabalho separado e distinto das outras atividades de uma organização. Considera-se uma de suas maiores contribuições para a evolução da administração, ter codificado popularizado e instituído alguns conceitos e práticas básicas da administração moderna, como por exemplo, na década de 1950 a formulação do conceito de "Administração Por Objetivos" [APO], um método de reorganizar uma empresa para permitir que chefes e subordinados estabelecessem seus próprios objetivos.

1.4 As Demandas Impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração

Os currículos mínimos profissionalizantes instituídos pela primeira LDB, Lei 4.024/61 em consonância com a Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68, conceberam currículos inflexíveis e rígidos, dando um caráter universal para os currículos mínimos de todas as IES, objetivando assim gerar uma suposta igualdade entre os profissionais [graduados] nas diferentes instituições, quando estes obtivessem seus diplomas e assim receberem o direito de atuar profissionalmente (ANDRADE e AMBONI, 2003).

Até meados da década de 1990 os cursos tinham um referencial baseado apenas em seu currículo mínimo profissionalizante definido pelo MEC, mas com a Lei 9.131, de 24 de 24/11/1995, recepcionada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [segunda LDB], foram introduzidas alterações na primeira LDB de 1961 [Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961], substituindo os currículos mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Necessitava-se então de se prover as diretrizes propostas pelo MEC, ficando a Câmara de Educação Superior [CES] encarregada deste processo, que foi iniciado com a criação de uma comissão integrada por seus conselheiros para definição das linhas gerais das diretrizes, que serviriam de base para a elaboração das diretrizes de cada curso, e após a conclusão dos estudos foi aprovado o Parecer nº 776 em 3 de dezembro de 1997 (FRAUCHES, 2008; ANDRADE e AMBONI, 2003).

As diretrizes objetivam prover linhas gerais, porém observando as especificidades e individualidades de cada curso, como afirmam Andrade e Amboni (2003) citando o Parecer 776/97 do CNE,

> As diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo de saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha atualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto a permanência na graduação; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

A nova LDB e o Parecer 776/97 promoveram uma mudança que possibilitou aos cursos terem uma flexibilidade na estruturação de seus currículos e procedimentos acadêmicos que até então não eram possíveis, porém as Diretrizes Curriculares constituem, no

entender do CNE/CES, em um conjunto de orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as IES (FRAUCHES, 2008)

Por meio do Parecer CNE/CES nº 146 de 3/4/2002 foram fixadas as DCNs para vários cursos, entre eles Administração e Direito, entretanto a Ordem dos Advogados do Brasil[7] [OAB] impugnou o referido parecer por meio de um Mandado de Segurança junto ao Supremo Tribunal de Justiça [STJ], que foi favorável, provocando por parte da CES/CNE a revogação do Parecer nº 146/2002 pelo Parecer nº 67/2003 que basicamente definiu as diferenças entre os currículos mínimos e as DCNs, objetivando evidenciar as vantagens proporcionadas pelas DCNs (*ibidem*). Estas diferenças podem ser apreciadas no Quadro 3.

Outro ponto que foi introduzido com as diretrizes remete às habilitações, presentes especialmente nos cursos de Letras e Administração, característica que especificamente neste último curso gerava uma série [mais de 250] de nomenclaturas de cursos como: Administração com ênfase em Análise de Sistemas, Administração com ênfase em Gestão Hospitalar, Administração com ênfase em gestão de Pessoas, entre outras. Estas habilitações foram abolidas do curso de Administração com a aprovação das DCNs para o curso de administração por meio da Resolução nº 4 de 13/07/2005, passando assim todos os cursos a terem a nomenclatura 'Curso de Administração', formando Bacharéis em Administração, passando as habilitações a constarem nos projetos pedagógicos e não mais na nomenclatura do curso. Em 1996 permitiu-se a distinção das nomenclaturas Administração de Empresas e Administração Pública (FRAUCHES, 2008).

Na elaboração do que depois se tornariam as DCNs do curso de administração houve a participação ativa da sociedade e de várias entidades envolvidas com o ensino superior de administração. A ANGRAD, juntamente com o CFA, promoveram sucessivas reuniões regionais para elaboração de uma minuta inicial para discussão do tema. Em dezembro de 1994 realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional sobre Qualidade e Avaliação dos Cursos de Graduação em Administração, do qual resultou a percepção de que os cursos deveriam formar, de maneira proativa, profissionais para atender aos anseios do mercado até o ano de 2005 (ANDRADE e AMBONI, 2003).

ANGRAD, CFA, MEC, IES que ofereciam cursos de Administração e outras instituições se uniram e promoveram vários eventos a nível regional e nacional, que gerou um fortalecimento da comunidade acadêmica de Administração para que assim pudesse atuar frente às constantes mudanças, especialmente na condensação das várias propostas enviadas pelas IES conforme Edital da Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação

[7] OAB – Entidade de Classe dos Advogados do Brasil

[SESu/MEC] 04/97. O documento resultante deveria ter uma estrutura baseada em algumas diretrizes: estrutura pedagógica, definições do perfil profissionográfico, das habilidades e competências, dos campos de conhecimento, da duração do curso, do estágio supervisionado, do reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares, da organização curricular, das práticas pedagógicas , dos métodos de ensino aprendizagem, da sistemática de avaliação docente e discente e da ligação do curso com a pós-graduação (*ibidem*).

Quadro 3 – Principais diferenças entre Currículos Mínimos e DCNs

ITEM	CURRÍCULOS MÍNIMOS	DCNs
Formação do Profissional	Focavam na concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes	Vista como um processo contínuo, autônomo e permanente, fundamentada na competência teórico-prática
Currículo	Inflexível, IES sem autonomia obrigadas a seguir um currículo pré-determinado	Flexíveis, com liberdade para as IES elaborarem seus próprios projetos pedagógicos
Forma de Ensino	Simples Transmissão do Conhecimento para formação do profissional	Visava uma sólida formação básica preparando o graduado para adaptar-se e evoluir conforme as transformações do mercado
Aprendizado	Propunham-se a mensurar o desempenho profissional no final do curso	Propunham ser um referencial para a formação de um profissional em permanente aprendizado profissional
Egresso	Visto como um profissional preparado para o mercado	Visto como um profissional adaptável às mudanças do mercado
Abrangência do Curso	Focado em uma única habilitação e voltado a preparar o profissional para atuar em uma área específica de uma profissão regulamentada	Ensejava variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa
Diploma	Um passaporte para poder exercer a profissão	Apenas uma comprovação que cursou a graduação

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Parecer CNE/CES nº 67/2003

Os autores aqui citados, professores Rui Otávio Bernardes de Andrade e Nério Amboni, participaram efetivamente deste processo, tendo elaborado após concluírem a síntese das propostas recebidas das IES o documento 'Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração', documento este que foi apresentado no I Encontro Nacional sobre Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração, realizado em Florianópolis/SC em abril de 1998, ocasião na qual o documento foi aprovado e encaminhado ao CNE, porém apenas no ano 2002, sem alterações profundas de seu conteúdo, é que foi emitido o parecer 146/2002 definindo assim as diretrizes para o curso de Administração. Em virtude de alguns desvios [como citar ciências econômicas ao invés de ciências administrativas] o Parecer 146/2002 foi revisto e discutido amplamente com a comunidade acadêmica de Administração, sendo retificado e ajustado em uma nova proposta enviada ao MEC para homologação por meio do Parecer 134/2003 (*ibidem*).

Como já foi citado antes, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração foram instituídas por meio da Resolução nº 4 de 13/07/2005 e devem ser vistas como "parâmetros norteadores para a elaboração e revisão do projeto pedagógico e não como instrumento para tolher a iniciativa e criatividade dos gestores e segmentos envolvidos no processo" (*ibidem*, p.10). Tratando a partir deste ponto especificamente desta Resolução, acusa-se que o seu Artigo 2º aborda a estrutura do projeto pedagógico, que entre outros pontos indicados destacam-se: os objetivos do curso e a contextualização em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, as formas de realização da interdisciplinaridade, os modos de integração entre teoria e prática, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, os modos de integração entre graduação e pós-graduação [se houver], o incentivo à pesquisa como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica, a concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado e suas diferentes formas e condições de realização, a concepção e composição das atividades complementares e a inclusão opcional de trabalho de curso.

O perfil desejado do formando é definido no Artigo 3º, que deverá ter as seguintes características:

> ...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 (BRASIL, 2005).

As DCNs definem em seu Artigo 4º que o egresso deverá ter uma formação profissional que revele uma série de competências e habilidades, dentre elas: reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico, ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, desenvolver capacidade de transferir conhecimentos, desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações, e desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.

Em seu Artigo 5º as DCNs indicam que os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos de Formação Básica, de Formação Profissional, de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e de Formação Complementar, sendo que os conteúdos de formação profissional, que refletem as particularidades inerentes e diretamente relacionadas com a atividade fim do profissional administrador, apresenta-se como um referencial desta investigação.

Nas DCNs ainda constam em seus outros Artigos [do 6º ao 10] orientações sobre: as condições para a efetiva conclusão e integralização curricular, estágio curricular supervisionado, as atividades complementares são componentes curriculares, o trabalho de curso e que a carga horária será definida pela CNE, que conforme Frauches (2008), no caso do curso de Administração foi fixada uma carga horária mínima de 3.000 horas/aula de 60 minutos cada.

CAPÍTULO II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Esta investigação encontra-se embasada em duas categorias teóricas, Ensino Superior e Currículo. Neste capítulo foi feita uma revisão teórica acerca destas categorias apresentando seus conceitos e características com base nas tradições teóricas ligadas ao objeto investigado.

Na sua composição, procurou-se o enriquecimento da discussão alicerçando o referencial teórico com autores consagrados, dentre os quais destacamos Souza (1991), Teodoro e Vasconcelos (2005), Teodoro (2009), Mattar Neto (2003) e Fávero (2006) para a categoria Ensino Superior. Da mesma forma foram utilizados Pacheco (1996), Apple (1889; 2006), Silva (1999; 2000) e Silva(2006) para a categoria Currículo.

2.1 O Ensino Superior

2.1.1 Conceitos e Origens do Ensino Superior

O real significado do ensino superior, que se popularizou principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70 e que ficou conhecido com o ensino do terceiro grau, vai muito além deste ensino de terceiro grau. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge ao empirismo resultante da praticidade do dia-a-dia, reservando-se àqueles que disponham de condições e conhecimentos especiais [científicos] para abordá-lo. Por isso, ao contrário do que muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos, tornando-se um ensino elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente, e não no sentido trivial de pessoas socioeconomicamente bem postas na comunidade, trata-se de uma elite que tenha conteúdo baseado em ciência (SOUZA, 1991).

Educar é um processo antigo e várias são as vertentes históricas registradas. Antes mesmo das fundação das duas primeiras universidades europeias, de Salerno e Bolonha, ambas na Itália, já existiam estabelecimentos importantes de ensino superior, como os mosteiros da China, os *ashrams* das florestas da Índia, as academias gregas, as bibliotecas e as mesquitas Islâmicas eram grandes centros de ensino superior e só depois surgem as primeiras

universidades, instituições dedicadas à educação de adultos nas quatro grandes áreas do interesse humano: a técnica, as ciências, as artes liberais e as humanidades (UNESCO, 1982).

A educação grega partia da filosofia embasando-se no ensino da arte da dialética e da política, e deixou nomes como Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão, discípulo de Sócrates, funda em 387 a.C. a sua célebre Academia e na República expõe a sua visão do ideal da educação, baseada em princípios filosóficos. Aristóteles, seguidor de Platão, funda em 335 a.C. a sua própria escola, o Liceu, e após intenso desenvolvimento, a cultura e filosofia grega decaem. A educação romana já tinha um foco inicial no ensino do ler, escrever e calcular, onde as crianças eram ensinadas em casa por um tutor. Os meninos, ao contrário das meninas, poderiam passar para uma educação adicional, onde estudavam literatura e gramática latina com um gramático, depois com um retórico e posteriormente com um filósofo. Após o século V o ensino também recaiu em Roma (MÁTTAR NETO, 2003).

A partir do século IX o ensino clássico se baseia em sete artes liberais: gramática, retórica e dialética [*trivium*] e geometria, aritmética, astronomia e música [quad*rivium*]. Também registra-se o surgimento das bibliotecas que exerceram influência decisiva na história da educação (*ibidem*).

Fundada em 1076, a universidade de Bolonha possuía em seus efetivos estudantis dez mil alunos no século XII e esta foi uma época onde o ensino superior apresentou grande continuidade na Europa e em outros países (UNESCO, 1982). A partir dos séculos XII e XIII, as escolas medievais antigas [monásticas e rurais] são substituídas por escolas urbanas, em função da urbanização e do desenvolvimento do comércio. Estas escolas ampliam os horizontes da educação medieval com o ensino de clássicos latinos e gregos [traduzidos] e com o intento de aplicar a razão e o intelecto a muitas áreas da atividade humana. Destas escolas urbanas originaram-se as universidades. No final do século XVI os jesuítas desenvolvem um projeto pedagógico que posteriormente desempenharam papel essencial na colonização brasileira. Entre os séculos XVI e XVIII são introduzidas modernas disciplinas como história, física e administração (MÁTTAR NETO, 2003).

Na América latina surgiram as primeiras universidades caracterizadas como fundações coloniais e missionárias, São Domingos [1538], Lima e México [1551] e na América do Norte as primeiras universidades são Harvard [1636], Williamsburg [1693] e Yale [1701]. O Brasil fica fora deste processo, pois ao contrário das colônias espanholas que recebiam incentivos para a criação de escolas superiores, as colônias portuguesas além de não serem incentivadas também eram proibidas de criá-las, Portugal impondo esta política, objetivava evitar a possibilidade de que os estudos universitários pudessem agregar valor aos movimento

independentistas, assim, nos três primeiros séculos de colonização brasileira, a educação ficou ao encargo dos jesuítas focados basicamente na catequese, ficando assim a educação, alheia aos efeitos de revolução científica, por exemplo (SILVA, 2006, MÁTTAR NETO, 2003).

Faz-se necessário informar que, durante toda a evolução do ensino superior [baseada em quatro grandes expansões: século XII; o renascimento do saber no século XV; a segunda metade do século XIX e após os anos de 1950] , vários foram os sistemas desenvolvidos, onde em cada nova forma desenvolvida de ensino superior eram preservados elementos dos anteriores. Estas constantes [como assim nomeia o autor] são três, segundo UNESCO (1982):

A primeira constante deriva da universidade medieval [nomeada de matriz monástica] e caracteriza-se pela forma de grupos de sábios, dedicados ao culto do saber, no âmbito de uma existência comunitária, que acontecia nos conventos, onde o ensino superior era poderoso e o claustro favorecia o espírito comunitário. Mesmo quando o poder dos conventos sobre o ensino superior cessou [1150] já haviam marcado as novas instituições com o cunho de sua forma de vida, e ainda exerce influência em instituições como Oxford e Cambridge.

A segunda constante ocorre quando as grandes escolas catedrais substituem a influência dos conventos e reflexo de suas influências estão nos títulos de chanceler, vice-chanceler e decano que ainda são conferidos aos dignitários das universidades. A escola da Catedral de Notre Dame de Paris era considerada o centro deste movimento e passou a ceder licenças aos professores, gerando um grupo de docentes independentes do patrocínio arbitrário do bispo. Surge a autonomia universitária, que possibilitou a autogestão, um dos traços marcantes das IES. Ao contrário do que ocorreu em Notre Dame, em Bolonha esses grupos eram formados por estudantes que empregavam e remuneravam seus mestres, as vezes os submetendo à submissão e obediência, é o surgimento das organizações estudantis que ainda hoje tem forte influência no ensino superior.

A terceira constante emerge de origem remota, em Salerno, onde sua mais importante escola, a de medicina, dá caráter de formação profissional ao ensino superior, que ainda hoje prevalece, onde os estudantes são preparados para exercerem profissões no mercado. No Brasil, há reflexos mais explícitos desta constante do ensino profissionalizante nos Institutos Federais de Educação.

É mister ressaltar que os sistemas de educação não constituem os únicos espaços de formação e da produção do conhecimento, mas a escola se tornou este espaço central de integração social e de formação para o trabalho, desde a construção dos modernos sistemas de educação que surgiu na Europa na passagem do século XVIII para o XIX. (TEODORO e VASCONCELOS, 2005).

Os sistemas de ensino superior evoluíram e passaram por uma intensa transformação gerando uma extraordinária expansão, especialmente nas últimas décadas, e estas mudanças devem-se a uma maior aceitação e aplicação "da ciência, da pesquisa e da qualificação para a capacidade de geração de riqueza de uma sociedade, da qual depende, em última instância, também a estabilidade dos sistemas de segurança e de bem-estar social", afirma Teodoro (2009, p.4). O autor prossegue lembrando que a globalização da concorrência exige cada vez mais novos conhecimentos e que possam ser aplicável de forma imediata, que induz a um ciclo da inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade,

Esta evolução, colocou o ensino superior em um foco mais importante na promoção de mudanças na sociedade, passando a ser considerado prioritário e estratégico para o desenvolvimento das nações e dos países, países estes que cada vez mais necessitaram ampliar os níveis de escolaridade da população para acompanhar o progresso, que por sua vez gera um novo perfil de demanda de procura, exigindo flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança (TEODORO, 2009).

2.1.2 O Ensino Superior no Brasil

Os primeiros passos para se estabelecer o ensino superior no Brasil ocorrem ainda no Brasil Colonial, da necessidade da continuação da formação dos alunos das escolas jesuítas, uma vez que a formação superior se realizava apenas em Coimbra e em outras universidades da Europa (FÁVERO, 2006).

Em 1808 com a migração da Família Real Portuguesa para a então colônia Brasil, coube a Dom João VI quebrar o preconceito contra a implementação de escolas superiores no Brasil, e ele criou em 1808 a Escola Médica de Cirurgia na Bahia, em 1909 a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro, em 1810 a Escola Nacional de Engenharia, na Bahia em 1812 criou um curso de ensino agrícola e em 1814 um curso de Farmácia, por fim em 1816 criou a Escola de Belas Artes no Rio de janeiro. Não havia a ideia de um plano curricular, apenas eram ministradas disciplinas isoladas nos cursos de Medicina e Engenharia (BOAS, 2004)

Ainda em 1808, junto com a família real, vieram para o Brasil cerca de 15.000 séquitos e com eles milhares de livros, que posteriormente comporiam a Biblioteca Nacional.

Também em 1808 cria-se a Imprensa Régia que editaria obras de vários escritores e traduções de obras científicas, em 1810 criou-se a Biblioteca Pública, que se tornaria a Biblioteca Nacional e que foi aberta ao público em 1814, com um acervo de 60.000 livros trazidos por Dom João VI (BOAS, 2004; MÁTTAR NETO, 2003).

Com a independência em 1822 e na regência do imperador Pedro I, são criados dois cursos na área jurídica, a Escola de Direito de Olinda e a Escola de Direito de São Paulo (BOAS, 2004; SILVA, 2006; FÁVERO, 2006), que se tornariam o centro da formação da elite do Império (FÁVERO, 2006), e que seguiam um conteúdo curricular baseado nas estruturas francesas (MÁTTAR NETO, 2003).

No reinado de Pedro II, pouco se fez pelo ensino superior no Brasil, que em mais de 40 anos no poder criou apenas a Escola de Minas de Ouro Preto em 1875 em Minas Gerais, as escolas de Belas Artes em 1880 e a Politécnica em 1887, ambas na Bahia. Também em 1879, dez anos antes da proclamação da República, o ministro e conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7.247 de 1879, pela primeira vez declarou apoio a abertura ao ensino superior privado no Brasil (BOAS, 2004).

Em 1889 com a Proclamação da República havia apenas 14 IES no Brasil e nos 20 anos que se passaram foram criadas mais 56, onde a maioria era privada, e estas basicamente confessionais ou laicas, que foram fundadas por senhores da elite agroexportadora da burguesia industrial insipiente (BOAS, 2004), e em 1890 cria-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o primeiro dedicado à Educação (MÁTTAR NETO, 2003).

Durante todo este percurso o ensino superior se firmou apoiado em um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, voltada ao atendimento dos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão, e por isso ser elitista. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático - engenharia militar e medicina - e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão marcadas em nosso sistema e mesmo com o crescimento de escolas superiores no país, o modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional foi mantido (SOUZA, 1991).

Apesar do olhar alheio do governo às características regionais (BOAS, 2004), em 1909 é criada a Universidade de Manaus em função do ciclo da borracha e, em 1912, a Universidade do Paraná, no contexto do ciclo do café (COLOSSI *et.al*, 2001). Estas primeiras universidades estabelecidas [Manaus, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba], foram extintas por força governamental em 1915, e apenas em 1920 foi criada a primeira universidade

'oficial' do Brasil, a universidade do Rio de Janeiro e em 1927 é criada a universidade de Minas gerais (MÁTTAR NETO, 2003).

Com a Revolução de 1930 cria-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1931 cria-se o Conselho Nacional de Educação [CNE]. Com a Constituição de 1934 aflora a ideia de um Plano Nacional de Educação [PNE], concretizado em 1937, neste período são criadas importantes universidades, em 1934 a de São Paulo, em 1935 a do Distrito Federal [a capital do Brasil ainda era o Rio de janeiro] e em 1936 a de Porto Alegre. Em 1939 é fundada a União Nacional do Estudantes [UNE], sendo que um ano antes, em 1938, surge o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP], como um centro de estudos de questões educacionais objetivando políticas públicas relativas à educação, que em 1972 adquire independência como órgão autônomo denominado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Em 1951 é implantada a pós-graduação no Brasil, por meio da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que hoje ainda é o órgão responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, agora denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. Em 1953 o Ministério da Educação e Saúde é dividido em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde e em 1961 entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes de Base [LDB] seguida em 1968 pela Lei de Reforma Universitária, que foi promulgada fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior, dentre estas a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa.

A reforma universitária de 1968 objetivou basicamente modernizar e expandir as instituições públicas, especialmente das universidades federais, mesmo assim, não conseguiu expandir o suficiente para atender a demanda crescente de acesso, produzindo um efeito paradoxal do ensino brasileiro. A reforma modernizou as universidades federais dando-lhes condições de implementar a conexão entre ensino e pesquisa [que até então eram desconexas], aboliu as cátedras vitalícias e instituiu o regime departamental e a carreira acadêmica, inclusive com legislação para condicionar o ingresso e a progressão docente à titulação (MARTINS, 1989).

Se por um lado a reforma produziu inovações, por outro possibilitou o surgimento do ensino superior privado, porém, aos antigos moldes, com instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados. Apresentando comportamento qualitativamente distinto do que antes se apresentava [muito próximo do ensino público], em termos de natureza e objetivos, sem pesquisa e voltada à simples transmissão do conhecimento, objetivando a formação

profissional, mas com pouca contribuição para uma formação de um intelecto crítico para a análise da sociedade em plena transformação (*ibidem*).

Registra-se na década de 1970 a ultrapassagem do número de IES privadas sobre as públicas. Em 1996 uma nova LDB é instituída, o que norteou as Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs], e no mesmo ano é instituída a avaliação da qualidade dos cursos e instituições de ensino superior por meio de exame nacional de cursos, vulgarmente conhecido como 'Provão' (MÁTTAR NETO, 2003), desde 2004 a avaliação é feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes [ENADE] (MEC, sd).

Atualmente, as leis que fundamentam a Educação no Brasil são estabelecidas pelo Ministério da Educação [MEC], órgão que tem como áreas de competência, dentre outras, o Plano Nacional de Educação [PNE] e o Conselho Nacional de Educação [CNE], visando à regulamentação da educação em geral e do ensino superior, em particular, à avaliação da pesquisa educacional e à pesquisa e extensão universitária (SILVA, 2003). A base se fundamenta na LDB de 1996.

A finalidade do ensino superior no Brasil está claramente definida no Artigo 43 da LDB, que indica que a educação superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a atuarem como profissionais e a participarem no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua, desenvolvendo nestes o espírito científico e do pensamento reflexivo. Deve também incentivar a pesquisa e inovação científica, promover a divulgação dos conhecimentos e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade, promovendo a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Observa-se a amplitude das responsabilidades da educação superior, que deverá atingir estes fins através dos seguintes meios, segundo o Artigo 44 da LDB (BRASIL, 1996):

1 – por meio de cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

2 – de cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

3 – de programas de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e

doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

4 – de programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Um ponto que deve ser observado é a relação deste ensino superior com o mercado de trabalho e suas exigências [tema tratado no tópico anterior]. Já foi dito que o mercado impõe exigências de habilidades e competências aos profissionais que pretendem admitir, mas as IES não conseguem formar tais profissionais. Ressalta-se aqui um fenômeno que decorre desta instabilidade entre as partes envolvidas que é o surgimento de parcerias entre as empresas e as IES e de universidades corporativas. Segundo Bonventti (2011, p.24) "as ações para aproximar mercado e academia resultam de um movimento necessário para preencher uma lacuna entre os profissionais de que o mercado precisa e aqueles que são formados pelas instituições", esta lacuna também é tratada pelo autor como 'apagão da mão de obra especializada'.

As universidades corporativas começaram a surgir por volta dos anos 1990 e demonstraram-se caras [especialmente por atingirem um pequeno grupo], o que originou as parcerias, mais favoráveis financeiramente às empresas, onde as empresas e as IES envolvidas nesta nova forma se beneficiam mutuamente e por vezes, estas relações levam a formação de currículos específicos para atenderem às necessidades das empresas, que não são necessariamente grandes empresas, estando envolvidas também empresas médias, sendo as soluções desenvolvidas pelas IES em ferramentas de EaD [Ensino à Distância] ou presenciais, com aulas ministradas nas instalações das IES mas com atividades práticas desenvolvidas nas empresas, onde os alunos convivem com a realidade da empresa (BONVENTTI, 2011).

Segundo MEC (sd), conforme o Decreto 5.773/06, as IES de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

Universidades. Estas obrigam-se a oferta atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (esta última voltada a atender à comunidade) em várias áreas do saber, tendo autonomia para criar cursos sem autorização prévia do MEC, sendo que as privadas surgem da evolução dos centros universitários e as públicas são criadas por lei. As universidades devem atender a requisitos mínimos onde um terço do corpo docente deve ter titulação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), um terço do corpo docente deve ter contrato em regime de tempo integral e deve possuir no mínimo quatro programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo pelo menos um destes doutorado.

Centros Universitários. Assemelham-se às universidades, pois devem oferecer cursos

em vários campos do saber e autonomia para criar cursos no ensino superior, são normalmente menores que as universidades e menos exigidos quanto aos programas de pós-graduação, mas também devem atender requisitos mínimos onde um terço do corpo docente deve ter mestrado ou doutorado e um quinto do corpo docente atuar em regime de tempo integral.

Faculdades. Estas atuam em um número reduzido de áreas do saber, as vezes se especializando em uma área (como administração e economia, ou saúde, por exemplo), não são obrigados a oferecerem pesquisa e extensão, além de não terem autonomia de abrirem novos cursos sem prévia autorização do MEC.

Ainda existem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela lei nº 11.892/08 e oriundos das antigas Escolas Técnicas Federais que ofertavam o ensino médio técnico. Estes institutos surgem com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, além de promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, devendo constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em particular as aplicadas, devendo também realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, bem como orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, remetendo a uma estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais (OTRANTO, 2010).

2.2 O Currículo

2.2.1 Conceitos e Origens do Currículo

O termo currículo tem vários significados e interpretações, não existindo uniformidade entre os pesquisadores e autores. Pacheco (1996, p.15-16) afirma que o "lexema currículo, proveniente do etino latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, e encerra, por isso duas ideias principais: uma de sequência, outra de noção de totalidade de estudos", e complementa que o vocábulo também era usado "no século XVII e nos países

anglo-saxônicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos", porém, Silva (2000, p.14) indica que se quisermos recorrer a etimologia da palavra 'currículo', a mesma origina-se do termo em latim '*curriculum'*, que significa 'pista de corrida',

Pode-se entender o currículo como um percurso a ser trilhado, ou percorrido, entender-se-ia o *currículum vitae* como o percurso da vida de um determinada pessoa, então o currículo da educação, que seja formal ou informal, pode ser compreendido como um projeto estabelecido e bem definido que obedece à determinados propósitos. Da dualidade entre formal e informal, entende-se que este projeto ou plano previamente definido e com finalidades específicas, é entendido como o currículo formal, e a sua aplicação, ou o processo decorrente desta, é entendido com currículo informal. O currículo formal corresponderia ao grupo de conteúdos a serem ensinados, que devem ser organizados por áreas de estudo, disciplinas e temas, fazendo uso de sistemas e ferramentas tecnológicas, com um plano de ação pedagógica que esteja fundamentado e implementado nestas (PACHECO, 1996).

Há ainda uma percepção sistêmica do que seria currículo conforme Silva (2008, p.194), quando afirma que "O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas".

Assim, apesar do currículo estar sendo estudado, e de uma certa forma, emergente no campo dos estudos e como conhecimento específico, ainda não existe uma um alinhamento generalizado quanto ao seu significado (*ibidem*).

O currículo é algo que existe no interior de uma instituição chamada escola, que é uma invenção relativamente recente da sociedade ocidental, porém existem outros exemplos de aprendizagem e currículo não ocidentais, como a Midrash islâmico e o Yeshiva judaico que sugerem outras formas de relações sociais em torno das quais se organiza o conhecimento (SILVA, 2008).

Para Pacheco (1996, p.16), autores como Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Jonhson, D´Hainault, Connelly e Lentz, Jackson, Toobs e Tierney, comungam do mesmo entendimento de que o currículo corresponde a "um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas", e prossegue indicando que nesta vertente, currículo e programa são sinônimos e assim são entendidos na tradição latino-européia, enquanto que a visão anglo-saxônica remete a um entendimento de currículo não como um plano ou projeto totalmente previsto, mas sim como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com

a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem vividos por todos (PACHECO, 1996).

O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que lhe hoje damos, só passou a ser utilizada em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. (SILVA, 2000, p.18).

Várias são as concepções acerca do conhecimento escolar e que remetem diretamente ao currículo, como indicam Eisner e Vallance (1974) *apud* Pacheco (1996), baseados em vários autores, o currículo pode ser visto como:

- Desenvolvimento de processos cognitivos. Maior preocupação com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que dos conteúdos.
- Como tecnologia. Preocupação com o como se aprende e não propriamente com o que, já que o currículo é visto como um processo tecnológico ou um meio para organizar a aprendizagem.
- Como auto-realização ou como experiência consumatória. Centrado no aluno – e nos conteúdos de aprendizagem – e orientado para a autonomia e desenvolvimento pessoal.
- Como reconstrução social. Preocupação com a visão social da aprendizagem
- Como racionalismo acadêmico. Valorização da aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas.

Ressalta-se que, a última concepção apresentada foi a adotada nesta investigação como contextualização de currículo, ou seja, currículo como o conjunto de conteúdos [distribuídos em disciplinas] que devem ser adquiridos durante o curso de graduação em Administração.

Existem quatro elementos que propõe a construção e definição de um currículo, que são os alunos, os professores, o meio e os conteúdos utilizados, elementos estes que se conjugam através da emergência da prática. Na percepção do currículo 'teoria prática' (visão ligada a discussões na década de 1970 de ver o currículo como uma prática) remete a uma concepção do mesmo como um processo e não como um produto, como processo define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. No currículo como processo os alunos e professores são ativos e não passivos, contribuindo para a constante evolução do currículo como prática (PACHECO, 1996). Há ainda o contexto de região, que "não é um lugar geográfico, mas sim um campo discursivo que posiciona como a pessoa é conhecida e como esta conhece o mundo" (SILVA, 2008, p.186).

O registro da primeira utilização do termo currículo, ocorreu no *Oxford English Dictionary*, em 1633 e tinha o sentido de disciplina. Em 1895 o currículo e suas formas de

organização passam a ser debatidos na *National Society for the Study of Education*, mas apenas no século XX é que o estudo do currículo é reconhecido como uma nova área do conhecimento, sendo considerado seus precursores Dewey, Tyler e Bobbit. Dewey publicou em 1900 *The absolute curriculum*, em 1901 *The curriculum in element education* e no ano de 1902 *The child and the curriculum*. Tyler publica o que viria a ser considerado o marco do surgimento do currículo como campo especializado de estudo, a obra intitulada *The curriculum*, publicada em 1918, publicando também *How to make a curriculum?* em 1924 (PACHECO, 1996).

O currículo avança e surgem departamentos nas universidade americanas e inglesas ligados a elaboração e implantação de programas curriculares, até que em 1947, Tyler publica conjuntamente com Virgel Herrick, a obra *Toward Improved Curriculum Theory*, considerado por Pacheco (1996) o grande marco da especialização curricular, demonstrando a necessidade de uma teoria acerca do tema currículo, não esquecendo as contribuições de Bobbit e Dewey.

Pacheco (1996), baseando-se em Contreras (1990), considera que dentro da complexidade de se definir currículo, indica que as tentativas de sistematizar tal conceito, se deparará obrigatoriamente com os seguintes dualismos:

> - O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
> - O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?
> - O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?
> - O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (CONTRERAS, 1990, P.177-179 *apud* Pacheco, 1996, P.17).

Com relação a estes questionamentos, o autor entende que nunca haverá consenso no que se refere à definição de currículo, indicando que apenas há um consenso, "o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação e à da metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das ciências sociais e humanas" (PACHECO, 1996, p.18).

O currículo é entendido não apenas como um conceito, mas também como um processo contínuo de construção cultural, voltado a organizar o conjunto de práticas educacionais humanas.

Concluindo o processo de entendimento do conceito de currículo, entendeu-se ser a definição de Pacheco (1996) a mais concisa, que diz que:

> o currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sócias, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 1996, p.20).

2.2.2 Currículo no Controle Social e o Currículo Oculto

A questão social do currículo é percebida claramente nos autores, na realidade o que se entende é que o surgimento do currículo foi direcionado ao controle social, e a formação 'em massa' de 'profissionais' para atender às crescentes demandas, especialmente industriais.

Há também indicativos de relação entre o surgimento do currículo com o movimento calvinista, ambos no sentido de controle, sendo o calvinismo um controle religioso e o currículo um controle do conhecimento (PACHECO, 1996), como também com reformas introduzidas por Martinho Lutero iriam tornar a educação um mecanismo "disciplinador" (SILVA, 2008, p.186).

O sentido disciplinador e controlador baseia-se em regras, como explica Silva (2008, p.194) ao citar:

> As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente – considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização – exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificado na reforma educacional.

Conforme Apple (2006), Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Petters e David Shedden [considerados os primeiros membros mais importantes da área do currículo], definiram que deveria existir uma relação entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influencia a área ainda hoje, e complementa:

> Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente "compartilhadas por todos" e que, ao mesmo tempo, "garantem" que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua "capacidade" em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita" (APPLE, 2006, p.101).

Conclui seu entendimento afirmando que a questão fundamentalmente social e econômica que preocupava os teóricos que determinaram o papel social básico que o currículo escolar deveria desempenhar, era a industrialização e a sua concomitante divisão de trabalho (ibidem).

Existe um entendimento de que "nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Não é apenas o conteúdo, mas suas relações e interações com o todo" (SILVA, 2008, p.185).

As escolas prosseguem utilizando currículos que às obrigam a continuarem exercendo a função de meras reprodutoras do conhecimento, e ao contrário do que preconizam as teorias curriculares, os alunos ainda são passivos neste processo e esses conceitos assinalam o papel das instituições educacionais na preservação do que existe, comportando-se de forma conservadora. Porém, Apple (1989) entende que as escolas não só praticam o currículo expresso, mas também encerram algo mais que merece nossa atenção, se não quisermos ser demasiadamente mecanicistas. As escolas não são 'meramente' instituições de reprodução, instituições nas quais o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta (*ibidem*).

O mesmo autor em outra obra é categórico em relação ao currículo como ferramenta de controle social ao afirmar que:

> Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros indicadores. Na época, a principal preocupação das pessoas na área do currículo era o controle social (APPLE, 2006, p.85).

Ainda segundo Apple (2006), esta preocupação pode ser entendida em virtude de que várias das figuras que influenciaram a área curricular, como Charles C. Petters, Ross Finney e especialmente David Shedden, estavam interessados mais no campo da sociologia educacional, porém o interesse pela escolarização como controle social não é resultado apenas da exportação do pensamento da sociologia pois Franklin Bobbitt e W.W. Charters [primeiros especialistas em currículo] tinham vital preocupação com o controle social, mas por razões ideológicas.

E complementa com uma visão politizada:

> É claro que o controle social como ideia. ou interesse não se originou com as tentativas do primeiro movimento curricular de usar o conhecimento escolar para fins sociais bastante conservadores. O controle social foi um a meta implícita de um grande número de programas sociais e políticos de aperfeiçoamento realizados durante o século XIX, tanto por agentes privados quanto estatais. Foi a sua intenção também que a ordem, a estabilidade e o imperativo do crescimento industrial pudessem ser mantidos em face a uma variedade de mudanças econômicas e sociais [...] muitas das reformas propostas, mesmo no século XX, tanto nas escolas quanto em outros lugares, serviram latentemente aos interesses sociais e conservadores de estabilidade de estratificação social". (APPLE, 2006, p.86)

Por trás de muito desse debate sobre o papel da educação formal nos Estados Unidos durante o século XIX, está uma variedade de preocupações sobre a padronização dos ambientes educacionais, sobre o ensino – por meio da interação escolar cotidiana -, de valores morais, normativos e de inclinações diversas, e sobre o funcionalismo econômico. Hoje, essas preocupações receberam o nome de "currículo oculto", expressão de autoria de Philip Jackson [1968] e outros. É a própria questão de ser oculto que nos permite ajudar a desvelar a relação histórica entre o que se ensina na escola e o contexto mais amplo das instituições que a cercam (APPLE, 2006, p.87), e o autor complementa o entendimento ao citar que:

> O status das teorias do currículo oculto não depende apenas da precisão de sua descrição do que efetivamente ocorre nas salas de aula. Há uma outra ponta do novelo que liga as escolas às agências externas. Estou falando nesse caso do próprio local de trabalho. Pois poderíamos escrever a realidade do que é ensinado aos estudantes com clareza excepcional e ainda assim estarmos errados quanto aos efeitos que esse ensino tem, se as normas e valores que organizam e orientam as vidas subjetivas cotidianas dos trabalhadores não fossem as mesmas encontradas nas escolas (APPLE, 1989, p. 85-86).

2.2.3 O Papel do Estado, a Relação com o Mercado e a Visão da Escola como Indústria

O currículo é visto pelo estado como uma ferramenta importante para a compreensão do que as escolas fazem ao mesmo tempo em que, tem tornado cada vez mais difícil para as empresa individuais garantir um fluxo de conhecimento técnico e a formação de pessoal tecnicamente especializado, como também de pessoal semiqualificado, o aparelho educacional estatal, através de suas políticas de prioridades curriculares, de programas, de testes e de financiamento, assume um papel imprescindível (APPLE, 1989).

Dentro de uma realidade norte americana, mas totalmente servível para a realidade brasileira, Apple (1989, p.68) comenta:

> Ao contrário do que acontecia antes da Segunda Guerra, quando o Estado intervinha na economia com objetivos limitados, a intervenção do Estado hoje cresceu de forma que se tornou parte imprescindível dos países capitalistas avançados, assumindo cada vez mais uma maior parte dos custos sociais do capital privado, custos de coisas tais como a pesquisa científica e a educação e o treinamento da força de trabalho, ou seja, os custos acabam sendo assumidos e divididos pela maioria da população trabalhadora, através do estado e assim a indústria pode aumentar sua cota de conhecimento técnico/administrativos sem que os capitalistas individuais tenham que aumentar seus próprios gastos.

E complementa dizendo que muitos dos investimentos em capital humano e em desenvolvimento de recursos são absolutamente necessários para a indústria e são bastante custosos, porém de interesse à economia do estado, este então, assume os grandes custos iniciais de pesquisa básica e desenvolvimento, transferindo posteriormente os seus frutos para o setor privado, tão logo isso se torne lucrativo, deixando evidente o papel do estado no processo de acumulação de capital, em seu subsídio à produção de conhecimento técnico/administrativo (*ibidem*). Não é necessário muito esforço para perceber as atuais tentativas por parte do estado e das empresas para alinhar as escolas mais estreitamente com as "necessidades econômicas" (APPLE, 1989, p.152)

Silva (2000) faz alusões à visão de Bobbitt, que enxergava de forma linear e newtoniana a semelhança entre uma indústria e uma escola, tendo em comum a possibilidade de aplicação das bases tayloristas em seu funcionamento.

> Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer, de forma precisa, quais são os seus objectivos. Estes objetcivos, por sua vez, deveriam basear-se num exame daquelas habilidades necessárias para exercer, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta. A sua palavra chave era "eficiência". O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa económica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (SILVA, 2000, p. 19-20, grifo do autor).

E complementa de forma explícita este pensar ao indicar que de acordo com Bobbitt, "a educação, tal como a fábrica de aço, é um processo de moldagem" (SILVA, 2000, p.20).

Apple (1989) visualiza a vertente política e econômica baseada em um capitalismo que acaba por interferir na escola, usando-a como uma cadeia de reprodução de um currículo

oculto. Em essência o capitalismo avançado, ao invés de um único sistema público escolar, existem dois. Cada um desses sistemas ensina de diferentes normas, valores e disposições, dependendo da classe social e da trajetória econômica de cada pessoa. A escola nesse caso, atua como um filtro entre a família e o mercado de trabalho. Ela define o indivíduo como normal ou desajustado e essas definições correspondem de forma geral às necessidades da economia, ambos os grupos supõem, ao menos em termos de conhecimento encontrado dentro da instituição, que as escolas são instituições de distribuição.

Esta polaridade de posicionamento é exposta pelo autor ao afirmar que "A primeira posição supõe que uma das funções mais importantes do aparato educacional é a de maximizar a distribuição do conhecimento técnico de forma que os indivíduos possam também maximizar suas chances de sucesso num mercado competitivo" (APPLE, 1989, p.60), posição esta que o autor considera equivocada pois parte do princípio de um mercado aberto e competitivo.

A outra posição é a estrutural "embora ela também suponha que a única forma séria de interpretar a escola seja como um mecanismo que normas e disposições que reforçam e reproduzem economicamente posições de classe" (*ibidem*), esta posição, para o autor, é a que apresenta um raciocínio correto sob vários aspectos, mas que servem para explicitar a falsidade da maioria das crenças meritocráticas e ainda muito em voga, crenças estas que aceitam como verdade a "afirmação de que a distribuição deste conhecimento garante a mobilidade de uma sociedade que é fundamentalmente não igualitária" (*ibidem*).

O autor conclui o seu entendimento afirmando que independente do posicionamento adotado para a compreensão do lugar da escola na reprodução da desigualdade, este deve ser complementado "por um foco concomitante na escola como uma instituição produtiva e não somente distribuitiva" (APPLE, 1989, p.61).

Pelo exposto, há uma tendência de se entender que o currículo está à serviço do capital, com apoio do estado, moldando os alunos para servirem onforme necessidades previamente definidas, usando a escola e o currículo como ferramentas ideológica de moldagem:

> a escola atcua ideologicamente através do seu currículo, seja de uma forma mais directa através de matérias mais suceptíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes ou seja de uma forma mais indirecta, através de disciplinas mais "técnicas". A ideologia ainda actua de forma discriminatória inclinando as pessoas de classes subordinadas à obediência , enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a dominar e controlar (SILVA, 2000, p.29).

A visão da escola como uma formadora de alunos em um formato linear faz com que surja o questionamento "Mas pode a escola ser outra coisa? Pode a escola respeitar a diferença, continuando a bater-se pela igualdade?" (TEODORO e VASCONCELOS, 2005, p. 9). Esta percepção que até pouco tempo se aplicava mais focado nos sistemas de ensino de base, que antecedem o superior, agora percebe o ensino superior, com o aumento do fluxo de público às universidades, afinal "a construção da cidadania se faz na dialética entre a igualdade e a diferença – *temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*" (*ibidem*, grifo do autor) e os autores concluem indicando que a escola precisa abandonar definitivamente a idéia de um alunado padrão, buscando encontrar meios e estratégias para absorver todos os alunos provenientes de várias estruturas sociais e culturais, valorizando suas diferenças e experiências de vida.

CAPÍTULO III
CAMINHOS METODOLÓGICOS

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação social requer dos investigadores uma definição clara dos caminhos metodológicos, seus instrumentos e métodos de aplicação, para assim obterem-se resultados que reflitam os comportamentos sociais que respondam à problemática proposta na investigação, que possibilita de forma concreta o entendimento e compreensão do objeto investigado, ampliando assim o conhecimento acerca do mesmo.

Neste capítulo o desenho da investigação apresenta-se detalhadamente, estruturado em autores como: Richardson (2010), Bardin (2010) e Laville (1999), entre outros.

3.1 Natureza da Investigação

A Pesquisa Científica é objetiva e sistemática, fazendo uso de um método específico, método este que norteará o processo de pesquisa (MICHEL, 2009; GIL, 2008).

Para Richardson (2010) método é o caminho, maneira ou procedimento para se chegar a um objetivo e começou a consolidar-se com o surgimento da dita 'ciência moderna' com Francis Bacon e René Descartes, porém deve-se atentar para não confundir o conceito de método com o de metodologia, método é o caminho a ser seguido, metodologia corresponde às regras e procedimentos utilizados por determinado método.

Objetivando esclarecer o caminho utilizado na construção desta investigação, será demonstrado a seguir o seu *design*, seus sujeitos, locais da investigação, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a forma utilizada na análise destes.

Em consonância com a atual conjuntura do curso de administração no Brasil, esta investigação surge com o intento de estudar as relações entre currículo, DCNs e mercado, focando-se de forma mais específica nos conteúdos profissionais preconizados pelas DCNs e a sua aplicabilidade por parte das IES em seus currículos praticados, assim o ponto de partida desta investigação obedece ao seguinte questionamento: Em que medida os currículos praticados nos cursos presenciais de Bacharelado em Administração nas instituições de ensino superior dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte se aproximam dos conteúdos de formação profissional das Diretrizes Curriculares Nacionais? Para lograr êxito no intento de responder tal questionamento, fez-se necessário: Identificar os Conteúdos de Formação Profissional preconizados pelas DCNs; Levantar os currículos das IES que ofertam cursos

presenciais de Administração nos estados do Ceará, Paraíba e Rio grande do Norte; Comparar os currículos das IES com as orientações das DCNs no que se refere aos Conteúdos de Formação Profissional e Apresentar a percepção dos coordenadores de curso acerca das DCNs, acerca dos currículos praticados em seus cursos e da relação destes com os conteúdos profissionais e o mercado de trabalho.

Inicialmente podemos classificar uma investigação como quantitativa ou qualitativa, que apesar de se apresentarem aparentemente como métodos dicotômicos, na realidade podem se complementar. Os métodos vão se diferenciar basicamente pela sua forma de abordar o problema, porém o nível de aprofundamento e a natureza deste problema é que irão definir o método de investigação (RICHARDSON, 2010).

De fato as pesquisas quantitativas e qualitativas não são excludentes, ambos os tipos se complementam sinergicamente, sendo possível, e quase sempre necessário, fazer análise qualitativa de dados quantitativos, como também utilizar dados obtidos por técnicas qualitativas para proceder uma análise quantitativa (MICHEAL, 2009).

Minayo (1996) indica que as pesquisas qualitativas trabalham com: significados, motivações, valores e crenças, sendo que estes não podem ser obtidos simplesmente por levantamento quantitativo, visto que representam percepções particulares, porém, dados quantitativos e qualitativos complementam-se em uma pesquisa.

Quanto à caracterização da abordagem da investigação expressa neste documento, a mesma apresenta-se classificada, em parte, como de natureza qualitativa, que para Richardson (2010, p.90) “pode ser considerada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, mas para obtenção de parte dos seus dados, fez também uso de ferramentas quantitativas.

A pesquisa quantitativa parte do princípio de que tudo pode ser quantificado onde os objetos pesquisados poderão ser entendidos de uma forma melhor se traduzidos na forma de números (MICHEL, 2009).

O método qualitativo diferencia-se do quantitativo por não fazer uso de instrumentos estatísticos e não apresentar resultados numéricos, porem se justifica a sua utilização quando se pretende entender a natureza de um fenômeno social complexo ou estritamente particular de um grupo social, podendo contribuir no processo de mudança do grupo (RICHARDSON, 2010).

Richardson (2010, p.80) ainda afirma que a investigação qualitativa se aplica a casos onde se apresentam “Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais”.

Michel (2009, p.36) indica que a pesquisa qualitativa também "considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo", porém conclui indicando que o pesquisador deve manter-se imparcial, permitindo aos entrevistados expressarem a própria definição da situação, ao mesmo tempo em que poderá aprender bastante com a experiência dos entrevistados.

Cumpre-nos informar que, nesta investigação, há uma relação entre o investigador e o objeto investigado, uma vez que o primeiro labora em uma IES inserida no universo da investigação. Tal fato é natural como afirma Michel (2009, p.36), "A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto em estudo", porém, Richardson (2010) indica que a relação dos entrevistados, que estão vivenciando a realidade do objeto fruto da investigação, faz com que a revelação das suas convicções seja preocupação dos investigadores qualitativos, onde muitos acreditam que as convicções subjetivas têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador.

Para lograr êxito no cumprimento dos objetivos desta investigação, optou-se por utilizar em um primeiro momento a abordagem quantitativa na coleta dos dados secundários, empregada por meio da codificação e quantificação de cada item de evidenciação dos conteúdos profissionais, observados nos currículos das IES investigadas, cujos resultados encontrados serviram de base para uma interpretação mais subjetiva. Em um momento posterior desta investigação, a coleta dos dados primários procedeu-se por meio das entrevistas com os coordenadores de curso nos três estados *locus* da investigação.

Isto posto, esta investigação apresenta-se ora com características quantitativas, ora com características qualitativas, porém é possível tratar dados quantitativa e qualitativamente ao mesmo tempo, onde pode-se utilizar estatística descritiva para dar suporte a uma interpretação subjetiva (VERGARA, 2007).

Quanto ao seu nível, esta investigação enquadra-se classificada como descritiva explicativa. Uma investigação descritiva ocorre quando "se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça quaisquer interferências" (PRESTES, 2008, p.26) e pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal (VERGARA, 2007). A descritiva objetiva apontar com o máximo de assertividade a frequência com que um fenômeno ocorre e a sua relação e conexão com os outros, e especificamente nas ciências sociais aborda os problemas e dados que merecem um estudo mas que ainda não foram documentados (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007).

A pesquisa explicativa, por sua vez, objetiva explicar porquê o fenômeno ocorre ou as causas e fatores que podem contribuir para que ocorra, sendo essencial para a ciência, visto que a essência da ciência é a explicação dos fenômenos percebidos na realidade, ressaltando que a única forma de se explicar um fenômeno é verificando como ele se relaciona com os outros (ACEVEDO e NOHARA, 2009), visa, portanto, esclarecer os fatores contribuintes para a ocorrência de fenômenos (VERGARA, 2007).

3.2 Sujeitos

Acevedo e Nohara (2009) afirmam que os sujeitos de um estudo são os indivíduos que serão entrevistados ou pesquisados. Para Richardson (2010) o Universo ou População de uma investigação é composto pelo conjunto de elementos que possuem determinadas características, ou seja, é composto pelo número máximo de elementos que poderão ser utilizados como sujeitos na investigação.

Esta investigação tem como sujeitos em seu levantamento inicial as IES que oferecem cursos superiores presenciais de bacharelado em administração na sub-região composta pelos três estados *locus* da investigação, que sejam: Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. O critério adotado para a escolha dos sujeitos baseou-se na Portaria Nº 40 do CNE que preconiza em seu Artigo 32 que todas as IES devem divulgar, obrigatoriamente, em seus sítios eletrônicos a matriz curricular, tratando-se não de uma opção mas de uma obrigação para as instituições.

Para composição do Universo e Amostra, o critério utilizado foi: cursos de graduação em Administração autorizados e/ou reconhecidos pelo MEC e ativos, nos estados *locus* da pesquisa, disponibilizados no sítio eletrônico do INEP. Procedimento similar já foi utilizado por Niyama *et. al.* (2008) em artigo intitulado ‘Conhecimento de contabilidade internacional nos cursos de graduação em Ciências Contábeis: estudo da oferta nas instituições de ensino superior das capitais brasileiras’, publicado na Revista de Contabilidade e Organizações.

Segundo o INEP, das 125 instituições de Ensino Superior que existem nos estados investigados, 70 oferecem cursos superiores presenciais de bacharelado em administração, destas, 67 atendem o Artigo 32 da Portaria Nº 40 do CNE e possuem sítios na rede mundial de computadores, portanto, estes correspondem ao universo da pesquisa. Deste universo, as 48 IES que disponibilizam os seus currículos, que seja por meio da matriz curricular, do Projeto Pedagógico de Curso ou simplesmente a lista das disciplinas ministradas no curso, formam a

amostra da pesquisa, que corresponde a um percentual da amostra em relação ao Universo de 71,64%.

Richardson (2010, p.158) define amostra "como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população. A amostra então correspondeu a quarenta e oito IES que apresentaram os currículos dos cursos disponíveis em seus sítios, caracterizada como não probabilística, pois são sujeitos escolhidos por determinados critérios, neste caso, intencional e de seleção racional (RICHARDSON, 2010).

Em um momento posterior desta pesquisa foram entrevistados os coordenadores de cursos presenciais de administração de cinco IES do tipo Universidade. Optou-se por selecionar IES nativas, com o objetivo de preservar ao máximo as características de regionalidade do *locus* da pesquisa, duas no estado do Ceará, duas no estado do Rio Grande do Norte, sendo em ambos os estados uma Pública e uma Privada. O estado da Paraíba, onde não há IES Privada nativa do tipo Universidade, a entrevista foi aplicada apenas com o coordenador da IES pública.

A amostra foi selecionada de forma não probabilística, mas sim por conveniência, que conforme afirmam Acevedo e Nohara (2009), ocorre quando a seleção dos sujeitos é feita de acordo com a conveniência entre aqueles que estão ao alcance do pesquisador. Assim, a escolha partiu do princípio da conveniência, sendo aplicadas as entrevistas nas cidades onde se situam as EIS investigadas, a saber: Fortaleza no estado do Ceará, João Pessoa no estado da Paraíba e Mossoró no estado do Rio Grande do Norte. Ressalta-se que o local de residência do pesquisador é a cidade de Mossoró.

3.3 Locais da Investigação

O *locus* desta investigação é composto por três estados da região Nordeste do Brasil, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, que devido a sua proximidade geográfica, apresentam características similares, tanto nos hábitos e costumes quanto nas características de políticas educacionais.

A região Nordeste, situa-se literalmente à nordeste do Brasil conforme pode-se observar em destaque na Figura 2

A Região Nordeste do Brasil é composta por nove estados da Federação, a saber: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A Região é banhada ao norte e leste pelo Oceano Atlântico e faz fronteira ao oeste

com a Região Norte e ao sul com a Região Sudeste. Estes detalhes podem ser melhor compreendidos quando observadas em conjunto as Figura 2 e Figura 3.

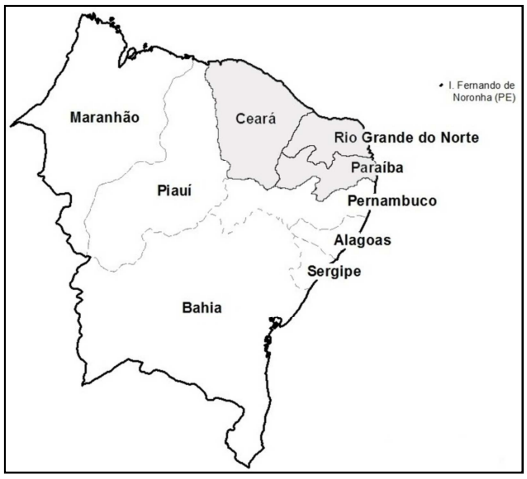
Figura 2 – Mapa do Brasil com a Região Nordeste em destaque.



Fonte: Adaptado pelo autor de IBGE(2011)

A investigação concentrou-se em um sub-região composta por três estados da Região Nordeste, Ceará [CE], Paraíba [PB] e Rio Grande do Norte [RN], conforme a Figura 3.

Figura 3 – Mapa da Região Nordeste do Brasil, com os três estados locus da investigação em destaque.



Fonte: Adaptado pelo autor de IBGE(2011)

Na aplicação das entrevistas aos coordenadores de curso, as instituições selecionadas foram distribuídas entre os três estados *locus* da investigação, sendo que no estado do Rio Grande do Norte optou-se por aplicar a entrevista em IES da cidade de residência do

pesquisador, Mossoró, sendo escolhidas a Universidade Federal do Semi-Árido [UFERSA] como pública e a Universidade Potiguar [UnP] como instituição privada. No estado do Ceará foi escolhida a cidade de Fortaleza, capital do estado e distante 250Km de onde reside o pesquisador, sendo escolhidas a Universidade Federal do Ceará [UFC] como pública e a Universidade de Fortaleza [UNIFOR] como privada. Na Paraíba a cidade escolhida foi João Pessoa, capital do estado e distante 450Km de onde reside o pesquisador, foi selecionada a Universidade Federal da Paraíba [UFPB] como IES pública nativa, não havendo IES nativa privada do tipo Universidade.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa fez uso de dois procedimentos de coleta de dados para atingir os seus objetivos, o que corresponde à técnica da triangulação, que consiste em uma combinação de métodos, tanto quantitativos como qualitativos, objetivando assim abranger a máxima amplitude do fenômeno social estudado: descrição, explicação e compreensão (MARCONI e LAKATOS, 2004).

Há a possibilidade de se adotar a triangulação metodológica combinando-se métodos de diferentes naturezas paradigmáticas, porém a combinação de métodos quantitativos e qualitativos é mais comum (TEIXEIRA, ANTONIALLI e NASCIMENTO, 2010). A presente investigação posiciona-se então além de uma oposição entre métodos quantitativos e qualitativos ou simplesmente assumindo apenas um destes métodos, mas sim combinando-os.

São vários os benefícios quando se emprega a triangulação metodológica, segundo a literatura, quando empregada, há a possibilidade de compreensão mais ampla dos fenômenos estudados (SOUZA e ZIONI, 2003), também há a possibilidade de que os pesquisadores tenham maior confiança na pesquisa, visto que há a garantia de uma maior validade dos dados e resultados (JICK, 1979; SOUZA e ZIONI, 2003; DUFFY, 2007), permitindo também uma inserção mais profunda no contexto pesquisado (SOUZA e ZIONI, 2003). A triangulação de métodos pode enriquecer as explicações dos problemas de pesquisa, pois propicia aos investigadores oportunidades de criação de novos métodos de pesquisa e novas formas de compreender problemas (JICK, 1979). A triangulação metodológica ao proporcionar um diálogo entre concepções distintas, principalmente com relação aos potenciais benefícios para o tratamento de fenômenos sociais complexos, permite um enriquecimento dos resultados de pesquisa (TEIXEIRA, ANTONIALLI e NASCIMENTO, 2010).

Morse (1991) explica que a triangulação resulta do somatório de pelo menos dois métodos, quantitativo e qualitativo e define dois tipos possíveis de triangulação: triangulação simultânea e triangulação sequencial. A triangulação simultânea parte do princípio da utilização simultânea dos métodos qualitativos e quantitativos, que na coleta dos dados limita a interação entre os métodos, porém estes se complementam quanto aos resultados. A triangulação sequencial ocorre quando se aplica um método após o outro, possibilitando o planejamento do sequenciamento de métodos de acordo com os dados obtidos com o método anterior, complementando-os. Neves (1996, p.2) afirma que combinando-se os métodos, a triangulação torna a pesquisa mais "forte e reduz os problemas de adoção exclusiva" de um ou outro método.

Assim, especificando as peculiaridades de cada um dos dois tipos de metodologia, a quantitativa leva à condução de uma investigação por meio de um plano estabelecido a priori, efetuando medições objetivas e busca a quantificação dos resultados. Preza pela precisão e por evitar distorções. Desse modo, enumera ou mede os eventos estudados e emprega instrumental estatístico para analisar dados. Há, pois, a expressão quantitativa e numérica dos mesmos. (GODOY, 1995).

Por outro lado, a metodologia qualitativa de investigação não conduz medições nem quantificação de resultados, ao invés disso, busca a obtenção de dados descritivos sobre os fenômenos estudados, especialmente sobre as pessoas, lugares e processos interativos. Há um contato direto do investigador com o fenômeno. Assim, não há uma definição de um plano específico a priori, pois parte de planos mais amplos, que vão sendo definidos durante a investigação. Há a busca pela compreensão dos fenômenos estudados por meio da perspectiva de seus próprios participantes e sujeitos. Desse modo, a metodologia qualitativa rejeita a expressão quantitativa e numérica dos dados. Considera ainda que todos os dados de uma realidade sejam importantes e precisam ser analisados para que se compreenda o contexto do fenômeno estudado. Rejeita, assim, a redução das pessoas e do ambiente estudado a variáveis, propondo uma análise mais holística dos mesmos (*ibidem*).

A abordagem quantitativa na coleta de dados ocorreu seguindo os seguintes passos: inicialmente foram identificados dentro das DCNs os conteúdos profissionais, e destes foi possível obter-se as palavras indutoras, que por sua vez geraram as palavras induzidas e posteriormente foram utilizadas como base para a verificação e registro das ocorrências nos conteúdos dos currículos coletados das IES sujeitos da investigação. Para Bardin (2010) para cada palavra indutora obtém-se uma ou várias palavras induzidas por aproximações semânticas ligeiras, o que permite apresentar as informações de maneira condensada. A

experiência laboral do autor na área, onde convive com as variações de nomenclatura dos conteúdos apresentados na forma de disciplinas pelas IES em seus currículos, facilitou este procedimento e minimizou as falhas.

Por outro lado, a abordagem qualitativa fez uso da entrevista como instrumento de coleta de dados. Para Richardson (2010) o termo entrevista é composto com base de duas palavras, entre e vista. 'Entre' que indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas e 'Vista' que refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo, portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. Trata-se de um instrumento de coleta utilizado nas mais variados campos da pesquisa social e pressupõe o encontro de duas pessoas, para que uma delas obtenha informações sobre o que a outra pensa ou sente ou faz, podendo verificar fatos, opiniões e sentimentos, determinar condutas e averiguar planos de ação acerca de um determinado fenômeno, sendo a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados (BRENNER e JESUS, 2008)

Nesta fase de coleta de dados foram entrevistados cinco coordenadores de cursos presenciais de administração de cinco IES, distribuídas no *locus* da investigação. A escolha de coordenadores tomou como base a afirmação de Boni e Quaresma (2005), de que os entrevistados escolhidos devem ter conhecimento e familiaridade com o tema pesquisado

As entrevistas qualitativas não permitem ser muito estruturadas pois o principal interesse do pesquisador é conhecer o entendimento que o entrevistado tem em relação aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, fazendo uso de termos próprios (MARCONI e LAKATOS, 2004). O instrumento utilizado neste trabalho foi uma entrevista não-estruturada, que é aquela composta de perguntas abertas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (BONI e QUARESMA 2005). A entrevista aplicada é composta de 14 questões, elaboradas de forma que os entrevistados possam seguir uma lógica de aprofundamento do assunto, tendo a flexibilidade da improvisação do entrevistador. Este recurso de coleta de dados buscou identificar o conhecimento dos coordenadores acerca das DCNs, dos currículos de seu curso, da formação dos egressos e também da relação destes com o mercado de trabalho.

Todas as entrevistas foram gravadas em mídia digital e preservadas. O registro das repostas é importante para a sua preservação, pois se não houver o registro poderá haver esquecimento de informações importantes. Os registros podem ser feitos através de anotações ou gravação (BRENNER e JESUS, 2008).

A entrevista guiada é particularmente utilizada para descobrir quais aspectos de uma determinada experiência produzem mudanças das pessoas expostas a ela (RICHARDSON,

2010), e mesmo que o método da entrevista permita uma condução pessoal, todavia é aconselhável que o entrevistador faça uso de um roteiro simples, que o guie pelos principais tópicos (MARCONI e LAKATOS, 2004). Atendendo a tal recomendação, a entrevista teve um guião preparado, objetivando direcionar os entrevistados a tratarem dos temas diretamente ligados aos objetivos da pesquisa e foi composta de catorze perguntas [APÊNDICE A]. Através deste procedimento metodológico, foi possível captar o entendimento coletivo dos coordenadores, expressos em seus discursos. As questões aplicadas na entrevista podem ser melhor entendidas no Quadro 4.

Quadro 4 – Descrição das variáveis da entrevista aplicada

Q1	Identificação do entrevistado
Q2	Conhecimento ou entendimento acerca das DCNs para o Curso de Bacharelado em Administração
Q3	Conhecimento ou entendimento, especificamente sobre os Conteúdos Profissionais
Q4	Opinião sobre o porquê das IES ainda utilizarem disciplinas em seus currículos, mesmo as DCNs preconizando conteúdos
Q5	Domínio da estrutura curricular do curso que coordena.
Q6	Se considera que curso que coordena cumpre as DCNs no que se refere aos Conteúdos Profissionais. Em caso positivo, como ocorre
Q7	Se considera que o curso de Administração exige um egresso com uma qualificação e habilitação múltipla e extensa, e consequentemente difícil de ser atingida
Q8	Percepção da relação entre a qualificação e habilitação obtida na formação dos egressos do curso o qual coordena [a relação teoria X prática]
Q9	Se as DCNs ainda atendem às exigências impostas aos egressos pelo mercado de trabalho, especificamente no que se refere aos Conteúdos Profissionais
Q10	Se o curso que coordena faz algum tipo de acompanhamento junto aos seus egressos. Em caso positivo, como ocorre
Q11	Se o curso o que coordena, faz algum tipo de acompanhamento junto ao mercado de trabalho e suas exigências. Em caso positivo, como ocorre
Q12	Forma utilizada pelo curso que coordena para promover a adequação do seu currículo às DCNs e ao mercado no que se refere a qualificação e habilitação [habilidades e competências] requeridas
Q13	Opinião acerca da informação obtida nesta investigação que há uma baixa adequação dos currículos pesquisados no que se refere aos conteúdos Teoria das Organizações e Administração de Serviços
Q14	Abertura para complemento ou considerações

Fonte: Elaboração própria baseada no Guião de Entrevista

Inicialmente os coordenadores foram contatados por telefone e comunicados da intenção da colaboração dos mesmos e todos foram solícitos, demonstrando muita satisfação em participar e colaborar com esta pesquisa, em seguida foram enviadas por e-mail as cartas-convite, informando os objetivos da pesquisa [APÊNDICE B].

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e maio do ano de 2012, onde as duas primeiras realizadas na cidade de Mossoró-RN no final do mês de abril e as outras três no decorrer do mês de maio, nas cidades de João Pessoa-PB e Fortaleza-CE. A medida que as entrevistas eram realizadas, as mesmas foram devidamente transcritas para posterior tratamento por meio de análise de conteúdo através da metodologia da grelha analítica proposta por Bardin.

Uma vez realizada a investigação, a mesma deve ser transcrita (RICHARDSON, 2010). As transcrições dos discursos dos entrevistados foram feitas utilizando-se a técnica de anonimização (GIBBS, 2009 *apud* ALBUQUERQUE, 2011), onde os nomes dos coordenadores foram substituídos pela letra ‘C’ seguida de um número arábico, obedecendo a ordem de realização da entrevista, sendo identificados como: C1, C2, C3, C4 e C5. No processo de transcrição, optou-se por utilizar a questão de legibilidade, minimizando dos discursos os vícios de linguagem, repetições e frases confusas, porém nunca substituindo termos ou palavras, preservando a integridade do discurso. É dever do investigador a legibilidade, aliviando do texto certas frases confusas e de redundâncias verbais ou tiques de linguagem [né, bom, pois, é, etc], devendo tomar o cuidado de não trocar uma palavra por outra nem mesmo mudar a ordens das perguntas (BOURDIEU, 1999 *apud* BONI e QUARESMA, 2008).

Em seguida foi feito o tratamento e análise dos dados qualitativos por meio da gralha analítica de Bardin, descritos a seguir.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Inicialmente foi utilizado o procedimento de análise documental para obterem-se os conteúdos profissionais nas DCNs, que para Michel (2009, p.65):

> ...significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema. Faz parte do conhecimento e identificação do problema, sem o qual a busca da

> solução será inócua e sem eficácia. No caso de documentos pertencentes ao objeto da pesquisa, devem ser pesquisados documentos que reflitam a natureza, a filosofia, a política da empresa.

A mesma autora embasa a utilização de uma Lei como documento de referencial quando afirma que outros documentos podem servir na pesquisa documental, como documentos oficiais ou publicações parlamentares (MICHEL, 2009).

Bardin (2010) define análise documental como uma operação ou um conjunto de operações que objetivam representar o conteúdo de um documento em um formato diferente do original, que facilite um estudo ulterior, sua consulta e referenciação, ou seja, a análise documental permite passar de um documento primário [em bruto] para um documento secundário, que nada mais é que a representação do primário.

O primeiro momento desta investigação constou do levantamento das bases formativas postas pelas DCNs para a formação dos bacharéis em administração no Brasil no que se refere aos Conteúdos de Formação Profissional sugeridos. Como base documental foi utilizado o texto da Resolução nº 4, de 13/07/2005 [ANEXO A] do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos bacharéis em Administração no Brasil. Este procedimento é recomendado pois a investigação documental faz uso de fontes que ainda não foram tratados analiticamente e que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação (BRENNER e JESUS, 2008).

Em um segundo momento foi feita a coleta dos currículos das IES em seus sítios na rede mundial de computadores para posterior análise em seus conteúdos da evidenciação de ocorrências dos conteúdos profissionais, na forma de itens, que sejam palavras indutoras ou induzidas. Como já foi expresso neste documento, foram escolhidas as IES que atenderam o Artigo 32 da Portaria nº 40 do CNE, publicando em suas páginas eletrônicas os currículos dos cursos. Inicialmente utilizou-se a base de dados do E-MEC[8] para identificar as IES que oferecem o curso presencial de administração. O processo foi feito por meio da filtragem de instituições [opção 'busca interativa' do sítio], selecionando cada estado, o curso de administração e apenas os cursos presenciais.

De posse da lista dos sítios das instituições, verificou-se em cada página eletrônica acessada a existência do currículo do curso de Administração. A coleta de dados foi realizada nos meses de dezembro de 2011 e janeiro de 2012, sem horário ou dia pré-determinados e em

[8] E-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), regulamentados pelo Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: no sítio emec.mec.gov.br

uma sequência aleatória de pesquisa.

Os currículos, quando disponíveis, estavam apresentados em vários formatos de arquivo eletrônico, alguns em formato PDF[9], outros em arquivos no formato texto, outros dispostos como conteúdo da própria página eletrônica e alguns como imagem. No caso dos dois últimos formatos, foi necessário criar arquivos do tipo texto com os conteúdos específicos. Acusa-se uma média aproximada de quarenta e cinco disciplinas para cada currículo pesquisado.

Registrou-se uma particularidade, as DCNs preconizam a utilização de conteúdos na formação dos currículos e não de disciplinas, porém as IES continuam aplicando disciplinas e relacionando as suas nomenclaturas com os seus conteúdos, o que facilitou a análise feita.

Neste momento da investigação o processo transcorreu através do confrontamento entre as palavras indutoras e suas consequentes induzidas com os conteúdos dos currículos das IES, através da busca simples de conteúdos feita por meio de software editor de arquivo formato PDF ou de arquivo de formato texto, registrando-se em planilha eletrônica as ocorrências ordenadas por IES investigada, indicando inclusive em qual ou quais períodos do curso ocorreram. O conjunto dos dados coletados possibilitou por meio de estatística descritiva gerar os resultados finais em números e em valores percentuais, sendo apresentados em quadros em gráficos indicativos das ocorrências de cada conteúdo analisado, tanto totalizado no *locus* quanto distribuídos por estados. Concluída esta etapa, registra-se que duas IES do Rio Grande do Norte, uma no Ceará e uma na Paraíba não possuem sequer página eletrônica, deixando assim de atender à Portaria Nº 40.

Para que seja possível o tratamento dos dados recolhidos há a necessidade de que sejam ordenados, classificados e analisados (MINAYO *et al*., 2002 *apud* SANTANA, 2011). A análise ocorre por meio de procedimentos do tipo: codificação das respostas, tabulação de dados e cálculos estatísticos. A interpretação dos dados pode ocorrer após a análise, e fundamentalmente, consiste em estabelecer ligações entre os resultados obtidos e outros já conhecidos, que derivem de estudos anteriores ou de teorias (GIL, 2008).

O. R. Holsti (1969) *apud* Bardin (2010, p.129) indica que "A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes de conteúdo", afirmação corroborada de forma simplista pelo mesmo Bardin (2010) que diz que tratar o material coletado é codificá-lo, transformando os dados brutos em uma representação que expresse o seu conteúdo.

[9] PDF, formato de arquivo *Portable Document Format*., desenvolvido pela Adobe Systems

Para poder proporcionar um referencial inicial relacionado aos conteúdos profissionais preconizados nas DCNs, utilizando a técnica de Unidade de Registro e de Contexto para a categorização. A Unidade de Registro é o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base e que será codificado visando a categorização e a contagem frequencial, podendo ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento ou documento. A Unidade de Contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões, que são superiores a unidade de registro, são ideais para que se possa compreender o significado exato da unidade de registro (BARDIN, 2010).

A categorização consiste em criar rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, onde este agrupamento ocorre em razão das características comuns destes elementos. O critério utilizando na composição das categorias foi o léxico, que faz a classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos; (BARDIN, 2010).

Partindo deste princípio foram definidas as palavras indutoras e induzidas (BARDIN, 2010). Usando como base [unidade de registro] os conteúdos profissionais da DCN, foram definidas como as palavras indutoras, sendo que, destas foram definidas as suas correspondentes palavras induzidas. O resultado deste procedimento pode ser observado Quadro 5, apresentado na próxima página.

Com a finalidade de identificar quais conteúdos são contemplados nos currículos das IES investigadas, foi feito o cruzamento das palavras indutoras e induzidas com as disciplinas que compõem cada currículo de cada IES, e as ocorrências foram tabuladas no software Microsoft Excel versão 2012, para posterior tratamento. Ressalta-se que foram feitos registros não só da ocorrência, mas também de em qual ponto do curso [período] ocorreram, possibilitando assim um espectro de dados mais amplo e consequentemente gerando mais variáveis, que flexibilizarão a possibilidade de estudos posteriores.

Fechando a triangulação metodológica, que ocorre “quando há um tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social, descrito, explicado ou compreendido” (MARCONI e LAKATOS, 2004, p. 283). Em último instante, após a coleta dos dados por meio das entrevistas com os coordenadores de curso, foi feita a análise de conteúdo das falas transcritas, usando a metodologia da grelha analítica de Bardin, com os Temas Emergentes e suas frequências absolutas e percentuais e as suas respectivas Unidades de Significação.

Quadro 5 – Palavras Indutoras e suas Respectivas Induzidas

PALAVRAS INDUTORAS	PALAVRAS INDUZIDAS
Teorias da Administração	TGA, Fundamentos de Administração, Teorias Administrativas, Evolução do Pensamento Administrativo
Teorias das Organizações	TO, Pensamento Organizacional
Administração de Recursos Humanos	RH, Administração de Pessoas, Gestão de Pessoas, Administração de Talentos Humanos, Gestão de Capital Humano
Mercado e Marketing	Mercadologia, Mercado, Mercadológica, Pesquisa de mercado
Materiais	ARMP, Gestão de Materiais, Gestão Patrimonial
Produção	Gestão de Operações Produtivas, Gestão de Operações
Logística	Gestão de Suprimentos
Financeira e Orçamentária	AFO, Administração Financeira, Gestão Financeira, Finanças
Sistemas de Informações	SI, Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento, Gestão de Sistemas de Informação Gerencial, Tecnologia da Informação Gerencial
Planejamento estratégico	Estratégia, Planejamento Empresarial, Gestão Estratégica, Administração Estratégica, Estratégia Organizacional, Estratégia Empresarial
Serviços	Administração de Serviços, Gestão de Serviços

Fonte: Elaborado pelo autor baseado na técnica de emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos de Bardin (2010).

3.6 Considerações Éticas

Na composição desta investigação, foi garantido o sigilo sobre os dados pessoais e profissionais dos coordenadores de curso entrevistados, bem como das suas respostas individuais coletadas. Quando se trata de ética nas investigações e levantamentos, jamais se deve prejudicar os entrevistados, devendo ser as suas identidades preservadas para assim

garantir a proteção e o bem estar dos mesmos (BABBIE, 2005 *apud* SANTANA, 2011)

Já com relação aos IES investigadas apesar das mesmas terem todos os seus dados divulgados em seus sítios na internet, por motivos éticos foram preservadas as suas identificações.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Ensino Superior no Brasil, com pouco mais de vinte décadas, ainda é recente não apenas comparando-se com países do velho mundo, mas também se comparado com países da América Latina que foram colonizados pela Espanha, porém, mais recente ainda é o ensino superior de administração que tem apenas sete décadas de existência. Desde o início o Estado através de seus órgãos competentes impôs direcionamentos normativos objetivando manter o mínimo de uniformidade e qualidade dos egressos oriundos das IES públicas e privadas, que por meio das Leis e Normativas impuseram currículos engessados, mas que com a evolução e um maior entendimento do processo, estes currículos foram flexibilizados pelas DCNs, que apesar de serem ditas como norteadoras, são obrigatórias de serem seguidas por todas as IES.

É neste contexto que surgiu a problemática desta investigação que é fazer uma leitura da oferta de cursos presenciais de Bacharelado em Administração nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, verificando o grau de adesão dos currículos praticados pelas IES no que se refere aos Conteúdos de Formação Profissional preconizados pelas DCNs, buscando entender o porque das prováveis inadequações e a sua relação com o atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Para um melhor entendimento, este capítulo apresenta inicialmente os resultados quantitativos da investigação documental e posteriormente serão apresentados os resultados qualitativos da investigação empírica, decorrentes das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso. Ressalta-se que mesmo na apresentação dos dados quantitativos, porém na análise, poderá ser feito o uso da inserção de falas dos entrevistados, visando explicar melhor os fenômenos detectados. Para preservar a identidade dos coordenadores entrevistados, os mesmos serão tratados como C1, C2, C3, C4 e C5, onde C corresponde à palavra ‘Coordenador’ e os numerais 1, 2, 3, 4 e 5, à sequência de apresentação dos coordenadores, baseado na sequência cronológica da realização das entrevistas.

4.1 Base Documental

Inicia-se a apresentação dos dados documentais, detalhando a distribuição do universo e da amostra alcançada na investigação, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição do Universo e da Amostra do Levantamento dos Currículos

Estado	CE	PB	RN	TOTAIS
Total de Cursos de ADM	32	18	20	70
Com Sítio [Universo]	31	17	19	67
Com Currículo no Sitio [Amostra]	27	9	12	48
% da Amostra no Total de Cursos	84,38%	50,00%	60,00%	68,57%
% da Amostra no Universo	87,10%	52,94%	63,16%	71,64%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

Observa-se na Tabela 1, um relevante percentual da amostra em relação ao Universo, 71,64% das IES com cursos presenciais de Bacharelado em Administração com sítios na internet e que disponibilizam os seus currículos, sendo que o estado do Ceará apresentou o maior percentual neste ponto, 87,10%, o Rio Grande do Norte 63,16% e a Paraíba 52,94%.

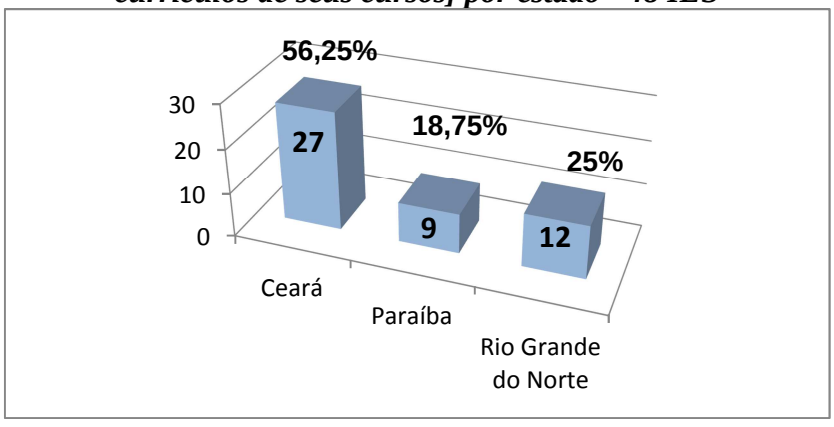
A Tabela 2 apresenta a distribuição, por estado, das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos em seus sítios eletrônicos. Informações também demonstradas no Gráfico 3, no qual podem ser melhor visualizadas e analisadas.

Tabela2 – Distribuição da Amostra [IES que disponibilizam os currículos de seus cursos] por estado

Estado	Ocorrência	%
Ceará	27	56,25%
Paraíba	9	18,25%
Rio Grande do Norte	12	25,00%
TOTAL	**48**	**100,00%**

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

Gráfico 3 – Distribuição da Amostra [IES que disponibilizam os currículos de seus cursos] por estado - 48 IES



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

A distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por estado apresentou o estado do Ceará com maior participação, 27 IES ou 56,25%, o Rio Grande do Norte contribuiu com 12 IES ou exatos 25%, já a Paraíba participou com a menor fatia, 9 IES ou 18,75%.

Para uma melhor leitura, utilizamos também mais três formas de distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos. A Tabela 3 apresenta a distribuição das IES por localidade [Capital ou Interior].

Tabela 3 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por localidade

Estado	**CE**		**PB**		**RN**		**TOTAIS**	
Com Currículo Disponível no Sítio na Internet	27		9		12		48	
	QTDE	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**
Capital	21	77,78	6	66,67	8	66,67	35	72,92
Interior	6	22,22	3	33,33	4	33,33	13	27,08

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

A Tabela 3 apresenta que a grande maioria das 48 IES, 35 ou 72,92% estão localizadas nas Capitais dos estados, contra apenas 13 IES ou 27,08% que se localizam no Interior dos estados. No estado do Ceará esta discrepância apresenta-se mais visível com 77,78% na Capital contra 22,22% no Interior, enquanto os estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte apresentaram percentuais idênticos, 66,67% na Capital e 33,33% no Interior.

Fazendo a análise tomando como base a distribuição da amostra por propriedade, que seja Pública ou Privada, a distribuição apresenta-se expressa na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por propriedade

Estado	**CE**		**PB**		**RN**		**TOTAIS**	
Com Currículo Disponível no Sítio na Internet	27		9		12		48	
	QTDE	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**
Pública	2	7,41	2	22,22	3	25,00	7	14,58
Privada	25	92,59	7	77,78	9	75,00	41	85,42

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

A Tabela 4 demonstra que mais de oito em cada dez IES são privadas, das 48 IES, 41 são Privadas ou 85,42% e 7 IES ou 14,58% são Públicas. O estado do Ceará apresenta uma divisão de 92,59% Privadas contra 7,41% Públicas, a Paraíba 77,78% Privadas e 22,22% Públicas, estando as IES do Rio Grande do Norte distribuídas em 75% Privadas e 25% Públicas

Em uma última análise da distribuição da amostra, a Tabela 5 apresenta a distribuição das IES por tipo de Instituição, que sejam Universidade, Centro universitário, Faculdades ou Instituto Federal de Educação.

Nesta Tabela 5, observa-se que 79,11% das IES são Faculdades, 16,67% são Universidades, ficando os Centros Universitários e Institutos Federais de Educação com 2,08% cada um. O estado do Ceará apresenta 88,89% de Faculdades e 11,11% de Universidades, não apresentando Centros Universitários nem Institutos Federais de Educação, o Rio Grande do Norte apresenta 66,67% de Faculdades e 33,33% de Universidades, não apresentando também Centros Universitários nem Institutos Federais de Educação, já a Paraíba é o único estado que apresenta as quatro modalidades de tipo de IES, onde 66,67% são Faculdades e os mesmos11,11% são dos tipos Universidades, Centros Universitários e Institutos Federais de Educação.

Tabela 5 – Distribuição das IES que disponibilizam os currículos de seus cursos por tipo de Instituição

Estado	**CE**		**PB**		**RN**		**TOTAIS**	
Com Currículo Disponível no Sítio na Internet	27		9		12		48	
	QTDE	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**	**QTDE**	**%**
Universidade	3	11,11	1	11,11	4	33,33	8	16,67
Centro universitário	0	0,00	1	11,11	0	0,00	1	2,08
Instituto Federal de Educação	0	0,00	1	11,11	0	0,00	1	2,08
Faculdade	24	88,89	6	66,67	8	66,67	38	79,17

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP

Na Tabela 6, pose-se ainda demonstrar a oferta do ensino superior de Administração [cursos de bacharelado em Administração presencial] nos estados *locus* desta investigação, segundo dados do INEP, utilizando uma síntese das tabelas anteriores, disponibilizando uma visão mais completa, e consequente uma leitura mais abrangente.

Tabela 6 – IES que ofertam cursos de bacharelado em Administração presencial nos estados do CE, PB e RN

DISTRIBUIÇÃO		ESTADO						TOTAIS	
		CE = 32 IES[45,71%]		PB = 18 IES[25,72%]		RN = 20 IES[28,71%]		70 IES	
		QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
LOCALIDADE	Capital	22	68,75	11	61,11	13	65,00	46	65,71
	Interior	10	31,25	7	38,89	7	35,00	24	34,29
PROPRIEDADE	Pública	4	12,50	4	22,22	3	15,00	11	15,71
	Privada	28	87,50	14	77,78	17	85,00	59	84,29
TIPO DE IES	Universidade	5	15,63	3	16,67	4	20,00	12	17,14
	Centro universitário	0	0,00	1	5,56	0	0,00	1	1,43
	Instituto Federal de Educação	0	0,00	1	5,56	0	0,00	1	1,43
	Faculdade	27	84,38	13	72,22	16	80,00	56	80,00

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme observa-se na Tabela 6, o estado do Ceará possui um maior número de IES que ofertam cursos com 32 IES [45,71%] seguido do estado do Rio grande do Norte com 20 IES [20,71%] e da Paraíba com 18 IES [25,72%]. Observa-se ainda que analisados os dados relativos [percentuais] por distribuição [que seja por localidade, propriedade ou tipo de IES] há uma tendência de uniformidade, o que remete a uma similitude da estrutura de oferta do curso de Administração, que pode dever-se a proximidade física dos estados.

Após detalhamento dos resultados referentes às características dos sujeitos desta fase da investigação, prossegue-se com dados quantitativos obtidos pela investigação documental, que são resultantes das ocorrências percebidas pelo cruzamento das palavras indutoras e induzidas [baseadas nos Conteúdos Profissionais das DCNs] com os currículos das IES. Os conteúdos profissionais foram investigados em 48 IES dos três estados *locus* desta investigação e a adesão percebida está demonstrada no Tabela 7.

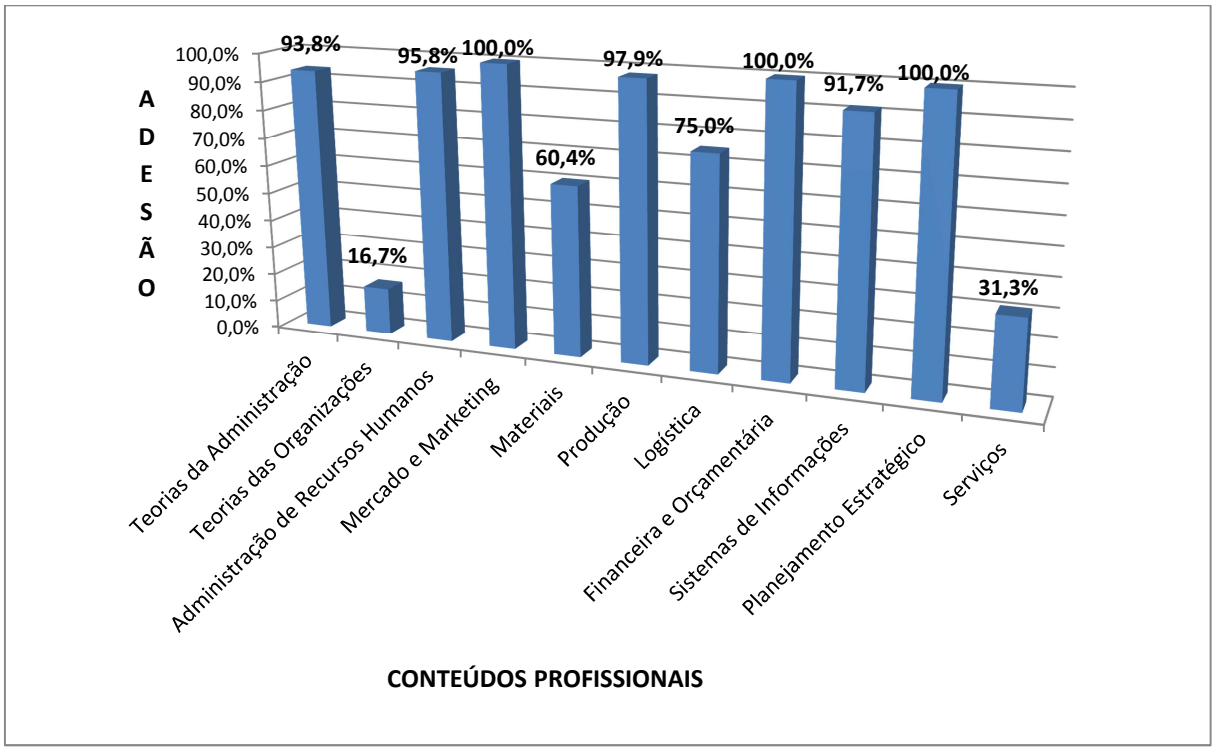
Os mesmos resultados dispostos na Tabela 7 estão apresentados em forma gráfica, que permite uma visualização mais ampla, possibilitando comparações entre a adesão percebida para cada conteúdo profissional, como pode-se observa no Gráfico 4, também na próxima página.

Tabela 7 – Conteúdos Profissionais ofertados nos estados do CE, PB e RN

Variável [Conteúdos Profissionais]	**Frequência**	**%**
Teorias da Administração	45	93,8%
Teorias das Organizações	8	16,7%
Administração de Recursos Humanos	46	95,8%
Mercado e Marketing	48	100,0%
Materiais	29	60,4%
Produção	47	97,9%
Logística	36	75,0%
Financeira e Orçamentária	48	100,0%
Sistemas de Informações	44	91,7%
Planejamento Estratégico	48	100,0%
Serviços	15	31,3%

Fonte: Investigação realizada (2012)

Gráfico 4- Conteúdos Profissionais ofertados nos estados do CE, PB e RN



Fonte: Investigação realizada (2012)

Observa-se tanto no Tabela 7 como no Gráfico 4 que a adesão percebida no conjunto de todo o *locus* da pesquisa, ou seja, o somatório dos três estados pesquisados, das 48 IES investigadas, 48 [100%] contemplam em seus currículos os conteúdos Mercado e Marketing, Financeira e Orçamentária, e o mesmo percentual contempla o conteúdo Planejamento estratégico, 47 [97,9%] o conteúdo Produção, 46 [95,8%] Administração de Recursos Humanos, 45 [93,8%] Teorias da Administração, 44 [91,7%] Sistemas de Informações, 36 [75%] Logística, 29 [60,4%] Materiais, 15 [31,3%] Serviços e 8 [16,7%] Teorias das Organizações.

Destaca-se que os conteúdos profissionais Teorias das Organizações e Serviços são os que apresentam menor adesão, o que parece ser um paradoxo, pois, na academia os alunos estudam as teorias e suas aplicabilidades e hoje vivenciamos um mundo de negócios embasado na prestação de serviços. Os serviços exercem um papel predominante na economia das nações e no comércio mundial, uma vez que economia nenhuma funciona sem a infra-estrutura que os serviços proporcionam na área dos transportes e das comunicações e muito menos desprovida de serviços estatais como educação e saúde, quanto mais uma economia se desenvolve maior importância adquire a área de serviços, que logo passa a empregar, nas suas atividades, a maior parte da população ativa, segundo Fitzsimmons (2005). Então como explicar o fato destes conteúdos não estarem contemplados nos currículos das IES na mesma proporção que os seus pares?

Os sujeitos quando entrevistados foram informados de tal fenômeno e foram questionados acerca da provável causa. Ouve uma tendência dos sujeitos responderam a pergunta fazendo uma análise do cumprimento referente a estes conteúdos pelo currículo dos cursos os quais coordenam:

> [...] creio eu que em relação a teoria das organizações é:: existe ... ach/ acho que a gente tem ... é uma disciplina específica que eu acho que é uma carga horária bem significativa são cento e vinte horas (C1);
>
> [...] no nosso curso a gente tem é: a gente tem a disciplina da teoria das organizações [...] eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho [...] então a gente propor atender ...especificamente esse numa disciplina eletiva (C2);
>
> [...] administração de serviços não existem nas nossas... ((risos)) dentro da nossa matriz curricular [...]isso e enquanto teoria das organizações tem uma disciplina na realidade duas (C3);
>
> [...] eu acho que hoje a teoria das organizações que ela acaba tendo uma abordagem

> praticamente neoclássica assim dentro de toda estrutura nós temos disciplinas de processos ou processos administrativos algumas coisas que já criam um viés neoclássico [...] a questão de serviços mas outras disciplinas elas realmente elas ficam devendo um pouco nessa área de serviços (C4).

Ainda dentro dos seus discursos os sujeitos deixam entender, em algumas falas, que acreditam que estes conteúdos estejam dissolvidos entre outras disciplinas [componentes curriculares]:

> [...] creio eu que em relação a teoria das organizações [...] ela pode também ser trabalhada nas disciplinas ... vamos colocar assim ... nas específicas mas nos conteúdos específicos ... Recursos Humanos ...sei lá Teorias das Relações Humanas ... já tem lá ... a Clássica Científica tem muita relação com a produção ... a logística vai la contingência ... tem também::marketing [...]eu acho que a teoria pode ser trabalhada de modo específico mas ela vai se diluindo nas outras disciplinas (C1);

> [...] administração de serviços [...] a gente tinha alguns conteúdos mas em tópicos especiais de administração [...] no entanto dentro desses tópicos era visto o conteúdo de serviços (C3);

> [...] existe um vício da teoria das organizações está dentro de TGA (C4);

> [...] talvez porque a própria matriz curricular porque também não adianta a gente trazer uma matriz muito pesada e esses são temas e assuntos que podem estar dentro das unidades curriculares entendeu? é a mesma coisa de do empreendedorismo ele tá dentro ele perpassa todo o curso você não precisa pegar ali quarenta vinte trinta horas que seja pra aquela disciplina quando ela pode ser plenamente contemplada [...] como conteúdo de uma unidade curricular (C5).

Pode-se então concluir, segundo o posicionamento dos sujeitos, que mesmo em casos onde o conteúdo não apareça explicitamente na grade curricular como uma disciplina [com nomenclatura similar ao conteúdo], estes conteúdos estão contemplados em outras unidades curriculares [disciplinas].

Registra-se também que os conteúdos que apresentam maior adesão, Planejamento, Finanças, Mercado e Produção, possuem estreita relação com a produção industrial, o que remete a uma leitura do conservadorismo de um pensamento ainda taylorista, onde as IES mais parecem fábricas, visão corroborada por Pfeffer & Fong (2003) e Coimbra (2010).

Após esta análise, compara-se o *locus* como um todo e os estados que o compõem, desmembrou-se o *locus* e os resultados estão apresentados sem análises mais detalhadas, uma vez que não se enquadram diretamente como objetivo desta investigação, mas suprem de informações que possibilitem analogias e interpretações múltiplas. A Tabela 8 demonstra a adesão percebida tanto no *locus* como um todo quanto nos estados que o compõe.

Tabela 8 – Adesão percebida no locus e nos estados que o compõe

Variável (Conteúdos Profissionais]	**Frequência**				**%**			
	Locus **48 IES**	**CE** **27 IES**	**PB** **9 IES**	**RN** **12 IES**	***Locus***	**CE**	**PB**	**RN**
Teorias da Administração	45	26	9	10	93,8%	96,3%	100,0%	83,3%
Teorias das Organizações	8	1	1	6	16,7%	3,7%	11,1%	50,0%
Administração de Recursos Humanos	46	27	9	10	95,8%	100,0%	100,0%	83,3%
Mercado e Marketing	48	27	9	12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Materiais	29	13	7	9	60,4%	48,1%	77,8%	75,0%
Produção	47	26	9	12	97,9%	96,3%	100,0%	100,0%
Logística	36	20	6	10	75,0%	74,1%	66,7%	83,3%
Financeira e Orçamentária	48	27	9	12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sistemas de Informações	44	24	9	11	91,7%	88,9%	100,0%	91,7%
Planejamento Estratégico	48	27	9	12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Serviços	15	9	3	3	31,3%	33,3%	33,3%	25,0%

Fonte: Investigação realizada (2012)

Observa-se na Tabela 8 que o estado do Ceará, nas 27 IES investigadas, apresenta uma adesão percebida que indica que os currículos aderem aos conteúdos profissionais da seguinte forma: os conteúdos Administração de Recursos Humanos, Mercado e Marketing, Financeira e Orçamentária e também Planejamento Estratégico, apresentaram total adesão, pois todas as 27 IES [100%], Teorias da Administração e Produção 26 [96.3%], Sistemas de Informações 24 [88,9%], Logística 20 [74,17%], Materiais 13 [48,1%], Serviços 9 [33,3%] e Teorias das Organizações com 1 IES [3,7%].

Na mesma Tabela 8 observa-se a adesão percebida nas 9 IES investigadas no estado da Paraíba. Os conteúdos Teorias da Administração, Administração de Recursos Humanos, Mercado e Marketing, Produção, Financeira e Orçamentária, Sistemas de Informações e Planejamento Estratégico apresentam adesão máxima, ou seja, todas as 9 IES [100%], Materiais 7 [77,8%], Logística 5 [55,6%], Serviços 3 [33,3%] e Teorias das Organizações com 1 [11,1%].

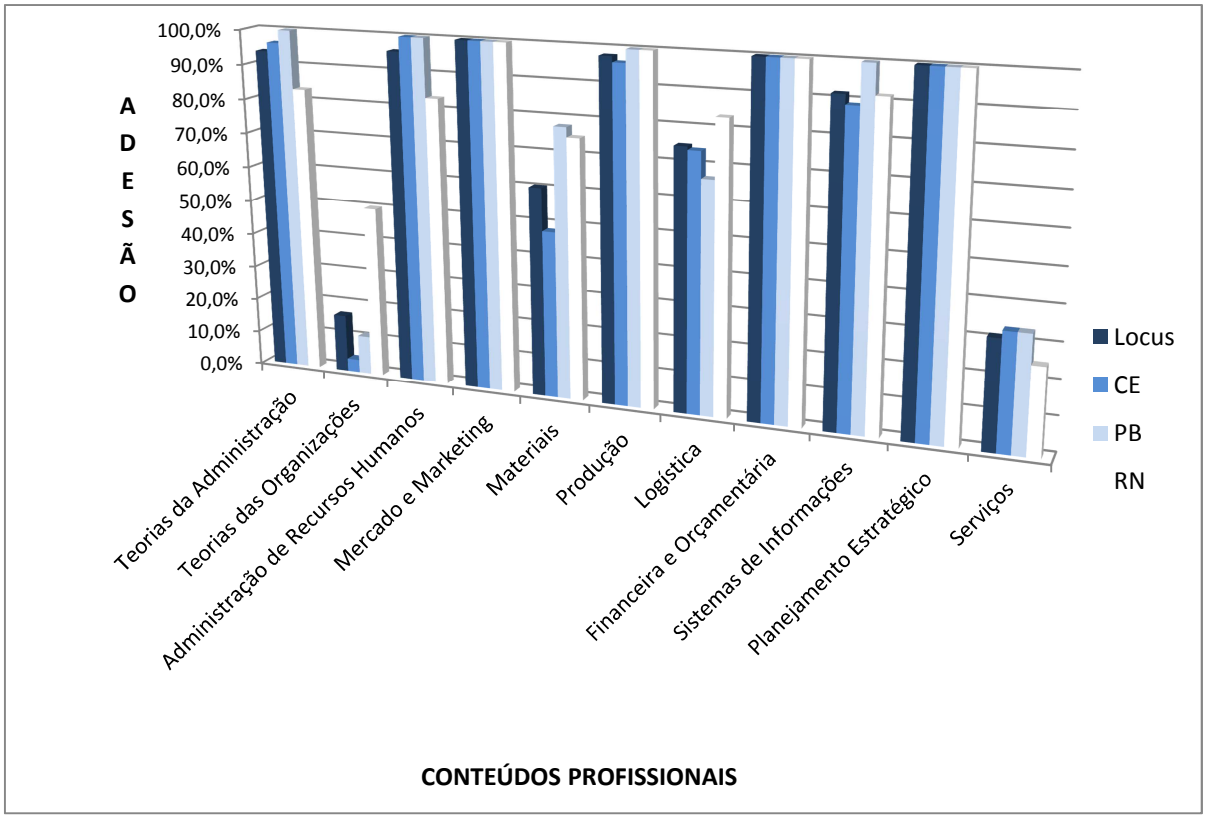
O outro estado do *locus* foi o Rio Grande do Norte, onde 12 IES foram investigadas e a adesão percebida neste estado também está expressa na Tabela 8, que demonstra que houve

adesão de todas as 12 IES [100%] nos conteúdos Mercado e Marketing, Produção, Financeira e Orçamentária e também Planejamento Estratégico, 11 IES [91,7%] Sistemas de Informações, 10 [83,3%] Teorias da Administração e Administração de Recursos Humanos e Logística, 9 [75%] Materiais, 6 [50%] Teorias das Organizações e 3 [25%] Serviços.

Os mesmos dados podem ser visualizados também no Gráfico 5 na próxima página, porém em uma modalidade gráfica que permite melhor visualizar, entender e comparar os resultados obtidos entre os estados investigados e o *locus* como um todo.

Por intermédio do Gráfico 5, apresentado na página seguinte, é possível proceder com uma análise comparativa dos resultados do *locus* e dos estados que o compõe. Percebe-se que há uma tendência de coerência entre os resultados apresentados, uma vez que os estados acompanham os resultados do *locus* praticamente na mesma proporção, não apresentando discrepâncias substanciais quando feita a analogia entre estes, porém, alguns desníveis merecem registro: os resultados do estado do Ceará acompanham a tendência do locus, observando-se que neste estado apenas o conteúdo profissional Teorias das Organizações apresenta uma evidencia de 3,7%, onde 1 IES contempla o conteúdo de um total de 27 IES investigadas.

Gráfico 5- Adesão percebida no locus e nos estados que o compõe



Fonte: Investigação realizada (2012)

Os resultados do estado da Paraíba também acompanham a tendência do *locus*, destacando-se neste estado que, ao contrário dos outros, todas as 9 IES investigadas contemplam o conteúdo Administração de Sistemas de informação. Da mesma forma que os outros dois estados componentes do *locus* investigado, os resultados do Rio Grande do Norte também acompanham a tendência do *locus* como um todo, porém observa-se que neste estado é o que melhor contempla o conteúdo Teorias das Organizações, 6 IES das 12 investigadas [50%]. Exceto pelo ocorrido com o conteúdo profissional Teorias das Organizações, que apresentou no estado do Ceará 3,7% de adesão percebida e no estado do Rio Grande do Norte a adesão percebida foi de 50,0%, não foram observadas outras discrepâncias significantes quando o resultado do *locus* foi decomposto nos três estados separadamente, em todos houve uma tendência de simetria da adesão percebida dos conteúdos profissionais na investigação, devendo-se esta condição, provavelmente, ao fato dos estados terem proximidade física e características contextuais similares.

Os resultados ainda permitem uma leitura pelo tipo de IES quanto à propriedade, se Pública ou Privada, conforme pode ser observado no Tabela 9 e no Gráfico 6, apresentados nas páginas seguintes.

Tabela 9 – Adesão percebida no locus e nas IES públicas e privadas

Variável [Conteúdos Profissionais]	**Frequência**			**%**		
	***Locus* 48 IES**	**Pública 7 IES**	**Privada 41 IES**	***Locus***	**Pública**	**Privada**
Teorias da Administração	45	6	39	93,8%	85,7%	95,1%
Teorias das Organizações	8	4	4	16,7%	57,1%	9,8%
Adm. de Recursos Humanos	46	7	39	95,8%	100,0%	95,1%
Mercado e Marketing	48	7	41	100,0%	100,0%	100,0%
Materiais	29	5	24	60,4%	71,4%	58,5%
Produção	47	7	40	97,9%	100,0%	97,6%
Logística	36	4	33	75,0%	57,1%	80,5%
Financeira e Orçamentária	48	7	41	100,0%	100,0%	100,0%
Sistemas de Informações	44	7	37	91,7%	100,0%	90,2%
Planejamento Estratégico	48	7	41	100,0%	100,0%	100,0%
Serviços	15	1	14	31,3%	14,3%	34,1%

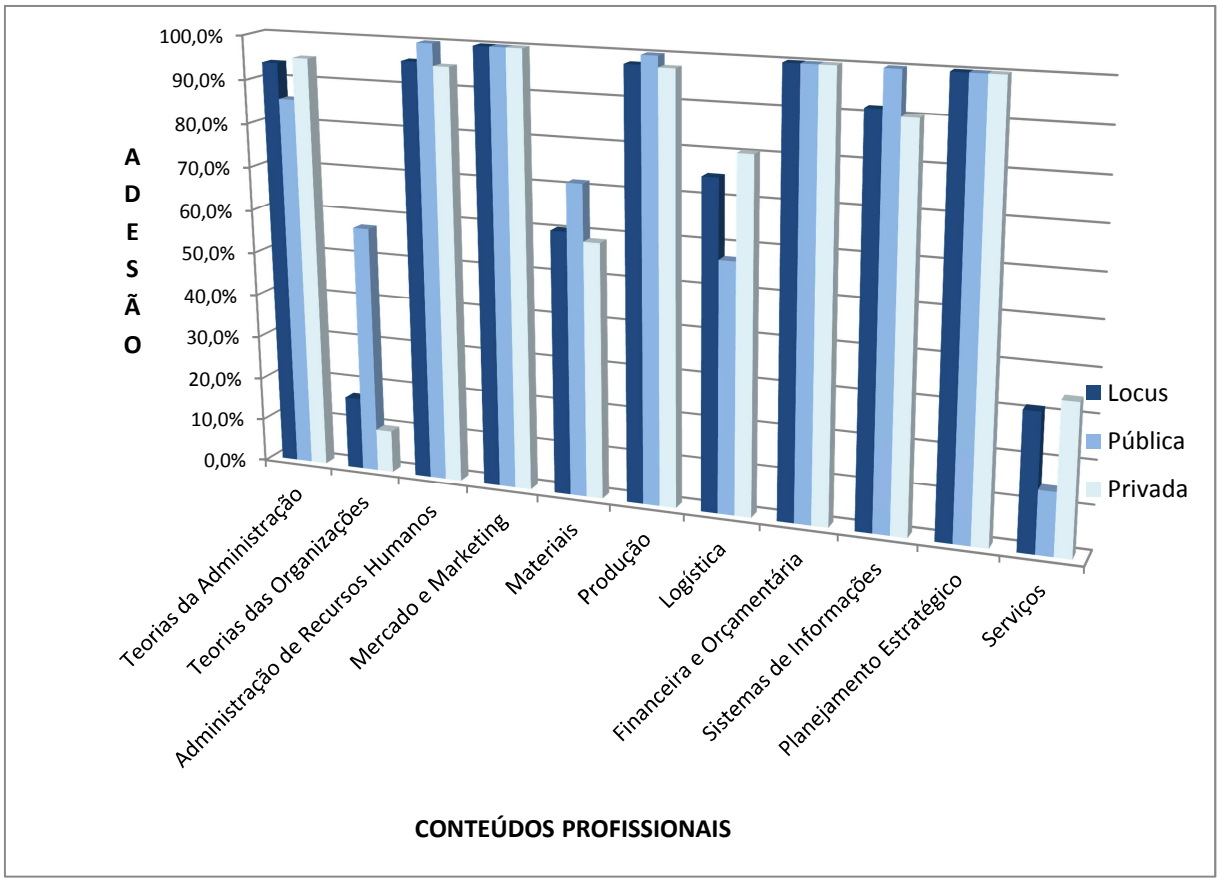
Fonte: Investigação realizada (2012)

A Tabela 9 apresenta a adesão percebida no *locus* e nas IES públicas e privadas investigadas. Observando as 7 IES Públicas identifica-se que em todas as IES os conteúdos Administração de Recursos Humanos, Mercado e Marketing, Produção, Financeira e Orçamentária, Sistemas de Informação e Planejamento Estratégico apresentaram 100% de adesão, em 6 [85,7%] o conteúdo Teorias da Administração, em 5 [71,4%] Materiais, 4 [57,1%] os conteúdos Teoria das Organizações e Logística e 1 [14,3%] Serviços.

Observa-se ainda na Tabela 9 que com relação às 41 IES privadas investigadas, os conteúdos Mercado e Marketing, Financeira e Orçamentária e também Planejamento Estratégico apresentam adesão percebida em todas as 41 IES, ou seja, 100%, em 40 IES [97,6%] Produção, 39 [95,1%] Teorias da Administração e Administração de Recursos Humanos, 37 [90,2%] Sistemas de Informação, 33 [80,5%] Logística, 24 [58,5%] Materiais, 14 [34,1%] Serviços e em 4 IES [9,8%] Teoria das Organizações.

Estes resultados da tabela 9 podem ser observados também no Gráfico 6, mas com a possibilidade de visualização mais clara no que se refere a condição de comparar os resultados entre os tipos de IES, quanto a propriedade, e o resultado do *locus* como um todo.

Gráfico 6 - Adesão percebida no locus e nas IES públicas e privadas



Fonte: Investigação realizada (2012)

Observa-se no Gráfico 6 que apenas nos conteúdos profissionais Teorias das Organizações e Serviços apresenta-se diferença mais perceptível entre as IES públicas e privadas. O conteúdo profissional Teorias das Organizações as IES privadas pouco contemplam [9,8%] enquanto as IES públicas contemplam o mesmo conteúdo em 57,1%, bem acima do que foi percebido no *locus*, que foi de 16,7% e o conteúdo profissional Serviços as IES públicas contemplam pouco, 14,3%. Uma provável explicação para o que foi apresentado em relação ao conteúdo profissional Teoria das Organizações pode estar ligada ao fato das IES públicas estarem mais focadas na formação de bacharéis com maior ênfase acadêmica, conforme as seguintes falas:

> [...] o nosso curso ainda esteja pendendo mais pro teórico do que pro prático... mas por outro lado embora os alunos gostem de reclamar disso eu digo "gente vocês estão aqui fazendo um bacharelado" [...] quando você está fazendo um bacharelado você tem que conhecer as teorias que fundamentam as práticas da administração [...]a gente tem que entender que o nosso curso é um bacharelado,,. e se a gente quer reconhecer a administração como ciência a gente tem que dar o devido valor à teoria (C2);

> [...] eu sou muito da linha de que a teoria é importante sabe [...] eu sou professora do primeiro período então assim... eu tenho muito esse discurso [...] eu falo pra eles se a gente pega um consultor na rua né? e o consultor vem com o pacotinho pronto né [...] ele vai pegar m modelinho pronto que deu certo em algum lugar e vai aplicar na tua empresa [...] se tiver alguma coisa diferente do que ele estava propondo dificilmente ele vai saber[...] saber como agir ou seja como agir de outra forma por que isso? porque às vezes a teoria faltou né? houve uma preocupação tão grande com a prática organizacional que a teoria está sendo deixada de lado então se você tem bagagem teórica na hora que surge um problema você vai saber por onde... né? por onde fugir por onde sair então assim no curso a gente tem trabalhado muito (C3);

> [...] eu tenho assim uma visão muito crítica pra gente tentar diferenciar de um curso técnico em administração eu não eu sou meio... é: ... radical assim no primeiro semestre eu falo pro meu aluno assim "entrou na administração vocês estão criando uma boa estrutura de conhecimento pra ficar em certas empresas se você quiser agora montar um pequeno negócio assim eu sugiro o SEBRAE vocês vão lá façam cursos práticos exatos de imediato que vocês vão conseguir fazer a operação assim rápida da empresa conseguindo coordenar porque a gente tem que pensar um pouco que a gente está aqui dentro pra formar administradores para que empresas não precisem contratar consultorias (C4).

No tocante ao conteúdo profissional Serviços ser mais contemplado nas IES privadas [34,1%] do que nas públicas [14,3%], destaca-se o fato de que no caso das IES privadas, estas possuem mais capacidade de implementar mudanças do que as IES públicas, mais engessadas em suas estruturas estatais rígidas. Nas falas dos entrevistados pode-se observar uma maior facilidade para as IES privadas acompanharem às exigências do mercado adequando as suas

estruturas curriculares, como por exemplo o Projeto Pedagógico de Curso.

> [...] a gente está pensando em mudar o PPC não por uma questão imediata por uma necessidade ou por outra mas... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas [...]então por exemplo hoje uma das coisas que não pode passar na nossa mudança do projeto pedagógico é a inclusão de pelo menos uma disciplina de gestão pública... a gente está na universidade pública e não tem nenhuma disciplina de gestão pública (C2);

> [...] o nosso PPC é de dois mil e sete então posterior às diretrizes [...] toda universidade pública existe trâmites às vezes um pouco mais demorados do que nas instituições privadas mas que pra que esse PPC seja aprovado ele tem que passar pelo menos em três instâncias (C3);

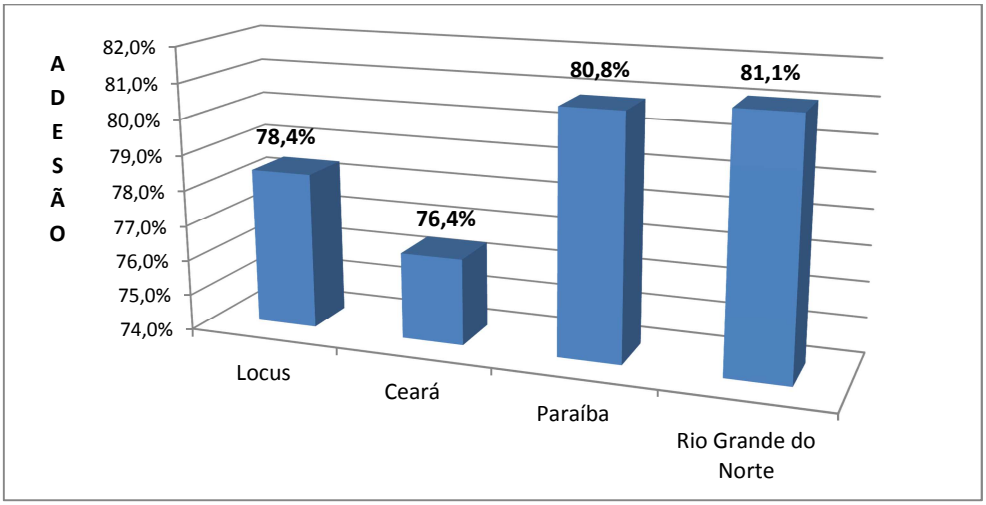
> [...] é a ideia vai ser exatamente essa a gente tem essa ideia de fazer a reforma do projeto pedagógico isso pra nós é claro e a gente vai tentar fazer (C4).

Como pode ser observado na última fala, do sujeito C4, não há uma garantia de se conseguir fazer as alterações, usou-se a expressão ‘a gente vai tentar’. Já na fala do sujeito C3, fica evidenciado as dificuldades em função de vários instâncias de órgãos superiores presentes nas IES públicas, que deixam as mudanças mais morosas que nas IES privadas.

O restante dos conteúdos profissionais, quando feito o comparativo entre as IES públicas e privadas em relação ao *locus* no Gráfico 6, basicamente acompanham a mesma tendência de resultados.

Finalizando esta fase expositora dos dados quantitativos, apresenta-se o Gráfico 7 com as médias da adesão percebida de todos os conteúdos, tanto por estado como a média geral do total do *locus*,

Gráfico 7- Adesão média percebida no total do locus e por estado



Fonte: Investigação realizada (2012)

O Gráfico 7 traz à luz deste trabalho parte das respostas aos questionamentos que fomentaram a execução desta investigação. Após coleta e tratamento dos dados constata-se que a adesão percebida em todo o *locus* da pesquisa, que foi obtido pela média aritmética dos estados pesquisados, é de 78,4%, que em uma leitura mais simples, deduz-se que aproximadamente para cada cinco conteúdos profissionais propostos pelas DCNs, quatro são contemplados nos currículos das 48 IES investigadas.

O mesmo Gráfico 7 permite visualizar a adesão média por estado, e demonstra que o estado do Rio Grande do Norte apresenta a maior adesão, situando-se acima da média geral do *locus* com 81,13% entre as 12 IES investigadas. O estado da Paraíba vem em seguida com 80,8% de adesão percebida nas 9 IES investigadas, valor também acima da média geral do *locus* e muito próximo do resultado do Rio grande do Norte. O estado do Ceará por sua vez apresenta a menor adesão percebida, situando-se abaixo da média geral do *locus*, com 76,4% de adesão percebida nas 27 IES investigadas.

Neste ponto encerram-se as apresentações dos resultados quantitativos, e a partir deste inicia-se a exposição dos resultados empíricos, que foram obtidos através das entrevistas feitas com os coordenadores de curso, sujeitos da investigação.

4.2 Base Empírica

Inicia-se a apresentação dos resultados da Base empírica com a apresentação da caracterização dos sujeitos respondentes [coordenadores de curso], conforme demonstrado no Quadro 6, na próxima página.

Constata-se, observando o Quadro 6 [próxima página], que 3 Coordenadores estão em IES públicas e 2 em privadas, que a maioria é do gênero feminino [3 contra dois do masculino], apresentando uma média de idade de 38 anos dentro de uma faixa etária entre 34 e 43 anos, quanto a formação 3 são graduados em administração e 2 em outras áreas, com a média de 15,2 anos de graduado, 2 possuem pós-graduação *lato sensu*, todos possuem mestrado, 4 na área de administração e um em área afim [engenharia de produção], apenas um possui doutorado e outro está em processo de doutoramento. Quanto a experiência como coordenadores, um coordenador não apresenta praticamente nenhuma experiência e os 4 restantes possuem experiência entre 5 e 6 anos de coordenação.

Quadro 6 – Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Coordenador 1 C1	Coordenador 2 C2	Coordenador 3 C3	Coordenador 4 C4	Coordenador 5 C5
Estado	RN	RN	PB	CE	CE
Tipo de IES	Privada	Pública	Pública	Pública	Privada
Gênero	M	F	F	M	F
Idade	35	34	35	43	43
Graduação	Administração [UERN]	Administração [UFC]	Administração [UFPB]	Engenharia Química [UFRGS]	Turismo[UNIFOR]
Especialização	Gestão Empresarial [UnP]				Gestão em Marketing [UECE]
Mestrado	Engenharia de Produção [UFRN] Em curso	Administração [UECE]	Administração [UFPB]	Administração [UFRGS]	1-Gestão Turismo[UECE] 2-Administração [UNIFOR]
Doutorado		Administração [UFRN] Em Curso		Planejamento Ambiental [TU – Berlin]	
Tempo Graduação	10 anos	12 anos	12 anos	20	22
Coordenação Atual	2 anos	2 anos	9Meses	1 mês	1 ano
Coordenação Anterior	3 anos	4 anos	4 anos	0	4 anos
Em Sala de Aula	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Investigação realizada (2012)

Prossegue-se com a apresentação dos resultados deste tópico, com os decorrentes da análise de conteúdo feita por meio da Grelha Analítica apresentada em apêndice a este trabalho [Apêndice B], usando como modelo a análise de Bardin, com seus sujeitos, temas emergentes e unidades de significação.

Antes de prosseguir é mister informar que foram definidos como temas emergentes os seguintes termos: Diretriz, Disciplina, Prática e Mercado. Os temas propostos foram naturalmente abordados na medida em que as entrevistas foram sendo realizadas, estando coerentemente alinhados com o guião de entrevista utilizado. Os termos Diretriz, Disciplina, Prática e Mercado ocorrem em todas as análises dos cinco sujeitos da investigação, demonstrando a importância e relevância dos mesmos neste processo de análise da investigação.

A Tabela 10 apresenta um resumo da análise de conteúdo executado por meio da Grelha Analítica de Bardin, apresentando os Temas Emergentes e suas frequências e percentuais [calculados em relação ao total de palavras transcritas, também apresentadas na Tabela 10].

Tabela 10 – Resumo da Análise de Conteúdo [Grelha Analítica de Bardin]

Temas Emergentes [Média]	**Média de Palavras por transcrição = 3.683,8**									
	Coordenador 1 3.856 Palavras		**Coordenador 2 5.891 Palavras**		**Coordenador 3 3.410 Palavras**		**Coordenador 4 2.404 Palavras**		**Coordenador 5 2.858 Palavras**	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Diretriz [0,49%]	34	0,88	16	0,27	14	0,41	9	0,37	15	0,52
Disciplina [0,43%]	16	0,41	32	0,54	16	0,47	10	0,42	9	0,31
Prática [0,22%]	14	0,36	5	0,08	6	0,18	5	0,21	8	0,28
Mercado [0,44%]	7	0,18	26	0,44	7	0,21	11	0,46	26	0,91

Fonte: Investigação realizada (2012)

Observa-se na Tabela 10 que a média de palavras por transcrição realizada ficou em 3.683,8 palavras e que ocorreram frequências de todos os temas emergentes nas transcrições de todos os sujeitos. Evidencia-se também que na média dos percentuais das ocorrências em relação ao total de palavras, o tema emergente Diretriz foi proporcionalmente o mais citado com 0,49%, seguido de Mercado com 0,44%, depois de Disciplina com 0,43% e por último, Prática com 0,22%.

A partir deste ponto do trabalho, serão apresentados os resultados por tema emergente.

4.2.1 Diretriz

O tema emergente Diretriz está intimamente ligado ao tema central desta investigação e o primeiro questionamento da entrevista [após a identificação] aplicada abordou diretamente o conhecimento que os coordenadores [sujeitos] possuem em relação às DCNs para os cursos de Administração.

Exceto o sujeito C4 que afirma ainda não ter muito conhecimento das DCNs por estar há pouco tempo [um mês] na coordenação, de uma forma geral os sujeitos conhecem os

conteúdos das DCNs, mas evidenciam este conhecimento de uma forma mais pontual, o sujeito C1 faz maior inferência à relação teoria X prática, já o sujeito C2 demonstra domínio das Diretrizes, visualizando-as como um instrumento de uniformidade para a formação dos egressos, enquanto o sujeito C3 indica a não obrigatoriedade do TCC nos cursos como o item que mais lhe chama a atenção e que o curso o qual coordena fez ajustes em 2010 na sua estrutura curricular para melhor atender às DCNs, o sujeito C5 compreende como diferencial a não obrigatoriedade do estágio e demonstra entender a distribuição dos conteúdos básicos, específicos e do fechamento com o trabalho de conclusão de curso.

Com relação a função das DCNs e suas inferências nos currículos dos cursos de administração, há uma certa confusão entre ser um norteador ou ser uma regra rígida a ser seguida, em alguns casos os sujeitos chegam a entrar em contradição.

Em algumas falas do sujeito C1 fica clara a percepção das DCNs como sendo um regra rígida a ser seguida de forma inflexível, não percebendo flexibilidade nas mesmas:

> [...] em relação às diretrizes ...do que ele exigia do que era solicitado que o curso tinha que conter e o que tinha que ser normatizado e ... e direcionado com relação a isso ... que cabe a ... conteúdos que tem que ser trabalhados ... a: ... metodologias a serem aplicadas (C1).

O mesmo sujeito chega a reclamar da falta de clareza das DCNs no que se refere à questões de distribuição de conteúdos na matriz curricular do curso ou de pontos que são livres mas que o mesmo esperava que as DCNs especificassem de como deveria ser:

> [...] uma coisa que tem me chamado bastante atenção e eu acho que deveria ter nas diretrizes curriculares [...] como se fizesse uma harmonização a distribuição dessas diretrizes ao longo dos quatro anos que seriam do curso ... e ela não especifica isso [...] no meu ponto de vista uma certa a: dificuldade de saber o que vem pelo meio o que vem depois ou que vem no final [...] quando se faz a a a as estrutura curricular e coloca as diretrizes é importante ressaltar que ... tudo na vida você tem começo meio e fim ... então é preciso que você tenha noções básicas tenha um certo aprofundamento e consiga influenciar aquilo lá no final com maior evidência [...] creio eu que seja um dos possíveis situações que ela não determina aonde que você vai as diretrizes ou ou vai aplicar a diretriz no começo no meio e no fim do curso (C1);

> [...] muito embora as diretrizes estejam bastantes claras e abrangentes [...] as vezes é é tão aberto as diretrizes em alguns pontos que você fica na dificuldade ... isso é ou não é? pode ou não pode? (C1).

As DCNs são entendidas não só como um norteador do currículo, mas também como uma regra de controle sobre o exercício das funções de coordenador:

> [...] eu até tenho uma discussão bem bem interessante que logo quando eu fui eleito aqui que caiu que já aconteceu com o coordenador anterior porque parece que o CRA né o CRA disse que o coordenador do curso de administração tem que ser formado em administração mas isso é uma coisa que já com outro administrador anterior já entrou numa discussão jurídica e não tem mas eles criaram uma normativa relacionada a isso e foi ai quando eu estudei as diretrizes pra ver o que limitava isso tinha que ser formação de administrador [...] dei uma olhada nas diretrizes pra ver o que é que colocava lá mas não tem nada com relação a isso (C4).

Na realidade as DCNs devem ser entendidas como "parâmetros norteadores para a elaboração e revisão do projeto pedagógico e não como instrumento para tolher a iniciativa e criatividade dos gestores e segmentos envolvidos no processo" (ANDRADE e AMBONI, 2003, p.10). As DCNs indicam o que deve conter nos currículos em termos de conteúdos, porém não impõe nenhuma forma destes conteúdos serem aplicados, sendo este ponto onde reside a flexibilidade. Esta realidade foi percebida por alguns sujeitos:

> [...] então eu acho que as diretrizes do curso dizem 'olha tem essa faixa aqui que tem que ser atendida estudos quantitativos tem que ter pesquisa operacional... tem que ter estatística... tem que ter matemática'... então eu acho que essas diretrizes esses princípios de alguma forma seja através de uma DCN seja através de... tem que existir... não dizer como cada conteúdo deve ser trabalhado mas que conteúdos têm que ser trabalhados (C2);

> [...] procurei entender a matriz como um todo a partir das diretrizes curriculares [...] fui entender então a até a disposição dessas unidades curriculares a partir da diretriz curricular e o que é a concepção também do nosso projeto pedagógico... que aí o projeto pedagógico foi todo remodelado a partir dessa dessa visão [...] então o PPC ele foi trabalhado mesmo a partir das diretrizes curriculares então todos os raios de de todos os assuntos que são abordados na diretriz curricular eles estão na nossa matriz [...] nosso PPC que está baseado na diretriz curricular (C5).

A LDB de 1996 e o Parecer 776/97 proporcionaram a flexibilidade dos currículos dos cursos e as DCNs vieram para corroborar tal condição (ANDRADE e AMBONI, 1999; FRAUCHES, 2008). A percepção desta flexibilidade que as diretrizes proporcionam ficam evidenciadas em outras falas dos sujeitos:

> [...] essa flexibilidade curricular que as diretrizes curriculares proporciona deixa espaço pra que a gente possa trabalhar isso de diversas formas sendo através de disciplinas de atividades complementares atividades interdisciplinares estágio [...] por mais que elas digam as áreas específicas elas deixam espaço pra que o curso acompanhe as tendências do mercado... [...] então assim existe um número de horas que é mínimo... existem um... linhas gerais existem áreas que devem ser atendidas... mas existe também um conjunto de disciplinas eletivas e que essas disciplinas eletivas junto com as atividades complementares e até as formas de estágio que a universidade pode tentar procurar promover pra os alunos... eu acho que tudo isso dá uma flexibilidade da uma capacidade que o curso acabe é: se dinamizando e atendendo essa dinâmica (C2);

> [...] fazer as adaptações da pra da pra seguir as profissionais que são exigidas as

> complementares que são exigidas contanto que o próprio curso que tem uma liberdade ali na verdade são diretrizes não é? [...] você cumpre o que preceituam as diretrizes mas você pode também... modernizar ou implementar alguma coisa que seja necessária de acordo com o mercado (C3);

> [...] sem fugir da diretriz é talvez seja até melhor a diretriz ter essa esse essa visão mais ampla pra deixar que nós como gestores e professores daquela unidade curricular possa é éé ir incrementando com o que tá no mercado [...] então a gente consegue dentro daquela diretriz curricular encontrar um caminho pra colocar todas essas inovações (C5).

Roldão (1999, p.28, grifo do autor) afirma que o currículo deve ser organizado de forma contextualizada e deve ser gerenciado de forma flexível, partindo dos seguintes questionamentos orientadores do seu projeto:

> *que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e prioridades, que modo de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos por de pé nesta escola ou situação?*

Outro ponto abordado junto aos sujeitos foi se estes consideram que as DCNs para o curso de Administração, que datam do ano de 2005, ainda hoje atendem às exigências do mercado no que se refere a formação dos egressos, mercado este que está em constante evolução técnica e tecnológica. Os sujeitos indicaram que ainda consideram as DCNs atualizadas, visto que a flexibilidade permite as adequações necessárias para acompanhar a evolução e atender o mercado, porém alguns sujeitos observaram que com relação aos conteúdos, as diretrizes não contemplam conteúdos mais recentes como inovação, sustentabilidade e tecnologias:

> [...] atendem ...atendem sim [...] apesar de que eu acho que deveria ter mais um pouquinho mais na questão de inovação e tecnologia nas diretrizes; (C1);

> [...] eu acho que tem algumas falhas a questão por exemplo não essa questão de de de tem algumas questões ligadas a inovação empreendedorismo são as principais falhas hoje dos cursos do nosso curso a gente até tem criou uma disciplina sobre empreendedorismo mas não temos de inovação não temos disciplina de sustentabilidade (C4).

Mesmo assim, há também a percepção de que as DCNs poderiam ser ainda mais flexíveis:

> [...]as diretrizes mesmo a política os princípios... a ciência muda mas o princípio dela não muda... então eu acho... e essa flexibilidade que está inerente e que talvez ainda precise ser um pouco mais flexível (C2).

Ainda se tratando do tema emergente Diretriz, os sujeitos foram questionados acerca dos seus conhecimentos especificamente sobre os Conteúdos Profissionais [aqueles relacionados diretamente a área específica de Administração], que são preconizados no Artigo 5º, Parágrafo II [segundo] das DCNs para os cursos de Administração.

Os sujeitos demonstraram conhecimento dos conteúdos profissionais e de suas inter-relações, mas o sujeito C1 observa que os conteúdos profissionais são tratados pelas IES como disciplinas nos seus currículos e que as DCNs não são claras quanto a distribuição destes conteúdos no transcorrer do curso. O sujeito C2 contempla os conteúdos profissionais em duas vertentes, os clássicos e mais imutáveis como finanças e marketing e os dinâmicos que juntamente com a própria administração evoluem constantemente se moldando ao mercado, enquanto o sujeito C3 considera os conteúdos profissionais corretos e bem colocados nas DCNs e que resta às IES saber distribuí-las em seu currículo. O sujeito C4, que tinha apenas um mês de coordenação, indica que apenas tem conhecimento dos conteúdos profissionais por meio de leitura cruzada superficial, não tendo ainda se aprofundado no assunto. O sujeito C5 demonstra conhecer muito bem os conteúdos profissionais e dá mais ênfase às finanças, estratégia e logística.

Com relação ao cumprimento por parte das IES, no que refere ao alinhamento dos seus currículos às DCNs, especificamente com relação aos Conteúdos Profissionais, os sujeitos afirmam em sua maioria que estão cumprindo, ressaltando em algumas falas que é uma obrigação seguir em função das fiscalizações do MEC.

> [...] sim sim porque a gente tentou trabalhar todos os itens dos das diretrizes des/ das DCNs né? Prá que a gente operasse não na sua totalidade mas aproximar o máximo possível do que foi exigido [...] creio que nosso nosso nosso currículo esteja aten-den-do a:: um:: cem por cento seria muita pretensiosidade mas uns noventa por cento a Gente consegue uns noventa e cinco por cento consegue atender ... na minha percepção ... talvez para o MEC a gente conseguiu cem por cento porque três vezes cinco(C1);

> [...]é difícil não cumprir porque existe toda uma fiscalização a gente acabou de passar pelo reconhecimento no finalzinho do ano passado... então acaba que... a gente não pode muito fugir do que está na diretriz... então assim em relação aos conteúdos profissionais a gente... ... tem que cumprir... então... a gente faz todo um esforço (C2);

> [...] pós alterações de dois mil e onze sim agora ele cumpre ((risos)) o PPC que está lá oficial de dois mil e sete ele não cumpria... a alteração feita que é a alteração sessenta e quatro barra dois mil e onze já publicada você deve ter acesso a ela também via site ela cumpre as DCNs (C3);

> [...] a gente consegue atender tem algumas eu acho que tem algumas falhas a questão

> por exemplo não essa questão de dede tem algumas questões ligadas a inovação empreendedorismo (C4);
>
> [...] sim... atende[...] o PPC ele foi trabalhado mesmo a partir das diretrizes curriculares então todos os raios de de todos os assuntos que são abordados na diretriz curricular eles estão na nossa matriz(C5).

Registra-se que o sujeito C4 afirma cumprir com falhas no que se refere às questões ligadas à inovação e empreendedorismo, porém estes conteúdos não são contemplados nas DCNs como conteúdos profissionais.

Complementando as análises referentes ao tema emergente Diretriz, os sujeitos foram questionados sobre qual a forma que foi ou é utilizada para promover a adequação do currículo do curso às DCNs. As respostas indicam as seguintes formas:

- O sujeito C1 indica que foram feitos dois ajustes no currículo do curso que coordena, 2008 e 2010, e que basicamente foram extintas as ênfases e que fora observado que haviam desmembrado muito os conteúdos em disciplinas específicas, o que corrigiram fixando uma disciplina com vários conteúdos correlatos, afirma que nesse processo houve participação dos docentes, do NDE do Conselho de Curso e do representante discente [membro do Conselho de Curso];
- O sujeito C2 contempla a questão indicando que a dedicação exclusiva dos seus professores facilita a criação de grupos para discutirem o curso e promoverem as adequações via NDE, mas observa que esta mesma dedicação exclusiva promove um afastamento dos professores do mercado de trabalho;
- O sujeito C3 indica que o NDE é que faz este acompanhamento e a adequação do PPC às DCNs, tendo na sua composição professores das várias áreas da administração;
- O sujeito C4 diz preferir se basear em *benchmarks* nacionais para balizar as reformas, e
- O sujeito C5 Baseia-se no mercado e em pesquisas com os concluintes, as demandas são tratadas pelo colegiado de curso e pelo NDE para os ajustes do PPC.

Exceto pelo sujeito C4, todos os outros deram ênfase à função ativa do NDE no processo de ajustes do currículo às DCNs, o que remete a um alinhamento com as orientações do MEC, que através da Resolução CONAES nº 01 de 17/06/2010, baseada no Parecer CONAES nº 04 de 17/06/2010, normalizou o Núcleo Docente Estruturante, e em seu Artigo

1º versa que "O Núcleo Docente Estruturante [NDE] de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico de curso".

Os ajustes nos currículos dos cursos objetivando prover habilidades e competências seguem um processo contínuo de adequação à realidade econômica do mercado, como indica Roldão (1999, p.37, grifo do autor, sic.) "As sociedades actuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação de seus cidadãos [...] neste sentido encaram-se os componentes do currículo, nomeadamente os componentes disciplinares, como instrumentos orientados a apetrechar os indivíduos com *competências* de várias ordem".

Conforme observado anteriormente pelo Sujeito C1, algumas IES tratam os conteúdos profissionais como disciplinas nos seus currículos, disciplinas estas que recebem a mesma nomenclatura do conteúdo profissional específico. Neste momento da análise, a discussão encaminha-se para o próximo tema emergente que é Disciplina.

4.2.2 Disciplina

O termo disciplina aqui abordado refere-se às unidades curriculares, entendida como disciplina acadêmica que é um campo ou área de estudo em Instituições de ensino superior. Baseando-se em definições encontradas em vários léxicos, "uma disciplina acadêmica é um corpo de conhecimentos, coletivamente organizado num curso formal. A aquisição de tal conhecimento é um objetivo adequado e valioso em si, sem qualquer demonstração ou exigência de aplicação prática. O conteúdo é teórico e erudito, distinto do técnico e profissional" (HENRY, 1964, p. 32 *apud* REIS, 2003, p. 22), e é provavelmente a definição aceita pela maioria do meio universitário, entendendo-se assim que a disciplina acadêmica corresponde a uma área do conhecimento (REIS, 2003).

Uma disciplina acadêmica é um ramo do conhecimento formalmente ensinado, que diferentemente das disciplinas de ensino fundamental e médio, são empregadas nas IES tendo por objetivo a capacitação de profissionais para pensarem e atuarem na área desejada.

Durante as entrevistas, o tema emergente Disciplina foi bastante citado pelos coordenadores sujeitos, onde o significado do termo é por vezes confundido com o de conteúdos, porém alguns sujeitos possuem claro entendimento do que é uma Disciplina e o que é o seu conteúdo. Conteúdos são as partes ou assuntos componentes das disciplinas, portanto as DCNs não preconizam disciplinas ou unidades disciplinares ou ainda matérias

como eram chamadas, definem conteúdos, especificamente conteúdos de Formação Básica [praticamente os propedêuticos], conteúdos de Estudos Quantitativos e suas tecnologias, conteúdos de Formação Complementar [estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar] e conteúdos de Formação Profissional, que fazem parte do objeto desta investigação.

Esta percepção de conteúdos como disciplinas é abordada por Roldão (1999) quando afirma que é uma percepção antiga onde o currículo era percebido apenas como um conjunto de disciplinas.

O tema emergente Disciplina é utilizado em vários momentos pelos sujeitos C1 e C4 em suas falas, sendo posto como um componente curricular, em um contexto de elemento ou unidade curricular, não sendo confundido com os conteúdos programáticos:

> [...] a maioria faz o que? copia as diretrizes como se fossem disciplinas que não é esse o objetivo ... é sim trabalhar com os conteúdos [...] essas disciplinas são de conteúdo aberto ... [...] tirou as disciplinas que a gente tinha aquele foco bem comercial bem gestão comercial [...] a gente começou a ramificar as possíveis disciplinas que poderiam ter agregação desses desses desses conteúdos programáticos [...] e agora encorpamos os conteúdos de algumas disciplinas (C1);

> [...] eu percebo a gente tem alguns problemas graves assim de de como as coisas devem ser ser... ser... ser reavaliado que tem algumas disciplinas que elas não estão muito condizentes com o conteúdo [...]hoje a teoria das organizações que ela acaba tendo uma abordagem praticamente neoclássica assim dentro de toda estrutura nós temos disciplinas de processos ou processos administrativos algumas coisas que já criam um viés neoclássico [...] disciplinas mais mais no início assim entre mercado e consumidor como mercadologia tudo mais e acaba tendo uma relação melhor com a questão de serviços mas outras disciplinas elas realmente elas ficam devendo um pouco nessa área de serviços (C4).

Em contrapartida os sujeitos C2, C3 e C5 fazem a confusão entre os significados dos termos disciplina e conteúdo:

> [...] no nosso curso a gente tem é: a gente tem a disciplina da teoria das organizações [...]por exemplo no nosso curso tem uma disciplina obrigatória de cadeias interorganizacionais [...] 'espere você está no quinto semestre e você não pode não ter feito essa disciplina ainda o que é que aconteceu?'... então assim a gente tem um entendimento sobre o nível de maturidade do aluno em relação aos conteúdos que ele já devia estar trabalhando [...] geralmente no terceiro ou quarto semestre já se apaixonam por aquela disciplina... e não querem mais dar bola pra/pras outras porque "não... já me descobri no marketing" ou então na gestão de pessoas [...] a gente está pensando em mudar o PPC não por uma questão imediata por uma necessidade ou por outra mas... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas já... como é que a gente vai trabalhar esses conteúdos... é: o que é que o mercado está apontando que disciplinas eletivas que a gente pode trocar disciplinas que talvez não estejam mais fazendo sentido hoje procurar outras que

> estejam mais atuais [...] por exemplo hoje uma das coisas que não pode passar na nossa mudança do projeto pedagógico é a inclusão de pelo menos uma disciplina de gestão pública... os alunos reclamam muito porque muitos deles querem ir pro concurso e querem ter essa aproximação com o público e a gente não tem disciplinas de pública [...] eu acho que quem preparou o PPC dois mil e nove leu o seu roteiro porque essas duas disciplinas já estavam... esses dois conteúdos já estão trabalhados[...] administração dos serviços a gente também tem uma disciplina eletiva que já foi oferecida nesse espaço de tempo... parece que duas vezes... é... perdão não administração em serviços mas marketing em serviços [...] ministra a disciplina... eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho(C2);

> [...] colocando muitas disciplinas complementares que não tem-se aquela obrigatoriedade de quantificar mesmo de quantas disciplinas devem ser vistas em cada uma daquelas disciplinas profissionais [...] eu acho que as disciplinas profissionais estão bem colocadas nas DCNs cabendo aí às instituições saber como aproveitar essa obrigatoriedade e distribuir de forma é: equitativa essas disciplinas [...] enquanto teoria das organizações tem uma disciplina na realidade duas né? fundamentos da administração... que acaba trabalhando um pouco da TGA né? a gente vê pelo menos de forma mais... vamos dizer assim... en passant porque são muitos conteúdos é uma questão mesmo introdutória... e no segundo semestre eles têm uma disciplina de sessenta horas que é teoria das organizações onde eles veem realmente a... todas os conteúdos relacionados a... às teorias das organizações (C3);

> [...] a formação básica são aquelas disciplinas mais básicas das diretrizes curriculares da formação e a formação complementar e específica do curso que aí entra a área de logística finanças marketing (C5).

A falta do entendimento de que as DCNs indicam os conteúdos e não as unidades curriculares [disciplinas] pela maioria dos agentes envolvidos nos cursos de Administração, faz com que as os conteúdos preconizados se transformem em disciplinas, as quais recebem a mesma nomenclatura dos conteúdos.

Os cursos de Administração não podem depender de um currículo engessado que preparam profissionais desatualizados, foi-se o tempo em que a própria produção baseava-se em teorias fordistas rígidas, a atual conjuntura remete a uma produção flexível e adaptável, especialmente se tratando da produção de serviços, pela sua importância no mercado (ANDRADE e AMBONI, 2003), e ainda segundo os autores, esta flexibilidade necessária foi permitida pelas DCNs, e nestas não consta que as unidades curriculares devem ter nomenclaturas relacionadas aos conteúdos preconizados, na realidade não há nem mesmo a determinação da organização curricular - regime didático

Os sujeitos foram questionados se concordavam que este comportamento existe e qual a sua causa, que exprimiram as suas opiniões da seguinte forma:

- O sujeito C1 concorda e atribui o fato ao medo da mudança [por parte das IES], porém acredita que é uma questão de tempo, resolvida de médio a longo prazo [10

anos];

- O sujeito C2 visualiza que até tentam mudar, mas trata-se de uma questão cultural, onde discentes e docentes estão ainda muito ligados a um comportamento nas aulas onde de um lado uns ensinam e do outro alguns escutam, mas observa que a mudança para conteúdos será lenta e gradativa;
- O sujeito C3 concorda, mas indica ser a maior dificuldade para os professores trabalhar a interdisciplinaridade em virtude de suas atribuições administrativas;
- O sujeito C4 percebe esta ocorrência e vai mais adiante quando diz verificar a ocorrência no curso o qual coordena de casos onde a nomenclatura da disciplina não corresponde ao seu conteúdo e,
- O sujeito C5 afirma não ter opinião formada e que as disciplinas, que chama de unidades curriculares, devem ser conduzidas pelos docentes de forma mais ampla, macro, com interdisciplinaridade.

Conforme as opiniões dos sujeitos, de fato existe ainda uma questão cultural e o medo de mudar que fazem com que os currículos continuem seguindo padrões anteriores engessados e sem promover a interdisciplinaridade, apresentando unidades curriculares com nomenclaturas relacionadas diretamente com os conteúdos preconizados pelas DCNs, que de uma forma simplista procura alinhar o currículo com as DCNs. Um meio de tentar melhorar esta situação é fazer uso da flexibilidade permitida pelas DCNs e incrementar o máximo de prática no currículo. Prática será o próximo tema emergente abordado.

4.2.3 Prática

As DCNs para os cursos de Administração, em seu Artigo 2º, § 1º, indicam que o Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os modos de integração entre teoria e prática no curso, demonstrando assim a importância de se por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso.

Drucker (2001) faz uma analogia entre o curso de administração e o de medicina, os acadêmicos destes cursos estudam muito as teorias, recebem uma formação múltipla, mas quando se deparam com a realidade da profissão, encontram uma imensa série de situações não previstas nas salas de aula, por isso o médico faz uma residência, que nada mais é que por

em prática as teorias que estudou em sala, adquirindo durante esse processo a experiência para resolver as situações imprevistas. Ao contrario dos médicos, que inclusive tendem a definirem uma área de especialização, os administradores concluem a graduação e vão para o mercado, com pouca ou nenhuma prática.

O tema emergente prática, abordado por todos os coordenadores sujeitos desta investigação, é considerado por vários autores como ponto determinante na formação dos administradores, para que possam adquirir as habilidades e competências necessárias, segundo as DCNs.

De fato, transformar os conhecimento em ação não é fácil, articular entre teoria e prática é uma habilidade dificílima de se ensinar, pois é fácil perder-se entre tantas teorias e menosprezar a prática, e igualmente fácil desprezar a teoria valorizando apenas a prática (MENDES e AZEVEDO, 2012). Mesmo sendo considerado difícil a articulação entre teoria e prática já era prevista no PNG de maio de 2000, estando também previstas nas DCNs para o curso de Administração como componente obrigatório do Projeto Pedagógico de Curso (OLIVEIRA, 2005).

De modo geral, as DCN apresentam em seu escopo, entre outras características, possibilitar a flexibilização curricular e autonomia para que as instituições definam os Currículos Plenos de seus cursos e formulem seus PPC adequando-os ao contexto vigente (ANDRADE e AMBONI, 2003).

Entre as várias formas de se propiciar a prática, Nicolini (2003a) faz alusão tê-la por meio da pesquisa e afirma que a IES que não tem este caráter investigativo o conhecimento administrativo é rígido e estático onde só é possível a reprodução dos conceitos, enquanto uma IES que tem caráter investigativo o conhecimento administrativo é essencialmente dinâmico.

> A perspectiva de ensino indissociado da pesquisa vai de encontro à lógica tradicional dos currículos. A concepção de ensino fundamentada na prevalência excessiva de conteúdos tem encaminhado a prática docente à reprodução de conhecimento. Além disso, inverte a ordem natural de produção do conhecimento, pois esse surge da experimentação do objeto concreto ou da prática vivenciada, estimulando a sua teorização. Há, portanto, a articulação entre a teoria e a prática, em um processo dialético, no qual o referencial de aplicabilidade e renovação da teoria dar-se-á através das oportunidades experienciais concretas (OLIVEIRA, 2005, p.37).

Vários autores afirmam que, no ensino moderno da administração, a prática e a teoria devem estar associadas (ANDRADE e AMBONI, 1999-2002-2003-2009-2010; ANDRADE *et.al.*, 2006; ANDRADE, 2010; BARRA DE OLIVEIRA, 2008; MINZBERG, 2003;

COIMBRA, 2010; NICOLINI, 2003a; OLIVEIRA, 2005; PFEFFER & FONG, 2003).

Entretanto outros autores não concordam que seja possível uma formação prática no curso. Miguelis (2003) considera que o conhecimento prático é fundamental para o sucesso do administrador, mas que é algo que o aluno deverá adquirir por si próprio e que dependerá de suas estratégias cognitivas, que quanto mais sofisticadas para fazerem sentido das situações complexas, mais rápido acumulará o conhecimento, o curso deve preparar o aluno para tal fim, e complementa afirmando que "A escola não pode substituir a vida como produtora de experiência, e, ao pretender fazê-lo, estará na realidade, abrindo mão, como temos todos feito, dentro de alguns limites, de sua função fundamental na formação do aluno pensante" (MIGUELIS, 2003, p.55), opinião corroborada por Barker (2010, p.14) ao afirmar que "Não há como ensinar certas habilidades de gestão em sala de aula. É preciso aprender com a experiência" e por Mintzberg e Golsing (2003) que o ensino de administração significa muito pouco para aqueles que ainda não possuem experiência prática e que "administradores não podem ser criados em salas de aula" (MINTZBERG e GOLSING, 2003, p.31).

Tomando como base a condição prevista nas DCNs, os coordenadores foram questionados do como ocorre a relação teoria X prática nos cursos os quais coordenam, tendo os mesmos respondido da seguinte forma:

O sujeito C1 afirma que até o ano de 2009 não havia prática no seu curso, mas que agora 30% do curso refere-se à prática, que não faz uso da ferramenta Empresa Júnior, mas sim de procedimento que denomina de Pré-consultoria, onde os alunos fazem diagnósticos de empresas conveniadas, porém mesmo podendo propor às mesmas soluções, não é permitido que às conduzam, indicando nestes casos uma consultoria. Considera ainda que a prática favorece um aprendizado mais rápido que a teoria:

> [...] principalmente o correlacionamento teoria e prática do que o curso deve propor ao longo dos quatro anos que discerne ao curso de administração [...] a prática efetivamente pode ser no início do curso mas que ela seja do meio ao final quando o aluno tem mais de conteúdo para serem trabalhados nessas práticas [...] nós não tínhamos nenhuma/ nenhum trabalho desenvolvido a não ser o TCC ... com prática ... só teoria teoriateoria [...] vai exercitar to-do o conteúdo que ele viu teórico na prát/ na prática efetiva [...] enxergar a importância de ter teoria na aplicação da prática ... e é verdade e é bom que se diga que o seguinte ... a prática é sempre mais rápida de segurar do que a teoria.

O sujeito C2 faz alusão à diferença entre IES privadas e públicas [que já laborou em ambas], onde no caso das privadas aponta para um aluno mais maduro e com histórico de mercado [prática], já nas públicas, os alunos são mas jovens e há um maior foco na formação acadêmica [teoria], mas observa que há uma tendência de equilíbrio [nas públicas] de

formarem egressos tanto voltados para o mercado quanto para a vida acadêmica, indica ainda a existência da Empresa Júnior, mas que vê no estágio supervisionado uma relação com a prática, que não é melhor por questões culturais das empresas que não abrem mais suas portas aos estagiários, porém reconhece que a prática e a teoria são complementares, mas ressalta para o fato de que o curso de Administração é um bacharelado, e por isso deve priorizar a formação teórica, mas sem esquecer a prática:

> [...]é: prática mas de um olhar teórico sobre a nossa prática da academia e: um olhar sobre o mercado e tentar identificar como é que nós podemos trabalhar isso dentro de sala de aula pra que o aluno embora esteja trabalhando questões teóricas ele possa ir e vir nessa práxis entre a teoria e prática a prática se alimenta da teoria a teoria se alimenta da prática [...] quando você está fazendo um bacharelado você tem que conhecer as teorias que fundamentam as práticas da administração... então assim se você está procurando isso você está fazendo o curso errado... eu não estou dizendo que o curso deve esquecer as práticas... mas a gente tem que entender que o nosso curso é um bacharelado... e se a gente quer reconhecer a administração como ciência a gente tem que dar o devido valor à teoria (C2).

O sujeito C3 diz que entende a prática como complemento da teoria e que já se trabalha a questão da prover uma condição de implementação da prática no curso através da criação de um laboratório de práticas com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPQ], previsto para ser ativado até início de 2013, onde pretende atender melhor a questão prática, no momento faz-se uso de visitas técnicas e que a Empresa Júnior atua e é uma das 20 melhores do Brasil, mas observa a questão do curso ser bacharelado, não podendo focar apenas a prática em detrimento à formação do acadêmico, e ainda faz menção do uso de casos [*Problem Based Learning*-PBL];

> [...] houve uma preocupação tão grande com a prática organizacional que a teoria está sendo deixada de lado então se você tem bagagem teórica na hora que surge um problema você vai saber por onde... né? por onde fugir por onde sair [...] esse laboratório montado pra cumprir mais uma exigências das DCNs que é ter jogos de empresas [...]pra tentar fazer talvez um link maior fazendo com que esses alunos vejam simulações: jogos de empresa [...] ter uma empresa junior que tenha levado os alunos à prática organizacional mas que a gente se preocupa porque de repente a gente pode tá distanciando esses alunos que às vezes são do segundo ou terceiro período distanciando eles dessa teoria... ... porque eles estão entrando numa empresa junior e estão indo pra consultorias é uma das vinte melhores do país então tem mais de vinte anos... é conhecida no mercado tem sido consultada frequentemente por várias empresas então os meninos estão indo pra prática... mas será que tem a bagagem teórica suficiente pra realmente já estar na prática no segundo ou terceiro período do curso?[...] a nossa TO aqui é totalmente aprendizagem em ação né? totalmente caso... PBL (C3).

O sujeito C4 aborda em suas falas o tema emergente Prática fazendo relação com os

conteúdos teóricos, a teoria da sala de aula, porém aponta para duas realidades, uma dos cursos presenciais e outra dos cursos EaD, onde nestes últimos percebe não ser funcional e deixa entender que durante o curso o aluno tem pouco prática, adquirindo-a no mercado após a sua graduação:

> [...] ao egresso teoria prática ... ... eu eu agora fiquei um pouco na dúvida eu fiquei pensando que a gente tem um vício também né a gente tem dois cursos aqui na realidade e são dois cursos com perfis diferentes noite e dia e eu sou um eu tenho muitas vezes um viés mais acostumado comigo porque eu dou mais aula a note do que de dia então eu tenho um viés mais pro pessoal da noite na realidade obtida na formação a gente percebe a diferença entre qualificação e habilitação obtida na relação teoria-prática... eu acho que no final a gente tem uma boa mistura disso porque à noite a gente forma as pessoas que já estão muito ligados à prática então você tem um viés já são praticantes diferentes então você tem que puxar um pouco mais da teoria pra eles e é um processo inverso que eu acho que o curso busca ainda até pelos perfis das pessoas à noite inclusive pela manhã a gente faz um processo de qualificação meio que inverso a gente tá passando a teoria pra eles irem mais pro mercado e ganhar prática mas eu acho que tem uma relação boa [...]essa questão da EAD ela tem uma grade atual a EAD eu observei apesar da questão da prática não funcionar muito bem [...] a gente tá passando a teoria pra eles irem mais pro mercado e ganhar prática (C4).

Por último, o sujeito C5 percebe a prática como um complemento à teoria ministrada no curso de administração, que no curso usa laboratório onde emprega softwares de jogos de empresas para simulações, que o curso dispõe de uma disciplina de diagnóstico e consultoria, que tenta promover a prática se aproximando do mercado firmando convênios com as empresas para que os alunos possam vivenciar mais a prática, porém considera que é no mercado de trabalho que o aluno adquire a prática:

> [...] é o curso de administração aliás os cursos da área de administração [...] se a gente não cuidar realmente é uma carga teórica muito maior do que uma carga prática [...] a gente dispõe ao aluno softwares em jogos de empresa sistema de gestão onde ele já vai criando essa prática nós temos uma disciplina de diagnóstico e consultoria onde esse aluno vai pro... mas é sempre com um link com o mercado [...] então como é que a gente consegue fazer essa prática aqui dentro? é:: estreitando os laços com o mercado firmando convênios e parcerias pra que esse aluno possa estar dentro da empresa inclusive desenvolvendo uma consultoria um trabalho acadêmico e podendo vivenciar [...] o estágio não é obrigatório a gente começa a botar dentro das disciplinas atividades acadêmicas que o force a ir ao mercado de trabalho pra poder é desenvolver essa prática [...] nós estamos firmando parcerias com grandes empresas do mercado e: o nosso aluno já começa se inserir desenvolvendo trabalhos é prestação de serviços voltados pra consultoria orientados por um professor dentro de empresas[...]então é a forma que a gente consegue trazer a prática pra sala de aula [...] porque a prática do mercado a prática do aluno de administração é o mercado de trabalho (C5).

Percebe-se que todos os sujeitos entendem a prática como um complemento às teorias das salas de aula, e que em alguns casos já se tem algum processo interno neste sentido, que

seja com a adoção de softwares de simulação ou com laboratórios de prática, bem como a utilização de casos [PBL], porém há uma tendência clara de um direcionamento para ter o mercado como a real prática do administrador, o que nos remete ao último tema emergente, Mercado.

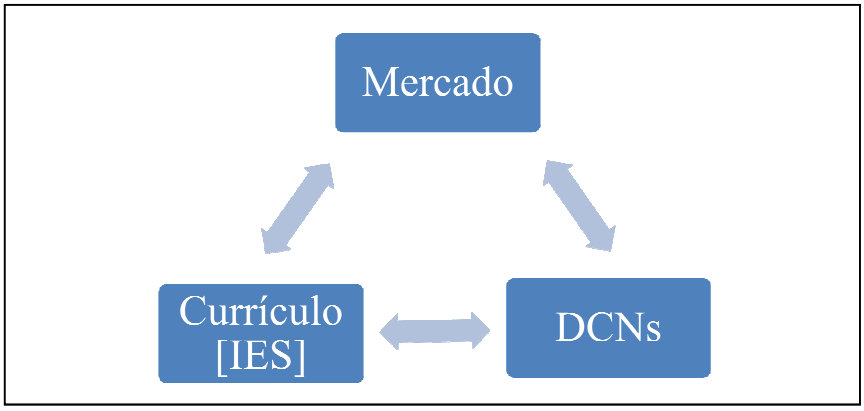
4.2.4 Mercado

O tema emergente Mercado, aplicado nesta investigação, remete ao mercado de trabalho, que segundo Oliveira e Piccinini (2011) provavelmente por ser um dos primeiros conceitos que aborda uma explicação para a relação existente entre trabalhadores e organizações, pode-se acreditar que já é um termo bem definido, porém, a compreensão predominante sobre o que venha ser mercado de trabalho está inevitavelmente relacionada a um vocabulário mais usual, em que prevalece a visão de um local ou "lugar (eventualmente abstrato])onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho" (OLIVEIRA e PICCININI, 2011, p.1519).

Delboni (sd, p.7) expõe um conceito similar ao afirmar que o "Mercado de trabalho refere-se ao conjunto de vagas oferecidas pelas empresas, numa determinada época, num determinado local".

Percebeu-se nesta investigação a existência de uma relação triangular interdependente entre o Mercado, as DCNs e os Currículos dos cursos de Administração praticados nas IES [Figura 4], que deve ser harmônica para assim ter condições de prover um profissional que atenda às necessidades do mercado.

Figura 4 - Relação entre Mercado, DCNs e Currículo



Fonte: Elaborada pelo autor

Observa-se na Figura 4 que o Mercado é o principal vértice desta triangulação, que juntamente com o Currículo e as DCNs compõem um sistema, onde suas partes interdependentes possuem ligações bilaterais. Estas ligações ocorrem da seguinte forma:

Entre Mercado e Currículo: o mercado é quem dita suas necessidades, as quais as IES precisam suprir, formando egressos habilitados e competentes para tal, o que as obriga montar currículos de acordo com as exigências do mercado, assim as IES precisam estar acompanhando as necessidades do mercado e se seus egressos estão sendo absorvidos e assim às atendendo.

Entre Mercado e DCNs: as DCNs são a representatividade do Estado, pois o MEC às instituiu para regulamentar a formação para atender ao Mercado e suas exigências. O Estado também interage com o Mercado uma vez que as IES públicas [consideradas melhores], montam suas estruturas curriculares baseadas nas necessidades do mercado, formando excelentes profissionais e os disponibilizando ao Mercado privado.

Entre Currículo e DCNs: As IES criaram os cursos de administração e consequentemente os seus currículos, que sem a devida supervisão, foram montados sem foco no mercado e com uma diversidade que não promovem a uniformidade mínima para a formação do profissional administrador. Foi neste sentido que o Estado fez sua intervenção, criando e impondo as DCNs, que devem ser seguidas pelas IES na montagem de seus Projetos Pedagógicos e Currículos. Por outro lado, as IES obrigam-se a seguir as DCNs sob a ameaça das penas impostas pelo MEC caso não o façam.

Observou-se na revisão teórica que a relação entre o mercado de trabalho e os currículos e consequentemente as DNCs para o curso de Administração remete a uma condição na qual o mercado cada vez mais faz exigências e impõe condições técnicas para absorver os administradores formados, ao mesmo tempo em que as IES não conseguem formar os administradores, verificando-se como prováveis causas, o não atendimento às DCNs e a falta de um relacionamento mais próximo com o mercado, bem como a falta de acompanhamento dos seus egressos, enquanto o Estado faz as avaliações, impondo punições às IES que não seguem as DCNs.

Neste contexto, durante as entrevistas, os sujeitos foram indagados se concordam que o mercado exige um egresso com qualificação e habilitação múltipla e extensa, e consequentemente difícil de ser atingida na sua formação acadêmica, justificando a sua resposta. Os sujeitos expressaram suas opiniões assim:

- O sujeito C1 considera difícil, mas não impossível, e deixa entender que em

virtude do grande número de discentes no seu curso, o resultado dependerá muito do interesse de cada um destes;

- O sujeito C2 verifica que há sim uma ideia do super-herói, mas não concorda, enxerga que o egresso deve ser especialista em uma área sem se afastar da visão da empresa como um todo;
- O sujeito C3 Concorda plenamente e atenta para o fato dos baixos salários pagos mesmo com tanta exigência, atribuído este fato ao excesso de mão de obra ofertada ao mercado;
- O sujeito C4 foca a resposta baseando-se no curso o qual coordena que desponta no mercado local como um diferencial nas áreas quantitativa e financeira, mas não acredita que se consiga formar egressos com múltiplas habilidades, mas sim com habilidades específicas;
- O sujeito C5 percebe que a visão do curso de administração é de uma formação generalista e direciona o discurso para indicar que o curso ao qual coordena gera empregabilidade de 80% de seus egressos.

Ainda no contexto de relação com o mercado, foi questionado aos coordenadores sujeitos se eles concordavam ser importante o acompanhamento [pela IES/curso] dos egressos após a graduação e se os cursos os quais coordenam fazem algum tipo de acompanhamento dos egressos postos à disposição do mercado. Todos os sujeitos responderam que acham importante, mas praticamente todos afirmam que não é feito este acompanhamento, e o pouco que existe, é feito de forma excipiente, o que indica que não há uma preocupação com o destino profissional e a absorção pelo mercado dos egressos que formam.

Ainda no mesmo contexto, questionou-se aos coordenadores sujeitos se estes concordavam ser importante o acompanhamento [pela IES/curso] do mercado [que define o perfil dos profissionais a serem formados pelas IES] e se os cursos os quais coordenam fazem algum tipo de acompanhamento deste mercado. Também neste ponto todos os coordenadores concordam da importância de se ter este contato, mas na prática:

O sujeito C1 trata o termo Mercado em alguns pontos de suas falas, mas inicialmente indica que a formação da estrutura curricular do curso o qual coordena segue padrões internacionais:

> [...] a gente a gente tem uma confronto e um trabalho interessante com relação às outras estruturas curr/ curriculares ...universidades da Europa universidades da América Central em que tem mais ... maior vivência na área da gestão ... e o foco principalmente deles e logicamente isso é cada região trabalha muito mais

> efetivamente nas diretrizes do curso de administração relacionado à economia aos cenários econômicos tendências de mercado (C1)

C1 ainda aponta para uma relação entre as DCNs e o mercado, e acredita que as DCNs estarão com seus reflexos no mercado depois de uns dez anos de sua edição e ainda comenta que a relação entre a IES/curso com o mercado está mais relacionada com o marketing da IES/curso, que ocorre por meio de palestras. Por fim afirma que há um certo acompanhamento do mercado mas que não prioriza áreas, tentando manter sempre um equilíbrio entre estas, mesmo enxergando que no seu local de atuação há uma maior tendência e vocação para serviços:

> [...] a gente só vai ter uma resposta dessas mudanças adquiridas em dois mil e pouquinho prá lá ...dois mil e quinze eu acho ... a gente vai ver efetivamente os resultados dessa mudança no mercado de trabalho ... tá começando agora ... mas eu acho que lá prá dois mil e quinze dez anos depois é que a gente vai ter efetivamente um resultado (C1).
>
> [...]"palestras ... a gente faz muitas palestras nas empresas ... com os egressos sim ... a gente convida um [...] e com o mercado de trabalho a gente busca sempre trazer ...tem uma palestra e a gente pode trazer um aluno que foi destaque [...] prá que a gente possa ter a nossa propaganda com relação ao mercado (C1).
>
> [...] tem uma uma uma vocação muito grande por serviço a::: a gente não pondera muito essas áreas sempre tenta equilibrar todas as áreas a indústria comércio e serviços a fim de atender a demanda ... porém o que a gente tá vendo é a tendência com relação a isso é:: é:: é:: fazer com que ele passe para uma programação para se aprofundar nas nas nas áreas ... mas na graduação não a gente tá sempre mantendo o equilíbrio não favorecendo a área nenhuma não (C1).

O sujeito C2 refere-se ao tema emergente Mercado várias vezes, deixando entender que o mercado é quem dita a estrutura do curso, que o curso é moldado para atender ao mercado, que o NDE é a grande ferramenta pensante do curso e que está sempre voltado a atender ao mercado, promovendo ajustes no PPC e nos conteúdos, que o contato com os segmentos de mercado se dá por meio dos eventos e contatos eventuais, observando que mesmo os professores não estando atuando no mercado, estes conseguem fazer uma leitura do mesmo:

> [...] e tem outra parte dos conteúdos profissionais que é bem mais dinâmico que... se molda mais ao mercado... à evolução do mercado e das empresas em relação a esse mercado e eu acredito que isso mais do que nunca fortalece a nossa ciência"; "eu acredito que essa questão do mercado ((pequeno intervalo com interferência externa))... então eu acredito que essa questão da habilitação pra o trabalho é: ainda é uma questão que precisa ser melhor trabalhada [...]mas como esses conteúdos devem ser trabalhados... por mais que elas digam as áreas específicas elas deixam espaço pra que o curso acompanhe as tendências do mercado (C2);

> [...] um olhar sobre o mercado e tentar identificar como é que nós podemos trabalhar isso dentro de sala de aula [...] eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho (C2);
>
> [...]mas esse fato de a gente ter professoras do curso professores... e ai... da maior titulação possível que tenham uma experiência maior pra ficar repensando o currículo do curso ficar repesando o objetivo do curso ficar pensando qual o perfil de profissional que a gente quer o que é que o mercado está precisando lá fora [...] a gente tem tentado fazer com que nossas reuniões é: acabem captando um pouco de que tendências são essas o que é que está acontecendo no mercado de trabalho o que é que a gente pode repensar o curso em relação a isso [...] nós temos a capacidade de conjecturar bastante... de pensar o curso... dede se ater sobre como é que a gente vai melhorar nossas é: essas... as nossas ações pra se adequar ao mercado (C2);
>
> [...] então é sistematizar esse trabalho pra que o próximo projeto pedagógico seja um fruto realmente de um de um de um pensamento seja fruto de um planejamento de uma leitura que se faça do do mercado [...] basicamente a gente como os nossos professores são cem por cento são dedicação exclusiva [...] nós somos acadêmicos a gente não precisa estar pegando no mercado pra ter a nossa leitura do mercado... a gente tem que dar valor ao que nós somos e nós acadêmicos como somos sabemos olhar o mercado e entendê-lo (C2).

O sujeito C3 ao citar em suas falas o tema emergente Mercado, acredita que o mercado exige muito dos egressos e que no fim paga mal em seu estado, acreditando que o volume de profissionais colocados no mercado seja a causa:

> [...] que o mercado exige o super homem ((risos)) isso é incontestável... num é? aí uma coisa que eu tava olhando [...] o valor que se paga né tem um programinha agora no IPad você baixa e ele faz uma busca dos valores de salários pagos no país pra profissão então você coloca lá e ele diz a média que é paga [...] e eu acho que o valor máximo que aparece lá é mil e setecentos reais (C3);
>
> [...] gente você imagine a gente realmente forma muita gente né? ou seja coloca no mercado quantas? são setenta? é isso? [...] setenta instituições privadas em três estados próximos colocando quantos administradores por né? [...] é muita gente então o mercado logicamente é oferta e demanda né? se vê com esse batalhão com esse exército de pessoas baixa o salário e continua exigindo: cada vez mais que as pessoas tenham mais competências [...] e acabam não às vezes não remunerando adequadamente essas pessoas (C3).

O sujeito C3 também faz alusões ao tema emergente Mercado enfatizando a sua relação com a IES, o curso, e consequentemente o seu Currículo e as DCNs, demonstrando em várias falas uma ligação entre as partes, afirmando que além das formas já utilizadas para tentar preparar melhor os alunos para o mercado, pretende ainda estreitar a relação do curso com o mercado trazendo empresários para próximo da IES:

> [...] de outras formas que os professores estejam utilizando frequentemente seriam visitas técnicas né? pra tentar fazer essa aproximação com o mercado [...] porque

> eles estão entrando numa empresa júnior e estão indo pra consultorias é uma das vinte melhores do país então tem mais de vinte anos... é conhecida no mercado tem sido consultada frequentemente por várias empresas [...] então você vai você cumpre o que preceituam as diretrizes mas você pode também... modernizar ou implementar alguma coisa que seja necessária de acordo com o mercado(C3);
>
> [...]tem um setor específico na reitoria chamado... acho que é integração... integração universidade mercado mas assim... infelizmente ele ainda tá distante da gente sabe assim eu sei que existe [...] é suficiente pra gente entender o que é que o mercado quer (C3).

A visão do sujeito C4 quando se refere ao tema emergente Mercado, percebe a relação entre o mercado e os cursos, pois o mercado escolhe seus contratados dentre os egressos do curso de administração de acordo com a percepção da qualidade das suas instituições de origem:

> [...] ele acaba sendo um curso mais genérico esse é um problema a: ... eu sinto ... um pouco disso mas por outro lado assim isso é que é a parte interessante assim até a percepção de outros alunos e conversando com o pessoal de outros cursos daqui de Fortaleza se percebe por exemplo que apesar de ser genérico hoje a parte quantitativa e financeira do curso de administração é mais forte então o mercado percebe que o pessoal que é da UFC tem uma área com mais suporte quantitativo e financeiro (C4).

Em algumas falas o sujeito C4 usa o termo Mercado vislumbrando-o como um referencial para o currículo do curso, porém deixa claro não ser favorável a usá-lo como único, prestigiando outras IES como referencia:

> [...] que trabalha bastante essa ligação com o mercado e que também como universidade a gente tem também que frear um pouco a nossa visão muito mercadológica a gente não pode ir também por questões sazonais de mercado [...] algumas reuniões com gestão de RH de algumas empresas ou qual é o perfil que eles percebem hoje se a gente poderia tentar dar uma ênfase... tentar ajustar um pouco mais com o mercado mas a gente tem que ver também que o pessoal no mercado não pode dizer assim “ah mas você tem que fazer ((risos)) algum curso técnico” [...] pensando assim mais do que olhar pro mercado eu prefiro olhar pro definir uns *benchmarks* nacionais pra saber o que é que são essas empresas o que é que elas... de preferência algumas universidades o que é que elas estão fazendo (C4).

O tema emergente Mercado é referenciado pelo sujeito C5 em várias falas, mas há ênfase em um ponto, o de um referencial para a formação de seus egressos, consequentemente um referencial para a estrutura curricular do curso e da IES, pois acredita que está formando adequadamente para o mercado, percebe-se a relação entre mercado e curso/IES:

> [...] esse aluno ele precisa sim ser qualificado nós de principalmente de instituição

> particular é muito demandada do ministério da educação nesse aspecto então se a gente não trabalhar dentro da linha mesmo colocando um aluno qualificado no mercado de trabalho a gente se perde no nosso objetivo né na nossa missão que é formar de maneira qualificada esse cidadão e botar ele no mercado de trabalho [...] trazer o que for de mais moderno pro aluno em termos de conteúdo... então eu acho que esse é o grande diferencial de um curso de administração pra gente não botar só mais um administrador no mercado de trabalho mas botar realmente um gestor no mercado de trabalho [...] isso é eu acho assim isso encantador é uma forma é sinal de que estamos sim atendendo essas exigências impostas aos egressos do mercado de trabalho[...] mas a universidade ela tem essa essa marca registrada muito forte o que prepara esse aluno para o mercado de trabalho(C5);

> [...] é trabalhado em conjunto mesmo e de maneira sempre ouvindo o que o mercado está no nos nos demandando [...] mercado também tem que ter sensibilidade pra poder separar o joio do trigo né porque o profissional que tem uma que vem de uma instituição de ensino onde ele tem uma formação sólida né é é:: com senso crítico que a gente tem que trabalhar esse sendo crítico: porque que ele tá a ali porque que estuda isso e ai sim a gente vai conseguir colocar esse aluno no mercado de trabalho de maneira diferenciada (C5);

O sujeito C5 reforça que há um estreitamento da IES com o mercado, seja por intermédio do conselho de classe ou da Federação das Indústrias, percebendo que os seus egressos são vistos com diferencial pelo mercado, atribuindo tal fato ao nome forte da IES e a qualidade dos seus egressos:

> [...]até mesmo porque esse estreitamento que a gente tem né? no mercado de trabalho então nós fomos sempre participando de de reuniões onde tem esses profissionais então seja no conselho regional seja numa câmara de negócios seja numa num movimento como na FIEC tem um movimento [...] o curso de administração tá sempre representado ali pra gente ir aproximando e sabendo se o nosso aluno está sendo bem é: está sendo bem absorvido pelo mercado (C5).

Percebe-se após a exposição do tema emergente Mercado, que este é o principal vértice da triangulação entre Mercado, DCN e Currículo/IES, é o mercado que dita e informa as suas necessidades e os outros dois estão para manter o equilíbrio, as DCNs figuram como orientador na formação dos currículos e servindo de base para a avaliação dos cursos, e às IES compete ter em seus cursos currículos alinhados às DCNs, estarem acompanhando a evolução do mercado e terem um acompanhamento da absorção dos seus egressos pelo mercado. Vários autores embasam esta afirmação, entre eles Andrade e Amboni (2003), Apple (2006) Oliveira (2005) e Pacheco (1996).

Pelo resultado das análises, o que se percebe é uma total falta de acompanhamento dos egressos, um pífio acompanhamento do mercado, que por sua vez ainda absorve os egressos, mesmo que não estejam totalmente supridos das habilidades e competências para atenderem às necessidades deste mercado, o que remete a uma subvalorização dos profissionais, que se submetem a baixas remunerações, opinião corroborada por Andrade e Amboni (2003),

Martins (1989) e Oliveira (2005).

Concluso o procedimento de apresentação e análise dos resultados obtidos pela investigação, optou-se por não apresentar conclusões, uma vez que o entendimento remete à condição de que o processo de construção do conhecimento é constante e não se encerra em cada investigação, o que implica que cada resultado obtido é temporário, mas sim por apresentar considerações acerca dos resultados obtidos, na forma de um instantâneo do momento desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação fundamentou-se em responder “Em que medida os currículos praticados nos cursos presenciais de Bacharelado em Administração nas instituições de ensino superior dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte se aproximam dos conteúdos de formação profissional das Diretrizes Curriculares Nacionais?” Sendo que durante o processo de evolução e amadurecimento da investigação, além de levantar os currículos das IES objeto da investigação e compará-los com os Conteúdos Profissionais das DCNs, identificando assim a adequação investigada, foi possível apresentar a percepção dos coordenadores de curso acerca das DCNs e dos currículos praticados em seus cursos, como também da relação destes com os conteúdos profissionais e o mercado de trabalho, sendo estes os objetivos geral e específicos desta investigação.

Entende-se e justifica-se o cumprimento dos objetivos propostos nesta investigação, pois foram Identificados os Conteúdos de Formação Profissional preconizados pelas DCNs e levantados os currículos das IES que ofertam cursos presenciais de Administração nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, sendo assim possível proceder com a comparação entre os mesmos, o que resultou na percepção da adesão dos currículo às DCNs, especificamente no que se refere aos Conteúdos Profissionais, obtendo-se assim os resultados quantitativos.

Verificou-se uma média de 78,4%, ou aproximadamente quatro em cada cinco conteúdos profissionais propostos pelas DCNs, são contemplados nos currículos das 48 IES investigadas. O estado do Ceará ficou abaixo da média com 76,4% de adesão percebida e os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba ficaram acima da média, com 81,13% e 79,8% respectivamente. Ainda analisando a relação de adesão entre os currículos praticados pelos cursos e os Conteúdos Profissionais, observados individualmente, pode-se identificar que

alguns destes conteúdos são contemplados em todas as 48 IES investigadas, que são: Financeira e Orçamentária, Mercado e Marketing, além de Planejamento estratégico, conteúdos estes mais voltados ao planejamento e controle e a relação como mercado. O conteúdo Produção é contemplado por 47 [97,9%], o que pode remeter a uma percepção de ainda termos cursos com foco nos processos fabris.

Por outro lado os conteúdos Serviços e Teoria das Organizações foram percebidos em poucos currículos, Serviços em 15 [31,3%]e Teorias das Organizações em 8 [16,7%]. Nestes dois conteúdos há uma inversão de ocorrências, as IES públicas contemplam mais Teorias das Organizações e menos Serviços e as IES privadas contemplam mais Serviços do que Teoria das Organizações. Explica-se o fenômeno das IES públicas contemplarem mais Teorias das Organizações e menos Serviços, por estas estarem mais focadas na formação de bacharéis com maior ênfase na vertente acadêmica, ao mesmo tempo em que não acompanham na mesma velocidade a evolução do mercado, que atualmente concentra boa parte de suas atividades na produção de serviços, possivelmente por possuírem menor capacidade de atualizarem seus projetos pedagógicos, em função de serem mais 'engessadas' em suas estruturas estatais rígidas. O fenômeno inverso percebido, onde as IES privadas contemplarem mais Serviços e menos Teorias das Organizações, deve-se ao fato das IES privadas estarem mais voltadas para a formação técnica para atender às exigências do mercado, afastando-se mais das teorias de formação acadêmica.

Exceto por estes dois conteúdos, há um equilíbrio entre as adesões percebidas entre os tipos de IES [pública ou privada]. O mesmo comportamento é percebido quando comparados os resultados dos estados separadamente, o que remete a um entendimento de que deve-se ao fator de proximidade física e similitude das suas estruturas de ensino superior.

Findas as considerações de base quantitativa, iniciamos na linha decorrente da investigação empírica, apoiando-se nos temas emergentes que decorreram da análise de conteúdo. Objetiva-se neste instante explicar a relação existente entre Mercado, DCNs e Currículos praticados pelas IES, baseando-se nos temas emergentes: Diretriz, Disciplina, Prática e Mercado.

Com relação às Diretrizes, percebeu-se que de uma forma geral que os coordenadores conhecem as DCNs e seus conteúdos, destacando o entendimento da relação teoria X prática como um instrumento de uniformidade para melhor formação dos egressos, a não obrigatoriedade do TCC e do estágio. As DCNs hora são percebidas pelos sujeitos como um norteador para a composição dos currículos e hora são claramente percebidas como regras rígidas a serem seguidas pelos cursos, o que pode refletir também na forma de perceber-se a

flexibilidade das DCNs para a composição dos currículos, pois é esta flexibilidade que mantém as DCNs como atualizadas, mesmo editadas em 2005. É fato que as DCNs são postas pelo MEC como parâmetros norteadores, que indicam o que deve constar nos currículos em termos de conteúdos, porém não impõe nenhuma forma de como estes conteúdos devem ser aplicados.

Os Conteúdos Profissionais das DCNs são tratados pelas IES como disciplinas nos seus currículos, porém as IES estão buscando manter o alinhamento dos currículos às DCNs, em parte em função das fiscalizações do MEC, o que traz à tona a percepção das DCNs como regra rígida e não simplesmente como norteadoras. Os ajustes dos currículos às DCNs são promovidos pelos NDEs conforme orientações do MEC. O fato de algumas IES tratarem os conteúdos profissionais como disciplinas nos seus currículos encaminha naturalmente a discussão destas considerações ao próximo tema emergente, que é Disciplina.

Entende-se por disciplina as unidades curriculares ou disciplinas acadêmicas, porém há uma confusão na interpretação do significado do termo disciplina com o significado do termo conteúdos, que são as partes ou assuntos componentes das disciplinas. As DCNs não preconizam disciplinas ou unidades disciplinares, mas sim conteúdos e esta confusão faz com que a maioria dos agentes envolvidos nos cursos de Administração simplesmente criem disciplinas com a mesma nomenclatura dos conteúdos das DCNs, o que faz com que os cursos de Administração pratiquem currículos engessados e consequentemente formem profissionais dissonantes com as necessidades do mercado, mesmo dispondo da flexibilidade das DCNs. Neste engessamento a forma encontrada para a formação de melhores egressos é fazer uso máximo da prática no currículo, o que remete ao próximo tema emergente, a Prática.

A prática, conforme as DCNs, deve constar tanto no Projeto Pedagógico do Curso como no currículo como um elemento estrutural, onde deverá constar os modos de integração entre teoria e prática no curso, demonstrando assim sua importância. Alguns autores concordam com as DCNs, outros acham que é difícil transformar um conhecimento em ação [teoria em prática], e por outro lado, outros autores, especialmente os americanos, não concordam, indicando que no curso devem ser providos os conhecimentos acadêmicos puramente teóricos e a prática ser adquirida no mercado de trabalho e/ou em pós-graduações, neste caso, conforme autores americanos, em cursos MBA [*Master Business Administration*].

Apesar da clara percepção da importância da prática no processo de formação dos egressos, ainda há uma certa dificuldade de se prover sistemas que propiciem uma relação harmônica entre a teoria e a prática, mesmo as DCNs indicando várias possibilidades e formas de operacionalização da prática nos cursos o que se percebe é uma tendência clara de um

direcionamento para ter o mercado como a real prática do administrador, e este direcionamento encaminha estas considerações ao próximo e último tema emergente desta investigação, o Mercado.

O tema emergente Mercado é abordado nesta investigação como mercado de trabalho, e após análise e interpretações entende-se haver uma relação interdependente entre o mercado, as DCNs e os currículos dos cursos [Figura 4, p.114]. Esta triangulação necessita ser harmônica para o equilíbrio do sistema e consequente atendimento às necessidades das outras partes componentes do sistema, provendo assim as condições para atender às necessidades do mercado com profissionais formados com as habilidades e competências necessárias.

O mercado cada vez mais faz exigências e impõe condições técnicas para absorver os administradores formados, ao mesmo tempo em que as IES não conseguem formar os administradores que atendam o mercado, verificando-se como prováveis causas, o não atendimento às DCNs e a falta de um relacionamento mais próximo das IES com o mercado, além da falta de acompanhamento dos seus egressos. Mesmo sabendo da importância de se acompanhar a absorção dos egressos pelo mercado e o que este quer, percebe-se que na prática há uma total falta de acompanhamento dos egressos e um pífio acompanhamento do mercado, que por sua vez ainda absorve os egressos, mesmo que não estejam totalmente supridos das habilidades e competências para atenderem às necessidades deste mercado, o que remete a uma subvalorização dos profissionais, que assim se submetem a baixas remunerações.

Como um trabalho de investigação não se encerra por si só e as limitações das mesmas acabam por possibilitar lacunas, esta investigação não foge à regra, percebendo-se como limitações do método aqui aplicado, que os resultados empíricos poderiam ser mais representativos caso fosse possível atingir um maior número de sujeitos [coordenadores] entrevistados, o que se tornou inviável em virtude das distâncias a serem vencidas, o tempo necessário e os custos da logística de percorrê-las, porém, o tempo gasto com os deslocamentos, as entrevistas e suas transcrições, bem como as suas análises, poderiam tornar impraticável a conclusão da investigação no período proposto. Outro ponto que ressalta-se como limitação, deve-se ao fato dos questionamentos das entrevistas estarem relacionados diretamente com a atuação profissional dos sujeitos, o que suscita a possibilidade destes poderem fornecer respostas que não traduzam suas reais opiniões, por questões conscientes [medo de se expor, por exemplo], porém este é um risco presente em toda investigação. Mesmo ciente das limitações citadas, acredita-se que o método utilizado foi o mais apropriado para que fosse possível atingir os objetivos propostos.

Como já foi expressado, e entendendo claramente o processo de formação do conhecimento, esta investigação não teve, desde o princípio, a intenção de responder definitivamente os questionamentos de seu objeto, mas sim aprofundar o estudo e a investigação acerca do tema. Espera-se assim, que outras possibilidades de estudos possam ser vislumbradas e que os resultados aqui alcançados venham servir como referência e base de partida para novas investigações, propiciando o aprofundamento e o alargamento dos horizontes do tema investigado. Sugere-se ainda uma investigação focada no estudo do equilíbrio do sistema identificado nesta investigação, composto por Mercado, Diretrizes Curriculares Nacionais e Currículo, voltado ao ensino superior de administração no Brasil.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Cláudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan.. **Monografia no curso de administração**: guia completo de conteúdo e forma. 3.ed. 2.reimp. São Paulo: Atlas. 2009.

ALBUQUERQUE, Dominique Balbini Lapa de. **As tecnologias da informação e comunicação e o professor de fisioterapia**: interações para a construção de práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado). ULHT, Instituto de Educação. Lisboa. 2011.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O ensino da TGA e a qualidade dos cursos de administração**. In. 2º EPROCAD - Encontro de professores a coordenadores de cursos de administração. Natal: CRA/RN. 2010.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. ABREU, José Augusto Rodrigues de; SCAICO, Oswaldo; FORTUNA, Antonio Alfredo Mello; FREITAS Júnior, Antonio de Araújo; FERRAZ, Sonia Ferreira. **Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades do trabalho do administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração. 2006.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em administração**: como entende-las e aplica-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: IBMEC. 2003.

_____. **Projetos pedagógicos para cursos de administração**. São Paulo: Makron. 2002.

_____. **O coordenador gestor: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente ás mudanças.** Brasília: Makron Books. 1999.

_____. **Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsévier. 2009.

_____. **O Professor e o ensino das teorias da administração**. Rio de Janeiro: Elsévier. 2010a.

_____.**Estratégias de gestão: Processos e funções do Administrador**. Rio de Janeiro: Elsévier. 2010b.

APPLE, Michael. **Educação e Poder. Porto Alegre**: Artes médicas. 1989.

_____. **Ideologia e Currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70 Lda. 2010.

BARKER, Richard. **Não, a administração não é uma profissão**. In. HBS-Harvard Business Reviwe Brasil. Junho. 2010. Disponível em: http://www.hbrbr.com.br/materia/nao-administracao-nao-e-uma-profissao Acesso em 13/10/2011.

BARRA de Oliveira, Nahema Nascimento. **Caminhos da para-gerência**: trajetórias, experiências e expectativas entre formandos de administração de empresas de uma universidade privada em São Paulo. Dissertação (Mestrado). USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo. 2008.

BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino Superior Particular**: um voo histórico. São Paulo: Editora Segmento. 2004.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In. Em Tese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80. Florianópolis. janeiro-julho, 2005. URL: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em 01/02/ 2012

BONVENTTI, Rodolfo C. **Parcerias para decolar**. In: Revista Ensino Superior, ano 14, nº 158. P.22-27. Novembro, 2011.

BRAGA, Ryon; MONTEIRO Carlos. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Hoper. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 15/03/2011

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.html. Acesso em: 15/03/2011

_____. **Resolução MEC/CNE Nº4 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. 2005.
_____. **Lei 4.769, de 09 de setembro de 1965**.Dispõe sobre a profissão do administrador e dá outras providências. 1965.

BRENNER, Eliana de Moraes e JESUS, Dalena Maria Nascimento de. **Manual de planejamento e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 2008.

CASTRO, Cláudio de M. **O ensino da administração e seus dilemas**: notas para debates. In. Revista de Administração de Empresas, 21, 3, p. 58-61. junho-setembro, 1981.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; da Silva, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

CFA-CONSELHO FEDERAL DE ADUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador 2003**. 2004. Disponível em: www.cfa.org.br, Acesso em 12/08/2010.

_____. **Pesquisa Nacional Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador 2006**. 2007. Disponível em www.cfa.org.br, Acesso em 12/08/2010.

_____. **Pesquisa Nacional Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador 2011**. 2012. Disponível em www.cfa.org.br, Acesso em 25/04/2012.

_____. Sítio eletrônico oficial. sd. Disponível em http://www2.cfa.org.br/ Vários acessos de novembro de 2010 até abril de 2012

CHIAVENATO, Idalbeto. **Introdução à teoria geral da administração**. 7.ed. São Paulo: Campus. 2003.

_____. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Campus. 2004.

COIMBRA, Clarisa Junqueira. **O sistema CRF/CRAs no contexto da administração no Brasil**. São Paulo: Via Imprensa Edições e Arte. 2010.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo e QUEIROZ, Etty Guerra de. **Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil**: uma Tendência ao Ensino Colaborativo. In: Revista FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58. janeiro-abril, 2001. Disponível em: http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_en

sino.pdf Acesso em 25/07/2011

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**: ensino superior da colônia à Era Vargas. E.ed. São Paulo: UNESP. 2007. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5C6_laEWdUoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=A+universidade+tempor%C3%A3&ots=oH54MjyMmH&sig=R7zBXf6CYFM_YQJwGPuP5I_EZ7o#v=onepage&q=A%20universidade%20tempor%C3%A3&f=false Acesso em 25/07/2011.

DELBONI, Denise Poiani. **Empregabilidade e o Mercado de Trabalho no Brasil**. sd. Disponível em: www.delboni.adv.br/download/artigos/001.doc Acesso em: 26/06/2012

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A profissão de administrador**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2001.

DUFFY, M.E. **Methodological triangulation**: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. In. Journal of Nursing Scholarship (On line), v. 19, n.3, Outubro, 2007. Disponível em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/120024498/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>. Acesso em: 29 abr 2012.

E-MEC. Sítio eletrônico do Ministério da Educação do sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação. sd. Disponível em emec.mec.gov.br Acesso em: outubro e novembro de 2011

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. In Educar em Revista, n. 28, p. 17-36, Curitiba. Editora UFPR. 2006. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/7609 Acesso em jul. 2011

FITZSIMMONS, James A. **Administração de serviços**: operações, estratégias e tecnologia da informação. São Paulo: Bookman. 2005. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=zJ_zE4I38CMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false

FRAUCHES, Celso da Costa (org.). **Diretrizes Curriculares para cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 11. Reimp. São Paulo: Atlas. 2008.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. in Revista de Administração de Empresa. V 35 nº 2.P 57/63. março-abril, 1995.

INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sítio eletrônico oficial. sd. Disponível em http://www.inep.gov.br Acessos em: agosto e setembro de 2010

_____. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior 2009. 2010. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp Acesso em 26/02/2011)

JACOBSOHN, Liliana Vasconcellos. **A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. Dissertação (Mestrado). USP, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo. 2003.

JICK, T.D. **Mixing qualitative and quantitative methods**: triangulation in action. Administrative Science Quarterly, v. 24, n. 4, p. 602-611. Dezembro, 1979. Disponível em: <http://www.alejandrogg.com.mx/AddFiles8/Jick-Triangulacion-metodologia.pdf> Acesso em: 29 abr 2012.

KREUZ, Mauro. **As diretrizes curriculares nacionais e os administradores que formamos**. In. *2º EPROCAD* - Encontro de professores a coordenadores de cursos de administração. Natal: CRA/RN. 2010.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

MACHADO, Luis Eduardo. **Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983)**. In. Ciência e Cultura. Revista da Sociedade brasileira para o Progresso da Ciência, 41, 7, p.663-676. Julho, 1989.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva. 2003.

MAXIMINIANO, Antonio César. **Introdução à administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2004.

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação. sd. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313&msg=1 Acessos entre dezembro de 2010 até abril de 2012

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro dos & ANDRADE, Gercília Pereira de. **Ensino Superior no Brasil**: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", UNICAMP – Faculdade de Educação. Campinas - SP- Brasil, 30 de junho a 03 de julho de 2009. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ErJB7MMF.doc Acesso em jul. 2011

MENDES, Tânia e AZEVEDO, João Humberto de. **O Administrador do século XXI**. In. Revista Brasileira de Administração, Ano XX, nº 86, p. 34-39. 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 2009.

MIGUELES, Carmen Pires. **O desafio de desenvolver intérpretes da realidade com o desenho atual do currículo de administração e forma de gerir a função de professor**: algumas reflexões com base na observação das práticas do ensino de administração. Revista ANGRAD, v.4, n.2, p-50-91. abr-jun, 2003.

MINTZBERG, Henry e GOLSING, Jonathan. **Educando administradores além das fronteiras**. In. Revista de Administração de Empresas, 43, p.29-45. abril-maio, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes. 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

MORIN, Edgar. O Método 6. **Ética**. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina. 2007.

MORSE, J.M.. **Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation**. In. Nursing Research, v. 40, n.1, p.120-132. 1991.

MOTTA, Fernando Prestes. **A questão da formação do administrador**. In. Revista de Administração de Empresas, 23, p.53-55. outubro-dezembro, 1983.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. In. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º. sem. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 29/04/2012.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil**. In. Revista ANGRAD, v. 4, nº 1. janeiro-março, 2003a.

_____. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?** In. Revista de Administração de Empresas, 43, p.44-54. abril-junho, 2003b.

NIYAMA, Jorge Katsumi; BOTELHO, Ducineli Régis, SANTANA Claudio Moreira e CORRÊA, Bruno Marra. **Conhecimento de contabilidade internacional nos cursos de graduação em Ciências Contábeis**: estudo da oferta nas instituições de ensino superior das capitais brasileiras. In. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 100 - 117. janeiro-abril, 2008.

OLIVEIRA, Antonia Carlinda Cunha de. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais**. In. Sitientibus. Revista de Universidade federal de feira de Santana, 32. p.29-42. janeiro-junho, 2005

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. **Trajetórias, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil**: uma breve contribuição. In. RAP – *Revista de Administração Pública*. Edição Especial Comemorativa 1967-2007. p. 149-170. Rio de Janeiro. 2007.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Introdução à Administração**: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas. 2009.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. **Mercado de trabalho**: múltiplos (des) entendimentos. In. RAP – Revista de Administração Pública [online], vol.45, n.5, pp. 1517-1538. Rio de Janeiro. setembro-outubro. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000500012&script=sci_arttext Acesso em: 26/06/2012

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS**. In. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. 2010

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto, Portugal: Porto Editora. 1996.

PFEFFER, Jeffrey e FONG, Christina T. **O fim das escolas de negócios?** In. Revista de

Administração de Empresas, 43, p.11-28. abril-junho, 2003.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3.ed., 1. reimp. São Paulo: Rêspel. 2010.
REIS, Marize Cisneiros da Costa. **A legitimidade acadêmico-científica da Educação Física**: uma investigação. *Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física*. Campinas. 2003.

REIS NETO, Synval de Sant´Anna. **Uma Contribuição Educacional ao Curso de Graduação em Administração**: formação do perfil gerencial para o século XXI. Tese (Doutorado). UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências humanas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Administração. Rio de janeiro. 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed., 11. reimp., São Paulo: Atlas. 2010.

ROCHA, Renata Cristina; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes de; LUZ, Talita Ribeiro da. **Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais**. In. Revista Gestão e Planejamento. V.10, nº2, p.206-228. Salvador. junho-dezembro, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo**: perspectivas e práticas em análise. Porto/Portugal: Porto Editora. 1999.

SANTANA, Débora Viviane Albuquerque Granja. **Docência em Fisioterapia: barreiras percebidas à implementação de estratégias de ensino para a promoção do pensamento crítico**. Dissertação (Mestrado). ULHT, Instituto de Educação. Lisboa. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O caminho do meio**. In: Revista Ensino Superior, ano 14, nº 161. P.14-17. Fevereiro, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA, A. C. R. **Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia – Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal. 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/ 1822/6983>. Acesso em: 25 jul. 2011.

SILVA, Íris da. **MEC**. In: Assessoria de Gestão da Informação PROPLAN. Glossário Institucional. Belo Horizonte: UFMG. 2003. Disponível em <http://www.ufmg.br/proplan/glossario/m.html> Acesso em 12/05/2011.

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

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora. 2000.

_____. **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 2008.

SILVA JÚNIOR, Annor da; MUNIZ, Reinaldo Maia. **Gestão Universitária na Instituição de Ensino Superior Privada Familiar**: Um Estudo de Caso. In. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. 2004. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Arnaldo%20Jos%E9%20de%20Lima%20-%20Metodologia%20de%20Planejamento.doc> Acesso em: 15/05/2011

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1991.

SOUZA, D. V.; Zioni, F. **Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente**: a teoria das Representações Sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. Revista Saúde e Sociedade (Online), v. 12, n. 2, p. 76-85. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>. Acesso em: mar. 2012

STONER, James A.F.; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC. 2009.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; ANTONIALLI, Luiz Marcelo e RIBEIRO, Marco César Nascimento. **Perfil de Estudos em Administração que utilizaram Triangulação Metodológica**: uma análise dos anais do Enanpad de 2007 a 2009. In. 13º SEMEAD. Setembro, 2010.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Editoa Mackenzie; Cortez. 2005.

TEODORO, Antonio. (org.). **A educação superior no espaço iberoamericano**: do elitismo à transnaciolização. Lisboa. 2009.

TRAGTEMBERG, Maurício. **A teoria geral da administração é uma ideologia?** In. Revista de Administração de Empresas, 11, 4. p.7-21. outubro-dezembro, 1971.

VERGARA, Silvia Constant. **Projetos de relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

UNESCO. **A educação no mundo**: v.2. o ensino superior. São Paulo: Saraiva. 1982.

APÊNDICES

Apêndice A

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professor: José Emídio de Araújo Neto

e-mail: professoremidio@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevista realizada em ___/____/2012 pelo mestrando José Emídio de Araújo Neto com o(a) professor(a) _____, coordenador(a) do Curso de Administração da _____, como parte da coleta de dados primários para a composição da dissertação a ser apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo como orientadora a Professora Doutora Márcia Karina da Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prezado(a) Coordenador(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo avaliar a adequação dos currículos dos cursos de bacharelado em administração aos conteúdos profissionais preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração nos estados do Ceará, Paraíba e Rio grande do Norte.

Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q1 – Identificação do entrevistado:

-Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

-Idade: _____ Anos

-Formação Acadêmica:

*Graduação:_____

*Especialização:_____

*Mestrado:_____

*Doutorado:_____

*Pós-Doc:_____

-Tempo de Graduação: _____ Anos

-Tempo na função na coordenação atual: _____ Anos

-Experiência anterior em coordenação: _____ Anos

-Vivencia a sala de aula como professor atualmente? ( ) Sim ( ) Não

[Professor(a), inicialmente abordaremos as DCNs para o Curso de Bacharelado em Administração, instituídas pela Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2005, pela Câmara de Educação Superior do Conselho de Educação Superior do MEC.]

Q2 – Professor(a), o(a) que o senhor(a) poderia falar do seu conhecimento ou entendimento acerca das DCNs para o Curso de Bacharelado em Administração?

Q3 – Ainda dentro das DCNs em questão, o que o(a) senhor(a) poderia falar do seu conhecimento ou entendimento, especificamente sobre os Conteúdos Profissionais (aqueles relacionados diretamente a área específica de Administração), que são preconizados no Artigo 5º, Parágrafo II (segundo) das DCNs?

Q4 – O(A) senhor(a) considera que apesar as DCNs não determinarem a aplicação de disciplinas no currículo, mas sim de conteúdos, mesmo assim as IES continuam adotando disciplinas, relacionando suas nomenclaturas aos conteúdos? Porque o(a) senhor(a)acha que isso ocorre?

[Professor(a), agora falemos sobre o Currículo praticado pelo curso o qual o(a) senhor(a) coordena:]

Q5 – Qual o nível de domínio da estrutura curricular que o(a) senhor(a) considera ter acerca do currículo praticado pelo curso o qual o(a) senhor(a) coordena?

Q6 – O(A) senhor(a) considera que o currículo praticado pelo curso coordenado pelo senhor(a) cumpre as DCNs no que se refere aos Conteúdos Profissionais, relacionados com as áreas específicas? Como isso ocorre?

[Professor(a), vamos abordar agora um pouco da formação dos egressos do curso de Administração, o mercado de trabalho e suas relações com as DCNs]

Q7 – Professor(a), o(a) senhor(a) considera que o curso de Administração exige um egresso com uma qualificação e habilitação múltipla e extensa, e consequentemente difícil de ser atingida? Porque?

Q8 – Como o(a) senhor(a) percebe esta relação entre a qualificação e habilitação obtida na formação dos egressos do curso o qual coordena? A relação teoria X prática (Empresa Júnior?)

Q9 – Professor(a), na sua opinião, as DCNs ainda atendem às exigências impostas aos egressos pelo mercado de trabalho, especificamente no que se refere aos Conteúdos Profissionais?

Q10 – Professor(a), o curso o(a) qual o senhor(a) coordena, faz algum tipo de acompanhamento junto aos seus egressos? Em caso positivo, que tipo? Em caso negativo, o(a) senhor(a) entende que um acompanhamento deste tipo seria necessário e válido para a melhoria do curso? qual o motivo de não ter o acompanhamento?

Q11 – Professor(a), e quanto ao mercado de trabalho e suas exigências, o curso o qual o(a) senhor(a) coordena, faz algum tipo de acompanhamento? Em caso positivo, que tipo? Em caso negativo, o(a) senhor(a) entende que um acompanhamento deste tipo seria necessário e válido para a melhoria do curso? qual o motivo de não ter o acompanhamento?

Q12 – Professor(a), qual a forma que o curso o qual o(a) senhor(a) coordena utilizou e/ou utiliza para promover a adequação do seu currículo às DCNs e ao mercado no que se

refere a qualificação e habilitação (habilidades e competências) requeridas?

Q13 – Professor(a), na nossa pesquisa documental, tomando como base os currículos das IES publicados em seus sítios na internet, detectamos uma baixa adequação dos conteúdos Teoria das Organizações e Administração de Serviços, por que o(a) senhor(a) acha que isso ocorre?

Q14 – Professor(a), encerrados os nossos questionamentos, deixo em aberto este espaço final para algum complemento ou consideração que o senhor(a) ache pertinente referente aos temas abordados na entrevista.

[Professor(a), em meu nome, da minha orientadora Professora Doutora Márcia Karina da Silva e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, agradeço a sua colaboração para o cumprimento de mais uma pesquisa científica, ressaltando que no final da pesquisa estaremos disponibilizando os resultados para o(a) senhor(a). Muito obrigado.]

Apêndice B

CARTA-CONVITE PARA OS COORDENADORES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professor: José Emídio de Araújo Neto

e-mail: professoremidio@gmail.com

Mossoró, ____ de _____ de 2012.

Ilmo. Senhor(a) Professor(a)_____

Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração do(a)_____

Para nós profissionais a serviço da Educação, especificamente do curso superior de Administração, é sabido do vertiginoso crescimento deste curso no Brasil, que atualmente atinge números que levam a expressiva relação de para cada cinco alunos matriculados em cursos superiores no Brasil, um está matriculado em um curso de Administração.

Acompanhando este processo o Ministério da Educação criou meios e ferramentas de regulamentação e controle como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, objetivando manter a qualidade do ensino superior e a consequente geração de egressos com formação alinhada com as necessidades requeridas pelo mercado.

Focando especificamente no processo educativo de nível superior em Administração, que ao mesmo tempo em que aumenta seus números, tanto de cursos quanto de alunos, não consegue formar egressos com as habilidades e competências necessárias para atender às expectativas de um mercado cada vez mais exigente quanto à pluralidade de conhecimentos e vivências práticas, surge então a necessidade da pesquisa ora apresentada, que pretende

basicamente “Evidenciar o nível de adequação dos currículos das Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Bacharelado em Administração, localizadas nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte em relação aos Conteúdos de Formação Profissional preconizados pela Diretriz Curricular da Resolução CNE/CES nº 4/2005.”

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semi-estruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

Estamos cientes de vossas inúmeras atribuições, atividades e muitos compromissos enquanto Coordenador(a) do Curso de Administração da referida Instituição de Ensino Superior, mas gostaríamos de reiterar nosso convite para participação neste projeto de investigação.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (84)8749-5115(Oi) / (84)9421-9137(Claro) / (84) 9638-8757(Tim), ou pelo e-mail professoremidio@gmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V.Sa. pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

José Emídio de Araújo Neto
Administrador – CRA 3699
Mestrando em Ciências da Educação
Especialista em Gestão Estratégica de Varejo - Especialista em Ciências da Educação
Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia Mater Christi - Coordenador dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências e Tecnologia Mater Christi

Apêndice C

Matriz de Codificação de Dados coletados nos currículos da IES em seus sítios para Entrada no Microsoft Excel

Coluna	Variável	Código
1	Instituição	
2	Tipo	F: Faculdade I: Instituto Federal de Educação C: Centro Universitário U: Universidade
3	Capital	: Ausência de resposta 1: A IES fica na Capital do estado
4	Interior	: Ausência de resposta 1: A IES fica na Capital do estado
5	Pública	: Ausência de resposta 1: A IES é Pública
6	Privada	: Ausência de resposta 1: A IES é Privada
7	Home Page ou telefone	Endereço URL do sítio na internet, se não tiver, o telefone
8	Com Sítio	: Sem Sítio 1: Com Sítio
9	Grade Curricular	: Sem Grade Curricular 1: Com Grade Curricular
10	Teorias da Administração	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
11	Teorias das Organizações	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
12	Administração de Recursos Humanos	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
13	Mercado e Marketing	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
14	Materiais	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa

15	Produção	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
16	Logística	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
17	Financeira e Orçamentária	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
18	Sistemas de Informações	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
19	Planejamento Estratégico	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa
20	Administração de Serviços	: Conteúdo não Consta na Grade Curricular N: onde N= período(s) onde consta o conteúdo na grade – 999=Optativa

Apêndice D

Grelha Analítica

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
C1 (COORDENADOR 1) 3.856 palavras	Diretriz (34/0,88%) Disciplina (16/0,41%) Prática (14/0,36%) Mercado (7/0,18%)	O sujeito C1 faz bastante uso do tema emergente Diretriz como um norteador obrigatório e inflexível a ser seguido pelo curso na formação de seu currículo: "em relação às diretrizes ... do que ele exigia do que era solicitado que o curso tinha que conter e o que tinha que ser normatizado e ... e direcionado com relação a isso ... que cabe a ... conteúdos que tem que ser trabalhados ... a: ... metodologias a serem aplicadas ...". O termo Diretriz ressurge em vários fragmentos da fala do sujeito C1 reforçando a ideia de referencial inflexível, quando este deixa entender que as diretrizes não estão claras quanto à distribuição dos conteúdos na matriz curricular do curso: "uma coisa que tem me chamado bastante atenção e eu acho que deveria ter nas diretrizes curriculares..."; "como se fizesse uma harmonização a distribuição dessas diretrizes ao longo dos quatro anos que seriam do curso ... e ela não especifica isso [...] no meu ponto de vista uma certa a: dificuldade de saber o que vem pelo meio o que vem depois ou que vem no final"; "quando se faz a aa as estrutura curricular e coloca as diretrizes é importante ressaltar que ... tudo na vida você tem começo meio e fim ... então é preciso que você tenha noções básicas tenha um certo aprofundamento e consiga influenciar aquilo lá no final com maior evidência"; "creio eu que seja um dos possíveis situações que ela não determina aonde que você vai as diretrizes ou ou vai aplicar a diretriz no começo no meio e no fim do curso".

		O sujeito C1 se contradiz acerca da inflexibilidade das diretrizes quando afirma: "muito embora as diretrizes estejam bastantes claras e abrangentes"; "as vezes é é tão aberto as diretrizes em alguns pontos que você fica na dificuldade ... isso é ou não é? pode ou não pode?". O tema emergente Disciplina é utilizado em vários momentos pelo sujeito C1 em sua fala, sendo posto como um componente curricular de forma a não se confundir com o termo conteúdo: "copia as diretrizes como se fossem disciplinas que não é esse o objetivo ... é sim trabalhar com os conteúdos"; "essas disciplinas são de conteúdo aberto ..."; "tirou as disciplinas que a gente tinha aquele foco bem comercial bem gestão comercial"; "a gente começou a ramificar as possíveis disciplinas que poderiam ter agregação desses dessesdesses conteúdos programáticos ..."; "e agora encorpamos os conteúdos de algumas disciplinas ...". O sujeito C1 recorre à palavra Prática em várias ocasiões, entendida como um elemento complementar aos conteúdos teóricos do curso, objetivando uma melhor formação dos discentes no final do curso: "principalmente o correlacionamento teoria e prática do que o curso deve propor ao longo dos quatro anos que discerne ao curso de administração"; "a prática efetivamente pode ser no início do curso mas que ela seja do meio ao final quando o aluno tem mais de conteúdo para serem trabalhados nessas práticas"; "nós não tínhamos nenhuma/ nenhum trabalho desenvolvido a não ser o TCC ... com prática ... só teoria teoriateoria"; "vai exercitar to-do o conteúdo que ele viu teórico na prát/ na prática efetiva"; "enxergar a importância de ter teoria na aplicação da prática ... e é verdade e é bom que se diga que o seguinte ... a prática é sempre mais rápida de segurar do que a teoria". C1 trata o termo Mercado em alguns pontos de suas falas, mas inicialmente indica que a formação da estrutura curricular segue padrões internacionais: "a gente a gente tem uma confronto e um trabalho interessante com relação às outras estruturas curr/ curriculares ... universidades da Europa universidades

		da América Central em que tem mais ... maior vivência na área da gestão ... e o foco principalmente deles e logicamente isso é cada região trabalha muito mais efetivamente nas diretrizes do curso de administração relacionado à economia aos cenários econômicos tendências de mercado" C1 aponta para uma relação entre as DCNs e o mercado, e acredita que as DCNs estarão com seus reflexos no mercado depois de uns dez anos de sua edição: a gente só vai ter uma resposta dessas mudanças adquiridas em dois mil e pouquinho prá lá ... dois mil e quinze eu acho ... a gente vai ver efetivamente os resultados dessa mudança no mercado de trabalho ... tá começando agora ... mas eu acho que lá prá dois mil e quinze dez anos depois é que a gente vai ter efetivamente um resultado" C1 comenta que a relação entre a IES/curso com o mercado está mais relacionada com o marketing da IES, que ocorre por meio de palestras: "palestras ... a gente faz muitas palestras nas empresas ... com os egressos sim ... a gente convida um [...] e com o mercado de trabalho a gente busca sempre trazer ...tem uma palestra e a gente pode trazer um aluno que foi destaque [...] prá que a gente possa ter a nossa propaganda com relação ao mercado" C1 também indica que observa o mercado mas que não prioriza áreas, tentando manter sempre um equilíbrio entre estas, mesmo enxergando que no seu local de atuação há uma maior tendência e vocação para serviços: "tem uma umauma vocação muito grande por serviço a::: a gente não pondera muito essas áreas sempre tenta equilibrar todas as áreas a indústria comércio e serviços a fim de atender a demanda ... porém o que a gente tá vendo é a tendência com relação a isso é:: é:: é:: fazer com que ele passe para uma programação para se aprofundar nas nasnas áreas ... mas na graduação não a gente tá sempre mantendo o equilíbrio não favorecendo a área nenhuma não"
C2(COORDENADOR 2) 5.891 palavras	Disciplina (32/0,54%) Mercado (26/0,44%)	O sujeito C2 faz referência ao termo emergente Disciplina várias vezes, mantendo uma tendência de confundi-lo com os conteúdos profissionais das DCNs: "no nosso curso a gente tem é: a gente tem a disciplina da teoria das

	Diretriz (16/0,27%) Prática (5/0,08%)	organizações...”; “por exemplo no nosso curso tem uma disciplina obrigatória de cadeias interorganizacionais”. Quando o sujeito C2 também recorre ao tema Disciplina quando cita às disciplinas cursadas pelos alunos, deixando entender que se refere aos conteúdos destas: ”’espere você está no quinto semestre e você não pode não ter feito essa disciplina ainda o que é que aconteceu?’... então assim a gente tem um entendimento sobre o nível de maturidade do aluno em relação aos conteúdos que ele já devia estar trabalhando...”; “às vezes eu não sei onde é que a disciplina está colocada mas eu sei os pré-requisitos das disciplinas”. O sujeito C2 ainda confunde a o significado da palavra Disciplina comConteúdo quando refere-se ao conteúdo Marketing: ‘“geralmente no terceiro ou quarto semestre já se apaixonam por aquela disciplina... e não querem mais dar bola pra/pras outras porque “não... já me descobri no marketing ou então na gestão de pessoas”’. C2 quando cita o PPC (projeto Pedagógico de Curso) também se refere ao termo Disciplina confundindo com os conteúdos: “a gente está pensando em mudar o PPC não por uma questão imediata por uma necessidade ou por outra mas... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas já... como é que a gente vai trabalhar esses conteúdos... é: o que é que o mercado está apontando que disciplinas eletivas que a gente pode trocar disciplinas que talvez não estejam mais fazendo sentido hoje procurar outras que estejam mais atuais”; “por exemplo hoje uma das coisas que não pode passar na nossa mudança do projeto pedagógico é a inclusão de pelo menos uma disciplina de gestão pública... os alunos reclamam muito porque muitos deles querem ir pro concurso e querem ter essa aproximação com o público e a gente não tem disciplinas de pública”; “eu acho que quem preparou o PPC dois mil e nove leu o seu roteiro porque essas duas disciplinas já estavam... esses dois conteúdos já estão trabalhados”.

Quando o sujeito C2 também recorre ao tema Disciplina quando cita às disciplinas cursadas pelos alunos, deixando entender que se refere aos conteúdos destas: "'espere você está no quinto semestre e você não pode não ter feito essa disciplina ainda o que é que aconteceu?'... então assim a gente tem um entendimento sobre o nível de maturidade do aluno em relação aos conteúdos que ele já devia estar trabalhando..."; "às vezes eu não sei onde é que a disciplina está colocada mas eu sei os pré-requisitos das disciplinas". O sujeito C2 ainda confunde a o significado da palavra Disciplina comConteúdo quando refere-se ao conteúdo Marketing: "'geralmente no terceiro ou quarto semestre já se apaixonam por aquela disciplina... e não querem mais dar bola pra/pras outras porque "não... já me descobri no marketing ou então na gestão de pessoas"'. C2 quando cita o PPC (projeto Pedagógico de Curso) também se refere ao termo Disciplina confundindo com os conteúdos: "a gente está pensando em mudar o PPC não por uma questão imediata por uma necessidade ou por outra mas... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas já... como é que a gente vai trabalhar esses conteúdos... é: o que é que o mercado está apontando que disciplinas eletivas que a gente pode trocar disciplinas que talvez não estejam mais fazendo sentido hoje procurar outras que estejam mais atuais"; "por exemplo hoje uma das coisas que não pode passar na nossa mudança do projeto pedagógico é a inclusão de pelo menos uma disciplina de gestão pública... os alunos reclamam muito porque muitos deles querem ir pro concurso e querem ter essa aproximação com o público e a gente não tem disciplinas de pública"; "eu acho que quem preparou o PPC dois mil e nove leu o seu roteiro porque essas duas disciplinas já estavam... esses dois conteúdos já estão trabalhados". O sujeito C2 quando se refere aos componentes curriculares eletivos, faz a mesma confusão entre Disciplina e conteúdo: "administração dos serviços a		

gente também tem uma disciplina eletiva que já foi oferecida nesse espaço detempo... parece que duas vezes... é... perdão não administração em serviços mas marketing em serviços...”; “mas existe também um conjunto de disciplinas eletivas e que essas disciplinas eletivas junto com as atividades complementares e até as formas de estágio que a universidade pode tentar procurar promover pra os alunos... eu acho que tudo isso da uma flexibilidade”. Ainda com relação ao termo emergente Disciplina, o sujeito C2 deixa entender ser um componente curricular, e que podem existir para acompanhar a evolução do mercado: “ministra a disciplina... eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho...”. O sujeito C2 refere-se ao tema emergente Mercado várias vezes, deixando entender que o mercado é quem dita a estrutura do curso, e que o curso é moldado para atender ao mercado: “e tem outra parte dos conteúdos profissionais que é bem mais dinâmico que... se molda mais ao mercado... à evolução do mercado e das empresas em relação a esse mercado e eu acredito que isso mais do que nunca fortalece a nossa ciência”; “eu acredito que essa questão do mercado ((pequeno intervalo com interferência externa))... então eu acredito que essa questão da habilitação pra o trabalho é: ainda é uma questão que precisa ser melhor trabalhada”; “eu credito que as diretrizes em nenhum momento ela impuseram aí... talvez a minha memória não me ajude... mas como esses conteúdos devem ser trabalhados... por mais que elas digam as áreas específicas elas deixam espaço pra que o curso acompanhe as tendências do mercado...”; “um olhar sobre o mercado e tentar identificar como é que nós podemos trabalhar isso dentro de sala de aula”; “... eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho... a gente vê que... hoje o setor de serviços é um setor que...”; “... mas esse fato de a gente ter professoras do curso professores... e ai... da maior titulação possível que		

tenham uma experiência maior pra ficar repensando o currículo do curso ficar repesando o objetivo do curso ficar pensando qual o perfil de profissional que a gente quer o que é que o mercado está precisando lá fora...”; “a gente tem tentado fazer com que nossas reuniões é: acabem captando um pouco de que tendências são essas o que é que está acontecendo no mercado de trabalho o que é que a gente pode repensar o curso em relação a isso...”; “nós temos a capacidade de conjecturar bastante... de pensar o curso... de se ater sobre como é que a gente vai melhorar nossas é: essas... as nossas ações pra se adequar ao mercado”; “... mas assim especificamente no curso de administração da UFERSA eu acho que como está ainda não está desatendendo a nenhuma exigência do mercado”; “... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas já... como é que a gente vai trabalhar esses conteúdos... é: o que é que o mercado está apontando que disciplinas eletivas que a gente pode trocar disciplinas que talvez não estejam mais fazendo sentido hoje procurar outras que estejam mais atuais que esse é o sentido do projeto...“ ... então é sistematizar esse trabalho pra que o próximo projeto pedagógico seja um fruto realmente de um de um pensamento seja fruto de um planejamento de uma leitura que se faça do do mercado...”; “basicamente a gente como os nossos professores são cem por cento são dedicação exclusiva a gente sabe que embora isso tenha um impacto... por vezes negativo tipo assim acaba perdendo um pouco o contato com o mercado de trabalho... mas a gente já conversa bastante sobre isso e pensa ‘“bom mas nós somos acadêmicos a gente não precisa estar pegando no mercado pra ter a nossa leitura do mercado... a gente tem que dar valor ao que nós somos e nós acadêmicos como somos sabemos olhar o mercado e entendê-lo dessa maneira mesmo que nós não estejamos inseridos nele”’. Em um certo momento da sua fala no qual o sujeito C2 usa o termo Mercado, deixa entender que mesmo se preocupando em segui-lo, não pode deixar de lado a formação de acadêmicos: “que esse enfoque acadêmico ainda está muito forte mas eu acredito que é uma questão de... é: também de cultura...		

		então com o tempo... a gente acredita que isso vá se equilibrar mais e a gente vai ter tanto alunos saindo pra pesquisa quanto alunos saindo para o mercado de trabalho numa proporção mais equilibrada".
		A palavra Diretriz é utilizada pelo sujeito C2 em várias partes da sua fala, inicialmente considerada como um condutor de uniformidade curricular dos cursos "as diretrizes curriculares foram criadas para tentar dar uniformidade... não no sentido de padronização mas no sentido de que os profissionais formados no Brasil... eles tenham um mínimo de pontos em comum de conteúdos em comum...[...] fazem com que os cursos eles mantenham uma identidade [...]que de certa forma evita que os cursos de administração percam o foco sobre o que formar no administrador... até pouco tempo a gente pode se lembrar que os cursos... teve um período um modismo de habilitação em determinada área e que acabou até prejudicando um pouco a formação do profissional da administração [...] então eu acredito que o estabelecimento das diretrizes curriculares pra o curso acabou com isso e permite que o aluno ele tenha essa visão do que é ser administrador".
		Com relação ao tema emergente Diretriz, o sujeito C2 deixa claro a sua percepção acerca da flexibilidade curricular das diretrizes visando acompanhar a evolução do mercado: "essa flexibilidade curricular que as diretrizes curriculares proporciona deixa espaço pra que a gente possa trabalhar isso de diversas formas sendo através de disciplinas de atividades complementares atividades interdisciplinares estágio..."; "... por mais que elas digam as áreas específicas elas deixam espaço pra que o curso acompanhe as tendências do mercado... [...] então assim existe um número de horas que é mínimo... existem um... linhas gerais existem áreas que devem ser atendidas... mas existe também um conjunto de disciplinas eletivas e que essas disciplinas eletivas junto com as atividades complementares e até as formas de estágio que a universidade pode tentar procurar promover pra os alunos... eu acho que tudo isso dá uma flexibilidade da uma capacidade que o curso acabe é: se dinamizando e atendendo essa dinâmica...". Este alinhamento entre curso,

diretriz e mercado fica evidenciado na fala ““se ater sobre como é que a gente vai melhorar nossas é: essas... as nossas ações pra se adequar ao mercado pra se adequar às diretrizes curriculares...”. Apesar do sujeito C2 indicar as DCNs como flexíveis, enfatiza que a mesma não pode ser descumprida: “... a gente não pode muito fugir do que está na diretriz... então assim em relação aos conteúdos profissionais a gente... ... tem que cumprir...”. O entendimento do sujeito C2 em relação ao tema emergente Diretriz, é de perceber que ainda poderia ser mais flexível: “... as diretrizes mesmo a política os princípios... a ciência muda mas o princípio dela não muda... então eu acho... e essa flexibilidade que está inerente e que talvez ainda precise ser um pouco mais flexível mas permite que por exemplo determinado curso tenha a tipologia de serviços que determinado curso não tenha...”. O sujeito C2 ainda cita o termo Diretriz observando que as DCNs não ditam como os conteúdos devem ser tratados, mas sim quais devem ser aplicados: “... então eu acho que as diretrizes do curso dizem ‘olha tem essa faixa aqui que tem que ser atendida estudos quantitativos tem que ter pesquisa operacional... tem que ter estatística... tem que ter matemática’... então eu acho que essas diretrizes esses princípios de alguma forma seja através de uma DCN seja através de... tem que existir... não dizer como cada conteúdo deve ser trabalhado mas que conteúdos têm que ser trabalhados...’. O termo emergente Prática é referenciado sempre evidenciando a sua relação com os conteúdos teóricos do curso pelo sujeito C2, inicialmente direcionando a uma percepção de que o curso por ser bacharelado deve priorizar a formação teórica, mas sem esquecer a prática: “quando você está fazendo um bacharelado você tem que conhecer as teorias que fundamentam as práticas da administração... então assim se você está procurando isso você está fazendo ocurso errado... eu não estou dizendo que o curso deve esquecer as práticas...		

		mas a gente tem que entender que o nosso curso é um bacharelado... e se a gente quer reconhecer a administração como ciência a gente tem que dar o devido valor à teoria". O sujeito C2 cita o tema emergente Prática e reconhece que a prática e a teoria são complementares "... é: prática mas de um olhar teórico sobre a nossa prática da academia e: um olhar sobre o mercado e tentar identificar como é que nós podemos trabalhar isso dentro de sala de aula pra que o aluno embora esteja trabalhando questões teóricas ele possa ir e vir nessa práxis entre a teoria e prática a prática se alimenta da teoria a teoria se alimenta da prática...".
C3 (COORDENADOR 3) 3.410 palavras	Disciplina (16/0,47%) Diretriz (14/0,41%) Prática (6/0,18%) Mercado (7/0,21%)	O sujeito C3 faz uso do termo Disciplina em vários pontos da sua fala, confundindo o seu significado com o termo conteúdo: "colocando muitas disciplinas complementares que não tem-se aquela obrigatoriedade de quantificar mesmo de quantas disciplinas devem ser vistas em cada uma daquelas disciplinas profissionais..."; "eu acho que as disciplinas profissionais estão bem colocadas nas DCNs cabendo aí às instituições saber como aproveitar essa obrigatoriedade e distribuir de forma é: equitativa essas disciplinas"; "enquanto teoria das organizações tem uma disciplina na realidade duas né? fundamentos da administração... que acaba trabalhando um pouco da TGA né? a gente vê pelo menos de forma mais... vamos dizer assim... *en passant* porque são muitos conteúdos é uma questão mesmo introdutória... e no segundo semestre eles têm uma disciplina de sessenta horas que é teoria das organizações onde eles veem realmente a... todas os conteúdos relacionados a... às teorias das organizações". O tema emergente Diretrizes é abordado pelo sujeito C3, que inicialmente às percebe como um conjunto de obrigações a serem cumpridas na montagem de seus currículos: "a única questão que me chama atenção nessas últimas diretrizes é a não obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso né que eles colocam lá como opcional"; "o que veio de novo algumas obrigatoriedades dessas DCNs

		que era a inclusão de disciplinas relacionadas a responsabilidade social que são questões novas"; "a gente não tinha pesquisa operacional que é uma obrigatoriedade das DCNs"; "então eu acho que as disciplinas profissionais estão bem colocadas nas DCNs cabendo aí às instituições saber como aproveitar essa obrigatoriedade e distribuir de forma é: equitativa essas disciplinas"; "a gente vai estar com esse laboratório montado pra cumprir mais uma exigências das DCNs que é ter jogos de empresas"; "a própria direção das instituições elas têm olha não é obrigado aqui pelas diretrizes curriculares que nós tenhamos um trabalho de conclusão de curso então por que a gente tem que continuar tendo?" O sujeito C3 também faz alusões ao termo Diretriz deixando entender que a mesma oferece flexibilidade: "fazer as adaptações da pra da pra seguir as profissionais que são exigidas as complementares que são exigidas contanto que o próprio curso que tem uma liberdade ali na verdade são diretrizes não é?"; "você cumpre o que preceituam as diretrizes mas você pode também... modernizar ou implementar alguma coisa que seja necessária de acordo com o mercado que você tá porque eu... eu vejo realmente que não da pra não da pra engessar porque em cada lugar a gente vai ter uma realidade diferente..."; "não cumprindo com algumas questões das diretrizes como eu já te falei né? os conteúdos sociais e ambientais e pesquisa operacional que era mais gritante... no entanto dentro desses tópicos era visto o conteúdo de serviços...". O tema emergente Prática é tratado nas falas do sujeito C3 como parte complementar aos conteúdos teóricos: "teoria-prática eu vejo que ((risos)) é um questionamento que todos os alunos fazem em todos os lugares... "professor porque é que eu to vendo essa teoria?"' né ? "porque lá na minha empresa é diferente... porque lá na prática é de outra forma"; "esse laboratório montado pra cumprir mais uma exigências das DCNs que é ter jogos de empresas [...] pronto pra tentar fazer talvez um link maior fazendo com que esses alunos vejam simulações: jogos de empresa [...] outras formas que os professores estejam utilizando frequentemente seriam visitas técnicas

né? pra tentar fazer essa aproximação com o mercado"; "ter uma empresa junior que tenha levado os alunos à prática organizacional mas que a gente se preocupa porque de repente a gente pode tá distanciando esses alunos que às vezes são do segundo ou terceiro período distanciando eles dessa teoria... ... porque eles estão entrando numa empresa junior e estão indo pra consultorias é uma das vinte melhores do país então tem mais de vinte anos... é conhecida no mercado tem sido consultada frequentemente por várias empresas então os meninos estão indo pra prática... mas será que tem a bagagem teórica suficiente pra realmente já estar na prática no segundo ou terceiro período do curso?"; "houve uma preocupação tão grande com a prática organizacional que a teoria está sendo deixada de lado então se você tem bagagem teórica na hora que surge um problema você vai saber por onde... né? por onde fugir por onde sair". C3 ao citar em suas falas o tema emergente Mercado, acredita que o mercado exige muito dos egressos e que no fim os paga mal, acreditando que é o volume de profissionais colocados no mercado seja a causa: "que o mercado exige o super homem ((risos)) isso é incontestável... num é? aí uma coisa que eu tava olhando [...] o valor que se paga né tem um programinha agora no IPad você baixa e ele faz uma busca dos valores de salários pagos no país pra profissão então você coloca lá e ele diz a média que é paga [...] e eu acho que o valor máximo que aparece lá é mil e setecentos reais"; "gente você imagine a gente realmente forma muita gente né? ou seja coloca no mercado quantas? são setenta? é isso? [...] setenta instituições privadas em três estados próximos colocando quantos administradores por né? [...] é muita gente então o mercado logicamente é oferta e demanda né? se vê com esse batalhão com esse exército de pessoas baixa o salário e continua exigindo: cada vez mais que as pessoas tenham mais competências [...] e acabam não às vezes não remunerando adequadamente essas pessoas"; C3 também faz alusões ao tema emergente Mercado enfatizando a sua relação com a IES,o curso, e consequentemente o seu Currículo e asDCNs,		

		demonstrando em várias falas uma ligação entre as partes: "de outras formas que os professores estejam utilizando frequentemente seriam visitas técnicas né? pra tentar fazer essa aproximação com o mercado [...] porque eles estão entrando numa empresa junior e estão indo pra consultorias é uma das vinte melhores do país então tem mais de vinte anos... é conhecida no mercado tem sido consultada frequentemente por várias empresas"; "então você vai você cumpre o que preceituam as diretrizes mas você pode também... modernizar ou implementar alguma coisa que seja necessária de acordo com o mercado"; "a gente inclusive [...] tem um setor específico na reitoria chamado... acho que é integração... integração universidade mercado mas assim... infelizmente ele ainda tá distante da gente sabe assim eu sei que existe [...] é suficiente pra gente entender o que é que o mercado quer".
C4 (COORDENADOR 4) 2.404 palavras	Mercado (11/0,46%) Disciplina (10/0,42%) Diretriz (9/0,37%) Prática (5/0,21%)	A visão do sujeito C4 em relação ao tema emergente Mercado é de que este escolhe seus contratados dentre os egressos do curso de administração de acordo com a percepção da qualidade das suas instituições de origem: "ele acaba sendo um curso mais genérico esse é um problema a: ... eu sinto ... um pouco disso mas por outro lado assim isso é que é a parte interessante assim até a percepção de outros alunos e conversando com o pessoal de outros cursos daqui de Fortaleza se percebe por exemplo que apesar de ser genérico hoje a parte quantitativa e financeira do curso de administração é mais forte então o mercado percebe que o pessoal que é da UFC tem uma área com mais suporte quantitativo e financeiro". Em algumas falas o sujeito C4 usa o termo Mercado vislumbrando-o como um referencial para o currículo do curso, porém deixa claro não ser favorável a usá-lo como único, prestigiando outras IES: "que trabalha bastante essa ligação com o mercado e que também como universidade a gente tem também que frear um pouco a nossa visão muito mercadológica a gente não pode ir também por questões sazonais de mercado"; "algumas reuniões com gestão de RH de algumas empresas ou qual é o perfil que eles percebem hoje se a gente poderia tentar dar uma ênfase... tentar ajustar um pouco mais com o mercado mas a gente tem que ver também que o pessoal no mercado não pode dizer

assim ‘‘ah mas você tem que fazer ((risos)) algum curso técnico’’; “pensando assim mais do que olhar pro mercado eu prefiro olhar pro definir uns benchmarks nacionais pra saber o que é que são essas empresas o que é que elas... de preferência algumas universidades o que é que elas estão fazendo”. O tema emergente Disciplina quando abordado pelo sujeito C4, tem um contexto relacionado com um elemento ou unidade curricular, não sendo confundido com os conteúdos programáticos: “eu percebo a gente tem alguns problemas graves assim de de como as coisas devem ser ser... ser... ser reavaliado que tem algumas disciplinas que elas não estão muito condizentes com o conteúdo com o nome e muitas vezes um nome o nome não fecha com a questão da disciplina mas sempre o clássico daqui é que a gente tem uma disciplina que é denominada os métodos quantitativos que conteúdo é pesquisa operacional”; “hoje a teoria das organizações que ela acaba tendo uma abordagem praticamente neoclássica assim dentro de toda estrutura nós temos disciplinas de processos ou processos administrativos algumas coisas que já criam um viés neoclássico e não aprofunda na teoria das organizações a diversidade da teoria das organizações”; “você focar mais nos serviços mesmo eu acho que é uma das disciplinas mais mais no início assim entre mercado e consumidor como mercadologia tudo mais e acaba tendo uma relação melhor com a questão de serviços mas outras disciplinas elas realmente elas ficam devendo um pouco nessa área de serviços”. O tema emergente Diretriz, em várias ocasiões, é tratado pelo sujeito C4 como um norteador do currículo do curso o qual coordena, usando-as como um referencial a ser seguido: “Eu dei uma olhada no objetivo até eu fui bater um pouco das diretrizes com o nosso Projeto Pedagógico o que é que ele segue né? e a gente... é: a gente vê que não tá tão fora das diretrizes a questão é mais refinamento com relação a isso”; “ele cumpre mas de uma maneira desatualizada eu diria assim ele tá ele foi já ajustado o nosso conteúdo programático ele teve uma reforma em dois mil e sete depois dessa nova diretriz de dois mil e cinco então ele já focou tentou focar os conteúdos”; “a		

gente até tem criou uma disciplina sobre empreendedorismo mas não temos de inovação não temos disciplina de sustentabilidade que é um outro tema então eu acho que já tinha uma abertura nas diretrizes". O sujeito C4 também se refere ao termo Diretriz como um balizador quando faz referência ao currículo (grade) do curso ofertado em EAD-Ensino à Distância): "talvez essa questão da EAD ela tem uma grade atual a EAD eu observei apesar da questão da prática não funcionar muito bem eu tôtô extremamente crítico em relação a isso mas o projeto original quando tava tentando criar uns cursos de administração eles pegaram e fizeram uma grade mais enxuta dentro das diretrizes e que eu acho que os cursos poderiam pensar nisso né?". O termo Diretriz também aparece sendo relacionado a um norteador do curso, mesmo não relacionando com o currículo, quando o sujeito C4 afirma ter verificado nas diretrizes se há algum impedimento do coordenador do curso não ser administrador: "eu até tenho uma discussão bem bem interessante que logo quando eu fui eleito aqui que caiu que já aconteceu com o coordenador anterior porque parece que o CRA né o CRA disse que o coordenador do curso de administração tem que ser formado em administração mas isso é uma coisa que já com outro administrador anterior já entrou numa discussão jurídica e não tem mas eles criaram uma normativa relacionada a isso e foi ai quando eu estudei as diretrizes pra ver o que limitava isso tinha que ser formação de administrador no nosso anterior ao Laudeomiro mas também não teve ele era formado em história teve uma discussão relacionada com isso com o CRA... aí na época já teve uma consulta jurídica que não pode é uma ingerência do CRA sobre a estrutura interna da universidade né? então não sei se quando a gente for alterar isso no novo currículo aí tenha que mudar um pouco relacionado com isso a:: mas aí eu tendo essa base eu fui olhar o... dei uma olhada nas diretrizes pra ver o que é que colocava lá mas não tem nada com relação a isso".		

		O sujeito C4 aborda o tema emergente Prática fazendo relação com os conteúdos teóricos, a teoria da sala de aula, porém aponta para duas realidades, uma dos cursos presenciais e outra dos cursos EAD, onde neste percebe não ser funcional: "ao egresso teoria prática ... ... eu eu agora fiquei um pouco na dúvida eu fiquei pensando que a gente tem um vício também né a gente tem dois cursos aqui na realidade e são dois cursos com perfis diferentes noite e dia e eu sou um eu tenho muitas vezes um viés mais acostumado comigo porque eu dou mais aula a note do que de dia então eu tenho um viés mais pro pessoal da noite na realidade obtida na formação a gente percebe a diferença entre qualificação e habilitação obtida na relação teoria-prática... eu acho que no final a gente tem uma boa mistura disso porque à noite a gente forma as pessoas que já estão muito ligados à prática então você tem um viés já são praticantes diferentes então você tem que puxar um pouco mais da teoria pra eles e é um processo inverso que eu acho que o curso busca ainda até pelos perfis das pessoas à noite inclusive pela manhã a gente faz um processo de qualificação meio que inverso a gente tá passando a teoria pra eles irem mais pro mercado e ganhar prática mas eu acho que tem uma relação boa"; "essa questão da EAD ela tem uma grade atual a EAD eu observei apesar da questão da prática não funcionar muito bem". O sujeito C4 deixa entender que durante o curso o aluno tem pouco prática, adquirindo-a no mercado após a sua graduação: "a gente tá passando a teoria pra eles irem mais pro mercado e ganhar prática".
C5 (COORDENADOR 5) 2.858 palavras	Mercado (26/ 0,91%) Diretriz (15/0,52%) Disciplina (9/0,31%) Prática (8/0,28%)	O tema emergente Mercado é referenciado pelo sujeito C5 em um contexto básico, o de um referencial para a formação de seus egressos, consequentemente um referencial para a estrutura curricular do curso: "como a gente hoje tem uma visão/ o curso ele tem uma visão generalista e:: não menos profunda mas né uma visão de mercado e as oportunidades de trabalho que aparecem hoje principalmente alunos de administração ele acaba se encaixando sempre em alguma oportunidade de trabalho porque o leque de oportunidades é muito maior... então e o mercado tá cada vez mais exigente

		sim"; "esse aluno ele precisa sim ser qualificado nós de principalmente de instituição particular é muito demandada do ministério da educação nesse aspecto então se a gente não trabalhar dentro da linha mesmo colocando um aluno qualificado no mercado de trabalho a gente se perde no nosso objetivo né na nossa missão que é formar de maneira qualificada esse cidadão e botar ele no mercado de trabalho"; "isso é eu acho assim isso encantador é uma forma é sinal de que estamos sim atendendo essas exigências impostas aos egressos do mercado de trabalho"; "sim até mesmo porque esse estreitamento que a gente tem né? no mercado de trabalho então nós fomos sempre participando de de reuniões onde tem esses profissionais então seja no conselho regional seja numa câmara de negócios seja numa num movimento como na FIEC tem um movimento do Ceará competitivo então a UNIFOR o curso de administração tá sempre representado ali pra gente ir aproximando e sabendo se o nosso aluno está sendo bem é: está sendo bem absorvido pelo mercado"; "mas a universidade ela tem essa essa marca registrada muito forte o que prepara esse aluno para o mercado de trabalho"; "é trabalhado em conjunto mesmo e de maneira sempre ouvindo o que o mercado está no nos nos demandando"; "mercado também tem que ter sensibilidade pra poder separa o joio do trigo né porque o profissional que tem uma que vem de uma instituição de ensino onde ele tem uma formação sólida né é é:: com senso crítico que a gente tem que trabalhar esse sendo crítico: porque que ele tá a ali porque que estuda isso e ai sim a gente vai conseguir colocar esse aluno no mercado de trabalho de maneira diferenciada"; "trazer o que for de mais moderno pro aluno em termos de conteúdo... então eu acho que esse é o grande diferencial de um curso de administração pra gente não botar só mais um administrador no mercado de trabalho mas botar realmente um gestor no mercado de trabalho". O sujeito C5, com relação ao tema emergente Diretriz, compreende que esta é um norteador do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso" deu procurei entender a matriz como um todo a partir das diretrizes curriculares"; "fui entender então a até a disposição dessas unidades curriculares a partir da

		diretriz curricular e o que é a concepção também do nosso projeto pedagógico... que aí o projeto pedagógico foi todo remodelado a partir dessa dessa visão"; "então o PPC ele foi trabalhado mesmo a partir das diretrizes curriculares então todos os raios de de todos os assuntos que são abordados na diretriz curricular eles estão na nossa matriz"; "nosso PPC que está baseado na diretriz curricular". Mesmo considerada um norteador, pelo sujeito C5, o termo Diretriz também aflora nas falas como passível de flexibilidade: sem fugir da diretriz é talvez seja até melhor a diretriz ter essa esse essa visão mais ampla pra deixar que nós como gestores e professores daquela unidade curricular possa é éé ir incrementando com o que tá no mercado"; "então a gente consegue dentro daquela diretriz curricular encontrar um caminho pra colocar todas essas inovações". O tema emergente Disciplina tem o seu significado confundido com os conteúdos das diretrizes pelo sujeito C5: "a formação básica são aquelas disciplinas mais básicas das diretrizes curriculares da formação e a formação complementar e específica do curso que aí entra a área de logística finanças marketing". O sujeito C5 ao citar o termo Disciplina, trata-o diferenciado de conteúdo, referenciando-o a uma unidade curricular, mas acusa que há uma relação entre as nomenclaturas das unidades curriculares com os conteúdos das diretrizes, mas ainda percebe flexibilidade destes conteúdos dentro das unidades curriculares, flexibilidade esta que fica ao encargo dos docentes: "é na verdade hoje a gente chama até mais de unidade curricular mesmo né que nessas unidades curriculares... mas esse formato de... de disciplina com o conteúdo o conteúdo ele linkando o nome da área de formação não sei se eu tenho opinião formada sobre isso no que se refere assim se isso é certo ou se isso é errado eu acho que aí é o papel do docente de ampliar essa esse esse raio de visão né? [...]que o nome da disciplina remeta à aquela área de

formação eu acho que sim porque ainda temos essa estrutura curricular de disciplina e tal mas em cada unidade curricular que o conteúdo possa abranger a área como um todo". O tema emergente Prática é percebido pelo sujeito C5 como um complemento à teoria ministrada no curso de administração: "é o curso de administração aliás os cursos da área de administração [...] se a gente não cuidar realmente é uma carga teórica muito maior do que uma carga prática". O sujeito C5 também usa o termo Prática para indicar que, na sua percepção, a prática vem com o ingresso dos alunos no mercado, faz alusão aos instrumentos que utiliza para aproximar-se do mercado e assim trazer a prática aos alunos: "relaciona por quê? porque a prática do mercado a prática do aluno de administração é o mercado de trabalho"; "a gente dispõe ao aluno softwares em jogos de empresa sistema de gestão onde ele já vai criando essa prática nós temos uma disciplina de diagnóstico e consultoria onde esse aluno vai pro... mas é sempre com um link com o mercado"; "então como é que a gente consegue fazer essa prática aqui dentro? é:: estreitando os laços com o mercado firmando convênios e parcerias pra que esse aluno possa estar dentro da empresa inclusive desenvolvendo uma consultoria um trabalho acadêmico e podendo vivenciar"; "o estágio não é obrigatório a gente começa a botar dentro das disciplinas atividades acadêmicas que o force a ir ao mercado de trabalho pra poder é desenvolver essa prática..."; "nós estamos firmando parcerias com grandes empresas do mercado e: o nosso aluno já começa se inserir desenvolvendo trabalhos é prestação de serviços voltados pra consultoria orientados por um professor dentro de empresas[...]então é a forma que a gente consegue trazer a prática pra sala de aula".		

Apêndice E

Transcrição da entrevista com o Coordenador 1, realizada em 20 de abril de 2012 às 10:30 horas. Tempo de gravação 30 minutos e 37 segundos.

D: professor inicialmente abordando as diretrizes nacionais do curso de bacharelado em administração instituídas pela reluso/ resolução quatro de treze de julho de dois mil e cinco da Câmara Superior do Conselho Superior de Educação do MEC

L: unrum

D: primeira pergunta para o senhor ... é ... o senhor poderia falar do do que o senhor conhece ou entende das DCNs do curso de administração?

L: sim claro consigo falar sim até porque recentemente nós tivemos avaliação do MEC *in locu* ano passado e a gente conseguiu obter conceito cinco ... então eu tive de me debruçar um pouquinho com relação a ... a ... um pouquinho em relação às diretrizes ... do que ele exigia do que era solicitado que o curso tinha que conter e o que tinha que ser normatizado e ... e direcionado com relação a isso ... que cabe a ... conteúdos que tem que ser trabalhados ... a: ... metodologias a serem aplicadas ... a práticas que tem que ser desenvolvidas e principalmente o correlacionamento teoria e prática do que o curso deve propor ao longo dos quatro anos que discerne ao curso de administração

D: ok professor ... ainda dentro das diretrizes em questão o que o senhor poderia falar especificamente ... e: dos conteúdos profissionais ou seja aqueles conteúdos relacionados diretamente com a área administrativa e que estão preconizados nas DCNs?

L: pronto a: ... vamo lá ... e: bem claro nas diretrizes o que eles trabalham nas questões dos conhecimentos específicos NE? E ai dá oportunidade também de você também dentro dessas diretrizes você poder ramificar essas essa/ essas coincidentes ... contudo a: uma coisa que tem me chamado bastante atenção e eu acho que deveria ter nas diretrizes curriculares ... logicamente que ela dá oportunidade pro/ pros cursos fazerem isso ... é como se fizesse uma harmonização a distribuição dessas diretrizes ao longo dos quatro anos que seriam do curso ... e ela não especifica isso ... a: ...estratégia tem que vir no final ou no início logística tem que vir no início ou no meio ou no fim recursos humanos no meio ela ela não especifica isso ... e ai dá uma certa conotação ... uma certa: não vou dizer deficiência mas no meu ponto de vista uma certa a: dificuldade de saber o que vem pelo meio o que vem depois ou que vem no final ... logicamente isso não existe uma regra mas prá o aprofundamento do conhecimento é necessário que você tenha essa harmonização pelo menos eu vejo dessa forma que as diretrizes não colocam isso ... porém a: quando se fala nas diretrizes específicas a: ((ruído)) se () ou entende-se que dali você possa desenvolver sua estrutura curricular ... consequentemente a maioria faz o que? copia as diretrizes como se fossem disciplinas que não é esse o objetivo .. é sim trabalhar com os conteúdos a: e ai discerne três pontos que eu gostaria de falar certo? uma ... quando se faz a aa as estrutura curricular e coloca as diretrizes é importante ressaltar que ... tudo na vida você tem começo meio e fim .. então é preciso que você tenha noções básicas tenha um certo aprofundamento e consiga influenciar aquilo lá no final com maior evidência ... creio eu que seja um dos possíveis situações que ela não determina aonde que você vai as diretrizes ou ou vai aplicar a diretriz no começo no meio e no fim do curso ... é

justamente o que você precisa fazer a construção é isso ... ninguém aprende dirigir sozinho do dia prá a noite ninguém consegue nadar do dia prá noite ninguém consegue a: ... sei lá ... correr ou fazer uma coisa ... ou seja você precisa passar por etapas ...então eu creio eu que ai seja essa evolução questão dessas diretrizes ... com relação a parte mais prática... e: ... uma deficiência que eu acho que boa parte dos cursos da nossa área de ciências sociais aplicadas tem ... em que o universo a se trabalhar é muito ... não vou dizer fechado mas restrito acertas informações ... a princípio ... e:: tentar colocar prática no curso ... é tanto que as percentagens estão bem dif/ d/ diferenciadas mas algumas n/ novas mecânicas nov/ n/ novos mecanismos que a gente vem adotando nos últimos três anos nessa última estrutura que a gente formou a gente conseguiu fazer uma coisa bastante interessante com relação ás práticas ... que eu acho que a: a prática efetivamente pode ser no início do curso mas que ela seja do meio ao final quando o aluno tem mais de conteúdo para serem trabalhados nessas práticas

D; pois é pegando o gancho do que o senhor falou e:: o senhor considera que as diretrizes consid/ e:: que as diretrizes nacionais elas não determinam lógico disciplinas para os cursos mas de conteúdos=

L: [isso

D: = o senhor acabou de falar =

L: [isso

D: = porém as instituições a gente percebe que continuam adotando disciplinas e usando o nome dos conteúdos para a nomenclatura dessas disciplinas=

L: [certo

D: = o que que o senhor poderia dizer o que o senhor acha que isso continua a ocorrer? ... porque?

L: comodismo ((risos)) uma palavra dura e seca mas é comodismo=

D: [o medo da mudança?

L: = o medo da mudança ... e é uma exigência que a própria área da gestão pede ... quebrar paradigmas né? É tanto que nas duas últimas reformulações que fizemos aqui na nana universidade a gente tentou aprender justamente isso ... a quebrar essa essaessa ... num vou dizer mesmice ... a quebrar esses esses ... romper essas barreiras de: de transformar a:: as diretrizes em em um em conteúdos propriamente dito ... que não é fácil até pela pela construção que o professor já veio ... muito embora el/ eles são formados com esses conteúdos com essas diretrizes e quando diz para ele que não é mais dessa forma é dessa outra e ai ele sente essa dificuldade ... mas muito mais em relação a aplicação disso em prática de que apenas efetivamente na nanana formação de sua estrutura ... vai acontecer ... no meu ponto de vista vai ... só que vai ser de médio a longo prazo não vai ser a curto prazo desmistificar a questão desses conteúdos não essa ... só voltando um pouquinho na primeira e seguin/ prá a segunda pergunta ... eu falei na primeira questão ... da segunda questão com relação a aa ao conhecimento e entendimento específico dos conteúdos profissionais em relação a às diretrizes curriculares ... e:: ... muito embora as diretrizes estejam bastantes claras e abrangentes ... e: eu senti um pouco a deficiência com relação a parte que a gente está trabalhando muito hoje que é a inovação e da tecnologia ... eu acho que ficou um pouco aquém ... hoje há uma necessidade muito forte ... também a questão da economia =

D: [gestão de projetos

L:= anram ... é por exemplo ... a gente como a gente faz parte de uma grande rede ... não sei se pode falar isso=

D: [Sim

L: = a gente a gente tem uma confronto e um trabalho interessante com relação às outras estruturas curr/ curriculares ... universidades da Europa universidades da América Central em que tem mais ... maior vivência na área da gestão ... e o foco principalmente deles e logicamente isso é cada região trabalha muito mais efetivamente nas diretrizes do curso de administração relacionado à economia aos cenários econômicos tendências de mercado ... e a gente vê muito mais ao contrário ... ê muita teoria efetiva .. a TGA do que efetivamente a economia ... ah então transformar o curso em economia? Não nãoé transformar o curso em economia mas eleve muito a aplicação da administração dentro da economia e ai a gente tá querendo adotar isso que não é fácil ... nas nossas nossas diretrizes ... e o terceiro ponto só para evidenciar ... é a questão justamente da formação do professor com relação às diretrizes curriculares ... é efetivamente como eu só reforçando a outra questão que foi colocada ... com os futuros administradores formando com essas diretrizes atuais ai sim vai ser possível futuramente ... por isso que eu falei a médio e longo prazo ... quando se tiver: logicamente para toda regra há exceção ... a maior massa que deve formar dessas diretrizes vão ter essa percepção de trabalhar com os conteúdos e não com os que ... os anteriores a essas essas diretrizes =

D: [as estruturas

L: = é as estruturas

D: anram ... ok professor ... passando agora para falar um pouquinho do currículo que é praticado na instituição que o senhor coordena =

L: [certo

D:= qual o nível de domínio da estrutura curricular curricular que o senhor considera ter em cima do currículo que o senhor trabalha =

L: [domínio em que sentido? ((risos))

D: = de conhecer a estrutura =

L: [ah:: de hoje? Atual?

D: = as relações entre as os conteúdos e as disciplinas ...

L: ah:: sim ... é tanto que eu participei da construção não é? ... eu acho que uma das maiores vantagens que a universidade dá é justamente a participar ... determinar junto com os gru/ com os professores ... fechar com o Núcleo Docente Estruturante certo? E logicamente inda ser apreciado pelo pelo Conselho do Curso que eu participava dos três tanto como professor como diretor e como NDE então a gente tem que ter essa noção ... então () como observar que a nossa distribuição foi muito omissa em relação a primeira segunda ... ah os períodos os quais os cursos em sempre saber que aquela disciplina que vem lá dos finais ela vai ter um rebate nas disciplinas que foram das dos primeiros anos ... em que ... só eu citar um exemplo por exemplo na primeira série o primeiro momento que ag/ que a gente tem ... tem uma disciplina chamada gestão empresarial ... oh rapaz o aluno de primeira série vai trabalhar gestão empresarial? Calma o nome pode ser um pouco abrangente mas ele vai dar as noções do que é uma gestão ... que lá no segundo momento ele já vai ter a gestão estratégica e que no terceiro momento ele já vai ter a gestão a:: a:: a:: da própria Te/ Teorias Administrativas vai ter uma Introdução à à Administração então ele vai ter aquela noção inicial ele vai entender através:: assim ... dos conceitos das teorias o que efetivamente vai ... e assim sucessivamente ... por exemplo vamos ter lá ... Introdução à () do Perfil vamos ter também Desenvolvimento Humano e Organizacional que lá na frente vai bater com Recursos Humanos ... então a gente tá sempre re/ tem tem as noções tem o reforço e tem o aprofundamento no final sempre

trabalhando dessa forma ... com relação a estrutura academ/ é:: é é importante frisar que: ... a: ... apesar de que sempre sempre vai ter aquela necessidade de se ter aquela disciplina a mais ou q/ se pudesse colocar essa disciplina a mais se pudesse colocar essa outra disciplina e:: as vezes a estrutura infelizmente pela pela carga horária determinada fica difícil ... então a gente achou interessante abrir duas chamadas Seminários em Administração Um e Dois lá no final em que essas disciplinas são de conteúdo aberto ... e que vai tendenciar de acordo com a necessidade da do momento que se tá passando e como também exigências da turmo ... por exemplo uma disciplina dessa não existe na nossa grade mas pode trabalhar mercado internacional pode trabalhar mercado de capital pode trabalhar inglês para negócios pode trabalhar enfim qualquer que se/=

D:[Administração Turística

L: =conteúdo aberto que que que vai agregar esse conhecimento que ele vai ter durante os quatro anos ... a nosssa estrutura a gente trabalhou basicamente nessa nessanessa composição a de sempre tá a: ... dando início a d/ a noções básicas e intermediárias e profissionalizantes finais a: ... com esse esses esses intervalos que a gente pode agregar essas informações ... logicamente também com as práticas a: os estágios supervisionados que são exigidos ... pelas pelas diretrizes nacionais mas que nós temos em nossos currículo

D: ok o senhor considera que esse currículo que está sendo praticado pelo curso que o senhor coordena hoje ele atende ou cumpre as diretrizes no que se refere aos conteúdos profissionais?

L: sim sim porque a gente tentou trabalhar todos os itens dos das diretrizes des/ das DCNs né? Prá que a gente operasse não na sua totalidade mas aproximar o máximo possível do que foi exigido ... só reforçando o que eu falei ... as vezes é é tão aberto as diretrizes em alguns pontos que você fica na dificuldade ... isso é ou não é? pode ou não pode? E fica um pouco meio amarrado com relação a isso ... mas o/ creio que nosso nossonosso currículo esteja aten-den-do a:: um:: cem por cento seria muita pretensiosidade mas uns noventa por cento a Gente consegue uns noventa e cinco por cento consegue atender ... na minha percepção ... talvez para o MEC a gente conseguiu cem por cento porque três vezes cinco((riros))

D: [((risos)) ok professor ... falar agora um pouquinho sobre os egressos o mercado de trabalho =

L: [anram

D: = e as relações dessas duas variáveis com as diretrizes ... o senhor considera que o curso de administração como um todo ... a estrutura do curso de administração no Brasil ele requer do egresso uma qualificação e uma habilitação múltipla e extensa e consequentemente difícil de ser atingida na formação do da graduação?

L: é:: uma pergunta bastante interessante ... no ano passado eu participei do ENANGRAD Encontro Nacional dos Cursos de Administração e foi discutido alguma coisa em relação a isso é:: com relação aos egressos ... a dificuldade que que se tem dos cursos ou dos diretores e coordenadores pegar as informações dos egressos ... primeiro a dispersão ... e segundo a questão é:: a:: se com emprego mas o feedback que você tem com as informações num é/ ou não é claro ou não é certa e muito fragilizada ... e a terceira questão é:: muitos muitos a: a: a: ... a: ... iam fazer outros cursos as vezes ... muitos não ... alguns então indo fazer outros cursos ... estou falando em nível nacional do que foi colocado lá ... trazendo para nossa realidade é:: ... a questão do egresso é uma AC/ uma uma coisa que deveria ser mais ac/ melhor acompanhada pelos coordenadores desde que eles tivessem ferramentas para isso ... certo? ... e: só: com: relação: a aa às habilidades e a ... e a ... e a qualificação deles ... pelo que nós temos em nosso histórico apesar de ferramentas pequenas a gente tem nos últimos três anos o levantamento disso a:... sessenta dois por cento tão emprega-do tão desenv/ área gerên-cia a:

... desses tinham seu próprio negócio ... não desses sessenta e dois acho que vinte por cento se não me engano é:: não dezoito por cento abriram seu próprio negócio e outros subiu ... desses restantes subiram é:: é:: subiram de cargo dentro da dada sua/ da empresa que trabalhavam ... outros receberam propostas =

D: [umrum

L: = então é o seguinte a::: há possibilidade há mas é difícil de você conseguir a-tin-gir ou pegar essas informação tarem precisas É ... são sim

D: ok mas deixa eu reformular aqui =

L: [tá

D: = o questionamento ... ele tá mais em cima de que a sua percepção enquanto a formação dos cursos =

L: [ah tá

D: = de administração ... se o senhor considera que aquela/ aquele estigma do super homem =

L: [umrum

D: = tem auqla historinha nas reuniões que nós não formamos bacharéis em administração formamos super homens com múltiplos conhecimentos=

L: [certo

D: = que tem de entender daquelas inter-relações=

L: [ah sim ... tá certo

D: = de todos os conhecimentos ... então a a pergunta seria em cima de que/ durante esse processo de formação que a instituição/ as instituições não especificamente a do senhor=

L: [certo

D: = é:: partindo das diretrizes ... se o senhor considera que é difícil dentro dessas três mil horas que são indicadas pelas diretrizes formar aquilo=

L: [a:::

D: = em termos de habilidades e competências que a diretriz diz que o mercado requer ... o senhor considera isso difícil de atingir?

L: difícil não ... mas não é fácil ((risos) não/ coloco que não é fácil porque tudo é possível ... vai depender muito mais do querer creio eu sabe? =

D: [unrum

L: = é é difícil trabalhar num universo de cem duzentos trezentos quatrocentos quin/ que em nosso caso são novecentos alunos mil e poucos alunos é:: achar que todos vão vão tá querendo a: a: conseguir essas múltiplas conhecimentos ... certo? Mas os que tem interesse sim ... é:: é difícil ... não vamos colocar como não é difícil e não é fácil a minha percepção ... não pelas diretrizes mas sim mais pela pelo querer ... sabe? =

D: [certo ... a participação dos discentes

L: = a participação do discente em relação a fazer isso/ os que querem conseguem=

D: [certo

L: = o que realmente o sujeito que quer ele consegue

D: ok ... professor como é que o senhor percebe é:: essa relação/ agora sim especificamente no

curso ... entre a qualificação e a habilitação é:: que durante essa formação doa e/ dos egressos ... especificamente a formação teoria prá/ prática =

L: [unrum

D: = como é que o senhor percebe isso dentro do seu curso?

L: pronto ... a:: até o ano de dois mil e nove ... se eu não me engano ... nós não tínhamos ... a: dois mil e oito ...minto ... nós não tínhamos nenhuma/ nenhum trabalho desenvolvido a não ser o TCC ... com prática ... só teoria teoriateoria ... e quando foi em dois mil e nove com a reformulação através do dodododo ((entrevista interrompida para que o entrevistado atendesse a uma ligação de trabalho de sua superior hierárquica))... então ... a: ... só retomando ... nos últimos três anos a gente começou a fazer a reforma que a gente nãotinha prática nenhuma e a gente co/ começou inserir ... só tinha o TCC que era a prática ia na empresa pesquisar tal taltal e trazer ... alguns professores por ventura trabalhavam na prática com uma visita técnica e assim sucessivamente

... a partir de dois mil e oito e principalmente a partir de dois mil e dez NE? Os alunos/ a gente começou a inserir estágio supervisionado o-bri-ga-tó-rio não é? Em que: a gente pegou uma ideia da rede que já tava sendo desenvolvida ... em que o aluno efetivamente ele vai desenvolver prática ... ele tem empresa a gente fechou algumas parcerias em que ele vai exercitar to-do o conteúdo que ele viu teórico na prát/ na prática efetiva e::... isso deu a::: se eu não me engano trinta por cento do da estrutura curricular hoje são práticas do curso os outros dez quinze por cento com relação ao TCC e o restante a teria que é necessário ... mas:: a gente tá começando a reverter e e rever e os alunos começando a talvez começando a enxergar a importância de ter teoria na aplicação da prática ... e é verdade e é bom que se diga que o seguinte ... a prática é sempre mais rápida de segurar do que a teoria ... a: ... a: ... a: ... o que se percebe é que o seguinte ... a pesar de ser um percentual menor do que a teórica ... mas a assimi/ a assimilação do aluno com relação a a ver isso é bem mais rápida ... então não requer tanto tempo do que você seria necessário com a teoria ... por isso que tem esse percentual diferenciado ... mas que isso existe existe e não é problema nenhum ((ruído de telefone tocando))

D: o senhor trabalha com empresa júnior?

L: Não ... dentro desse estágio supervisionado a gente fo/ é:: teve uma dificuldade em relação a empresa júnior CPF aquela coisa toda não ... a gente resolveu chamar de pré-consultoria ... mais ou menos eu vou dizer como é isso ... a::: nós desenvolvemos uma estrutura de diagnóstico empresarial certo? Contatamos empresas que queiram comprar essas essas possibilidades e ai a gente vai fazer essa estru/ esse diagnóstico certo? Acompanhado de um professor e existe um pareceres em relação a isso à construção de um plano de ação ... a implementação disso não vai ficar a encargo da empre/ da empresa do empresário certo? Que ai vai vender entre aspas o negócio ... logicamente como a gente está desenvolvendo sempre a parte acadêmica não não vai desenv/ é:: reter isso em em valores financeiros ... mas ele pode propor a um empresário ou ao próprio professor que tenha consultoria e desenvolver todo esse processo ... e:: o professor leva os alunos para fazer esse acompanhamento da na qual a consultoria ele vai desenvolver e ai é uma coisa a parte que foge ao âmbito da universidade ... mas que a empresa júnior não existe por certas questões jurídicas mas a questão ... a prática é:: vivenciada na empresa júnior a gente faz sem problema algum

D: ok ... ((ruídos) ... professor voltando aqueles dias =

L: [rum ...

D: = ... que ... =

L: [certo ... certo

D: = tipo a terceira pergunta ... um gancho lá =

L: [anram

D: = o senhor considera que as diretrizes hoje ainda atendem atendem as exigências desse mercado ... dessas ... é:: dessas evoluções... é:: dessas dessascon/ desses conteúdos =

L: [atendem

D: = profissionais?

L: atendem ... atendem sim ... é:: e é e é cada vez mais interessante se ver isso que as diretrizes apesar de ser feitas em dois mil e cinco ... no meu ponto de vista ... e ela é bem generalista nesse quesito mas é que a gente só vai ter uma resposta dessas mudanças adquiridas em dois mil e pouquinho prá lá ... dois mil e quinze eu acho ... a gente vai ver efetivamente os resultados dessa mudança no mercado de trabalho ... tá começando agora ... mas eu acho que lá prá dois mil e quinze dez anos depois é que a gente vai ter efetivamente um resultado ,,, se vai/ se necessário ter melhorias ou se vai ou não ... permanecer nessa estrutura ... mas eu acho que que que que ... que: que não precisa não ... tá bens atuais e tá bem colocada ... apesar de que eu acho que deveria ter mais um pouquinho mais na questão de inovação e tecnologia nas diretrizes ((risos)) =

D: [são coisas emergentes né?

L: = exatamente ...

D: [de depois da constituição das diretrizes

L: = é isso isso ...

D: exato ... professor no curso que o senhor coordena faz/ o curso que o senhor coordena ... agora sim aquela pergunta =

L: [unrum ...

D: = faz algum acompanhamento junto aos egressos?

L: ... faz mas é muito excipiente muito superficial nada que seja assim a::: profundo e:: um:: a-com-panhamento ... a::: vamos colocar dessa forma ... preciso ... é mais um contato ... um um uma ... num tem uma uma frequência para saber como é que se tá ...após a sua formação seis meses depois a gente tenta entrar em contato ... diz como/ pergunta como é que se tá ... faz uns questionamentos básicos e pronto ... mais nada além disso ... mais uma coisa bem =

D: [mas o senhor considera que seria importante ter algo efetivo?

L: = claro é importante () faltando essa ferramenta e há uma série de dificuldades que influenciam esse processo falado anteriormente =

D: [dentro desses motivos dessa dificuldade que o senhor consideraria é:: a dificuldade de localizar e o próprio interesse do egresso de manter esse vínculo seria uma das causas?

L: = é:: confirmo essa afirmação ... a única dificuldade que tem é entrar em contato com eles ... sabendo que ele tá e ele também dar o *feedback* das informações ... isso é:: ... o grande gargalo

D: humrum ... e quanto ao mercado de trabalho e as exigências que ele impõe aos egressos o curso que o senhor coordena faz algum trabalho junto ao mercado?

L: palestras ... a gente faz muitas palestras nas empresas ... com os egressos sim ... a gente convida um ... faz com os próprios alunos também ... traz os egressos prá cá é:: ...

principalmente os alunos que permanecem com com vínculo maior com o curso ... sai da graduação e já vai direto para a pós-graduação ... sempre fica ligando para gente que teve as orientações para fazer um artigo em um congresso ... a::: ... e com o mercado de trabalho a gente busca sempre trazer ...tem uma palestra e a gente pode trazer um aluno que foi destaque para fazer um ... gan/ hanhou/ participou de um Desafio SEBRAE essas coisas ... ganhou alguma premiação ... a gente fica sempre entrando em contato com ele que é um aluno exemplo digamos assim prá que a gente possa ter a nossa propaganda com relação ao mercado =

D: [um referencial

L: = um referencial de mercado

D: e com relação a segmentos de mercado como comércio indústria =

L: [unrum

D: = ou outro segmento a: a: o curso faz algum ... algum contato no sentido a perceber a a as necessidades desse mercado e assim reestruturar o currículo e o próprio curso para atendê-lo?

L: fazemos ... porém a gente sempre/ apesar de que Mosoró tem uma umauma vocação muito grande por serviço a::: a gente não pondera muito essas áreas sempre tenta equilibrar todas as áreas a indústria comércio e serviços a fim de atender a demanda ... porém o que a gente tá vendo é a tendência com relação a isso é:: é:: é:: fazer com que ele passe para uma programação para se aprofundar nas nasnas áreas ... mas na graduação não a gente tá sempre mantendo o equilíbrio não favorecendo a área nenhuma não

D: ok professor ... e:: de que forma aconteceu ou e certamente ainda acontece a migração para a adequação do currículo do curso que o senhor coordena às diretrizes a partir de dois mil e cinco até hoje =

L: [Sim como é que ocorre?

D: = como que/ não ... como ocorreu a::: a mudança da estrutura curricular para atender as diretrizes e como isso hoje ocorre para manter-se =

L: [pronto ...

D: = se adequando cada vez mais?

L: o curso nosso antigamente era habilitação gestão habilitação a gestão de negócios =

D: [acabou

L: = focado focadofocadofocado em relação à Ge/ a gerir negócio e:: bem específico mesmo a aa comércio nas () com a reforma a gente tirou as habilitações e deixou só administração o curso e:: a gente adotou a seguinte forma .. tirou as disciplinas que a gente tinha aquele foco bem comercial bem gestão comercial a: é:: e:: e:: generalizamos nas áreas específicas das diretrizes ... marketing finanças pessoas produção logística a: marketing já falei e a estratégia né? E daí a gente começou a ramificar as possíveis disciplinas que poderiam ter agregação desses dessesdesses conteúdos programáticos ... a chegar no final logicamente com as práticas e com o Trabalho de Conclusão de Curso ... e isso vem se repetindo ao longo desses dois últimos currículos que foi dois mil e oito e dois mil e dez agora ... é apenas a gente fez o que? Também viu que ... especificamos demais ... retalhamos demais e agora encorpamos os conteúdos de algumas disciplinas ... antigamente nós tínhamos ... vou dar um exemplo aqui ... tinha Introdução a Psicologia Desenvolvimento Organizacional e Liderança ... a gente incorporou ... isso ... em dois out dois conteúdos ou do/ uma disciplina Desenvolvimento Humano ... o cara vê psicologia vê liderança e vê desenvolvimento organizacional e assim

sucessivamente ... nesse último currículo a gente fez dessa forma

D: certo ... é:: ... só só um umumumcomplementozinho

L: tá ...

D: = quando o senhor fala nós nósnósnósnós essas ferramentas especificamente isso teria uma participação direta dos docentes ou seria restrito a a:: NDE?

L: não ... é como eu falei ... a::: parte do NDE ... consulta os docentes e confirma com o conselho de curso ... logicamente no conselho de curso tem o representante discente que dá aquela pequena contribuição =

D: [isso

L: = no ponto de vista mas efetivamente de como construído pelo/ pelos docentes em relação a ementa bibliografia etcetcetc ... e o Núcleo Docente Estruturante com relação a efetiva da/ dia/ efetivação do processo ... feito isso a gente nunca trabalha só ... sempre hum:: com comcomcom Natal ... que os currículos são os mesmos as ementas são as mesmas as estruturas são as mesmas

D: certo ... professor fazendo um gancho com a pergunta anterior e em cima da nossa pesquisa que ela procurou inicialmente com dados secundários =

L: [unrum

D: = junto aos currículos divulgados na no no nos sítios das instituições

L: [unrum

D: = nós percebemos que dois conteúdos preconizados nas diretrizes eles foram muito pouco abordados pelas instituições ... especificamente Teoria das Organizações =

L: [certo

D: = e Administração de Serviços =

L: [unrum

D: = até é interessante que o senhor falou que é forte da nossa da nossa terra né? É uma característica regional =

L: [unrum

D: = o que que o senhor poderia em poucas palavras ou de acordo com o que o senhor pod/ possa ... possa desenvolver ... explicar porque que isso ocorre ... dois temas que são abordados mas que ... dois conteúdos que são abordados mas que é:: ?

L: creio eu que em relação a teoria das organizações é:: existe ... ach/ acho que a gente tem ... é uma disciplina específica que eu acho que é uma carga horária bem significativa são cento e vinte horas e eu creio que como são as teorias ela pode também ser trabalhada nas disciplinas ... vamos colocar assim ... nas específicas mas nos conteúdos específicos ... Recursos Humanos ... sei lá Teorias das Relações Humanas ... já tem lá ... a Clássica Científica tem muita relação com a produção ... a logística vai la contingência ... tem também::marketing vai do lado () a teoria a: a: a: já bem ... bem ... bem... contemporânea e por ai vai ... eu acho que a teoria pode ser trabalhada de modo específico mas ela vai se diluindo nas outras disciplinas ... com relação a Administração de Serviços algo desse ti-po:: eu:: não tenho resposta porque eu não sei ... é uma coisa que pode ser trabalhada e questionada ((risos)) =

D: [é algo ()

L: = é algo ... é algo ... exatamente ... exatamente e é uma tendência mundial ... é uma

tendência mundial né? ... enfim ... trabalhado ... eu não sei porque ainda não despertou essa curiosidade ... a partir de então pode até despertar essa curiosidade de fazer Administração de Serviços =

D: [que bom rapaz

L: = ((risos))

D: que bom ... a::: e:: encerrados os questionamentos propostas deixo aberto esse espaço final para que o senhor possa fazer algum complemento ou consideração que ache pertinente especificamente referente aos temas abordados

L: a::: ehh:: primeiramente parabenizar pela iniciativa do trabalho que eu achei extremamente importante com relação a coisa discutir ... que é ... que é ... que é para ser discutida nã:: de dede mestrado ... de dede pesquisa que é a questão das diretrizes nacionais que afere e infere diretamente ao aos cursos ... a evolução desses ... a::: com relação ao curso de administração a partir de d/ vou falar da nossa região que a gente tem mais realidade e nas outras regiões do Brasil é mais notório bem bem mais fácil ... mas a nossa região ela ela é bem mais carente nessa área ... pouco valorizada e a partir de alguns:: vou dizer d/ vou dizer de um pequeno período que começou a dar uma ênfase maior a esse curso e a importância maior a esse curso ... a necessidade de se ter um administrador ... antigamente a::: ... antigamente não ainda hoje muitas empresas levam a administração como apenas um:: um:: mas como uma responsabilidade a ser desenvolvida ... e a administração não é só isso ... certo? E que a gente procura desde que eu assumi a coordenação ... desde a minha formação já se pensava disso ... as coisas que a gente passou na nossa graduação ... trabalha aquilo que a gente viu as carências do que vo/ das mudanças que vem acontecendo ... ainda bem que veio as diretrizes curriculares para dar essa abertura e essa possibilidade para nós coordenadores ... a possibilidade de fazer com que o curso fique mais a::: holístico no sentido de:: as coisas acontecerem na nossa área ... a::: ... no mais ... a::: penso que que que em médio prazo ... não longo prazo possamos ter os resultados das diretrizes ... e que se venha uma nova di/ diretriz uma nova roupagem e que seja com base em dados e informações obtidos ao longo desde dois mil e cinco até então

D: ok ... professor em meu nome em nome da minha orientadora professora Mácia Karina da Silva e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia eu agradeço a colaboração prá o cumprimento de mais uma pesquisa científica e me coprometo que assim que concluída a pesquisa disponibilizar prá o senhor =

L: [ok

D: = é o mínimo que eu posso fazer ... muito obrigado

L: eu que agradeço ... boa sorte

Apêndice F

Transcrição da entrevista com o Coordenador 2, realizada em 19 de abril de 2012 às 10:30 horas. Tempo de gravação 54 minutos e 15 segundos.

D: Professora boa noite... com relações as identificações ok... então... professora inicialmente nós vamos abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente do Curso Bacharelado em Administração que foram instituídas pela Resolução número quatro de treze de julho de dois mil e cinco pela Câmara de Educação Superior do Conselho de Educação Superior do MEC... primeira pergunta professora... o que a senhora poderia falar com relação ao conhecimento e ou o seu entendimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração?

L: é: as diretrizes curriculares foram criadas para tentar dar uniformidade... não no sentido de padronização mas no sentido de que os profissionais formados no Brasil... eles tenham um mínimo de pontos em comum de conteúdos em comum... então assim... no curso de administração... ficou estabelecido a duração mínima da carga horária de três mil horas... a duração do estágio supervisionado que não deve ultrapassar dez por cento do curso... a questão da flexibilização das atividades curriculares que dá capacidade ao aluno de... ele mesmo direcionar a sua formação para uma área específica da administração ou de alguma atividade correlata que desenvolva o seu potencial como futuro administrador... e... especificamente em relação também aos conteúdos abordados no curso... dividido nas categorias de formação básica formação profissional formação complementar e estudos quantitativos então eu acredito assim que essas linhas gerais... fazem com que os cursos eles mantenham uma identidade que pode ser uma identidade regional que pode ser alguma coisa específica mas que de certa forma evita que os cursos de administração percam o foco sobre o que formar no administrador... até pouco tempo a gente pode se lembrar que os cursos... teve um período um modismo de habilitação em determinada área e que acabou até prejudicando um pouco a formação do profissional da administração que... a administração ela é multidisciplinar ela trabalha com conteúdos diversificados e você pensar a organização de uma maneira direcionada colocar um olhar... seja o marketing seja as finanças...colocar um olhar específico sobre a organização você perde a totalidade... então eu acredito que o estabelecimento das diretrizes curriculares pra o curso acabou com isso e permite que o aluno ele tenha essa visão do que é ser administrador do que é administração que é uma ciência relativamente nova comparada com a matemática com a física que são clássicas né... as ciências exatas e naturais... então assim... é uma ciência nova que precisa desse rigor precisa de que como ciência ela precisa se estabelecer... então assim... se ela só se estabelece quando pensar a administração de uma maneira... é: não padronizada... mas de uma maneira como ciência uma maneira uniforme de ser ciência... então assim... o conhecimento só se constrói através desse debate nesse debate todo mundo falando a mesma língua do que é ser essa ciência e eu acho que as diretrizes curriculares elas permitiram que realmente o aluno ao longo dessas três mil horas reflita sobre a ciência da administração de uma maneira holística de uma maneira sistêmica de uma maneira em que possa perceber todos os componentes que formam essa ciência

D: pois não professora... prosseguindo... próxima pergunta... e ainda dentro das diretrizes curriculares em questão o que a senhora poderia especificamente agora dos conteúdos

profissionais que são aqueles relacionados diretamente à área de administração o que a senhora poderia colocar em termos do seu entendimento e ou um conhecimento mais aprofundado?

L: é engraçado assim que a administração é uma ciência que a gente imagina que... ela atua num ambiente que é muito dinâmico... então a administração sempre está mudando ela muda ela é relativamente nova mas ela já consegue ter uma cara toda vida que você... tem que repensar muito o seu curso repensar muito a sua matriz curricular porque sempre tem alguma coisa nova que surge e que às vezes pode ser mas às vezes é uma coisa que fica e se estabelece por exemplo quando eu estudei administração em mil novecentos e noventa e cinco que eu entrei na universidade... é: a gente estudava por exemplo administração de materiais e logística era uma coisa que a gente praticamente não se ouvia falar... então a gente estudava administração de materiais e de patrimônio... mas não pensava em cadeia não pensava nas relações interorganizacionais ainda era uma visão meio pra dentro da empresa... então assim a administração ela tem esses conteúdos profissionais tem aquela parte que é mais clássica que são as finanças que é o marketing que muda um pouco. markeing por exemplo muda um pouco mas aquela aquela área específica de conhecimento não muda tanto... e tem algumas outras áreas que vão se modernizando como o sistema de gestão da inovação que a gente não pode mais falar e administração sem falar de sistema de informação sem falar em inovação... é: a logística se incorporou de uma maneira que ninguém fala mais de administração de materiais ou fala muito pouco porque a logística tomou bem esse espaço e materiais acabou se incorporando muito a isso... então assim eu acredito que os conteúdos profissionais eles têm essa parte que uma parte deles é bem... bem fundamentada no sentido de de inerente mesmo a administração e a administração tem essa capacidade de se manter atualizada de se manter atenta ao objeto de estudo dela que são as empresas e as empresas sabem que estão em um ambiente dinâmico a maior parte delas... então a administração enquanto ciência ela tem essa capacidade de se reinventar... e: de criar ferramentas e de perceber quando essas ferramentas não respondem mais a uma realidade... então por exemplo a gente passou a ver reengenharia a gente passou por ela a gente passou pelo sistema de qualidade e tudo isso vai deixando um aprendizado mas a gente não vê mais como a gente via há dez anos atrás como a gente via há quinze anos atrás... então os conteúdos profissionais eles têm uma parte deles que praticamente não muda né por exemplo a minha área que você pode estudar pelo mesmo livro que está na décima quinta edição e: praticamente só mudam os exercícios porque é criada em cima de de hipóteses... que embora sejam bastante discutidas mas que não se muda muito... e tem outra parte dos conteúdos profissionais que é bem mais dinâmico que... se molda mais ao mercado... à evolução do mercado e das empresas em relação a esse mercado e eu acredito que isso mais do que nunca fortalece a nossa ciência porque a gente percebe que não pode se acomodar e continuar pesquisando estudando que é uma ciência que é muito empolgante muito dinâmica e que.. eu acho que essa ques/ essa flexibilidade curricular que as diretrizes curriculares proporciona deixa espaço pra que a gente possa trabalhar isso de diversas formas sendo através de disciplinas de atividades complementares atividades interdisciplinares estágio... então eu acho que isso tudo se se completa dentro desse ambiente dinâmico

D: professora é: com relação ainda às diretrizes mesmo elas não estando determinando claramente a aplicação de disciplinas dentro do currículo... mas se ela fala em conteúdos a diretriz é bem direcionada a conteúdos... porém mesmo assim a gente percebe é: que ainda hoje as instituições adotam disciplinas em seus currículos deixado inclusive de lado um pouco dessa flexibilidade que a senhora disse e às vezes até amar/ é: emperrando um pouco a interdisciplinaridade... é: porém sempre relacionam as nomenclaturas das disciplinas com os seus conteúdos... a senhora concorda que isso vem acontecendo?

L: isso vem acontecendo a gente às vezes até... ... tem assim a vontade de mudar um pouco... e

acho que daqui a pouco a gente vai falar especificamente do curso... mas é: eu acho que o estilo de ensino que a gente usa a cultura do ensino a cultura do professor dar aula... o aluno assistir a aula... eu acho que essa é uma cultura que ainda não... não conseguimos mudar... então é:: acho que quando a gente vai saindo da graduação entrando um pouco na no *stricto sensu* a gente percebe formas mais diversas de construção do conhecimento de discussão... mas na graduação talvez... pelo... pelo número de alunos que a gente acaba atendendo as turmas são muito grandes... isso inviabiliza às vezes um um... outros métodos de construção do conhecimento... é: a cultura às vezes... quando o professor tenta inovar em alguma metodologia o próprio aluno reclama "ah mas o professor não quer dar aula ele quer que a gente trabalhe no lugar dele"... então assim isso está muito difundido... e que se a gente não oferece um sistema com disciplinas... é: eu acredito que as pessoas nem mesmo consideram aquele conhecimento válido porque ele não assistiu aula ele não fez a prova... o aluno até questiona "ah mas aqui é muito fácil o professor não faz prova ele faz só trabalho a gente faz só um trabalhinho"... então assim eu acho que... essa questão cultural é muito forte... na na questão das disciplinas... eu acredito que há uma tendência a gente começar por exemplo atividades complementares é: no curso na UFERSA já está... os alunos já estão procurando mais atividades complementares... até por uma facilidade de eliminar uma disciplina eletiva duas mas a gente já vê que eles estão procurando atividades complementares naquilo que eles querem exercer naquilo que eles querem se desenvolver... então eu acredito assim que com o tempo a gente vai começar a mudar um pouco esse perfil... mas eu acredito que é um processo muito lento... muito demorado... essas coisas culturais demoram bastante para acontecerem e eu acho que é uma pedrinha de cada vez um tijolinho... e a gente vai chegar num modelo mais flexível num modelo mais construtivista de dede gerar esse conhecimento de de construir esse conhecimento sobre a administração.

D: ok professora vamos falar agora um pouco do currículo que é praticado dentro da instituição que a senhora trabalha e do curso que a senhora coordena... qual que é o nível de domínio sobre a estrutura curricular que a senhora enquanto coordenadora considera ter em cima do do do/baseado nesse currículo... qual o conhecimento que a senhora tem dentro do curso que a senhora coordena? ... que a senhora considera ter... domínio... de ponta a ponta... um pouco...?

L: é:: eu já estou no segundo mandato da coordenação acabei de ser reeleita então na universidade o coordenador... ele é eleito para um período de mandato de dois anos sendo possível uma recondução... ... e então eu já acabei e completar dois anos do meu mandato e estou começando o segundo mandato agora não muito por opção ((risos)) mas é: então assim... a estrutura como um todo se você perguntar "Liana quais são as disciplinas do primeiro semestre segundo semestre terceiro?" eu posso trocar uma disciplina de lugar que... confesso que... agora assim num entendimento sobre a: a maturidade do aluno por exemplo o aluno chega "professora não fiz disciplina tal"... eu: "espere você está no quinto semestre e você não pode não ter feito essa disciplina ainda o que é que aconteceu?"... então assim a gente tem um entendimento sobre o nível de maturidade do aluno em relação aos conteúdos que ele já devia estar trabalhando... é: em relação a essas questões de... que permitem essa flexibilidade curricular de eletivas e atividades complementares o estágio não obrigatório... é tudo isso a gente acaba tendo que... que aprender porque dificilmente a gente sabe que os alunos lêem o projeto pedagógico do curso... eles acham muito mais cômodo bater na porta e perguntar "professora como é que eu faço minhas atividades complementares? a partir de que semestre eu posso fazer o meu estágio? o que é que eu preciso para me matricular no TCC?". então é: a gente acaba tendo que... saber essas normas... os pré-requisitos... às vezes eu não sei onde é que a disciplina está colocada mas eu sei os pré-requisitos das disciplinas porque isso nessa tentativa de atender melhor o aluno a gente acaba... porque assim na universidade pública eu que já fui coordenadora nos dois... a gente já se sente mais à vontade "leia o PPC...

está lá!”... mas eu não sei também se porque eu passei muito tempo também na faculdade particular aí eu... já sei eu não peço mais nem a frente eu digo mas depois eu digo “leia o PPC” ((risos))... é porque às vezes a gente quer dar essa resposta pro aluno... a gente saber a nossa vida é corrida a gente sabe geralmente os alunos trabalham também e: e embora eles devessem ler o projeto pedagógico a gente sabe que nem sempre eles... ou têm a curiosidade de ler... então assim eu acredito que é uma coisa que com o tempo a gente acaba de... a convivência com aqueles papéis com aquela estrutura com aquelas regras a gente acaba é: absorvendo isso de uma maneira que quando a pessoa pergunta você já vai respondendo sem nem raciocinar muito... esses dias a própria pessoa do registro escolar às vezes quando ela está certificando ela liga pra mim “professora a disciplina tal” às vezes eu sei até o código da disciplina essa daí é a CS zero zero dezessete... aí depois eu “caramba... eu estou sabendo até os códigos das disciplinas peraí Liana ((risos))... você está vivendo demais aqui dentro”.

D: ok... professora a senhora considera que este currículo que está sendo praticado no curso que a senhora coordena... ele está cumprindo as diretrizes do curso de administração especificamente no que se refere aos conteúdos profissionais?

L: é: é difícil não cumprir porque existe toda uma fiscalização a gente acabou de passar pelo reconhecimento no finalzinho do ano passado... então acaba que... a gente não pode muito fugir do que está na diretriz... então assim em relação aos conteúdos profissionais a gente... ... tem que cumprir... então... a gente faz todo um esforço pra que como na pergunta anterior geralmente através da forma de conteúdo de disciplinas a gente ainda não conseguiu trabalhar muito essas questões interdisciplinares... é: através de projetos... mas é: os conteúdos estão sendo cumpridos na sua maioria em forma de disciplinas... e isso é uma coisa que a gente não tem como fugir... e que a gente tem realmente que cumprir

D: um:: o SINEAES/o sistema é bem rígido né?

L: é.

D: professora vamos falar um pouco agora da formação dos egressos do curso de administração... do mercado de trabalho... e: as relações dessas duas variáveis com as diretrizes... a senhora considera que o curso de administração é: exige hoje de seus egressos uma qualificação e uma habilitação múltipla extensa e consequentemente difícil de ser atingida pelo pelo pelos cursos no que se refere à formação desses egressos?

L: embora a administração que eu tinha falado há uns minutos atrás ela seja... tenha esse caráter dinâmico... ela nunca deixou de ser multidisciplinar... então...é: nós todos sobrevivemos ((risos))... eu acredito que é um curso que ele exige que o aluno tenha uma uma... uma noção de todas as partes que compõem a administração... a gente sabe que todos os profissionais saem com a sua preferência... durante o curso inclusive isso é de certa forma incentivado através das atividades das eletivas... do seu estágio... do seu tcc é incentivado que você até procure a sua afinidade mas que você não pode deixar de compreender como aquela outra área influencia nas suas áreas e como influencia na organização como um todo... então assim.. é realmente um um/exige uma qualificação/já no meu tempo de estudante os professores já falavam que o administrador tinha que ser um super-herói... mas ele não precisa ser é: um super-herói em tudo basta ser um especialista... naquilo que ele quer se dedicar mas não deixar de compreender como a administração trabalha como um todo... as implicações das das funções das administrações umas nas outras das áreas da administração... é fundamental... e isso os alunos têm dificuldade porque... geralmente no terceiro ou quarto semestre já se apaixonam por aquela disciplina... e não querem mais dar bola pra/pras outras porque “não... já me descobri no marketing ou então na gestão de pessoas”... ... e isso exige até que o aluno se centre e se foque e perceba que não está fazendo uma graduação específica naquilo está se graduando em administração... então eu acho que essa compreensão... por isso

que eu falei na questão da maturidade... ela se consegue com o tempo. então quando o aluno vai percebendo o impacto "tá eu sei que você gostou mais de marketing e realmente é lindo mas que decisões você toma aqui nesse setor em relação a mercadologia que tem impacto sobre a produção que tem impacto sobre as finanças que tem impacto sobre o treinamento e desenvolvimento... enfim sobre a logística?"... e ele percebe ele acaba percebendo que qualquer decisão que ele tome naquela área que é a queridinha dos olhos dele... e como também qualquer decisão tomada nas outras áreas vai reverberar sobre aquilo Então... é uma questão de maturidade. é difícil conseguir essa habilitação essa compreensão... mas é necessária e nós passamos por isso e eles vão passar por isso também

D: professora é: partindo do ponto de uma conceituação de que a qualificação seria a habilit/formação dada pela instituição no sentido de cumprir com suas disciplinas seus conteúdos e de que a habilitação seria o egresso estar realmente preparado para exercer na prática aqueles conhecimentos que ele adquiriu na teoria e eu parto para a seguinte pergunta... como é que a senhora percebe a relação entre qualificação e habilitação obtida na formação dos egressos do curso que a senhora coordena?

L: eu vou... vou retomar um pouquinho da história... a gente sente uma diferença bem grande quando a gente trabalha numa universidade particular e numa universidade pública... é geralmente numa universidade particular que eu passei... a minha vida acadêmica... a minha vida na universidade pública é muito recente... três anos e meio dos... eu não sei mais nem quantos anos eu estou no ensino acho que uns dez por aí... ... então é: na na particular a gente acaba percebendo que o aluno ele já vem pra universidade com alguma experiência... de trabalho... e ele acaba trazendo um pouco dessa experiência partilhando e aprendendo num processo mais de troca... então quando ele sai até que o acréscimo da universidade... claro que é grande mas ele já tem uma bagagem... às vezes até é bem complicado porque às vezes a bagagem nem é tão bem construída... mas agora na universidade pública a gente sente que os alunos... eles chegam bem jovens no primeiro período recém egressos mesmo do ensino médio... e saem bem jovens também pra o mercado de trabalho... então às vezes a gente percebe que eles saem com mais garra do que... embora sejam excelentes alunos se dediquem até porque muitos são estudantes profissionais até o quinto sexto semestre... então eles têm muita garra muita gana muita vontade mas... a gente percebe que a administração aí a gente pode cair naquela discussão arte e ciência... a administração ela também tem muito da sua experiência do seu viver a organização... então assim eu acredito que os alunos muitas vezes saem bem qualificados... mas ainda falta um pouco do traquejo de de trabalhar... principalmente nas pequenas e médias empresas que é o grande... e nas grandes empresas também que aqui em Mossoró embora tenham poucas grades mas até que ainda tem algumas grandes empresas... agora eu acredito também que é: é uma questão de... também como as pessoas se colocam dentro desse contexto porque... às vezes a gente tem alunos bem jovens que acabam sentindo essa necessidade antes e começam a procurar os seus estágios e começam a tentar buscar outras formas de se profissionalizar e se capacitar melhor para o mercado de trabalho... é: então eu acredito que os alunos eles saem bem qualificados tanto é que a gente formou três turmas na UFERSA é um curso relativamente novo e de cada turma a gente já tem um aluno pelo menos um aluno no mestrado... então assim eles publicam a partir da graduação eles saem qualificados muitas vezes até já como pesquisadores... e: eu acredito que essa questão do mercado ((pequeno intervalo com interferência externa))... então eu acredito que essa questão da habilitação pra o trabalho é: ainda é uma questão que precisa ser melhor trabalhada dentro da UFERSA que esse enfoque acadêmico ainda está muito forte mas eu acredito que é uma questão de... é: também de cultura... então com o tempo... a gente acredita que isso vá se equilibrar mais e a gente vai ter tanto alunos saindo pra pesquisa quanto alunos saindo para o mercado de trabalho numa proporção mais equilibrada

D: ok então pegando um gancho do trecho da fala da senhora... isso seria uma relação direta entre talvez aí um desequilíbrio entre a teoria e a prática dentro do ensino? que é uma coisa que inclusive as diretrizes falam... de ter prática de pôr em prática aqueles conhecimentos seja empresa junior ou núcleo de práticas empresariais alguma coisa assim? é uma falta disso? a senhora sente isso?

L: eu acredito por exemplo a gente já teve... a gente tem uma empresa junior que recentemente trocou de diretoria e eu não sei como... que inclusive a empresa junior que organiza junto com o centro acadêmico a semana da administração... é: agora assim... eu não sei se é muito uma questão da universidade... ou se é uma questão dos próprios alunos serem esses alunos que ainda estão é: recém egressos do ensino médio... que ainda não têm um contato com o mercado de trabalho e que às vezes não tem tanta oportunidade de estágio... então é: por exemplo eu tenho um caso bem recente de uma aluna que pagou o sétimo semestre e ela não estava conseguindo estádio o primeiro estágio dela pra fazer estágio supervisionado... então estava terminando o semestre e no finzinho do sétimo semestre ela conseguiu enfim... então... eu não sei... talvez uma soma desses fatores... e o curso é muito novo eu acho que falta da universidade uma aproximação maior com as empresas... eu acredito que tudo isso pode ser construído... é uma construção que não é fácil mas que algumas empresas não têm muita abertura... algumas áreas até que são bastante acessíveis... a gente sabe que tem áreas que as empresas consideram estratégicas e que elas não têm muita abertura para os alunos fazerem visitas técnicas pra os alunos é: estagiarem... então realmente ... também tem esse lado cultural do empresário de “ah eu não vou deixar que uma pessoa entre aqui e veja como as coisas funcionam aqui dentro”... então... é toda essa conjuntura que faz com que hoje na minha perspectiva a universidade... na UFERSA o nosso curso ainda esteja pendendo mais pro teórico do que pro prático... mas por outro lado embora os alunos gostem de reclamar disso eu digo “gente vocês estão aqui fazendo um bacharelado”... então assim você aprender uma técnica de análise de investimento claro que é importante tanto é que está no programa tanto é que a gente exercita isso tanto é que vocês fazem um trabalho em cima disso... agora a gente não pode simplesmente... é: o nosso curso passar técnicas... se você fizer um curso que seja técnico você vai fazer uma graduação tecnológica que vai lhe dar o ferramental necessário... quando você está fazendo um bacharelado você tem que conhecer as teorias que fundamentam as práticas da administração... então assim se você está procurando isso você está fazendo o curso errado... eu não estou dizendo que o curso deve esquecer as práticas... mas a gente tem que entender que o nosso curso é um bacharelado,,. e se a gente quer reconhecer a administração como ciência a gente tem que dar o devido valor à teoria

D: positivo professora... retomando um pouco a segunda questão quando nós falamos um pouco sobre... sobre os conteúdos profissionais é: coloco a seguinte questão pra senhora... a senhora considera que as diretrizes ainda hoje elas foram editadas em dois mil e cinco mas ainda hoje ela consegue acompanhar e atender a exigências impostas aos seus egressos pelo mercado trabalho especificamente dos conteúdos profissionais? acho que a senhora inclusive já tocou nisso aí que é bem dinâmico... a senhora acha que essas diretrizes conseguem ainda atender da forma que elas estão?

L: Emídio assim... eu credito que as diretrizes em nenhum momento ela impuseram aí... talvez a minha memória não me ajude... mas como esses conteúdos devem ser trabalhados... por mais que elas digam as áreas específicas elas deixam espaço pra que o curso acompanhe as tendências do mercado... então assim existe um número de horas que é mínimo... existem um... linhas gerais existem áreas que devem ser atendidas... mas existe também um conjunto de disciplinas eletivas e que essas disciplinas eletivas junto com as atividades complementares e até as formas de estágio que a universidade pode tentar procurar promover pra os alunos...

eu acho que tudo isso da uma flexibilidade da uma capacidade que o curso acabe é: se dinamizando e atendendo essa dinâmica... eu não gosto de leis que mudam por serem mais rígidas tem que ficar sendo editadas o tempo inteiro... então assim eu acredito que ainda hoje embora... possa-se pensar em uma revisão porque já são seis anos vai completar sete anos agora em dois mil e doze já pode-se pensar se realmente precisa de alguma revisão... mas eu acredito que até agora ela ainda não impôs barreiras pra o crescimento da ciência da administração... é muito me estranha essas regras que por serem tão rígidas acaba que sufocando como a ciência se desenvolve ou qualquer outra seara não só em relação à DCN... e também regras muito flexíveis acabam que com a ausência de regras acaba o que acabou acontecendo antes que as faculdade e universidades criavam muitas coisas e chamavam de administração... então assim é: é uma questão de ponderação sempre eu acredito que com seis anos a gente já pode até pensar... até por uma questão de prazo não por uma questão de achar que realmente tá tá sufocando ou que está impedindo o bom desenvolvimento do curso... mas eu acredito assim que pelo tempo de seis anos já pode até dar uma revisadinha ver se ta tudo ok ver se nada fugiu do planejado... mas assim especificamente no curso de administração da UFERSA eu acho que como está ainda não está desatendendo a nenhuma exigência do mercado

D: bom professora é: próxima pergunta... o curso que a senhora coordena faz algum tipo de acompanhamento junto aos seus egressos?

L: a gente tem um um cadastro quando o aluno sai a gente tem um cadastro do egresso de onde ele está trabalhando...é: enfim... lá ele preenche um formulariozinho... infelizmente hoje as condições da universidade a gente está passando por um processo de crescimento e a falta de técnicos administrativos ainda não foi cem por cento resolvida... então especificamente hoje a gente não tem um secretário específico para o curso de administração... a gente tem a secretaria de departamento que atende as coordenações de curso... e até a criação de um conselho de curso há um tempo atrás praticamente era o coordenador que fazia tudo... então hoje a gente já tem um conselho de curso que se reúne com periodicidade e ajuda em alguns trabalhos... mas não num trabalho... mais operacional... então realmente assim é: essa falta que esse técnico administrativo faz hoje se reflete nessa falta de acompanhamento necessário do egresso então a gente acaba preenchendo um formulário a gente sabe onde é que o aluno estava trabalhando no momento em que ele saiu da universidade... mas que esse acompanhamento não tem perdurado

D: professora e com relação ao mercado de trabalho e tantas exigências que ele hoje impõe... o curso que a senhora coordena faz um acompanhamento desse mercado pra trazer pra o curso essa realidade?

L: a gente tem é: isso a regra é clara como diz o Arnaldo César Coelho... mas a gente acaba usufruindo um pouco do que o NDE promove... então eu acho que esse núcleo pensante do curso é é foi uma das ideias mais interessantes... dos últimos tempos em relação ao ensino superior... você escolher dentro do seu curso e aí não precisa de um processo democrático porque não tem nada de deliberação é somente o pensar o curso não tem muito a questão de poder muito pelo contrário é mais trabalho pra gente... mas esse fato de a gente ter professoras do curso professores... e ai... da maior titulação possível que tenham uma experiência maior pra ficar repensando o currículo do curso ficar repesando o objetivo do curso ficar pensando qual o perfil de profissional que a gente quer o que é que o mercado está precisando lá fora... então acredito que o núcleo assuntos estruturantes ele tem essa responsabilidade e lá na UFERSA a gente tem tentado fazer com que nossas reuniões é: acabem captando um pouco de que tendências são essas o que é que está acontecendo no mercado de trabalho o que é que a gente pode repensar o curso em relação a isso... então isso é um processo também que é: a gente planejou pra ser cumprido durante um ano e meio por exemplo.... então eu acabei de

começar uma ata agora e a gente está pensando em mudar o PPC não por uma questão imediata por uma necessidade ou por outra mas... tá sabendo como é que a gente vai lidar esses conteúdos talvez até repensar essa questão de disciplinas se a gente pode fazer algumas trocas já... como é que a gente vai trabalhar esses conteúdos... é: o que é que o mercado está apontando que disciplinas eletivas que a gente pode trocar disciplinas que talvez não estejam mais fazendo sentido hoje procurar outras que estejam mais atuais que esse é o sentido do projeto... se repensar.... então eu acredito que o núcleo de assuntos estruturantes ele tem esse papel... e a gente tem tentado fazer isso de uma maneira sistemática porque a gente sabe que quando uma coisa é importante mas não é urgente a gente acaba deixando um pouco mais... então é sistematizar esse trabalho pra que o próximo projeto pedagógico seja um fruto realmente de um de um de um pensamento seja fruto de um planejamento de uma leitura que se faça do do mercado... e principalmente a questão da inserção regional... eu acho que como a gente está trabalhando aqui no semi-árido tem suas particularidades. e eu acho que trabalhar essa regionalidade é essencial

D: ok então especificamente não existe uma relação direta com o mercado... vocês não chegam a escutar ou procurar o mercado... ou representações como o CDL como Associação de Indústrias alguma coisa assim é mais uma relação de percepção dos componentes do NDE em sua vivência com esse mercado

L: isso.. isso isso... a gente tem alguns encontros com os segmentos e aí a gente acaba crescendo muito com isso com os eventos anuais... tem o CRA que a gente tem um contato interessante com o Conselho Regional de Administração mas assim não é uma troca sistemática... são mais encontros eventuais e a gente acaba sentando e conversando com o Conselho Regional... nas semanas de administração a gente tem contato com alguns setores da sociedade com o SEBRAE é: mas é: são questões eventuais não são questões sistemáticas

D: ok... professora de que forma o curso que a senhora coordena qual foi a forma que ele utilizou ou ainda utiliza certamente é: pra tentar promover a máxima adequação do currículo praticado pelo curso com as DCNs e logicamente levando em conta o mercado especificamente com relação à qualificação e habilitação... ou seja aquelas ditas habilidades e competências requeridas pelo a a pelo mercado para o egresso?

L: eu acho que eu acho que eu acabei respondendo na outra... ((risos)) basicamente a gente como os nossos professores são cem por cento são dedicação exclusiva a gente sabe que embora isso tenha um impacto... por vezes negativo tipo assim acaba perdendo um pouco o contato com o mercado de trabalho... mas a gente já conversa bastante sobre isso e pensa "bom mas nós somos acadêmicos a gente não precisa estar pegando no mercado pra ter a nossa leitura do mercado... a gente tem que dar valor ao que nós somos e nós acadêmicos como somos sabemos olhar o mercado e entendê-lo dessa maneira mesmo que nós não estejamos inseridos nele"... então é: por essa característica nossa de dedicação exclusiva na universidade... tem esse lado que a gente perde um pouco esse contato com o mercado mas por outro lado nós temos a capacidade de conjecturar bastante... então a gente tem... grupos nós temos essas condições de conversar sobre isso... de pensar o curso... de de se ater sobre como é que a gente vai melhorar nossas é: essas... as nossas ações pra se adequar ao mercado pra se adequar às diretrizes curriculares... então é: de uma maneira essa essaessa organização dessas ações ocorre sempre nessa perspectiva sempre de uma maneira... ... ... não tão... é: prática mas de um olhar teórico sobre a nossa prática da academia e: um olhar sobre o mercado e tentar identificar como é que nós podemos trabalhar isso dentro de sala de aula pra que o aluno embora esteja trabalhando questões teóricas ele possa ir e vir nessa práxis entre a teoria e prática a prática se alimenta da teoria a teoria se alimenta da prática... eu acredito que dessa forma a gente... a gente tenta suprir essa nossa falta de entrada no mercado... por outro lado a gente tem... é: visto que algumas áreas funcionais por exemplo a administração da

produção e a parte da mercadologia a gente sempre consegue visitas técnicas... então... nesse aspecto dificilmente a gente passa um semestre sem que os alunos eles... eles... vão às organizações... vejam realmente como os processos ocorrem... conversem com os gestores dessas áreas... então assim por mais que a gente tenha sempre assim... essa essa... esse olhar mais acadêmico sobre a administração... a gente acaba tendo alguns subterfúgios algumas alternativas pra tentar suprir... essa falta da nossa aproximação com o mercado de trabalho por essa característica nossa de... dedicação exclusiva

D: ok... professora uma pergunta mais pontual.... na pesquisa preliminar feita é: ...que está gerando essa dissertação que eu estou trabalhando foi detectado que dentro dos conteúdos lá preconizados pelas DCNs dois são muito mau atendidos pelo menos pelos currículos que foram pesquisados nas instituições.. esses dois conteúdos são teoria das organizações e administração de serviços... é: a senhora acha que isso pode se dever a algum fato especial ou apenas uma coincidência ou esses conteúdos estão distribuídos dentro de outras disciplinas?

L: no nosso curso a gente tem é: a gente tem a disciplina da teoria das organizações... inclusive é ministrada por uma pessoa que está terminando o doutorado em administração e sempre foi uma entusiasta dos estudos organizacionais... excelente publicadora nos encontros e revistas aí afora... então eu acredito que a teoria das organizações é um assunto até que é bem trabalhado pelo nosso curso... e a administração dos serviços a gente também tem uma disciplina eletiva que já foi oferecida nesse espaço de tempo... parece que duas vezes... é... perdão não administração em serviços mas marketing em serviços... ... ... agora a estrutura curricular me pegou... um desses dois ((risos))... então assim inclusive professora Yákara que ministra a disciplina... eu acho que essa questão do serviço é bem interessante porque é exatamente uma dessas questões da adequação ao mercado de trabalho... a gente vê que... hoje o setor de serviços é um setor que... que realmente domina as relações muito mais do que o comércio muito mais que a indústria... não em termos de PIB porque a indústria ainda... e o comércio ainda... mas em termos de vagas no mercado de trabalho... a gente sabe que o setor de serviços vem se desenvolvendo bastante e é necessário que a administração perceba... o que é que tem de diferente nessa área que a gente precisa melhorar... então a gente propor atender... especificamente esse numa disciplina eletiva e não sabe que tem é:... a administração por ser multi tudo dela é muito a gente acaba pecando em alguns aspectos... então por exemplo hoje uma das coisas que não pode passar na nossa mudança do projeto pedagógico é a inclusão de pelo menos uma disciplina de gestão pública... a gente está na universidade pública e não tem nenhuma disciplina de gestão pública... os alunos reclamam muito porque muitos deles querem ir pro concurso e querem ter essa aproximação com o público e a gente não tem disciplinas de pública ainda mas é uma das coisas que a gente vai rever é uma das coisas que a gente não pode deixar passar nessa mudança do projeto pedagógico próximo... mas especificamente essas duas que você apontou eu acho que quem preparou o PPC dois mil e nove leu o seu roteiro porque essas duas disciplinas já estavam... esses dois conteúdos já estão trabalhados

D: dentro ainda desse assunto surgiu uma outra... um lembrete de uma outra informação que a gente ainda vê na maioria das instituições ainda trabalha especificamente com a disciplina OSM que é uma coisa que acabou que foi virando um conteúdo e que já foi distribuída dentro de materiais dentro de produção dentro de logística... e: um um conteúdo que hoje já é uma realidade a gente chegou também a enxergar pouco que gestão de processos que é uma coisa que não estava que eu acho que é bem mais novo que a DCN e é algo que a gente não percebe praticamente nos nos currículos... mas é uma realidade e bate em cima eu acho do que a senhora colocou o dinamismo... e talvez aí eu não sei se pra poder não fugir porque me permita estender um pouco mas existe um existe um sistema de avaliação que avalia por aqueles conteúdos e o conteúdo que de uma certa forma por exemplo é: especificamente

projetos não tem mas que é uma coisa que tem que ter se a gente for raciocinar friamente que tudo hoje está em cima de projeto que é... fica mais fácil

L: a gente tem projeto também no oitavo período é uma disciplina obrigatória e é uma realidade...

D: mesmo não estando nas DCNs...

L: mas isso é uma coisa que a gente acaba é:... isso graças... até um pouco aos teóricos que... a gente... ... toda essa percepção que em dois mil e nove a gente nossa... nossa matriz já colocou como disciplina obrigatória então eu acredito que que às vezes essa falta de experiência no mercado não seja um grande problema como a gente vê que essa tendência a gente tem acompanhado

D: hum-hum...professora encerrados os questionamentos eu deixo aberto o espaço final para que a senhora faça algum complemento ou possa fazer alguma consideração pertinente referente aos temas abordados na entrevista

L: é: vou primeiro agradecer Emídio ((risos))...

D: que é isso...

L: eu vou agradecer pela oportunidade porque assim às vezes é nesses momentos de entrevista que a gente acaba repensando o nosso fazer... então assim... a gente o repensar a nossa atividade acadêmica seja no ensino seja na administração/na gestão da universidade é: uma coisa que a gente acaba deixando você acaba levando... é: suas atribuições que são muitas... de participar dos conselhos conselho universitário conselho de ensino pesquisa e extensão... dar sua aula... atender aluno e a gente acaba... participar de reunião de NDE conselho de curso e a gente acaba deixando um pouco às vezes... o pensar sobre o seu fazer e a gente enquanto acadêmico não pode deixar nunca de pensar sobre sobre isso... então é:... as diretrizes curriculares elas podem ter as suas falhas mas eu acho que o olhar que ela... o facho de luz não facho é muito pontual... ... as diretrizes mesmo a política os princípios... a ciência muda mas o princípio dela não muda... então eu acho... e essa flexibilidade que está inerente e que talvez ainda precise ser um pouco mais flexível mas permite que por exemplo determinado curso tenha a tipologia de serviços que determinado curso não tenha... isso vai depender muito do olhar daquele grupo pensante daquele grupo de professores...

D: características regionais...

L: características regionais sobre unum... sobre a ciência e eu acho que isso da a multidisciplinaridade também do nosso curso é: uma coisa interessante por exemplo no nosso curso tem uma disciplina obrigatória de cadeias interorganizacionais isso no meu tempo não existia de novo... no meu tempo por exemplo eu critico isso demais... também um pouco as diretrizes por exemplo dentro de grupo de estudos quantitativos quando eu penso o meu curso que eu fiz na questão quantitativa foi muito falha.... e a gente sabe que se hoje um administrador não tiver um ferramental pra ele tentar otimizar alguma coisa maximizar o uso de um recurso porque todo mundo fala “ah a gente tem que maximizar isso tem melhorar isso”... mas a gente viu muito pouco isso... quando eu me lembro eu estudei métodos quantitativos a gente fazia um simplex na mão fazia uma determinante... terminava o semestre a gente olhava um pro outro “ta bom mas vamos ver o que é que aconteceu aqui?”... então eu acho que as diretrizes do curso dizem “olha tem essa faixa aqui que tem que ser atendida estudos quantitativos tem que ter pesquisa operacional... tem que ter estatística... tem que ter matemática”... então eu acho que essas diretrizes esses princípios de alguma forma seja através de uma DCN seja através de... tem que existir... não dizer como cada conteúdo deve ser trabalhado mas que conteúdos têm que ser trabalhados... se a gente quer que a

administração continue sendo reconhecida como ciência a gente sabe que o crescimento da ciência tem os seus rigores sejam os rigores mais pormenorizados possíveis como os ibidens as citações mas todo rigor é necessário para que a construção do conhecimento ocorra e que todo mundo consiga ler a produção um do outro e que... tem que ter algum rigor em algum lugar então a ciência ela tem que passar por isso... já faz parte do metier como diz minha irmã... então é: é necessário que exista um princípio sobre essa ciência quer dizer sobre o ensino dessa ciência sobre o estudo dessa ciência... então assim a DCN pode ter sofrido suas críticas críticas essa que possam fazer com que se repense sobre esses princípios mas não pode deixar ao acaso... não podemos deixar que cada universidade e que cada faculdade decida como vai ser o seu curso sem o mínimo de rigor porque senão a gente volta de novo pra Torre de Babel... e ia acabar que o aluno que se forma na universidade pública não tem a mesma qualidade que o... que isso acontecia muito... por exemplo no meu tempo que não tem como retratar se você chegasse numa entrevista e dissesse que você veio da UFC e que você veio da UNIFOR e é porque a UNIFOR é uma das melhores universidades de fortaleza hoje você já sofria... "opa você veio da UFC"... eu já saia na frente de quase todas as entrevistas. e hoje isso já não é tão visível mais. e eu credito muito isso à essa... à DCN porque... todo mundo está estudando aquilo... se você é melhor você é melhor por mérito seu mas não porque você deixou de trabalhar esses conteúdos.... então é isso... muito obrigada por me fazer repensar sobre isso

D: então professora em meu nome e da minha orientadora professora Doutora Márcia Karina e da universidade Lusófona eu agradeço a colaboração para o cumprimento dessa pesquisa. e com o construto da pesquisa eu vou disponibilizar os dados para a senhora que é o mínimo que eu posso fazer.... e agradecer essa oportunidade também... muito obrigado professora

Apêndice G

Transcrição da Entrevista com o Coordenador 3realizada em 14 de maio de 2012 às 9:40 horas. Tempo de gravação 27 minutos e 39 segundos.

D: professora inicialmente abordando as diretrizes curriculares nacionais do curso de bacharelado em administração instituída pela norma pela resolução quatro de treze de um de dois mil e cinco da câmara da educação superior do conselho de educação superior do MEC o que é que a senhora poderia falar sobre o conhecimento que a senhora tem ou o entendimento acerca das diretrizes do curso de administração?

L: em linhas gerais? a: a única questão que me chama atenção nessas últimas diretrizes é a não obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso né que eles colocam lá como opcional apesar da gente: é aquela história você não tem e vai vir avaliadores externos do próprio ministério da educação e que vão cobrar ((risos)) que você tenha um trabalho de conclusão de curso assim... enquanto né? agora que eu estou numa universidade assim parece mais fácil a gente levar uma numa universidade pública né? que eu digo ter um trabalho de conclusão de curso os professores tão mais voltados pra isso a grande maioria dos professores pelo menos aqui da UFPB do curso de administração são doutores acho que a gente só deve ter aqui uns cinco mestres num universo de 34 professores... então a grande maioria doutor acreditam no trabalho de conclusão de curso muitos são pesquisadores a gente tem um programa de pós-graduação que tá se fortalecendo então tem essa tendência pra gente ter a pesquisa... se a gente vai pra uma universidade privada e eu tive essa experiência também envolve custo e consequentemente por mais que o corpo docente queira permanecer com o TCC mesmo que seja um artigo mesmo que a gente né dê uma enxugada nesse trabalho de pesquisa a própria direção das instituições elas têm olha não é obrigado aqui pelas diretrizes curriculares que nós tenhamos um trabalho de conclusão de curso então por que a gente tem que continuar tendo? e é assim o processo de convencimento né eu passei por isso lá né durante uns três anos que eu fiquei porque foi exatamente instituído em dois mil e cinco as diretrizes junho de dois mil e cinco né? pra ser mais exata e eu assumi a coordenação em dezembro do mesmo ano então foi uma luta ter passado esses três anos lá a gente permaneceu com o TCC não sei como tá hoje mas pra convencer essa direção de que isso é importante né pra o curso no mais acho que o que veio de novo algumas obrigatoriedades dessas DCNs que era a inclusão de disciplinas relacionadas a responsabilidade social que são questões novas que e importante que se tenha realmente inclusive a gente fez uma alteração no nosso atual PPC em julho do ano passado um pouquinho antes na realidade da gestão anterior né um pouco antes da minha entrada eles perceberam que não estavam abordando questões que as próprias DCNs estavam exigindo apesar do nosso PPC ser novo né o nosso PPC é de dois mil e sete então posterior às diretrizes e algumas questões não tinham sido observadas nem pela comissão que na época elaborou esse PPC nem mesmo pelos órgãos superiores né porque nem toda universidade pública existe trâmites às vezes um pouco mais demorados do que nas instituições privadas mas que pra que esse PPC seja aprovado ele tem que passar pelo menos em três instâncias... e mesmo assim passou nas três instâncias e não observado que a gente não tinha responsabilidade meio socioambiental que a gente não tinha pesquisa operacional que é uma obrigatoriedade das DCNs então em julho do ano passado finalmente conseguiu-se colocar uma operação na realidade não se mudou o currículo mas fez uma adaptação pelo menos pra cumprir com pelo

menos o que preceituava aí as DCNs... em linhas gerais é isso

D: ainda dentro dessas diretrizes que nós estamos questionando o que é que a senhora poderia falar do conhecimento ou entendimento que a senhora tem especificamente dos conteúdos profissionais que são aqueles que estão tratados especificamente no artigo quinto parágrafo segundo das...

L: os profissionais eu acredito que eles estão corretos eu acho que a gente tem que permanecer com eles alguns currículos que eu tenho observado em instituições no país às vezes tem enxugado tanto colocando muitas disciplinas complementares que não tem-se aquela obrigatoriedade de quantificar mesmo de quantas disciplinas devem ser vistas em cada uma daquelas disciplinas profissionais... e se enxuga a ponto de você ter 60 horas de administração financeira por exemplo e aí eu acho um absurdo... eu acho que o aluno né o administrador né? o egresso do curso de administração ele precisa ter uma bagagem maior a gente vê muitos alunos vindo fazer administração porque é um curso "ah é ciências sociais aplicadas então tá pertinho lá das humanas então eu não vou precisar ver cálculo"... infelizmente a gente tem umas desistências no curso acho que nas privadas da mesma forma mas acaba que todo período no mínimo tem uma disciplina que=

D: [que envolve cálculo

L: = envolve cálculo né? então eu acho que as disciplinas profissionais estão bem colocadas nas DCNs cabendo aí às instituições saber como aproveitar essa obrigatoriedade e distribuir de forma é: equitativa essas disciplinas

D: ok... a senhora considera que apesar das diretrizes não determinarem especificamente o termo disciplina no currículo ou indicar que se tenham disciplinas no currículo mas sim ela fala em conteúdos mas mesmo assim as instituições continuam usando a nomenclatura dos conteúdos pra tratar de disciplinas a senhora concorda com isso?

L: se eu concordo que é isso que acontece?

D: sim

L: concordo ((risos))

D: e a senhora teria assim uma opinião de porque isso ocorre já que não se fala em disciplina mas em conteúdo?

L: eu acho que a grande dificuldade das instituições é trabalhar com a famosa interdisciplinaridade né? é isso que a gente busca... mas se distancia por problemas de tempo porque os professores são envolvidos em mil e uma questões especialmente administrativas e se eu estou há três anos e alguma coisa em instituições públicas e eu vejo a grande diferença... né? porque na instituição privada a gente briga por disciplina você que é coordenador você recebe professor né porque né querendo mais disciplina na instituição pública é o inverso... se briga pra ter menos disciplinas e aquelas pessoas que trabalham... que trabalham acabam trabalhando muito porque se envolve com ensino se envolve com pesquisa se envolve com extensão que é obrigatoriedade da universidade... e acaba se envolvendo com a gestão e a gente vê que quem mais tem trabalhado acaba indo por todas as vias e infelizmente você não consegue abarcar o mundo né? fazendo tanta coisa então assim foi muito fácil pra mim instituir um trabalho interdisciplinar numa universidade privada e é muito complicado instituir na pública na UFCG eu ainda consegui fazer porque o curso tava iniciando: então assim era uma nova cultura gente nova chegando: a gente conseguiu fazer um trabalho interdisciplinar bacana mas ainda tinha lá a sua grade ou matriz curricular com muito fechadinha né mas que alguns conteúdos conseguiam ser trabalhados de forma interdisciplinar pelo menos um trabalho que fosse único no período então isso a gente fazia na FACEX fez na UFCG aqui é

praticamente impossível... né? eu já cheguei num curso com cinquenta anos de existência no próximo ano mil trezentos e poucos alunos trinta e cinco professores então é muito difícil precisaria realmente de uma mudança aí de cabeça muito mais... é:... generalizada né pra gente poder conseguir colocar isso pra frente

D: perfeito professora falar agora um pouquinho do currículo do curso que a senhora coordena é qual o nível de domínio que a senhora considera ter da estrutura desse currículo praticado pelo curso que a senhora coordena?

L: o domínio que eu tenho?

D: sim

L: de saber o... quais são os conteúdos

D: da interdisciplinaridade tudo isso que a senhora colocou

L: ((risos)) eu acho que cinquenta por cento ((risos)) e vou dizer porquê a gente tem estabelecido uma luta aí com o NDE tentando fazer com que os pelo menos os professores consigam seguir as ementas que estão estabelecidas lá no PPC e a gente tem percebido que isso: num sabe: em alguns momentos tem falhado né alguns professores acham que podem mudar a ementa que podem fazer da maneira que se acha melhor pra aquele professor do assunto que ele domina mais bom enfim num é? e vai trocando a ementa a cada semestre algo que a gente sabe que tá lá no PPC a ementa pode mudar? pode mudar agora pode mudar à medida que o NDE discute que haja uma necessidade que tenha uma emergência mesmo ali pra que haja essa mudança pra que as pessoas sejam comunicadas que isso seja oficializado né e isso geralmente não tem sido feito... né? em alguns momentos sim e na maioria não e aí os conteúdos acabam às vezes sendo repetidos... e a gente recebe queixa de aluno com isso “eu já vi esse assunto” né? “o professor fulano já deu” e a gente vai olhar a ementa mas na ementa dessa disciplina não tinha o professor agora que tá correto e assim como eu te falei o curso é muito grande então pra você ter o total domínio do que está: acontecendo em cada sala de aula é muito difícil=

D: [isso a senhora coloca

L: =e o meu papel não é fiscalizador né? e sim de conscientizador mas... há uma dificuldade

D: isso... a senhora coloca a dificuldade em seguir o que está previsto mas dentro do que está previsto... a senhora certamente conhece bem

L: sim

D: naturalmente

L: ((risos)) tentamos conhecer não é?

D: mesmo não estando aqui no roteiro eu vou abrir aqui um parêntese se a senhora me permitir

L: pois não

D: a senhora também tem problema de de indicação de bibliografia não indicada no PGD?

L: muito muito

D: também né? parece que é uma coisa generalizada eu acho eu vou conversar com a orientadora até pra ver se a gente abre um comentário sobre isso aí que eu acho que é importante é não sei se é a falta desse órgão fiscalizador não sei... talvez é uma coisa

L: assim... na pública eu acho que o grande mau a gente tem bibliotecas desatualizadas então o professor diz “eu não vou trabalhar com o livro”=

D: [uma indução a esse comportamento

L: = exatamente então “eu não vou trabalhar com um livro dos anos 80 se eu sei que tem uma versão atualizada em 2010 e que vai me dar outros conteúdos e que vai ser melhor pro meu aluno” e vai indicar como a gente tem essa mas é muito mais demorado adquirir livro colocar livro novo não é os livros que têm chegado são livros dos cursos novos então assim os cursos REUNI tem tá tudo novinho mas um curso como o nosso que é muito antigo tem bibliografias muito antigas

D: entendo... professora a senhora considera que o currículo hoje praticado no curso que a senhora trabalha ele está cumprindo as DCNs com relação aos conteúdos profissionais?

L: é pós alterações de dois mil e onze sim agora ele cumpre ((risos)) o PPC que está lá oficial de dois mil e sete ele não cumpria... a alteração feita que é a alteração sessenta e quatro barra dois mil e onze já publicada você deve ter acesso a ela também via site ela cumpre as DCNs

D: ok vamos abordar um pouquinho agora a formação dos egressos do curso de administração o mercado de trabalho e as relações com as diretrizes curriculares a senhora considera que o curso de administração o curso como um todo exige uma qualificação do egresso e uma habilitação múltipla e extensa e consequentemente difícil de se atingir enquanto curso... formar aquele que... eu já ouvi até aquele super homem que o mercado e as diretrizes e

L: que o mercado exige o super homem ((risos)) isso é incontestável... num é? aí uma coisa que eu tava olhando até com meu esposo o valor que se paga né tem um programinha agora no IPad você baixa e ele faz uma busca dos valores de salários pagos no país pra profissão então você coloca lá e ele diz a média que é paga... e a gente né? por curiosidade “bote aí um administrador na paraíba quanto é que ele ganha?” e eu acho que o valor máximo que aparece lá é mil e setecentos reais =

D: [nossa

L: =gente você imagine a gente realmente forma muita gente né? ou seja coloca no mercado quantas? são setenta? é isso?

D: setenta

L: setenta instituições privadas em três estados próximos colocando quantos administradores por né?

D: nossa

L: é muita gente então o mercado logicamente é oferta e demanda né? se vê com esse batalhão com esse exército de pessoas baixa o salário e continua exigindo: cada vez mais que as pessoas tenham mais competências

D: é verdade

L: e acabam não às vezes não remunerando adequadamente essas pessoas é isso aí não sei se eu respondi

D: ok... tranquilo professora... como é que a senhora percebe dentro do curso que a senhora trabalha como é que a senhora percebe essa formação de qualificação e habilitação que é obtida ou que é dada pra formação dos seus egressos como é que isso funciona? como é que o curso monta esta condição de habilitar e preparar os egressos dentro dessas habilidades e competências exigidas? Eu sei que é uma pergunta... uma pergunta difícil

L: é e não sei bem que caminho você quer que eu siga pra dar essa resposta ((risos))

D: vamos lá... talvez aqui tenha um pouco daquela relação tória-prática aquela briga eterna

né? =

L: [um:: sim

D: =como é que você vai ensinar um egresso a pensar sistemicamente... existe alguma coisa alguma algum alguma política ou algum um direcionamento do curso nesse sentido?

L: eu eu acho que quando você falou teoria-prática eu vejo que ((risos)) é um questionamento que todos os alunos fazem em todos os lugares... "professor porque é que eu to vendo essa teoria?" né ? "porque lá na minha empresa é diferente... porque lá na prática é de outra forma" a gente tem ido muito numa linha eu te falei eu tô aqui a pouco tempo na UFPB há pelo menos um ano e meio de casa então assim eu sou muito recente mas a gente tem tá fazendo parte de um núcleo chamado núcleo de aprendizado e competência e nós vamos montar um laboratório já com recursos do governo e do CNPQ na realidade um edital universal... e que vai se chamar observatório de práticas administrativas né então é algo pro futuro pra um futuro próximo dentro de seis meses a um ano a gente vai estar com esse laboratório montado pra cumprir mais uma exigências das DCNs que é ter jogos de empresas e ai a gente vai já tem o dinheiro pra software lousa digital notebook etc nossa única questão agora é essa questão física mas eu acho que eu consegui resolver isso na última sexta-feira... então a gente vai ter esse laboratório montado no máximo eu acho que janeiro fevereiro de dois mil e treze pronto pra tentar fazer talvez um link maior fazendo com que esses alunos vejam simulações: jogos de empresa mesmo que é importante pra que a gente entenda isso como importante

D: [unrum

L: = de outras formas que os professores estejam utilizando frequentemente seriam visitas técnicas né? pra tentar fazer essa aproximação com o mercado a gente tem tem visto isso nos professores mas assim eu sou muito da linha de que a teoria é importante sabe se...

D: é um bacharelado

L: é exatamente isso né eu sou professora do primeiro período então assim... eu tenho muito esse discurso com eles não é de que se eles a gente pega um consultor eu falo pra eles se a gente pega um consultor na rua né? e o consultor vem com o pacotinho pronto né então venha cá que meu problema é esse ele vai pegar m modelinho pronto que deu certo em algum lugar e vai aplicar na tua empresa você tem que tá preocupado com a cultura da sua organização como é que as pessoas vão receber isso se estão preparadas pra esse novo modelo que foi imposto se tiver alguma coisa diferente do que ele estava propondo dificilmente ele vai saber... a não ser que tenha muita experiência... saber como agir ou seja como agir de outra forma por que isso? porque às vezes a teoria faltou né? houve uma preocupação tão grande com a prática organizacional que a teoria está sendo deixada de lado então se você tem bagagem teórica na hora que surge um problema você vai saber por onde... né? por onde fugir por onde sair então assim no curso a gente tem trabalhado muito tem um coordenador da pós-graduação atualmente trabalha com a aprendizagem e tem feito inúmeros trabalhos com seus alunos na linha de aprendizagem organizacional na na sala de aula o quanto que os alunos têm refletido né e criticamente sobre o seu próprio aprendizado... questões nessa... nessa ordem de ter uma empresa junior que tenha levado os alunos à prática organizacional mas que a gente se preocupa porque de repente a gente pode tá distanciando esses alunos que às vezes são do segundo ou terceiro período distanciando eles dessa teoria... porque eles estão entrando numa empresa junior e estão indo pra consultorias é uma das vinte melhores do país então tem mais de vinte anos... é conhecida no mercado tem sido consultada frequentemente por várias empresas então os meninos estão indo pra prática... mas será que tem a bagagem teórica suficiente pra realmente já estar na prática no segundo ou terceiro período do curso?

D: ou só pegando o pacote pronto como a senhora falou né? e reaplicando como é verdade...

professora sabendo que as diretrizes como bem a senhora falou foram instituídas em dois mil e cinco a senhora ainda é: ... a senhora ainda vê que elas atendem hoje as necessidades da evolução que o mercado vem trazendo com relação ao que ele exige?

L: eu acho que o que eles colocam lá ainda é o curso de administração cabendo realmente a cada curso... fazer as adaptações da pra da pra seguir as profissionais que são exigidas as complementares que são exigidas contanto que o próprio curso que tem uma liberdade ali na verdade são diretrizes não é?

D: isso

L: então você vai você cumpre o que preceituam as diretrizes mas você pode também... modernizar ou implementar alguma coisa que seja necessária de acordo com o mercado que você tá porque eu... eu vejo realmente que não da pra não da pra engessar porque em cada lugar a gente vai ter uma realidade diferente... e em administração mais do que nunca a gente vai ter essa ((risos)) essa necessidade de adaptação ao contexto onde vai estar inserido sei lá eu vou tá no ABC paulista então meu curso de administração vai ser voltado pra indústria se eu vou estar em João Pessoa eu tenho o turismo aí aflorando então eu vou voltar pro turismo pro serviço né que é uma falha do nosso currículo

D: que é isso professora? ((risos))

L: ((risos)) a gente reconhece a falha... reconhecemos tanto que já estamos com uma comissão nova aí pra

D: readequar a título só de =

L: [sobre PPC

D: =de resultado depois eu posso passar mas é partindo das teorias TGAs da vida mas quando a gente vai pra teoria das organizações que ver melhor no mestrado né você vai ver melhor=

L: [sim

D: mas ela é indicada nas diretrizes e é outra que não chega praticamente a vinte por cento=

L: [é mesmo?

D: é... não se tem... é interessante eu vou passar esses números aí depois ((risos)) é interessante que todo mundo se ((risos))...

L: [((risos)) como? ((risos))

D: =eu não sei quando eu pergunto é eu não sei se o conteúdo está distribuído em outras... disciplinas né? mas não tem é interessante isso aí... professora o curso que a senhora coordena faz algum acompanhamento junto aos egressos?

L: não

D: não né? em caso negativo a senhora entende que um acompanhamento desse tipo seja necessário e válido para a melhoria do seu curso?

L: com certeza

D: e qual o motivo que isso não não acontece no momento?

L: todo tipo de recurso que você imaginar ((risos))

D: faltam né?

L: faltam recursos financeiros físicos pessoas de pessoas ((risos)) pra fazer esse acompanhamento

D: professora e quanto ao mercado de trabalho e suas exigências... o curso que a senhora coordena faz algum tipo de acompanhamento junto ao mercado... o que é que o mercado quer... dialoga com a sociedade

L: raramente ((risos))

D: não né?

L: eu acho que ((risos))

D: mas a senhora entende que seria válido e necessário pra melhoria do curso?

L: acredito que sim acredito que sim... nesse na nossa ideia de laboratório inclusive a gente tem ideia de trazer o empresário pra junto pra que o empresário ele diga "olhe meu problema é esse" e a gente tá lá com uma equipe de alunos pra fazer sabe PDL ou seja resolução de problemas mesmo baseado lá na aprendizagem e ação né de tá trazendo os problemas reais não é pra esse contexto da universidade a gente inclusive na UFPB tem um setor específico na reitoria chamado... acho que é integração... integração universidade mercado mas assim... infelizmente ele ainda tá distante da gente sabe assim eu sei que existe... sei que tem inclusive um candidato... apague isso aí viu? bote isso não

D: ((risos))

L: que tem um candidato a reitor que era o ministro lá ((risos)) ou o ministro ó... o pró-reitor mas eu não consigo ver ainda essa se faz umas feiras sabe mas eu não sei se isso

D: não chega ao seu curso

L: é suficiente pra... é suficiente pra gente entender o que é que o mercado quer

D: ah então na realidade não existe porém a senhora sente como como importante ao mesmo tempo que já está sendo feito algo pra implementar né isso é muito bom

L: estamos ai na busca de algumas mudanças... na realidade o nosso curso está passando por mudanças sabe nesse nesse atual contexto e aí só no ano passado entraram oito novos professores no curso então assim é uma tá havendo uma renovação mesmo de de corpo docente... pessoal disposto a trabalhar=

D: [cabeças novas

L: =isso=

D: [menos vícios... isso é importante

L: =exatamente

D: professora como é como é que qual é a forma que o curso que a senhora coordena utilizou ou ainda utiliza eu acho até que a senhora á respondeu mais ou menos pra promover as adequações do currículo às diretrizes e consequentemente ao mercado especificamente?

L: as formas que nós utilizamos? a gente tem reuniões né? frequentes do nosso NDE que hoje tem 11 pessoas inclusive participando até tá ((risos)) bastante gente a gente tentou colocar pelo menos uma pessoa de cada área... da produção do RH do marketing sabe do materiais pra que a gente consiga realmente pensar... um adequações ao nosso atual PPC e a gente tem feito algumas mudanças de ementa... tentando essa atualização logicamente de forma oficial como eu te falei né? pra que isso seja pro próprio professor porque se eu vou ser professor de administração e você também a gente consiga falar a mesma língua e tenha um alinhamento da mesma forma com todos os demais e o nosso... o NDE tem servido pra ver o que é que ta acontecendo se a gente tá ou não tá enquadrado nessas DCNs o que é que a gente pode melhorar e o que é que a gente não pode melhorar

D: ok professora

L: a gente tem feito isso

D: professora... na fase inicial da da nossa pesquisa na parte documental... e tomando como base os currículos publicados nos sites das instituições nós detectamos uma baixa adequação dos conteúdos específicos de teoria das organizações e administração de serviços o que é que a senhora acha que pode ser a causa disso?

L: teoria das organizações e administração de serviços =

D: [partindo do princípio que isto é uma verdade

L: =é: administração de serviços não existem nas nossas... ((risos)) dentro da nossa matriz curricular a gente tinha alguns conteúdos mas em tópicos especiais de administração... não sei se você chegou a ver isso mas na verdade foi um equívoco né na montagem desse novo PPC feito em dois mil e sete porque nosso currículo anterior foi feito em noventa e cinco então em dois mil e sete se fez uma nova... um novo PPC que foi aprovado como eu te falei passou em três instâncias mesmo não tendo algumas... não cumprindo com algumas questões das diretrizes como eu já te falei né? os conteúdos sociais e ambientais e pesquisa operacional que era mais gritante... no entanto dentro desses tópicos era visto o conteúdo de serviços... aí qual era o porém a gente tinha que tirar esses tópicos nessa adequação porque tópicos especiais não é disciplina então o entendimento da UFPB acho até que em algumas faculdades particulares não sei se a Mater Christi tem disciplinas como tópicos especiais pode até usar com outro nome mas como tópicos emergentes não sei=

D: [exatamente isso

L: =surgiu alguma coisa tá lá quando eu trabalhava na FACEX a gente pensava da mesma forma aqui a UFPB pensa totalmente diferente eles entendem que os tópicos especiais e entra no histórico do aluno como tópicos especiais são as atividades complementares flexíveis... então nessa mudança nessa operação que teve em julho do ano passado deixou de ter os conteúdos de serviços sendo aplicados a gente tinha os serviços aplicados nesses tópicos uns três ou quatro se não me engano... então o conteúdo era visto pelo aluno não tinha o nome lá administração de serviços mas tinha o conteúdo agora nem tem mais então a partir dessas mudanças é que a gente já tem uma nova comissão aí pra trabalhar o novo PPC porque a gente acredita que tem que ser inserido=

D: [adequar

L: =isso e enquanto teoria das organizações tem uma disciplina na realidade duas né? fundamentos da administração... que acaba trabalhando um pouco da TGA né? a gente vê pelo menos de forma mais... vamos dizer assim... *en passant* porque são muitos conteúdos é uma questão mesmo introdutória... e no segundo semestre eles têm uma disciplina de sessenta horas que é teoria das organizações onde eles veem realmente a... todas os conteúdos relacionados a... às teorias das organizações

D: ok professora, a título=

L: [na minha opinião deveriam ser três disciplinas ((risos))

D: =a título de a titulo só talvez assim de tranquilizar mas isso aí é genérico não é UFPB não e lá na MaterCristhi a gente trabalha é:... foi até criticado abrindo um parêntese também foi até criticado porque a gente trabalha bem as teorias... nós estamos com um professor agora lá ele tá no fim do mestrado lá e tá pintando muito estudo de caso então tá tendo um resultado bem interessante bem interessante... graças a Deus

L: a nossa TO aqui é totalmente aprendizagem em ação né? totalmente caso... PBL...

D: ok professora... encerrado o nosso questionamento eu deixo em aberto esse espaço final pra algum complemento ou consideração que a senhora ache pertinente... referente aos temas abordados na entrevista

L: não eu acho que... são relevantes né eu acho que você vai ter resultados aí como você mesmo já colocou né dessa parte quantitativa já chama atenção... e eu acho que essa qualitativa vai ser muito bom mesmo o seu trabalho eu acho que a sua orientadora fez bem... né? porque eu acho que isso que faz=

D: [ela vai adorar ler isso ((risos))

L: =é eu sou fã da pesquisa qualitativa então ((risos)) quando fala ah fazer entrevista eu acho ótimo porque a gente consegue extrair muita coisa dessas né das falas=

D: [e os entendimentos né dos porquês que ficam escondidos muitas vezes por traz dos números

L: =exatamente

D: a gente consegue ok professora

L: e tem questões que você não saberia ah como aqui tinha tópicos e não tem mais tópicos e... se você olha lá tem as duas matrizes no site não sei se ainda estão lá as duas mas passou um tempo tendo as duas mostrando pros alunos o que tinha mudado... depois eu falei “tira porque tá confundindo a cabeça dos nossos alunos” ((risos)) acaba complicando um pouquinho

D: ok professora... professora em meu nome e em nome da minha orientadora professora doutora Márcia Karina da Silva e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia agradeço a colaboração no cumprimento de mais uma etapa dessa pesquisa

L: eu que desejo boa sorte ((risos))

Apêndice H

Transcrição da Entrevista com o Coordenador 4realizada em 18 de maio de 2012 às 9:40 horas. Tempo de gravação 21 minutos e 12 segundos.

D: professor vou tentar ser o mais breve possível vamos falar um pouquinho das diretrizes sabendo que o senhor assumiu há pouco tempo e certamente não se incomode em ser breve=
L:[não nãonão
D: = e o mais pragmático e objetivo possível até por uma questão de tempo... o que é que o senhor poderia falar acerca do entendimento das DCN's eu creio que se o senhor até me permitir eu posso utilizar a sua resposta anterior seu diálogo anterior sua fala como isso aqui que mais ou menos o senhor faz um apanhado né? me permita pular... e diante dessas dessas diretrizes o que é que o senhor poderia falar sobre os conhecimentos é: profissionais os conteúdos profissionais o senhor já chegou já teve oportunidade de vasculhar isso aí?
L: Eu dei uma olhada no objetivo até eu fui bater um pouco das diretrizes com o nosso Projeto Pedagógico o que é que ele segue né? e a gente... é: a gente vê que não tá tão fora das diretrizes a questão é mais refinamento com relação a isso então qual é a pergunta? O seu conhecimento e o seu entendimento especificamente sobre a questão dos conteúdos né?
D: Isso
L: a:: Eu sei que existem os conteúdos da nossa grade no currículo ((risos)) mas o que é que assim como assim que cada um o que é que... é isso que você está sendo pedido?
D: Não É se o senhor tem conhecimento desses conteúdos quais são ser esses conteúdos? Ainda não né?
L: sim não não tenho eu tenho eu só:: leitura cruzada superficial não me aprofundei sobre ele né?
D: Uma característica interessante professor das diretrizes é que elas determinam a aplicação não de disciplinas no currículo elas trabalham com conteúdos mas mesmo assim as instituições de ensino elas continuam adotando a metodologia de disciplina o procedimento de disciplina porém sempre relacionando o nome das disciplinas com esses conteúdos... o senhor nesse curto tempo o senhor chega a perceber isso aí aqui na UFC esse processo?
L: eu percebo a gente tem alguns problemas graves assim de de como as coisas devem ser ser... ser... ser reavaliado que tem algumas disciplinas que elas não estão muito condizentes com o conteúdo com o nome e muitas vezes um nome o nome não fecha com a questão da disciplina mas sempre o clássico daqui é que a gente tem uma disciplina que é denominada os métodos quantitativos que conteúdo é pesquisa operacional a gente sabe a administração tem que ter pesquisa operacional então ele fica mascarado dentro da última revisão de conteúdo dentro de métodos quantitativos que também deve ter uma exigência quanto a métodos quantitativos e aí decidirem isso a gente vê também a área que eu trabalho a área de produção logística também tem algumas questões problemáticas quanto a isso
D: ok professor falando agora especificamente do currículo que o senhor trabalha no seu curso é:: qual que é o nível que o senhor poderia nesse pouco tempo que o senhor tem dessa estrutura do seu currículo?
L: O nível de domínio da estrutura curricular?
D: praticado no seu curso
L: o domínio sobre a da do curso=

D: [o conhecimento
L: = mesmo dos conhecimentos=
D: [acho que até o senhor já o deu
L: eu considero de razoável pra bom assim tem algumas pela análise que eu fiz eu tinha um viés muito na administração básica e até hoje reais e depois do meu mestrado eu foquei muito a questão dos estudo organizacionais e também a minha origem na área de exposição essas duas áreas eu domino praticamente só e eu consigo focar mas olhando nossa estrutura eu eu consigo visualizar uma estrutura bem equilibrada inclusive da pra identificar na nossa estrutura que ela tem um viés financeiro quantitativo forte assim comparando com alguma coisa mas...
D: ok então em cima disso que o senhor está falando o senhor acha que esse currículo hoje ele cumpre as diretrizes e especificamente os conteúdos profissionais?
L: ele cumpre... ele cumpre mas de uma maneira desatualizada eu diria assim ele tá ele foi já ajustado o nosso conteúdo programático ele teve uma reforma em dois mil e sete depois dessa nova diretriz de dois mil e cinco então ele já focou tentou focar os conteúdos mas ele tem alguns vieses na reforma que a gente fez na estrutura curricular de dois mil e sete e isso eu tô conversando bastante com o coordenador anterior e que participou desse processo foi exatamente tentando ajustar isso mas sem modificar muito o curso... então nós só fizemos remodelar algumas coisas e passaram e a gente encaixou dentro das diretrizes mas ainda meio distorcido
D: normal professor agora abordando um pouco a questão dos egressos do mercado de trabalho e a relação dessas duas variáveis com as diretrizes... O senhor considera que o curso de administração o curso como um todo ele exige do egresso uma qualificação e habilitação extremamente múltipla extensa e consequentemente difícil dos cursos atingirem essa formação? ... ... Porque tem tem até um jargão que diz que o curso de administração devia formar super-homens né porque ele tem que entender mil coisas suas inter-relações e às vezes suscita-se que os cursos nesses quatro anos quatro ou cinco anos dependendo não consegue dar aquela formação exigida pelo mercado?
L: é: ... ele acaba sendo um curso mais genérico esse é um problema a: ... eu sinto ... um pouco disso mas por outro lado assim isso é que é a parte interessante assim até a percepção de outros alunos e conversando com o pessoal de outros cursos daqui de Fortaleza se percebe por exemplo que apesar de ser genérico hoje a parte quantitativa e financeira do curso de administração é mais forte então o mercado percebe que o pessoal que é da UFC tem uma área com mais suporte quantitativo e financeiro então ... a: ... acaba sendo por essa o curso não é completamente equilibrado ele não pode formar um super-homem ou algum super-herói com habilidade ((risos)) é um super-herói mas com habilidades específicas assim
L: ele não voa é um super-homem que não voa ele é forte corre e tal mas não voa uma coisa assim
D: ok professor dentro do curso logicamente dentro desse período curto talvez até como professor o senhor possa ter visto mas a relação que existe entre qualificação e habilitação dos seus egressos e isso relacionado diretamente a questão de prática e teoria do teu curso como é que o senhor visualiza isso ai? existe isso essa relação entre prática e teoria que possa gerenciar melhor a formação desse conhecimento e consequentemente dar uma condição de gerar essas habilidades e competências ao egresso?
L: ao egresso teoria prática ... ... eu eu agora fiquei um pouco na dúvida eu fiquei pensando que a gente tem um vício também né a gente tem dois cursos aqui na realidade e são dois cursos com perfis diferentes noite e dia e eu sou um eu tenho muitas vezes um viés mais acostumado comigo porque eu dou mais aula a note do que de dia então eu tenho um viés mais pro pessoal da noite na realidade obtida na formação a gente percebe a diferença entre qualificação e habilitação obtida na relação teoria-prática... eu acho que no final a gente tem

uma boa mistura disso porque à noite a gente forma as pessoas que já estão muito ligados à prática então você tem um viés já são praticantes diferentes então você tem que puxar um pouco mais da teoria pra eles e é um processo inverso que eu acho que o curso busca ainda até pelos perfis das pessoas à noite inclusive pela manhã a gente faz um processo de qualificação meio que inverso a gente tá passando a teoria pra eles irem mais pro mercado e ganhar prática mas eu acho que tem uma relação boa
D: ok e com relação às diretrizes que a gente tá tratando o senhor acha que mesmo antes de dois mil e cinco hoje elas atendem especificamente a questão dos conteúdos profissionais? a gente sabe que todo dia o dinamismo do curso de administração é frenético e tem coisa por exemplo já notória como a questão da gestão de projetos e isso era uma coisa que nem se falava em dois mil e cinco mas independente disso o senhor acredita que as diretrizes atendem?
L: eu acredito que a gente tem flexi/ a gente na interpretação a gente consegue atender tem algumas eu acho que tem algumas falhas a questão por exemplo não essa questão de dede tem algumas questões ligadas a inovação empreendedorismo são as principais falhas hoje dos cursos do nosso curso a gente até tem criou uma disciplina sobre empreendedorismo mas não temos de inovação não temos disciplina de sustentabilidade que é um outro tema então eu acho que já tinha uma abertura nas diretrizes eu já vi alguns cursos colocar mas e isso não tem acaba não tendo uma ênfase assim e talvez tivesse que ser colocada né?
D: ok...e o curso que o senhor coordena? faz algum acompanhamento ao público egresso?
L: a gente faz a gente sele eu sei que a gente já fez eu não posso dizer de fato constantemente=
D: [tranquilo mas o senhor considera que esse acompanhamento ele é útil ele seria inclusive necessário e válido para a melhoria do curso?
L: sim eu considero tem uma segunda questão também até relacionada foi uma discussão também que () que trabalha bastante essa ligação com o mercado e que também como universidade a gente tem também que frear um pouco a nossa visão muito mercadológica a gente não pode ir também por questões sazonais de mercado eu acho que a gente tem que tentar dar partes um pouco mais firmes assim nessa questão e aí eu digo assim que o acompanhamento de mercado a gente tem que ver como está estruturado o novo polo o que a gente pode fazer em relação a isso a gente não pode também agora pensar em criar disciplinas de gestão da metalurgia alguma coisa nesse tempo que depois que passar o “boom” vai ficar uma coisa defasada é muito melhor você ter uma visão talvez genérica e aprofundada um pouco na base que aí você consiga diversificar a situação no mercado do que pensar na demanda específica o mercado é muita empresa
D: é na graduação talvez e depois focar um pouco na pós dentro dessa sazonalidade
L: dessa sazonalidade a gente tem até uma coisa interessante que a gente tava são umas ideias assim ((risos)) pra compartilhar tem a nossa ideia agora da da reforma eu tava pensando com Hugo muito sobre isso porque a reforma e a gente propor que a gente vai pra tentar abrir um pouco pra comunidade fazer algumas reuniões com gestão de RH de algumas empresas ou qual é o perfil que eles percebem hoje se a gente poderia tentar dar uma ênfase... tentar ajustar um pouco mais com o mercado mas a gente tem que ver também que o pessoal no mercado não pode dizer assim “ah mas você tem que fazer ((risos)) algum curso técnico” eu tenho assim uma visão muito crítica pra gente tentar diferenciar de um curso técnico em administração eu não eu sou meio... é: ... radical assim no primeiro semestre eu falo pro meu aluno assim “entrou na administração vocês estão criando uma boa estrutura de conhecimento pra ficar em certas empresas se você quiser agora montar um pequeno negócio assim eu sugiro o SEBRAE vocês vão lá façam cursos práticos exatos de imediato que vocês vão conseguir fazer a operação assim rápida da empresa conseguindo coordenar porque a gente tem que pensar um pouco que a gente está aqui dentro pra formar administradores para que

empresas não precisem contratar consultorias ((risos)) pra fazer as modificações tendo uma cabeça pensante interna e isso é uma coisa muito iniciante das empresas que não têm assim tem um pouco aí contrata uma consultoria
D: ok a próxima pergunta inclusive eu não sei se ela na sequencia aqui ela tá bem escalonada mas o senhor acabou respondendo que era o questionamento do mercado bom dos egressos o senhor já entrou na resposta da próxima pergunta e eu até agradeço... encurta um pouco aqui pra gente a próxima... é: de que forma que o curso que o senhor coordena qual foi a forma que o curso que o senhor coordena utilizou ou utiliza pra promover a adequação deste currículo que o senhor falou às diretrizes? eu acho também que o senhor já deu uma situada
L: é a ideia vai ser exatamente essa a gente tem essa ideia de fazer a reforma do projeto pedagógico isso pra nós é claro e a gente vai tentar fazer... olhando mais... que eu pensando assim mais do que olhar pro mercado eu prefiro olhar pro definir uns benchmarks nacionais pra saber o que é que são essas empresas o que é que elas... de preferência algumas universidades o que é que elas estão fazendo e aí é na estrutura pra onde a gente olhar pra VMEC ou FGV vai olhar pra esses dois por exemplo o pra fundação Dom Cabral mas a gente tem que olhar pras universidades federais que elas têm a estrutura burocrática parecida com a nossa ((risos))
D: perfeito
L: Pra discutir e fazer alguma coisa
D: uma coisa interessante professor na fase inicial da nossa pesquisa na parte documental que a gente usou baixou todos os currículos lá das instituições via site da internet e tomou como base também o e-MEC pra chegar a essas instituições a título de registro tem setenta cursos de administração presenciais entre Ceará Paraíba e Rio Grande do Norte... desses a gente conseguiu acessar quarenta e oito... então dois conteúdos eles praticamente não são é: contemplados nos currículos menos de vinte por cento cada um que é teoria das organizações e administração de serviços... eu queria saber se o senhor tem mesmo que seja agora de bate-pronto se o senhor teria uma opinião sobre isso aí?
L: a: existe um vício da teoria das organizações está dentro de TGA né você não então aí você... tem elas na superficialidade então ela ta ((risos)) além de não entra mais a fundo então uma das coisas que eu fiz uma pesquisa até com os monitores no ano passado a gente já fez uma uma... eu tava lecionando TGA e tinha um monitor e a gente fez uma espécie de benchmark sobre TGA daí eu falei assim “vamos dar uma olhada em” e eu até tenho acho que o cartaz tava lá na minha outra sala então a gente fez o benchmark em 11 universidades nacionais pra gente ver como era TGA pra gente e quem era qual era o livro dado em TGA porque eu tava usando Chiavenato o pessoal critica a teoria das organizações mas a gente foi ver e na realidade das onze oito ou nove usavam o Chiavenato em TGA e existia TGA e tinha universidade que tinha TGA que nem o nosso que é um semestre e existia universidade que existia TGA um e TGA dois... tem universidade que tem introdução a administração e depois TGA né? e ai fica eu acho que seria uma parte introdutória da teoria das organizações a gente não tem alguma via de aprofundamento de que é o problemático tem algumas isso tem algumas áreas que ela se aprofunda assim então e ai ela se então eu acho que hoje a teoria das organizações que ela acaba tendo uma abordagem praticamente neoclássica assim dentro de toda estrutura nós temos disciplinas de processos ou processos administrativos algumas coisas que já criam um viés neoclássico e não aprofunda na teoria das organizações a diversidade da teoria das organizações então isso talvez seja até uma área interessante outra coisa interessante é a administração de serviços realmente eu usando operações aqui operações sem sistema de limitações na produção então são coisas que eu quero lá no currículo chamar administração de operações e não produção exatamente pra não criar esse vício de que seja só administração da produção industrial na realidade os cursos lá no sul onde que eu lecionei essa disciplina parcialmente lá administração das operações quando eu era quando eu fui

bolsis/ não é professor substituto logo quando eu entrei no mestrado ela já chamava operações um operações dois e ela abria de certa maneira pra gestão de serviços que é o talvez enfoque maior que a gente tenha que dar na administração... até existem umas discussões entre a competição da administração com engenharia de produção e eu acho que na realidade não é tão válida essa discussão na realidade a administração se ela focasse mais em administração de serviços que tem mais de cinquenta por cento de qualquer lugar é:: qualquer sociedade tem um percentual relativamente alto de setenta por cento da área de serviços seria mais interessante você... você focar mais nos serviços mesmo eu acho que é uma das disciplinas mais mais no início assim entre mercado e consumidor como mercadologia tudo mais e acaba tendo uma relação melhor com a questão de serviços mas outras disciplinas elas realmente elas ficam devendo um pouco nessa área de serviços
D: ok professor
L: outra coisa interessante assim só pra ((risos)) eu dou aula no curso de ead educação à distância da administração e eu percebo que lá eles foram um pouco mais modernos na estrutura da grade a grade deles tá um pouco mais moderna e já lá tipo gestão de operação e logística está divididas em duas áreas e uma segunda a ementa é toda baseada em serviços então a gente tá criando já ementa baseada em serviços e então acho que é uma das falhas que a gente deveria realmente trazer mais serviços pra dentro da administração mesmo
D: ok professor é encerrados esses questionamentos pré-determinados eu deixo aberto esse espaço final para que o senhor possa complementar fazer alguma consideração que o senhor acha pertinente referente aos temas que a gente abordou
L: é: ... não eu acho que eu fui comentando e foi foram itens assim talvez essa questão da EAD ela tem uma grade atual a EAD eu observei apesar da questão da prática não funcionar muito bem eu tôtô extremamente crítico em relação a isso mas o projeto original quando tava tentando criar uns cursos de administração eles pegaram e fizeram uma grade mais enxuta dentro das diretrizes e que eu acho que os cursos poderiam pensar nisso né?
D: ok professor =
L: [e mas assim eu até eu você me pegou assim se me desse mais seis meses ((risos)) eu ia aqui citar as diretrizes ((risos))
D: o que é isso professor? inclusive dentro desse dinamismo dos cursos tem essa questão da substituição atual dos ()
L: eu até tenho uma discussão bem bem interessante que logo quando eu fui eleito aqui que caiu que já aconteceu com o coordenador anterior porque parece que o CRA né o CRA disse que o coordenador do curso de administração tem que ser formado em administração mas isso é uma coisa que já com outro administrador anterior já entrou numa discussão jurídica e não tem mas eles criaram uma normativa relacionada a isso e foi ai quando eu estudei as diretrizes pra ver o que limitava isso tinha que ser formação de administrador no nosso anterior ao Laudeomiro mas também não teve ele era formado em história teve uma discussão relacionada com isso com o CRA... aí na época já teve uma consulta jurídica que não pode é uma ingerência do CRA sobre a estrutura interna da universidade né? então não sei se quando a gente for alterar isso no novo currículo aí tenha que mudar um pouco relacionado com isso a:: mas aí eu tendo essa base eu fui olhar o... dei uma olhada nas diretrizes pra ver o que é que colocava lá mas não tem nada com relação a isso
D: Ok professor Em meu nome e em nome da minha orientadora a Professora Doutora Márcia Carina da Silva professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia agradeço a colaboração para o cumprimento de mais uma pesquisa científica... obrigado

Apêndice I

Transcrição da Entrevista com o Coordenador 5realizada em 18 de maio de 2012 às 11:35 horas. Tempo de gravação 24 minutos e 05 segundos.

D: professora inicialmente a gente vai abordar as diretrizes curriculares nacionais do curso de administração... e primeira pergunta o que é que a senhora poderia falar sobre o seu entendimento ou conhecimento acerca das diretrizes curriculares do curso de administração?
L: tá o nosso curso de administração conseguiu me chamar atenção é que ele não deixa não trata como obrigatório o estágio né? o estágio ele não é curricular ele é extracurricular então assim é uma das coisas que da minha realidade do curso anterior que eu coordenava isso é um diferencial que... se a gente não trouxer a prática para dentro da sala de aula o aluno de distancia=
D: [isso...
L:= né porque não tem o estágio então esse é um ponto é as áreas de atuação e formação né que você tem a formação básica são aquelas disciplinas mais básicas das diretrizes curriculares da formação e a formação complementar e específica do curso que aí entra a área de logística finanças marketing é:: o aspecto sociológico que entra na básica também então tudo isso aí ta dentro das diretrizes curriculares do curso de administração e o trabalho do término de curso também que ele abre o leque pra o TCC que é onde você pode fazer um plano de negócios ou uma monografia e aí é onde a gente atua hoje aplicamos na nossa matriz curricular também
D: ok... ainda dentro dessas diretrizes professora o que é que a senhora poderia falar de mesmo superficialmente
L: pois não
D: sobre os conteúdos profissionais aqueles que estão relacionados diretamente com a área de administração?
L: das diretrizes ou fazendo já um link com a nossa matriz?
D: não das diretrizes
L: das diretrizes questão das finanças... a área de finanças a área estratégica que é onde entra marketing estratégia empresarial... a área de... logística também é uma forte área e a área de finanças a área de estratégia a área de logística outra área também que a gente é a área quantitativa também né que também tá muito linkada à área de finanças mas mais voltada pra questão da estatística análise das estatísticas pesquisa de mercado
D: perfeito... uma característica interessante professora apesar das diretrizes elas não determinarem especificamente a aplicação de disciplinas nos currículos=
L:[eu sei
D: = ou seja de aquela disciplina com carga horária na verdade ela fala em conteúdos mas mesmo assim as instituições de ensino superior elas continuam adotando a disciplina a figura da disciplina... mas sempre relaciona o nome da disciplina com os conteúdos... você tem disciplina de finanças né? onde na realidade não existe isso preconizado nas diretrizes=
L: [é verdade
D: = aí o que é que a senhora considera que seja é que isso continue acontecendo mesmo com a flexibilidade que as diretrizes dão?
L: é na verdade hoje a gente chama até mais de unidade curricular mesmo né que nessas

unidades curriculares... mas esse formato de... de disciplina com o conteúdo o conteúdo ele linkando o nome da área de formação não sei se eu tenho opinião formada sobre isso no que se refere assim se isso é certo ou se isso é errado eu acho que aí é o papel do docente de ampliar essa esse esse raio de visão né? =
D: [perfeito
L: = que o nome da disciplina remeta à aquela área de formação eu acho que sim porque ainda temos essa estrutura curricular de disciplina e tal mas em cada unidade curricular que o conteúdo possa abranger a área como um todo não somente porque é finanças corporativa um finanças corporativas dois que eu só vou ver aquilo não mas que ali aquele docente também possa passar pro aluno a visão mais macro da área de atuação aí nós vamos passar para as caixinhas de disciplinas e entrando nessa questão mais mesmo da do conteúdo da unidade curricular dos módulos
D: e o que possibilita também a interdisciplinaridade que é uma coisa difícil de fazer
L: ah perfeito... é porque é transversal né então verdade a gente precisa trabalhar essa transversalidade no=
D: [se ficar preso nessas caixinhas foi um termo perfeito que a senhora usou é difícil isso acontecer
L: = é difícil até porque o que é que acontece? o próprio professor por isso que o grande trabalho que a gente faz é com o docente porque o próprio professor muitas vezes não sabe o que tinha antes e nem o que vem depois então ele precisa conhecer o todo da matriz curricular né e daí sim entender que aquela unidade dele faz parte de um todo
D: a visão sistêmica do curso
L: a visão sistêmica do curso
D: perfeito professora... falando agora um pouquinho do curso é do currículo praticado pelo curso que a senhora coordena qual o nível de domínio que a senhora considera ter acerca da grade curricular... da estrutura curricular do seu curso?
L: em que aspecto o profissional acadêmico o geral?
D: enquanto coordenadora o que é que a senhora diz assim “olha eu conheço nesse nível assim e tal”...
L: em termos da concepção do curso hoje?
D: é da concepção... estrutural
L: eu posso lhe dizer que eu estudei pra conhecer isso entendeu? porque na minha formação básica de bacharelado é o turismo a gente acaba trazendo isso muito né? pra nossa vivência mas aí é por isso que quando eu fui me encontrando na área principalmente estratégica que é o meu campo de ação maior porque quando eu fui buscando o curso de marketing o curso de administração o próprio mestrado em turismo que eu fiz foi em gestão... então hoje logo que eu assumi a coordenação do curso eu procurei entender a matriz como um todo a partir das diretrizes curriculares talvez aí o fato de eu ter sido avaliadora do MEC ter me ajudado porque aí eu me sentei pra estudar as diretrizes curriculares do curso de administração né? então teve a concepção daquela matriz porque eu não participei não estava como coordenadora quando o novo fluxograma entrou né então foi dois mil e dez e eu assumi a coordenação em dois mil e onze então eu fui entender então a até a disposição dessas unidades curriculares a partir da diretriz curricular e o que é a concepção também do nosso projeto pedagógico... que aí o projeto pedagógico foi todo remodelado a partir dessa dessa visão não só minha mas do nosso colegiado de curso e do núcleo docente estruturante=
D: [perfeito
L: = então o PPC ele foi trabalhado mesmo a partir das diretrizes curriculares então todos os raios de de todos os assuntos que são abordados na diretriz curricular eles estão na nossa matriz
D: certo... acho que praticamente a senhora já respondeu a próxima=

L: [eu falo muito
D: eu não sei bem se o eixo está encaminhando pra isso=
L: [é tá...
D: mas vamos lá... a senhora considera que esse currículo que é praticado hoje no seu curso ele atende as diretrizes especificamente os conteúdos profissionais?
L: sim... atende é:: o curso de administração uma percepção que tenho e que a gente escuta muito... acho que é na verdade uma opinião formada que a sociedade tem sobre o curso é: de administração de uma maneira geral não só da universidade que o curso de administração é um curso generalista né? você vê de tudo um pouco né e aí vem depois um curso de lato e stricto sensu pra você se aprofundar naquela área que você quer mas hoje por meio das atividades que a gente desenvolve a gente já procura fazer com esse aluno já se encontre dentro do próprio curso "bom eu gosto da área de estratégia empresarial então eu vou me voltar mais pra área de marketing pra própria área de estratégia empresarial pra área de pesquisa de mercado" então nós procuramos por meio dos conteúdos que tem em cada unidade curricular dessa fazer com que o aluno já: vá se identificando pra não ser também é uma profissão generalista mas não é um profissional perdido né?=
D: [isso...
L: = nós não queremos formar um aluno que termina e diz assim "e agora? eu vou fazer o quê?" não eu já quero que ao longo desses quatro anos ele já vá se identificando "não perai eu gosto de RH é aqui que eu vou seguir minha carreira"
D: isso professora
L: não sei se eu respondi
D: perfeito... perfeito perfeito... agora vamos abordar um pouquinho a questão da formação dos egressos do curso de administração o mercado de trabalho e a relação destes com as diretrizes
L: tá
D: a senhora considera que o curso de administração o curso como um todo não o da senhora mas o curso como um todo... é: ele exige a formação de um egresso com a qualificação e a habilitação múltipla e extensa e consequentemente difícil de se atingir?
L: eu acho que aí ainda ta um pouco ligada com a questão anterior né? como a gente hoje tem uma visão/ o curso ele tem uma visão generalista e:: não menos profunda mas né uma visão de mercado e as oportunidades de trabalho que aparecem hoje principalmente alunos de administração ele acaba se encaixando sempre em alguma oportunidade de trabalho porque o leque de oportunidades é muito maior... então e o mercado tá cada vez mais exigente sim=
D: [isso
L: = até porque é com essa o próprio Ministério da Educação com esse trabalho que ele faz de ENADE de o próprio ENEM ele procura sempre tá de olho naquela instituição que tá trabalhando sério=
D: [perfeito...
L: =então esse aluno ele precisa sim ser qualificado nós de principalmente de instituição particular é muito demandada do ministério da educação nesse aspecto então se a gente não trabalhar dentro da linha mesmo colocando um aluno qualificado no mercado de trabalho a gente se perde no nosso objetivo né na nossa missão que é formar de maneira qualificada esse cidadão e botar ele no mercado de trabalho e uma pesquisa de opinião que a gente faz com os concludentes a cada final de semestre inclusive uma dessas era essa reunião que a gente tava vendo agora há pouco mais de oitenta por cento do nosso aluno já sai com o trabalho atuando na sua área né é:: acadêmica
D: perfeito
L: isso é eu acho assim isso encantador é uma forma é sinal de que estamos sim atendendo essas exigências impostas aos egressos do mercado de trabalho

D: ótimo professora... como é que a senhora percebe a relação dessa formação de qualificação e habilitação que é obtida durante a formação dos egressos dentro do seu curso ou seja como funciona a relação teoria-prática pra poder dar essa habilitação e essa formação?
L: tá... é o curso de administração aliás os cursos da área de administração não sei se do centro administrativo aí passa também economia ciências contábeis o próprio comércio exterior no nosso caso agora administração é:: se a gente não cuidar realmente é uma carga teórica muito maior do que uma carga prática por quê? porque a prática do mercado a prática do aluno de administração é o mercado de trabalho eu não consigo ter um laboratório é:: onde eu possa desenvolver como no curso de turismo eu tenho um laborat/ eu tenho uma cozinha industrial onde ele pode aqui tornar exercer exercitar a disciplina de alimentos e bebidas... num laboratório no curso de administração o que é que a gente tem? a gente dispõe ao aluno softwares em jogos de empresa sistema de gestão onde ele já vai criando essa prática nós temos uma disciplina de diagnóstico e consultoria onde esse aluno vai pro... mas é sempre com um link com o mercado então como é que a gente consegue fazer essa prática aqui dentro? é:: estreitando os laços com o mercado firmando convênios e parcerias pra que esse aluno possa estar dentro da empresa inclusive desenvolvendo uma consultoria um trabalho acadêmico e podendo vivenciar e dizendo assim porque aí volta pra aquela primeira questão que o estágio não é obrigatório a gente começa a botar dentro das disciplinas atividades acadêmicas que o force a ir ao mercado de trabalho pra poder é desenvolver essa prática... e::: especificamente não sei se seria o momento de eu falar=
D: [à vontade professora
L: = mas no curso de administração daqui da universidade nós no nosso centro estamos montando o EGES estamos montando não ele já está implantado... que é o escritório de gestão empreendedorismo e sustentabilidade onde nós estamos firmando parcerias com grandes empresas do mercado e: o nosso aluno já começa se inserir desenvolvendo trabalhos é prestação de serviços voltados pra consultoria orientados por um professor dentro de empresas=
D: [ótimo
L: = então é a forma que a gente consegue trazer a prática pra sala de aula
D: muito bom muito bom... professora na sua opinião essas diretrizes que a gente vem discutindo apesar delas terem sido editadas em dois mil e cinco elas ainda atendem as exigências impostas pelo mercado de trabalho especificamente no que se refere aos conteúdos profissionais? porque a gente vê alguns temas aí aflorando como inovação projetos tal que eles não estão é contemplados diretamente que eram coisas também nem nem pensadas anteriormente mas também a gente sabe que existe uma flexibilidade da diretriz então mesmo ela estando neste formato a senhora até como avaliadora
L: é: eu acho... é tem... claro a gente pode atualizar mas aí como é bem ampla ela lhe deixa é sem amarras pra que você possa então na hora que você fala de estratégia sem lidar com o e-commerce mesmo que não esteja escrito ali né essa questão do comércio é porque talvez porque na época não era tão como é hoje o varejo no merc/ então assim é a gente consegue com a nossa visão aí compete ao corpo docente ao colegiado do curso à coordenação do curso... estar antenado com o que está acontecendo e aí traz pras unidades os conteúdos das unidades curriculares os assuntos em pauta... sem fugir da diretriz é talvez seja até melhor a diretriz ter essa esse essa visão mais ampla pra deixar que nós como gestores e professores daquela unidade curricular possa é éé ir incrementando com o que tá no mercado porque tudo o que se falava era na globalização né? aí agora tudo é o comércio eletrônico a era digital então a gente consegue dentro daquela diretriz curricular encontrar um caminho pra colocar todas essas inovações
D: perfeito... professora o curso que a senhora coordena faz algum tipo de acompanhamento junto aos egressos que formam?

L: isso ainda é precário pra nós no nosso curso... a gente faz depois dessa pesquisa de opinião a gente e que ele está no mercado de trabalho a gente não consegue realmente fazer esse esse levantamento... eu tô tentando me lembrar aqui se tem alguma atividade institucional quando a gente consegue atingir mas não infelizmente
D: certo
L: é um trabalho que já está inclusive em pauta com a nossa diretora a professora Maria Clara pra que a gente consiga ter um contato mais próximo com esse egresso né porque depois que ele sai agora a política da universidade é de incentivo pra que ele permaneça nos cursos de pós
D: educação continuada?
L: educação continuada... mas aí nós não vamos conseguir saber exatamente como é que ele está quem está atuando na área quem é que não tá
D: a senhora entende enquanto coordenadora entende que um acompanhamento desse tipo é necessário e válido para a melhoria do curso?
L: sem sombra de dúvidas
D: ok
L: sem sombra de dúvidas e isso é mais do que dentro do curso eu acho que isso tem que ser institucional
D: perfeito
L: e né nas instituições de ensino superior tem que se criar ali um link com um portal para o egresso para que ele possa estar não se sentir desamparado mesmo né no mercado de trabalho
D: eu acho que até que a senhora que essa próxima pergunta já pontuou mas vamos lá ... quanto a relação de é:... com relação ao mercado de trabalho e suas exigências o curso que a senhora coordena faz algum tipo de acompanhamento? essa relação mercado
L: com o egresso?
D: não nãonão necessariamente o que o mercado exige e o que o curso está oferecendo pra poder de alguma forma atender esse mercado?
L: sim até mesmo porque esse estreitamento que a gente tem né? no mercado de trabalho então nós fomos sempre participando de de reuniões onde tem esses profissionais então seja no conselho regional seja numa câmara de negócios seja numa num movimento como na FIEC tem um movimento do Ceará competitivo então a UNIFOR o curso de administração tá sempre representado ali pra gente ir aproximando e sabendo se o nosso aluno está sendo bem é: está sendo bem absorvido pelo mercado
D: perfeito
L: e a UNIFOR tem uma vantagem né assim a gente tem uma marca muito forte talvez pela própria tradição e pelo tempo de existência e o que é que acontece? é: se num processo de seleção o aluno for o profissional ver o histórico do aluno que vem da UNIFOR e de uma aluno que vem de outra instituição ele certamente ele vai olhar aqui primeiro agora é claro que a gente dá o instrumento pro aluno e quem vai mostrar que vale à pena ficar com ele é o próprio aluno=
D: [perfeito
L: = então é o próprio candidato né?
D: isso
L: mas a universidade ela tem essa essa marca registrada muito forte o que prepara esse aluno para o mercado de trabalho
D: perfeito professora... professora qual que é a forma aqui do curso que a senhora coordena utilizou ou utiliza ainda pra promover a adequação do seu currículo com as diretrizes e o mercado especificamente no que se refere à habilitação e qualificação desses egressos? como é feita a adequação do currículo a:...
L: tá isso primeiro a gente tem uma aproximação muito grande do jeito que a gente tem com o

mercado a gente tem com o próprio aluno né? pesquisa de opinião pra poder saber como é que então é desenvolvido isso também junto aos alunos e esses meninos quando estão saindo pra que a gente possa por meio desse resultado dessa desse instrumento de avaliação a gente fazer melhorias no nosso curso... e aí identificada a necessidade a gente reúne trabalha muito o colegiado do curso e o colegiado do curso ele é representado por professores pela área de formação do nosso PPC que está baseado na diretriz curricular... então eu tenho o o: titular e o suplente de cada área de formação do que tá baseado no PPC e que tá baseado na diretriz curricular então a gente trabalha essas questões no no essas questões no colegiado e o núcleo docente estruturante que também é uma determinação do ministério da educação acho que desde dois mil e dez que é exatamente trabalhar o projeto pedagógico do curso e aí também no no núcleo docente estrut./estruturante eu também tenho que professores que aí já muda o perfil né são professores com titulação stricto sensu e que tenham tempo integral efetuar em tempo integral ou em tempo parcial então é trabalhado em conjunto mesmo e de maneira sempre ouvindo o que o mercado está no nos nos demandando
D: perfeito... professora na fase inicial da nossa pesquisa nós fizemos um levantamento partindo do doe-MEC chegamos às instituições do Ceará Paraíba e Rio Grande do Norte são setenta instituições com curso presencial de administração dessas setenta apenas quarenta e oito estão atendendo a portaria quarenta lá o artigo trinta e dois que diz que ela tem que ter a sua grade curricular publicada no seu site é uma informação não sei se relevante pra senhora mas existem instituições que não têm nem site ((risos)) =
L: [acredito ((risos))
D: =é interessante porque eu nunca imaginei que isso poderia acontecer então em cima dessa pesquisa dessas 48 que acabou sendo a nossa amostra é dentro dentro dos conteúdos institucionais interessante que dois praticamente não são contemplados teoria das organização com menos de vinte por cento e serviços a parte de administração de serviços praticamente menos de um terço contempla é na sua visão de gestora de curso o que é que a senhora acha que pode ser a causa disso ou o porquê?
L: eu acho que é porque na verdade a gente consegue é:: talvez porque a própria matriz curricular porque também não adianta a gente trazer uma matriz muito pesada e esses são temas e assuntos que podem estar dentro das unidades curriculares entendeu? é a mesma coisa de do empreendedorismo ele tá dentro ele perpassa todo o curso você não precisa pegar ali quarenta vinte trinta horas que seja pra aquela disciplina quando ela pode ser plenamente contemplada =
D: [como conteúdo
L: =como conteúdo de uma unidade curricular
D: perfeito professora... professora encerrado o nosso questionamento que estava previsto eu deixo aberto esse espaço pra que a senhora possa fazer um complemento ou consideração que ache pertinente especificamente referente ao que a gente abordou
L: acho... acho que assim é pesquisa dessa natureza elas nos engrandece muito é bom que a gente tenha depois feedback disso pra =
D: [certeza ((risos))
L: =pra perceber como está o nosso cenário porque o que nos entristece é perceber que é do jeito que começou a pipocar um monte de instituição de ensino superior os primeiros cursos que abrem são os cursos na área de administração=
D: [é o mais barato de montar
L: =é o mais barato de montar não tem custo com laboratório então a gente tem que se desdobrar pra poder vencer essa concorrência mostrar a qualidade e isso passa pelo corpo docente... passa por é é: instrumentalização que a gente procura fornecer pra o nosso professor em sala de aula... porque não é fácil é é: e aí o mercado também tem que ter sensibilidade pra poder separa o joio do trigo né porque o profissional que tem uma que vem de uma instituição

de ensino onde ele tem uma formação sólida né é é:: com senso crítico que a gente tem que trabalhar esse sendo crítico: porque que ele tá a ali porque que estuda isso e ai sim a gente vai conseguir colocar esse aluno no mercado de trabalho de maneira diferenciada... então nossa maior preocupação mesmo é: como é que isso chega como é que esse aluno chega no mercado de trabalho com esse nível de concorrência que a gente tem hoje se a gente não ficar trabalhando no ambiente deles das diretrizes curriculares atendendo de maneira não é só pra inglês ver não é realmente cumprindo aquela carga horária que tá ali dentro daquele projeto de ensino daquele conteúdo programático trazer o que for de mais moderno pro aluno em termos de conteúdo... então eu acho que esse é o grande diferencial de um curso de administração pra gente não botar só mais um administrador no mercado de trabalho mas botar realmente um gestor no mercado de trabalho
D: um dos um dos ... abrindo um parênteses aqui um dos artigos que eu li nesse trabalho aqui é o título era “as fábricas de administradores” é interessante =
L: [olhe aí
D: =e eu acho que um dos coautores é o Mintzberg =
L: [isso é que é estratégia
D: = um cara que é super atualizado super crítico e e: corrobora com o que a senhora falou aí né a gente não tem que simplesmente fabricar e jogar no mercado de trabalho mas tem que ter a competência de fazê-lo bem feitos digamos assim
L: bem feito é é:
D: professora Cristiane Buhamra abreu em nome da minha orientadora professora doutora Márcia Karina da Silva e da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia eu agradeço a colaboração para o cumprimento de mais uma pesquisa científica muito obrigado professora
L: eu que agradeço

ANEXOS

Anexo A

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil — Imprensa Nacional
SEÇÃO 1

Edição Número 137
Páginas 26/27
Data: 19/07/2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005

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

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

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

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

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

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

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

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

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

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

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

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

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

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

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

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

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade

contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das

organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES