

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS

DISSERTAÇÃO

Trajetórias na formação superior em Administração
e o planejamento pedagógico:
uma proposta docente participativa?

Rodrigo Carlos Marques Pereira

2007



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS**

**TRAJETÓRIAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO E
O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
UMA PROPOSTA DOCENTE PARTICIPATIVA?**

RODRIGO CARLOS MARQUES PEREIRA

Sob a Orientação do Professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia em Negócios.

Seropédica, RJ
Agosto de 2007

658.406

P436t

T

Pereira, Rodrigo Carlos Marques, 1979-
Trajetórias na formação superior em
administração e o planejamento pedagógico:
uma proposta docente participativa?/
Rodrigo Carlos Marques Pereira. - 2007.
110f. : il.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais.

Bibliografia: f.101-102.

1. Administradores de empresas -
Orientação profissional - Teses. 2.
Escolas de administração de empresas - Rio
de Janeiro (RJ) - Avaliação - Teses. 3.
Administradores - Educação (Superior) -
Teses. 4. Planejamento educacional -
Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de
Jesus, 1957-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS**

RODRIGO CARLOS MARQUES PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Curso de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia em Negócios, área de concentração em Estratégia Empresarial.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/08/2007

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro D.Sc. UFRRJ
(Orientador)

Diva Lopes da Silveira Ph.D. UFRRJ

Thereza Penna Firme Ph.D. CESGRANRIO

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita.”*

Gonzaguinha

“Se um dia, já homem feito e realizado sentires que a terra cede a teus pés, que tuas obras desmoronam, que não há ninguém a tua volta para te estender a mão, esquece tua maturidade, passa pela mocidade, volta a tua infância e balbúcia, entre lágrimas e esperanças, as últimas palavras que sempre te restarão na alma: Minha mãe, meu pai.”

Rui Barbosa

Aos meus queridos pais Selma e Marques pela dádiva do amor incondicional em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente me coloco na posição de um ser simples aprendiz ao ser grato a Deus pela oportunidade de fazer parte da “escola da vida” e superar os desafios e limitações com as vibrações de amor, amparo e proteção divinos.

Mais uma vez faço um agradecimento especial à minha “grande família” – meus pais Selma e Marques e meu irmão Claudio – pelo amor, carinho, paciência, tolerância, disposição, principalmente naqueles momentos em que eu me encontrava mais “sensível”.

Ao meu orientador Aloísio Monteiro, por todo o apoio profissional, inclusive em me socorrer ao longo de noites e fins de semana, e pelo apoio emocional, com palavras de ânimo e carinho, principalmente naqueles momentos em que as dificuldades se apresentavam. Sua calma e profissionalismo sempre me deixavam confiante ao longo da trajetória.

À professora Diva Silveira, exemplo de pessoa, com quem tive o prazer de desfrutar de suas inesquecíveis aulas. Foi a grande incentivadora para que eu mudasse o foco das minhas atividades do mestrado para a área de educação nos momentos de incerteza, e que tive a honra de sua participação nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Thereza Penna Firme pelas palavras de incentivo e contribuições na apresentação deste trabalho.

A todos os meus alunos, ex-alunos e colegas docentes, que representaram a motivação para a condução deste trabalho. Cabe um agradecimento especial aos professores Tânia Dias, Norma Sueli, Marco Souza, Maria da Graça Rissi, Marcos Batista, Edival Dan, César Froes, Rosana Frujuelle e Antônio Nogueira, que me acompanharam de forma mais próxima, sempre com uma palavra de ânimo.

Aos docentes do Mestrado, com destaque a Zezé, Heloisa Nogueira e Ana Alice, que, foram além das aulas e puderam contribuir com suas manifestações de carinho e apreço.

Aos companheiros da turma do Mestrado, com carinho especial às figuras dos amigos Francisco Ávila e Madalena Thiry pela amizade ao longo da trajetória.

Aos queridos amigos do clã dos Dantas, nas figuras de Daniele, Neide, Nilza, Nívia e Alexandres Martins e Bueno, pelos momentos de alegria e paciência, com quem pude compartilhar a ansiedade e, que sempre me davam “motivos para cantar uma bela canção”.

Aos amigos de longa caminhada, como Isabel e João Vieira, Adriana “Selva”, Adriana Magano, Adriana Dutra, Marcos Afonso, Creuza Fernandes, Sérgio e Marinete Cohen, Gisele Luiza, Deise Araújo, Déborah e Heloiza Mesquita, Lourdes Kishinhevsky, Lúcia Affonso e Murilo de Alencar pelas vibrações de carinho e tolerância e a todos os amigos da ASAU pela boa vontade e disposição para que esta etapa fosse concluída.

Aos meus queridos familiares, nas figuras de vovós e vovôs, tios (em especial à tia Sanena in *memorian*), primos e aos amigos de infância João, Tatiana, Victor, Marquinho, Donald, Felipe, Lidiane, Marcelo, e outros que acreditam em mim até os dias de hoje.

Aos meus pequeninos Dudinha, Nicolle, Allison, Anna Clara, Letícia, Stella, Stefany, por me mostrarem que a esperança renasce a cada dia.

Àqueles que contribuíram de forma direta ou indireta na construção e conclusão deste trabalho.

E um agradecimento especial ao querido e amado mestre Jesus, que nos mostrou que, apesar das dificuldades, nunca podemos esmorecer na caminhada. Ao longo deste trabalho, suas palavras em Mateus, cap. XI: 28 a 30, foram o meu amparo e a minha consolação:

“Vinde a mim, todos vós que estais aflitos, e eu vos aliviarei. Tomai sobre vós o meu jugo e aprendei que sou manso e humilde de coração, e achareis repouso para as vossas almas. Porque o meu jugo é suave, e o meu fardo é leve”.

BIOGRAFIA

“Prometo dignificar minha profissão, consciente de minhas responsabilidades legais, observar o código de ética, objetivando o aperfeiçoamento da Ciência da Administração, o desenvolvimento das Instituições e a grandeza do homem e da pátria.”

Juramento do administrador

A intenção de falar de si mesmo, e ainda de fatos ocorridos em nossa vida significa realizar uma tarefa muito complexa, além de ser algo muito difícil. Entretanto, neste momento, senti a necessidade de rever a minha trajetória intelectual, acadêmica e profissional com o intuito de rever o passado de forma crítica, viver o presente racionalmente, para que se possa projetar o futuro repleto de esperanças e sonhos.

Estas palavras introdutórias nesta biografia proporcionaram a possibilidade de exprimir o sonho e esperança num mundo melhor sob uma outra perspectiva, aliada ao compromisso ora firmado como pessoa ao nascer e ratificado no juramento feito no dia da formatura, como elemento a impulsionar o desenvolvimento das organizações e do mundo.

Desde pequeno, ainda freqüentando os bancos escolares em tenra idade, sempre tive uma postura de observar minuciosamente os detalhes de como é o processo de ensino-aprendizagem. Esta postura me motivou em trabalhar com educação, porque, para mim, significa uma ideologia em que acredito e defendo como forma de transformação de nossa vida, numa sociedade mais justa, livre e democrática, em que todos possam desenhar e viver os seus próprios destinos.

Entretanto, nossa vida passa por caminhos e não entendemos a razão pelo qual somos levados, mas depois compreendemos a abrangência da caminhada. O sonho que eu tinha, que eu pretendia levar a cabo, seria desenhado na trajetória como profissional de administração. Mas, aquele que deveria ter a missão de planejar, organizar, dirigir e controlar, com o propósito de ser um administrador para que pudesse contribuir e aproveitar o que as pessoas têm de bom, mesmo com o mercado agressivo e individualista, percebi que eu poderia contribuir muito mais.

O chamado para a educação era mais forte. Comecei as atividades de docência no ensino superior, em que pude compatibilizar a atuação profissional de administrador e a de professor na formação acadêmica. Meu objetivo sempre foi o de inspirar jovens a ter uma postura ética e profissional no mercado de trabalho e assim, pude participar, mesmo que, de forma terminal na educação de homens que fazem parte do contexto brasileiro.

E ao longo dessa ainda curta trajetória docente, alguns questionamentos sobre a prática vinham à minha cabeça e me deixavam intrigados. Mas não como dificuldade, e sim como algo que eu poderia contribuir para minimizar. E aí surgiu a oportunidade de discutir essas idéias, com o objetivo de ser útil para a formação de um mundo melhor, mesmo que seja num curso tratado como tecnicista, voltado exclusivamente para o mercado – capitalista e cruel.

Mesmo com um trabalho de “formiguinha”, tive sempre a certeza de que as coisas podem mudar e pra melhor, e que isso depende da participação de cada um. Lembro que o trabalho é muito maior, pois o objetivo é de não só desenvolver pessoas, grupos ou organizações, mas sim a nossa Pátria, cuja responsabilidade também é nossa. E fiz a minha parte, ou pelo menos, tentei.

RESUMO

PEREIRA, R.C.M. **Trajetórias na formação superior em Administração e o planejamento pedagógico: uma proposta docente participativa?** 2007. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios, Estratégia Empresarial) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2007.

Este trabalho tem a intenção de descrever as trajetórias na formação superior em administração e o planejamento pedagógico sob uma perspectiva docente, com a possibilidade da participação como proposta. A pesquisa teve caráter predominantemente qualitativo com traços quantitativos, e foi utilizado como estudo de caso o curso de graduação em administração de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Na coleta de dados, foi realizada uma entrevista não-estruturada com os gestores do curso sobre a visão do curso e a percepção dos docentes em relação ao planejamento e possibilidade de participação. Num segundo momento os docentes do curso responderam um questionário sobre aspectos relacionados ao projeto político-pedagógico e a sua percepção sobre o conceito de participação. A observação não-participante foi feita num fórum sobre os rumos do curso e a pesquisa documental com base nos relatórios do curso, com ênfase na estrutura curricular. Os principais resultados apontam que os docentes querem participar, mas não sabem ou não estão devidamente sensibilizados e o papel do gestor do curso está na preparação e estimulação da participação de uma forma eficiente. Sugere-se por fim que a proposta participativa pode ser considerada uma saída para a diminuição deste hiato.

Palavras-chave: Administração, Planejamento, Participação.

ABSTRACT

PEREIRA, R.C.M. **Trajectories in Higher Education Management and its Pedagogic Planning: a proposition for university teaching staff participation?** 2007. 110pp. Dissertation (Professional Masters' Degree of Business Management and Enterprise Strategies) – Human and Social Sciences Institute, Administrative and Accounting Sciences Department, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2007, Brazil.

This work describes the management higher education trajectories and its pedagogic planning under the university teachers' participation perspective. Its research methodology is mainly qualitative, but it included quantitative data as well. It has focused on a case study of the Management Course of a Federal University of Rio de Janeiro. The data have been collected by means of both an unstructured interviews applied to the course's co-ordinators, and a questionnaire answered by university teachers' involved in the course. The course's co-ordinators perceptions about the course planning and their possible participation were the main questions proposed during their interviews; and the university teachers' perceptions of both the administration course's political-pedagogic project, and the concept of teaching staff's participation as proposed by this study, were the main questions proposed in the questionnaire. Non-observational participation and documental research were two other data collection techniques used. The former was used in a forum about the courses of action to be followed by the Management Course, and the latter, used the course's reports, emphasizing its curricular structure. The main findings have pointed out that the university teachers want to participate in the course's planning and management, but they either do not know how, or are not yet well sensibilized by such a challenge. As to the managers' role, it was found that it lies mainly on the university teachers' participation preparation and stimulation. This study suggests that the participative proposition is an opportunity to diminish such a hiatus.

Key words: Management, Planning, Participation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características das linhas de planejamento.....	51
Tabela 2 – Diferenças entre as linhas de planejamento.....	51
Tabela 3 – Comparativo entre planejamento tecnocrático x participativo.....	60
Tabela 4 – Distribuição dos docentes por áreas temáticas no DA.....	71
Tabela 5 – Distribuição dos docentes participantes por áreas temáticas no DA.....	73
Tabela 6 – Classificação do PPP quanto ao tipo de plano.....	83
Tabela 7 – Perspectiva temporal do PPP.....	84
Tabela 8 – Participantes no planejamento através do PPP.....	84
Tabela 9 – Foco do planejamento através do PPP.....	85
Tabela 10 – Importância do PPP na formação em administração.....	85
Tabela 11 – Razões da importância do PPP.....	86
Tabela 12 – Contribuição do PPP na qualidade do curso.....	86
Tabela 13 – Conhecimento da reconstrução do PPP do curso na instituição.....	87
Tabela 14 – Contribuição do docente na reconstrução do PPP.....	88
Tabela 15 – Articulação da disciplina com o PPP.....	88
Tabela 16 – Sugestão do docente para articulação da disciplina com o PPP.....	89
Tabela 17 – Coerência da prática docente da disciplina com as demais do curso.....	89
Tabela 18 – Articulação do PPP com o PPP institucional.....	90
Tabela 19 – Coerência entre o PPP e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	90
Tabela 20 – Integração do Colegiado e corpo docente.....	91
Tabela 21 – Construção do PPP e mudanças na prática docente.....	92
Tabela 22 – Percepção da participação de acordo com os níveis propostos por Gandin....	93
Tabela 23 – Percepção da participação de acordo com a ênfase dos docentes.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de cursos de graduação em administração.....	28
Quadro 2 – Síntese da análise do conteúdo das entrevistas.....	82
Quadro 3 – Síntese da percepção dos docentes.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Construção da hipótese.....	7
Figura 2 – Mapeamento da tese.....	8
Figura 3 - Modelos de reprodução/confirmação na prática pedagógica.....	15
Figura 4 – Relação entre a sociedade e a prática educativa.....	16
Figura 5 - A sociedade heterogênea e a prática educativa.....	16
Figura 6 – Etapas do planejamento.....	36
Figura 7 – Tipos de planos.....	39
Figura 8 – Dinâmica do Planejamento curricular.....	44
Figura 9 – Caracterização das pessoas que trabalham em educação.....	53
Figura 10 – Formas de participação conforme controle de dirigentes e membros.....	58
Figura 11 – Requisitos para um planejamento eficaz.....	61
Figura 12 – Planejamento como forma de agir.....	62
Figura 13 – Planejamento como processo.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo institucional do docente.....	69
Gráfico 2 – Titulação do corpo docente do DA na UPF.....	69
Gráfico 3 – Titulação do corpo docente dos cursos de administração no Brasil.....	70
Gráfico 4 – Formação acadêmica dos professores do DA.....	70
Gráfico 5 – Tempo de magistério dos docentes participantes.....	72
Gráfico 6 – Tipo de atividades além da docência dos docentes participantes.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRA	Conselho Regional de Educação
DA	Departamento de Administração
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
EUA	Estados Unidos da América
FEA	Faculdade de Economia e Administração
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GQT	Gerenciamento pela Qualidade Total
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Educação
PE	Planejamento Estratégico
PP	Planejamento Participativo
PPP	Projeto político-pedagógico
SESu	Secretaria de Ensino Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UPF	Universidade pública fluminense
USAID	Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Formulação do problema	1
1.2 Questões de estudo	2
1.3 Objetivos da pesquisa	3
1.3.1 Objetivo geral	3
1.3.2 Objetivos específicos	3
1.4 Hipótese	3
1.5 Justificativa do tema	3
1.6 Delimitação do tema	5
1.7 Esquema do trabalho	6
1.8 Roteiro da dissertação	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	10
2.1 Trajetórias da formação superior em administração e o resgate histórico da Educação no Brasil	10
2.1.1 As razões da escolarização da administração	11
2.1.2 O papel da educação na profissionalização	13
2.1.3 O resgate do ensino superior que antecedeu o curso de Administração no Brasil...	18
2.1.4 Trajetórias do curso de graduação em Administração no mundo e no Brasil.....	22
2.2 Projeto político-pedagógico e proposta participativa: nuances do planejamento	34
2.2.1 A necessidade do planejamento em educação.....	34
2.2.2 Os planos definidos no planejamento.....	38
2.2.3 O projeto político-pedagógico subsídio ferramenta do planejamento.....	41
2.2.4 Planejamento curricular.....	44
2.2.5 Perspectiva ideológica: planejamento estratégico, gestão da qualidade total e planejamento participativo.....	49
2.2.6 A identidade docente do ensino superior e reflexos no planejamento.....	52
2.2.7 Democracia e autonomia: pressupostos da gestão participativa.....	55
2.2.8 Conceito de Participação no planejamento em educação.....	57
2.2.9 Perspectiva prática: planejamento tecnocrático x planejamento participativo.....	59
2.10 Planejamento participativo como proposta?	61
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 Referencial sobre a pesquisa.....	63
3.2 Participantes.....	64
3.3 Instrumentos de Coleta de dados.....	65
3.4 Análise dos resultados.....	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1 Apresentação do estudo de caso.....	68
4.2 Caracterização dos participantes.....	69
4.2.1 Participantes da entrevista.....	71
4.2.2 Participantes do questionário.....	72
4.3 Procedimentos e Resultados da coleta de dados.....	73
4.3.1 Perspectiva dos gestores em relação ao curso e aspectos relativos à participação...	73
4.3.2 Planejamento e participação sob o ponto de vista dos docentes.....	82
4.3.3 Considerações sobre a observação não-participante.....	94
4.3.4 Estrutura curricular do curso.....	96

5 CONCLUSÕES.....	98
5.1 Considerações sobre a investigação.....	98
5.2 Sugestões para futuras pesquisas.....	99
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICES	
Apêndice A – Roteiro de entrevista com os gestores.....	103
Apêndice B - Questionário para os docentes	104
Apêndice C – Proposta de grade curricular.....	107
ANEXOS	
Anexo A – Grade curricular do curso em 1970.....	108
Anexo B – Grade curricular do curso em 1988.....	109
Anexo C – Grade curricular do curso em 2007.....	110

1 INTRODUÇÃO

1.1 Formulação do problema

A educação é um elemento constituinte do novo modelo de desenvolvimento que se constrói no Brasil. Ela é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural de nosso país e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária.

Para o alcance destes objetivos, as instituições de ensino superior se inserem no contexto, não somente com a missão de transmissão de conhecimentos técnico-científicos – o saber fazer – imprescindíveis para o desempenho dos profissionais em formação frente às atividades do mercado de trabalho, mas também propiciando a reflexão e difusão de valores sociais.

Desta idéia de formação, aliada à vontade de adequação das políticas educacionais ao mercado de trabalho, os planos de governo referentes ao ensino superior no Brasil, a partir de 1995, foram norteados por vários princípios de modernização, com ênfase na expansão do sistema. No entanto, esta expansão foi relevante nos cursos de graduação, porém, a partir de uma visão distorcida, pressupõe-se a exigência de baixo investimento em instalações e laboratórios para o ensino, evidenciando grande número de matrículas nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas, Direito e Administração, e que deve ser analisada com cuidado para que não haja comprometimento na qualidade do ensino.

Conforme apresentação na Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador (2006), realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), dados do INEP/MEC indicam que existiam 2.594 cursos de administração espalhados pelo Brasil no fim de 2005. Quanto ao número de matriculados, o último censo deste órgão registrou, em 2004, 619.237 alunos matriculados, que representam cerca de 15% do total de matrículas em todo o país.

Uma vez que os cursos de administração no país proporcionam o maior acesso de estudantes no ensino superior, de acordo com os dados acima citados, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação desses profissionais, em que as disciplinas do curso precisam desenvolver as habilidades e competências específicas relevantes, cujas definições se encontram no projeto político-pedagógico, aspecto primordial do planejamento em educação.

Entretanto, a dificuldade em compreender a necessidade de um processo de planejamento e torná-lo realidade ainda existe e deve ser levada em consideração, principalmente num curso com aspectos singulares em relação às suas trajetórias, desde a sua criação, o seu nascimento na universidade, às diretrizes curriculares que norteiam os seus princípios e à postura pedagógica de seu corpo docente.

Atualmente a formação em Administração contempla campos interligados de estudos divididos em disciplinas com conteúdo básico, em que, na maioria dos cursos, pode-se perceber a falta integração entre as áreas, tão necessária para o desempenho das suas atividades profissionais no futuro e exigidas pelo mercado de trabalho. Esta limitação atinge todo o curso, principalmente na dificuldade de os professores articularem o conteúdo de suas disciplinas com os demais campos, propiciada pelo perfil profissional do professor universitário, cuja formação técnica prevalece em detrimento da formação pedagógica.

Para diminuir os efeitos destas restrições e melhorar a qualidade no processo de formação nesta área, espera-se que o planejamento possa ser realizado de forma participativa, em que os professores, dentro de sua área de competência e no campo de cada disciplina ministrada, forneçam subsídios e contribuições para a elaboração do projeto político-

pedagógico do curso, cuja responsabilidade normalmente é atribuída aos gestores do processo e ao colegiado do curso, um grupo escolhido dentre os membros do corpo docente.

Para que a participação ocorra de forma efetiva, são necessários o envolvimento e o posicionamento do corpo docente em relação à percepção e compreensão da realidade global na qual o curso de graduação em administração está inserido, ao estabelecimento de um rumo em função da formação e das exigências do mercado, à verificação do hiato entre o atual e o desejado e à definição de caminhos por um determinado período, cujos reflexos serão percebidos no cotidiano dos professores.

Entretanto, deve também ser levada em consideração dentro desta discussão, a perspectiva ideológica que a instituição de ensino superior segue como pilar em suas atividades, para que a gestão em nível de curso de graduação seja congruente aos valores e ao tipo de formação de profissional que deverá ser formado por ela. Neste caso, o papel do gestor do curso e dos docentes deve ser relevante na discussão com seus pares para a manutenção da linha predominante na instituição ou para a construção conjunta de um novo referencial para servir de modelo ideológico em suas atividades. Os desafios são grandes, abrangentes, até discutíveis, mas sua reflexão proporcionará subsídios importantes para a educação.

A questão institucional ainda é mais forte, pois este estudo tratará de uma instituição de ensino superior pública, que tem o compromisso com a sociedade em oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade, conforme os direitos constitucionais. Apesar da intenção, deve ser lembrado que mesmo as organizações escolares possuem características inerentes ao serviço público, como uma estrutura burocrática e conservadora. Sob esta perspectiva, a falta de formação pedagógica, aliada à “falta” de vontade, pode intensificar esta caracterização.

Por conta desta problemática inicial, este trabalho tem a intenção de levantar as trajetórias da formação superior em administração numa universidade pública fluminense, com foco no conceito de participação do corpo docente na formulação do projeto político-pedagógico (PPP) do curso e se a proposta participativa é viável, a partir da análise comparativa das perspectivas dos professores do curso e dos gestores do processo de definição dos aspectos no planejamento, conforme as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em administração.

1.2 Questões do estudo

Por ter apresentado característica predominantemente exploratória, no sentido de realização do diagnóstico, em princípio, esta pesquisa se baseou em questões de estudo para direcionar a investigação e assim posteriormente contribuir numa hipótese de trabalho.

Os questionamentos são feitos a partir da relação do pesquisador com o objeto de estudo, tomando com base o curso de graduação em administração de forma geral no Brasil e no caso específico da instituição em questão e seus aspectos sobre planejamento e participação, conforme as questões a seguir:

- Quais os principais caminhos que os cursos de graduação em administração percorreram ao longo de sua trajetória, do seu início até o momento atual?
- De uma forma geral, quais as características que o curso apresentou ao longo de sua trajetória, ao levar em consideração o contexto histórico educacional em que ele estava inserido? E o curso numa instituição de ensino pública?
- Como o planejamento é visto num curso em que os docentes, em sua maioria, não possuem formação pedagógica “oficial”?
- De que forma os docentes do curso de graduação em administração percebem a concepção do conceito de participação?

- O projeto político-pedagógico do curso de graduação em administração é definido através das contribuições dos docentes, articuladas com os propósitos dos gestores?
- Existe algum hiato entre discurso (PPP) e prática (cotidiano) no curso?
- Pode-se pensar numa proposta participativa para o planejamento do curso?

Porém, há necessidade de levar em consideração as questões pertinentes, apresentadas anteriormente, independentemente do questionamento central de investigação desta pesquisa, apresentada no último parágrafo do item 1.1 abordado na formulação do problema.

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral nesta pesquisa consiste em descrever a trajetória da formação superior em administração em nível de graduação, com ênfase nos aspectos referentes ao planejamento e à possibilidade participativa como proposta.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos nesta pesquisa são os seguintes:

- Levantar os aspectos históricos do ensino de administração em nível de graduação no Brasil, embasados pelo contexto histórico da educação no período desde a sua criação;
- Apresentar um referencial teórico para conhecimento mais aprofundado dos conceitos de planejamento e participação, ambos no âmbito da educação;
- Descrever a percepção sobre aspectos do planejamento e participação do curso de graduação em administração através de pesquisa junto ao corpo docente no geral e aos gestores do processo de planejamento;
- Analisar o hiato entre as percepções dos gestores e docentes apresentadas anteriormente e apontar possíveis limitações no processo de planejamento;
- Sugerir a proposta participativa como metodologia para re(pensar) o curso de forma permanente.

1.4 Hipótese

Como já apontado no item 1.2 e que será ressaltado no capítulo de Metodologia, este trabalho tem um caráter exploratório e descritivo e as questões da pesquisa serviram como subsídio para a construção de uma hipótese. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.157), além de questões, a hipótese pode ser trabalhada em pesquisas qualitativas e representa uma idéia prévia do que o pesquisador faz sobre o resultado da investigação.

Portanto, é a hipótese desta investigação que uma proposta participativa docente pode representar o sucesso do processo de planejamento, operacionalizado pelo projeto político-pedagógico (PPP) ao longo da trajetória na formação superior em administração.

1.5 Justificativa do tema

O objeto principal desta investigação consiste no desenho das trajetórias do curso de graduação em administração no Brasil e na universidade pública fluminense em questão, e na discussão da percepção do conceito de planejamento e a participação, que são aspectos de importância fundamental na gestão dos referidos cursos. Justifica-se a reflexão sobre o tema

sob o ponto de vista dos cinco elementos que influenciam e são influenciados pelas questões anteriormente descritas: corpo discente, sociedade, gestores do curso, conselhos regulamentadoras e corpo docente.

Quanto ao **corpo discente**, a discussão sobre os rumos do curso é de extrema importância por ter uma relação direta com a expansão dos cursos de graduação em administração e o aumento no número de estudantes nas instituições de ensino superior brasileiras, que representam o indício da importância do administrador nas organizações.

Entretanto, cabe ressaltar que a expansão é preocupante. A profissão de administrador é socialmente oligárquica, pois pretende a formação de altos dirigentes nas organizações, conforme o propósito dos cursos nos Estados Unidos, de onde se herdou esta formação profissional, que atualmente se destaca nos seus cursos de excelência em nível de pós-graduação.

No Brasil, o quadro já é outro. Geralmente, as pessoas que procuram este tipo de qualificação em nível de graduação a fazem para suprir atividades administrativas em quadros intermediário e operacional das organizações e para melhoria das suas condições de trabalho. A maioria dos estudantes acredita na idéia de um curso de formação generalista, com formação humanística e que serve para trabalhar em qualquer área.

Pelos motivos apresentados anteriormente, é louvável a reflexão sobre o destino desses cursos sob a perspectiva da **sociedade**, representada primordialmente pelo mercado, que irá receber o profissional que detém essas idéias e é formado sob esta perspectiva. Além disso, cabe ao mercado direcionar aos cursos o tipo de profissional que deseja para satisfazer as suas necessidades mais imediatas, e assim pode-se perceber ao longo do tempo o desenho do administrado. No início do curso no Brasil, este profissional era altamente especialista, para satisfazer as idéias tecnicistas da década de 70 e foi modificando ao longo do tempo, para um perfil generalista e atualmente se tem um profissional generalista, mas que é muito bem preparado na especialidade que abraçara.

Deve-se destacar a importância que a formação do administrador como cidadão, na intervenção na sociedade em que ele, profissional, contribui para a manutenção ou mudança dos valores proporcionados por ela. Sob este ponto de vista, há a necessidade de se recorrer às palavras de Andrade e Amboni, em destaque no início deste capítulo, em relação a uma educação condicionada, mas que deve fazer no estudante que busca uma qualificação a percepção de que ele representa um cidadão responsável por uma sociedade melhor, mais democrática e justa.

Aliada às exigências da sociedade, a tendência do profissional no mercado foi trabalhada ao longo da trajetória do curso, fruto da discussão respaldada pela ação também por meio da atividade das principais **instituições regulamentadoras** da profissão de administrador. Estas são representadas pelos Conselhos Federal de Administração (CFA) e Conselhos Regionais de Administração (CRA's), que juntamente com as autoridades educacionais, são responsáveis pelas diretrizes básicas para o funcionamento dos cursos.

As justificativas ora apresentadas até aqui se referem, em sua maior parte, na importância da reflexão no caminho percorrido pelo curso até os dias de hoje. Em relação ao conceito de planejamento e respectiva participação, estes se relacionam mais diretamente com as atividades desenvolvidas no âmbito dos cursos, no relacionamento entre seus gestores e o corpo docente que faz parte dele.

Em relação aos **gestores**, fica evidente a importância do planejamento em suas instituições, seja em nível institucional ou operacional. Quanto às questões institucionais, estas são reproduzidas no relacionamento que seus cursos de administração têm com a sociedade, de acordo com as idéias já abordadas na justificativa em relação ao mercado.

No nível mais operacional, a reflexão cabe no direcionamento das atividades propriamente ditas na formação, como a definição do projeto político-pedagógico, as nuances

trazidas por este, a questão do planejamento curricular, sistemas de avaliação, entre outras que refletem o desempenho do curso. Seria muito mais fácil e construtivo se o gestor pudesse contar com a participação efetiva dos docentes, que dependem também do ambiente proporcionado pelo mesmo.

Por fim, o problema também influencia o **corpo docente**, por ser um elemento essencial na educação e ter ligação direta com os outros quatro elementos mencionados na formação superior em administração.

Nesta seção do trabalho ainda cabem algumas considerações mais práticas que justificam a abordagem destas questões. A necessidade de discutir a questão da formulação do projeto político-pedagógico e o conceito de participação no curso de graduação em administração na universidade em estudo partiu da percepção do pesquisador, enquanto docente, em função do diferente grau de envolvimento e articulação dos demais docentes no planejamento das atividades curriculares do curso.

Esta percepção foi acentuada quando se observa que a maioria dos docentes do curso possui uma formação técnica sólida e adequada para o cumprimento das atividades curriculares nas diversas áreas de conhecimento, enquanto que a formação e posicionamento pedagógicos são aspectos secundários, características importantes que não fogem ao perfil comum do professor universitário brasileiro.

A importância dessas observações justifica o estudo em questão, por ser de extrema relevância na contribuição na melhoria da qualidade do ensino superior em administração, pois permitiu um diagnóstico preciso do grau de participação do docente na discussão dos caminhos que o curso pretende seguir através de suas contribuições, e sua articulação com os propósitos de seus gestores.

1.6 Delimitação do tema

Pelo fato do tema possuir muitos aspectos interessantes para a discussão, faz-se necessária a delimitação do tema para que as variáveis principais a serem estudadas fiquem enquadradas no tempo, no espaço e sob um escopo definido. Isto decorre da complexidade da realidade, por um lado, e da historicidade, por outro, e assim não se pode analisá-la em seu todo; logo, far-se-á uma abordagem somente de uma parte desta realidade.

O estudo pretende abordar o curso de graduação em administração da universidade em questão como fonte de investigação pelo fato de o curso passar atualmente por um processo de reformulação e por possuir a maior representação na instituição em número de alunos.

Sob a perspectiva temporal, o estudo também ficará restrito às relações do planejamento e nuances do projeto político-pedagógico num momento de transição: o modelo corrente que permeia as ações do curso atualmente e a reformulação curricular, segundo as diretrizes do Ministério da Educação. Entretanto para que se entenda o momento atual, este trabalho fará uma descrição da trajetória ao longo do tempo, desde a época do início de suas atividades no Brasil, como formação, e no âmbito da instituição em questão, desde a sua criação na década de 70, de acordo com as tendências deixadas naquele momento pela reforma universitária de 68.

Como as discussões sobre o projeto político-pedagógico possuem um caráter bem amplo e que deve ser relacionado com as partes envolvidas na gestão dos cursos, este trabalho pretende se deter apenas na articulação entre professores e gestores dos cursos de graduação, assim como o projeto e as intervenções no cotidiano, com o objetivo de descrever e analisar o hiato que possa existir entre os discursos e práticas. Não serão objeto de estudo as relações diretas do corpo docente, já que o trabalho tem um caráter de reflexão no planejamento de ensino, que poderá ser observado em futuros trabalhos.

1.7 Esquema de trabalho

Embora a problemática tenha sido exposta de forma mais detalhada nos itens anteriores a este, ressalta-se agora a preocupação com a hipótese de trabalho, mencionada no item 1.4, já que a mesma foi construída ao longo do trabalho, segundo as percepções do pesquisador.

Neste momento de reflexão sobre os caminhos que esta investigação, segue discutir os critérios para julgar o valor e a aceitabilidade da hipótese definida, para que esta seja condizente com os propósitos do problema a ser estudado e das possíveis contribuições.

Por este motivo, a hipótese será analisada se é relevante no estudo, se é compatível com outras hipóteses prévias já estabelecidas, se permite a previsão de fenômenos explicáveis, se pode ser submetida a testes e por fim se é genérica e abrangente para outros saberes.

Quanto à relevância, pode-se perceber que a hipótese é importante e tem a intenção de responder à problemática em questão, pois contemplam em seu escopo aspectos pertinentes à percepção do planejamento e participação sob o ponto de vista dos docentes e gestores do curso. Cabe ressaltar que as motivações que propiciaram a investigação já foram definidas no item 1.5, para que se evitem repetições desnecessárias.

A compatibilidade se refere à questão da hipótese deste trabalho se referir a outras hipóteses já estabelecidas, pois a questão do planejamento e participação são temáticas já apresentadas em outros trabalhos na área de gestão e educação. Pode-se exemplificar com CRUZ (2006), cuja dissertação faz uma abordagem do projeto político-pedagógico, que é um dos aspectos do planejamento, relacionado à gestão democrática e autônoma de uma instituição escolar.

A principal motivação deste trabalho foi a percepção da possível falta de envolvimento nas atividades do curso de graduação em administração da instituição quando o pesquisador se encontrava na posição de docente no referido curso foi Entretanto, com o intuito de solucionar ou minimizar esta limitação, este trabalho levanta uma hipótese que não representa apenas uma utopia ou “sonho”, mas algo que tem a intenção de explicar os fenômenos ocorridos por meio da observação empírica aliada a um referencial teórico para nortear esta discussão.

Esta tentativa de resolução desta dificuldade ou de servir como parâmetro para os cursos de administração no geral, a solução apresentada pela hipótese deve ser implementada através de uma metodologia conveniente aos aspectos relevantes a serem trabalhados e convenientes com a situação. Porém, ela pode ser refutada em relação aos seus argumentos e deve proporcionar este tipo de discussão para que não se “eternizem” soluções e possa permitir desenvolvimento, realizado por novos estudos e novas discussões.

E por fim, a hipótese de trabalho levantada pretende não só alcançar o curso de graduação em administração da universidade em questão. A discussão é muito mais ampla e objetiva discussão no âmbito de outros cursos no país, pois a hipótese tem um caráter simples, por ser genérica e possibilitar uma nova perspectiva na realidade social de um curso universitário.

Nas próximas páginas são apresentadas de que forma a hipótese de trabalho foi construída pelo pesquisador, ao se utilizar o questionamento central desta investigação, desdobrada pelas questões de estudo (Figura 1), e seu desdobramento por meio das variáveis estudadas e a metodologia utilizada para a sua exploração, por meio do mapeamento da dissertação (Figura 2), ao longo desta obra.

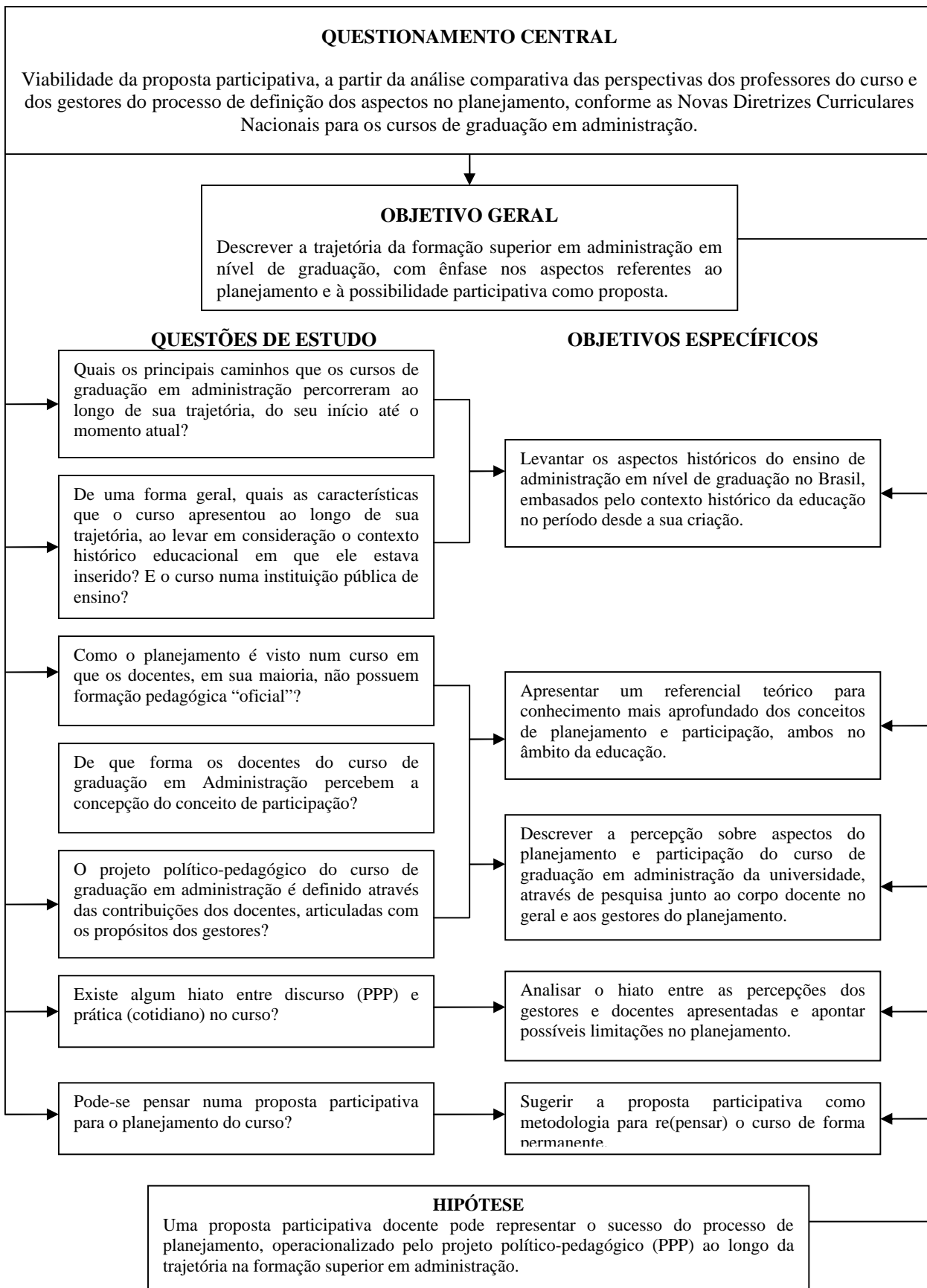


Figura 1 - Construção da hipótese.

A Figura 2 representa o mapeamento da tese, que consiste numa representação compacta da forma como as variáveis da hipótese de trabalho foram tratadas ao longo deste trabalho, para que satisfaça os questionamentos apresentados na Figura 1. As variáveis foram desdobradas em indicadores, que representaram os direcionadores para as metodologias de pesquisa utilizadas e ambas serão detalhadas posteriormente.

<ul style="list-style-type: none"> • Tema: Gestão do curso de graduação em administração • Problema: Falta de participação do corpo docente no planejamento de suas atividades. • Tese: Uma proposta participativa docente pode representar o sucesso do processo de planejamento, operacionalizado pelo projeto político-pedagógico (PPP) ao longo da trajetória na formação superior em administração. 		
VARIÁVEIS	INDICADORES	METODOLOGIA
Formação superior em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarização da administração • Papel da educação na profissionalização • Aspectos históricos do curso de graduação em administração no Brasil • Caso específico: graduação em administração de uma universidade pública fluminense. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica. • Pesquisa bibliográfica. • Pesquisa bibliografia e documental. • Estudo de caso; • Pesquisa documental; • Entrevista com os gestores do curso.
Planejamento em educação	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para o planejamento; • Os planos no planejamento. • Linhas de planejamento; • Estrutura curricular; • Projeto político-pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica. • Pesquisa bibliográfica e documental; • Entrevista com os gestores do curso; • Questionário com os docentes do curso.
Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de participação; • Formas de participação; • Participação como proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Entrevista com os gestores do curso; • Questionário com os docentes; • Observação não participante

Figura 2 - Mapeamento da tese.

Na próxima seção e última deste capítulo introdutório, será feito um breve roteiro da dissertação, que permitirá ao leitor uma orientação da estrutura em que os conhecimentos serão desdobrados nos próximos capítulos, com o objetivo de apresentar um panorama geral da investigação em questão.

1.8 Roteiro da dissertação

Neste trabalho, a **Introdução** (capítulo 1) apresentou os principais elementos que serviram de subsídio para a condução desta investigação, por meio da formulação do problema e as questões de estudo e seu desdobramento nos objetivos geral e específicos da dissertação, assim como a justificativa e delimitação do tema. A hipótese de trabalho foi construída com base nessas informações e seu valor e aceitabilidade foram julgados para que sua esquematização e desdobramento fossem possíveis. E para que o trabalho fosse visto de forma resumida e orientada pelo leitor, este roteiro foi necessário.

O levantamento bibliográfico foi devidamente apontado na **Revisão de Literatura** (capítulo 2). Esta parte do trabalho foi dividida em duas seções, para detalhar a formação superior em administração e aspectos sobre planejamento e participação.

Na primeira seção foram apresentadas as razões da escolarização da atividade de administrar, o papel da educação nesta tarefa, a universidade como instituição que abrigou o curso de administração e as trajetórias do curso no Brasil, contextualizada com a história da educação. Além desses aspectos, a segunda seção tratou das razões de se planejar, seus principais conceitos, o projeto político-pedagógico como suporte nas atividades pedagógicas, o docente neste contexto e a participação.

A **Metodologia** foi explicitada no capítulo 3, que aborda o referencial da pesquisa, seus participantes, a escolha dos instrumentos de coleta de dados e de que forma os resultados encontrados foram analisados.

O estudo de caso no curso de graduação em Administração numa universidade pública fluminense e as informações colhidas juntamente com a análise se encontram no capítulo 4, que trata dos **Resultados e Discussão**. Neste capítulo, o pesquisador faz uma apresentação do caso, com os aspectos históricos da instituição de ensino e do curso, além dos resultados da coleta de dados na pesquisa documental e investigação junto aos seus gestores e docentes em aspectos relacionados aos conceitos de planejamento e participação pertinentes.

O capítulo 5 (**Conclusões**) apresenta as principais considerações do estudo por parte do pesquisador, a verificação do alcance dos objetivos apresentados na introdução, verifica a aceitabilidade da hipótese e permite uma orientação ao leitor para possíveis estudos e pesquisas futuras relacionadas à temática.

Finalmente, o capítulo 6 (**Referências Bibliográficas**) relaciona, segundo as normas da ABNT, os livros, periódicos, artigos, legislações, etc. que deram subsídios à proposição e condução desta investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para falar sobre curso de administração, é necessário fazer um resgate do curso ao longo do tempo no Brasil para depois se falar de aspectos intrínsecos ao planejamento educacional, na figura do projeto político-pedagógico e suas nuances com as suas influências nos demais aspectos didático-pedagógicos.

Por este motivo, este capítulo contemplará a revisão de literatura, dividido em duas seções. Num primeiro momento, serão abordadas as trajetórias da formação superior em administração de forma geral, desde o início da escolarização da administração até o momento atual em que os cursos devem atualizar e redirecionar as suas práticas, desde o ponto de vista ideológico até o cotidiano de sala de aula.

Logo após, na segunda seção, o planejamento será o eixo norteador das discussões para que se entenda o planejamento participativo como uma tentativa de ideologia no redirecionamento da organização escolar, em que o envolvimento do corpo docente é peça fundamental para que a teoria se transforme em ações na prática cotidiana.

Cabe ressaltar que este levantamento teórico foi feito com base em livros, artigos, relatórios de pesquisa e outras publicações da área de Administração, História da Educação, Planejamento de ensino, e outras áreas julgadas necessárias, e ainda documentos e legislações que regulamentam as atividades do curso de administração no Brasil. Tudo isso para que a idéia de que uma proposta participativa docente seja capaz de redefinir as trajetórias por caminhos melhores de uma formação tão representativa no país.

2.1 Trajetórias Da Formação Superior Em Administração E O Resgate Histórico Da Educação No Brasil

Esta seção pretende situar o leitor nos caminhos em que a administração se delineou como um conjunto de teorias que pudesse ser transmitida nos bancos escolares e de que forma esses caminhos tomaram proporções, sustentado pelo contexto sócio-econômico pelo qual o país atravessara, desde o seu início no Brasil.

Em primeiro lugar, a primeira parte desta seção trata do início da escolarização da administração no mundo e no Brasil, com a indicação da importância do administrador profissional na gestão das organizações públicas ou privadas, pequenas ou grandes, mas que necessitam de direcionamento para o alcance de seus objetivos. Além disso, fala-se da ligação desta profissionalização a outros segmentos profissionais, e até a ligação com a pós-graduação, levando o leitor a refletir nos desafios em que a administração se encontra. Por isso, foram utilizados autores que balizassem esta posição, tanto clássicos como autores da atualidade.

Logo após, fora apresentado o papel da educação e seu desafio constante de ser reflexo do contexto em sua volta ou não, em que as suas ideologias e práticas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática. Fala-se das limitações e dificuldade sim, pois seria hipócrita colocar um véu sobre a situação em que o mundo atravessa, mas também foram ressaltadas, de forma abrangente, possíveis iniciativas para a consecução dos ideais de uma sociedade mais reflexiva, democrática e justa.

No contexto da educação, foi ressaltado o papel da universidade brasileira neste processo, apresentada de forma histórica desde os tempos de sua criação até o momento em que o curso de administração pudesse ser “abrigado” por esta instituição, que sofreu inúmeros reflexos da importação de modelos e que tenta caminhar construindo a sua ideologia própria.

E por fim, aborda o contexto em que o curso de administração iniciou suas atividades em solo brasileiro, passando antes por suas origens nos Estados Unidos, onde o curso começou no mundo. E à medida que o tempo passa, ficam claras as trajetórias da formação superior em administração, respaldadas pelo contexto histórico e social nas quais estavam inseridas, principalmente na relação estreita com as políticas educacionais. Este resgate foi necessário para que se compreendesse a importância do planejamento no momento atual de mudança com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1.1 As razões da escolarização da administração

A atividade de administrar é tão antiga na humanidade, que gerenciar recursos produtivos sempre foi uma preocupação do ser humano, independente do sistema de organização, desde a cultura do “homem das cavernas” até o momento atual, caracterizado por mercados competitivos e globais e a constante necessidade de adaptação das organizações por meio da gestão de suas atividades.

Porém, a necessidade de constituir um corpo teórico de conhecimentos relacionados à gestão de organizações privadas e públicas, numa perspectiva de ensino e aprendizagem é uma atividade recente no meio acadêmico em relação a outras profissões, cujo início ocorreu nos Estados Unidos no final do século XIX, na Wharton School.

De acordo com as palavras de Bertero (2006, p.1), “embora a administração enquanto atividade humana se perca nas brumas do século, há pouco tempo se cogitou que fosse objeto de escolarização e ainda mais no interior da universidade”, em que destaca ainda a participação da universidade no processo de institucionalizar o ensino da administração.

O Brasil é um dos primeiros países a escolarizar a administração depois dos Estados Unidos (BERTERO, 2006). Eles foram uma grande influência no nascimento do curso em nosso país, que absorveu a sua proposta pedagógica, através do currículo e intercâmbio de docentes entre os dois países (ANDRADE; AMBONI, 2002). Em 1952, a Fundação Getúlio Vargas assumiu seu papel pioneiro no ensino universitário, ao instituir o primeiro curso superior de administração do Brasil.

O reflexo deste panorama é a dimensão que tomou a busca pela formação em administração no Brasil, representando o maior número de matrículas no ensino superior brasileiro, conforme pesquisas do Ministério da Educação e Cultura. Esta particularidade ainda foi ressaltada por Kanitz (2005), cujo artigo na revista Exame afirma que os formandos em administração representam maioria na universidade, explicado pela alternativa dos jovens abraçarem a carreira de administrador em detrimento das mais tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia.

A procura pela profissionalização em administração se dá pela sua ampla possibilidade de desempenhar suas atividades em quaisquer organizações, sejam elas públicas ou privadas, assim como nas diversas especialidades funcionais constituintes da sua base de formação, como logística, marketing, finanças e gestão de pessoas.

Conforme Braga (2001, p.10), percebe-se que o interesse ainda é ressaltado pela opção de carreira pelo estudante, tanto dentro de uma instituição, em que o próprio aspira a níveis mais altos em sua carreira, como lançar-se ao espírito empreendedor:

O número de vagas no ensino superior na área de administração de empresas vem crescendo acentuadamente em todo o mundo profissionalizado, seja pelo engajamento, nas empresas, em cargos que exijam funções gerenciais, seja pelo interesse na criação do próprio negócio, como opção de carreira, em mercados altamente competitivos.

Outro fator que merece destaque na discussão das trajetórias da formação em administração é a participação de profissionais de gestão nas micro e pequenas empresas, principalmente aquelas de tradição familiar, cuja gerência se herdava por meio da hereditariedade. Duarte (2004, p.1) menciona que “a profissionalização das empresas familiares é um processo que garante a supremacia da competência sobre os laços sanguíneos. Esta prática garante mais investimentos e confiança nos mercados”.

Além destas motivações, pode-se inferir das idéias de Zarifian (2001) que nestas duas últimas décadas as mudanças ocorridas no mundo e seus reflexos no mercado de trabalho brasileiro geraram forte preocupação com a qualidade e a produtividade, exigindo novas formas de gestão e organização do trabalho.

Neste contexto de adaptações e a busca de soluções rápidas na questão da profissionalização, surgiram os cursos seqüenciais, em tempo menor que o bacharelado para a conclusão, com a redução da carga horária por meio de disciplinas direcionadas à prática profissional e assim o concluinte estar apto para o mercado, como apontam Moya e Bezerra (2005, p.1) como “[...] nova modalidade de ensino superior, busca a inclusão do trabalhador em um outro patamar educacional que não o técnico e visa à superação histórica da diferença entre aqueles que pensam daqueles que fazem”.

Este tipo de “profissionalização rápida”, aliada à demanda por profissionais qualificados para a gestão em segmentos específicos, como gestão hospitalar, de tecnologia de informação, de recursos humanos, de segurança pública, entre outros, fomenta o aumento desses cursos, principalmente na área de administração. Isto leva a uma problemática de adoção, por parte dos jovens, ávidos em adentrar o mundo dos negócios, de entrar num curso com estas características em relação à graduação em administração, que permite formação para o desempenho no mercado e na área acadêmica, que serve de pré-requisito para os cursos de pós-graduação, em níveis *lato e strictu sensu*.

Conforme orientação dos Conselhos Federal e Regionais de Administração do Brasil, quando se trata de cursos seqüenciais, o que pode ser oferecido é um curso em algum campo do saber da área do conhecimento específico da Administração, desde que a denominação não venha a confundir-se com as antigas habilitações proporcionadas pelos cursos de Bacharelado em Administração.

A pós-graduação também tem seu papel relevante na formação em administração, no seu caráter *stricto sensu* para a formação de docentes e pesquisadores na área, com o objetivo de desenvolver a ciência da administração através de novas metodologias de gestão e principalmente, atender a demanda de profissionais qualificados para suprir a necessidade decorrente da expansão do curso de graduação em administração, principalmente após a Reforma Universitária de 68, conforme a lei federal nº 5.540/68 (ROMANELLI, 2000).

Mesmo com o crescente aumento de número de cursos de mestrado e doutorado em administração, os cursos de especialização *lato sensu* foram e continuam sendo a solução para a educação continuada para os administradores, cuja capacitação se dá num ramo específico, assim como a transmissão de conhecimentos na área de gestão para profissionais não-administradores, conforme as idéias de Marion e Marion (2006, p.5), em que “as empresas, cada vez mais, ao contratar engenheiros, advogados, sociólogos, psicólogos, arquitetos e outros profissionais desejam que estes tenham feito curso de administração ou MBA, ou uma complementação de formação na área”.

Esta adequação dos profissionais não-administradores aos principais conceitos de gestão nem sempre é suficiente para as grandes empresas, principalmente as multinacionais e empresas estatais, cuja necessidade se dá através da falta de conhecimentos de gestão direcionados para a sua situação contextual particular, através de cursos “*in company*”, oferecidos pelas escolas de negócios do Brasil. Ainda muitas empresas absorvem as principais

ferramentas de gestão em seu ambiente organizacional e desenvolvem metodologias próprias, transmitidas através de universidades corporativas. (MARION; MARION, 2006).

Todas as formas de escolarização da administração, mencionadas anteriormente, levam a uma reflexão sobre o papel do administrador enquanto profissional, cuja formação se dá pela graduação em administração, frente a outros profissionais não-administradores que estão em posições gerenciais nas organizações. Estes podem “canibalizar” o espaço destinado àqueles profissionais, por achar que o processo de gestão, embora complexo, seja de fácil transmissão e assimilação, fomentado pela grande oferta de cursos que a qualificação rápida neste segmento como solução para o problema da empregabilidade.

Isto remete à responsabilidade do “repensar” constante na proposta ideológica e pedagógica dos cursos de administração em nível de graduação por parte dos envolvidos, principalmente os coordenadores e docentes dos cursos, no que tange a repensar seu conteúdo, currículo, organização didático-pedagógica, metodologias de avaliação e outros fatores para transformá-lo numa formação profissional de acordo com as habilidades e competências exigidas em sua regulamentação. Cabe neste processo o papel importante dos Conselhos profissionais como elementos de regulamentação e fiscalização desta categoria, que fornece subsídios necessários para a discussão.

Este repensar deve ser articulado e apresentado à sociedade de forma a mostrar a real importância deste profissional no contexto das organizações, com uma base sólida de conhecimentos e práticas de acordo com um currículo que atenda às necessidades do mercado e metodologias de ensino e avaliação que suportem esta qualificação.

Entretanto, a reflexão deve ser permanente e começar no próprio ambiente universitário, pois a motivação dos jovens estudantes em abraçar a profissão de administrador pelo atrativo de prestígio social contrasta com a idéia de que “[...] a maioria das pessoas matriculadas em cursos de graduação em administração no país tem pouca consciência do que seja uma carreira plena de administrador” (BERTERO, 2006, p.1).

Isto reforça ainda mais a necessidade de repensar no curso que tem uma ligação estreita com a sociedade, principalmente com o mercado competitivo e que depende da formação deste profissional com base técnica para desempenhar as atividades para atingir os seus objetivos, mas ao mesmo tempo com a preocupação de seu papel na sociedade, por meio da reprodução ou construção de valores. Neste contexto, o papel da educação é primordial e merece considerações no próximo item.

2.1.2 Papel da educação na profissionalização

A educação, através do texto constitucional brasileiro de 1988 no art. 5º com ratificação no art. 205, é considerada como um direito, em que a sociedade apresenta o papel relevante de promoção e incentivo: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Este direito essencial mereceu destaque na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (1996), instituída pela lei federal nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que em seu artigo 1º menciona a questão da abrangência do processo educacional e o contexto onde se desenvolve: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Entretanto, atualmente a sociedade brasileira apresenta um papel passivo neste contexto com a expectativa de sempre esperar do Estado, independente da esfera, seja federal, estadual ou municipal, a definição de suas políticas educacionais, inclusive a sua definição na

educação informal, não institucionalizada, realizada no âmbito de grupos sociais como a família.

A preocupação com a educação sempre foi constante, e o professor Rivail (2005, p.11) já ressaltava no século XIX a forma de tratamento de lidar com este contexto, através de sua obra cujo título é “Plano proposto para a melhoria da educação pública”, que reforça em seu subtítulo para “os meios apropriados para educar a juventude constituem uma ciência bem distinta que se deveria estudar para ser educador, como se estuda a medicina para ser médico”, o chamamento para atenção às atividades pedagógicas e da educação como um processo muito mais abrangente e que deveria merecer mais crédito:

Todos falam da importância da educação, mas esta palavra é, para a maioria, de um significado excessivamente impreciso, porque existem poucas pessoas que se encontram em condições de fazer uma idéia exata de tudo o que ela abrange. Em geral, nós a vemos somente no sistema de estudos, e este equívoco é uma das principais causas do pouco progresso que ela obteve.

Fica claro no trecho acima que o foco do processo educacional sempre foi a questão do ensino e seu sistema e que havia poucas pessoas “habilitadas” para entender o processo e realizar tentativas de modificação, embora a sociedade sempre exigisse participação, mesmo com uma postura passiva frente às mudanças ocorridas.

Atualmente, verifica-se com o texto da LDB (1996) que a educação não se limita apenas ao processo de formação intelectual e profissional do educando, e amplia a idéia de desenvolvimento pleno, apresentada como um ser que pode ser preparado para a vida em sociedade, de acordo com os princípios delineados no seu art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O pleno desenvolvimento do educando por meio da educação já era um elemento marcante na proposta do professor Rivail (1828, p.11), que mencionava as tarefas do processo de educação, que consistia em “[...] ressaltar os germes da virtude e repulsar os do vício; desenvolver inteligência com instrução necessária e formar o corpo e de lhe dar força e saúde”, cuja abrangência permite o desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais do educando, além do processo de qualificação para o mundo.

Por este motivo, é necessário ressaltar que a sociedade deve estar consciente do seu papel no processo mais amplo, já que ela absorverá a mão-de-obra qualificada pelas instituições escolares e ditará às mesmas os requisitos necessários para a sua formação. Essa exigência da sociedade, manifestada pelas necessidades do mercado, deve ser repensada por todos os envolvidos, embora a responsabilidade maior seja dos profissionais envolvidos em sua formação.

E é neste contexto que se espera uma formação pedagógica de seus envolvidos para que a escola desempenhe o seu papel, que conforme Gandin e Gandin (1999) se apresenta como uma instituição que possibilita a educação como desenvolvimento econômico e construção das pessoas. Como a sociedade é formada por pessoas, fica evidente o seu relacionamento com a escola, e pode-se observar três importantes interpretações importantes desta relação, conforme a inferência das idéias de Gandin (1994):

- responsável pelo *bom andamento social*: numa situação de não questionamento, a escola é vista como pressuposto do modelo de sociedade em que se vive, já que se

“não temos uma boa educação, não temos uma boa sociedade” e nesta interpretação é vista como causa;

- elemento de *desenvolvimento*: como instituição em que a escola deve responder às necessidades da sociedade, pelo investimento em mão-de-obra realizado e por consequência a educação é encarada como instrumento e “investimento, porque a sociedade cresce, desenvolve-se na proporção direta do investimento em educação”;
- *consequência* do modelo de sociedade: o contexto social determina o comportamento da instituição escolar, em que “as escolas são um reflexo da sociedade num determinado momento”.

Nas duas primeiras interpretações, o referido autor destaca a força da escola, numa visão muito limitada e restrita, enquanto na terceira apresenta a escola como uma função da sociedade, cuja relação desenvolvida se baseia nos valores considerados relevantes naquele contexto, em que os “[...] os processos educacionais são reflexos da hierarquia de valores da sociedade naquele momento” e direcionam o seu projeto de educação em nível ideológico e a prática pedagógica em nível de cotidiano para que se alcance o objetivo firmado pela sociedade, definido pelos valores prioritários. Esta é uma postura que se assemelha com a primeira interpretação apresentada anteriormente, cuja *reprodução* mantém a hierarquia de valores existente, apresentada na Figura 3:

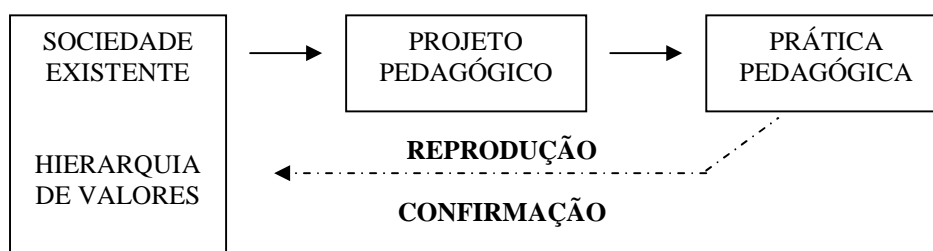


Figura 3 – Modelos de reprodução/confirmação na prática pedagógica.
Fonte: Gandin (2004, p.15).

Este processo de reprodução se reflete em todas as funções da sociedade, inclusive a desempenhada pela escola, pois tem um caráter de formação e profissionalização baseado num projeto pedagógico que orienta ideologicamente uma instituição e/ou um curso, cuja representação se dá por meio do projeto político-pedagógico, independente do grau de ensino, que na maioria das vezes se limita a decisões de nível gerencial. Além da proposta abrangente, existe ainda a orientação para o profissional de educação no nível da docência, que estabelece o diálogo entre a instituição e o “ser educando”.

De acordo com o contexto traçado, deve existir coerência entre o projeto e a prática para que o objetivo seja alcançado de forma eficiente e eficaz. Caso exista o hiato, a escola tem o papel primordial de “produzir mudanças na realidade social existente tendo como meio o campo de trabalho em que se atua” (GANDIN, 1994, p.17) e contribuir como elemento impulsionador da mudança.

Esta possibilidade de mudança também é esclarecida por Gil (2005, p.23):

Como instituições sociais que são, as instituições educacionais refletem as características do sistema social que as inclui. Mas em seu interior manifestam-se naturalmente as contradições inerentes a esse mesmo sistema social. Daí por que ações originadas do interior das instituições pedagógicas podem gerar mudanças significativas no sistema social.

Segundo o autor, reforça-se a suscetibilidade que a instituição escolar se encontra frente ao contexto em que está inserida e que determina seu posicionamento na maioria do tempo. Contudo, é observado que a contradição é presente no interior deste tipo de organização, pois as pessoas que tem o posicionamento de mudanças construtivas não conseguem compartilhar ações que não condizem com os propósitos do sistema ou ainda, realizar ações que elas mesmas não acreditam e isso gera um conflito que leva aos questionamentos necessários para a transformação desta realidade.

E neste caso, o conflito é necessário para a reflexão sobre os valores que se deseja para a sociedade e aqueles idealizados, além de buscar as ferramentas necessárias para tornar realidade, e passar de uma situação de reprodução para o de construção, visto na Figura 4:

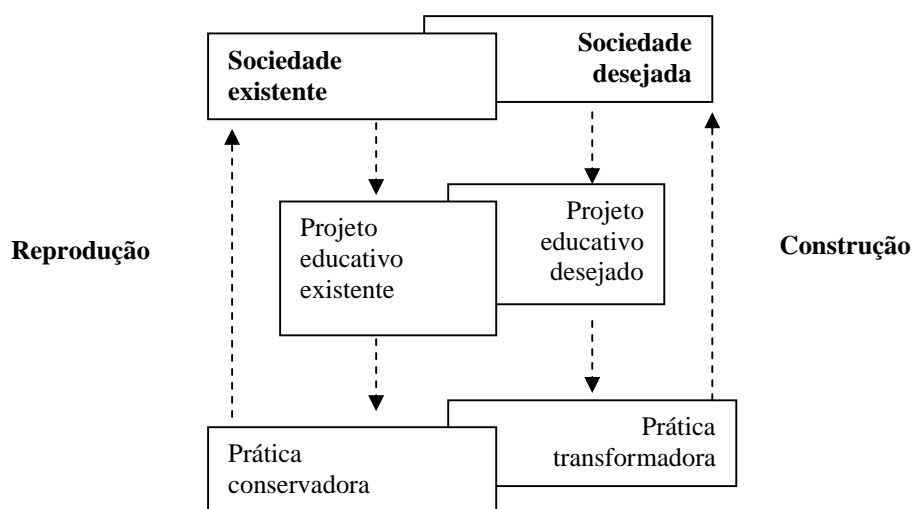


Figura 4 – Relação entre a sociedade e a prática educativa.
Fonte: Gandin (1994, p.18).

Ainda nesta relação entre a sociedade existente e desejada, o processo ainda se depara com uma sociedade heterogênea, com valores e ideologias diversas, cujo reflexo se dá nos diferentes projetos educativos e na prática cotidiana, com modelos diferenciados de reprodução apresentados na Figura 5 abaixo:

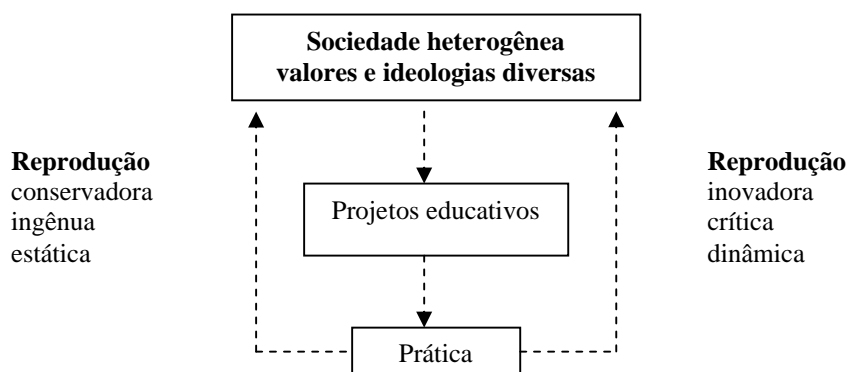


Figura 5 – A sociedade heterogênea e a prática educativa
Fonte: Gandin (1994, p.19)

Desta forma, pode-se observar a tarefa primordial da educação no contexto escolar, no que diz respeito a permitir “[...] possíveis transformações sociais a partir da mudança na

escola ou, [...], que é possível introduzir alterações significativas na escola sem que tais alterações estejam antes na sociedade”, conforme as idéias de Gandin (1994, p.14)

Neste papel de reflexão, cabe apontar o importante papel do docente, não apenas como *profissional de educação*, na tentativa de atender à necessidade de uma metodologia adequada ao objetivo proposto ou de utilizar o planejamento como uma “ferramenta” dialética entre a realidade existente e a desejada e não como um mero executor de algo previamente planejado; faz-se necessário o docente atuar como *ser humano*, integrante da sociedade e como mediador nesta “luta de forças”, pois ele é uma das peças-chave do processo educativo, que pode definir seu caráter reproduzidor ou construtor.

No caso do docente do curso de administração, este papel se torna imprescindível pelo fato de ser responsável pela formação de um profissional adequado às necessidades do mercado. O mercado por si só se “auto-regula” e define os seus valores, muitas vezes contraditórios, embora o professor seja um elemento a contribuir para a melhoria de instituições e indivíduos, e sua participação efetiva é extremamente necessária.

Ainda neste trabalho serão discutidas as formas e posturas de como o docente pode intervir na contribuição de uma sociedade mais justa e democrática por meio de um processo educacional adequado e eficaz, mesmo que a participação seja um conceito muito questionado no momento atual e que o docente do ensino superior não possua qualificações pedagógicas para melhorar o processo educacional. Esta abordagem se faz necessária para que se contextualize a proposta participativa num ambiente que possui singularidades, que têm de ser levadas em consideração no processo de formação profissional para o mercado de trabalho, e de formação pessoal para a trajetória na vida em sociedade.

Para que a esperança na educação se mantenha firme em seus propósitos na atualidade, em 1828, o professor Rivail, um educador francês, se permitia em pleno século XIX com a Revolução Industrial em “pleno vapor” a discutir aspectos relevantes para a construção de uma sociedade melhor. Ele se utilizava da educação como uma proposta de desenvolvimento e transformação da realidade. Nesta época, ele “arriscou” uma visão de futuro em sua obra anteriormente referenciada e que merecem destaque pela contemporaneidade sugestiva:

Três coisas me parecem, portanto, de uma necessidade absoluta para a melhoria da educação em geral, qualquer que seja, aliás, a forma que se adote, e quaisquer que sejam as modificações que se julguem necessárias fazer em meu plano, a saber:

- 1ª) a organização de estudos especiais para a arte da educação, ou, dito de outro modo, o estabelecimento de escolas pedagógicas;
- 2ª) a mudança do plano de estudos clássicos;
- 3ª) a isenção da obrigação em que se encontram os diretores de escolas de conduzir os alunos aos cursos dos colégios reais.

Estas três dificuldades sendo suprimidas, a educação fará, não tenho dúvida, os mais rápidos progressos. (RIVAIL, 2005, p.14)

Fica clara a preocupação com o “fazer educação” com a constituição de conhecimentos claros em relação ao fazer pedagógico, à organização curricular e à gestão dos esforços em mudar a realidade. Pode-se inferir que a possibilidade do “repensar” nas instituições escolares poderá ser a melhor iniciativa para que o reflexo da sociedade não possa atingi-las, mas que esta postura faça o “homem social” sentir-se estimulado em reavaliar os seus valores e por consequência a sociedade que ele quer.

Neste ensejo, a formação dos gestores, quer como profissional regulamentado em administração ou não, tenha essa consciência e possa ser uma “engrenagem” que propicie a ocorrência dessa mudança no mundo e que isso depende da reflexão contínua por parte dos profissionais responsáveis pela sua formação, no interior das universidades.

Por este motivo, na próxima seção há a necessidade do resgate do papel do ensino superior no Brasil com a descrição da trajetória do papel das universidades no início de suas

atividades em solo brasileiro como instituição educacional reflexo da sociedade a qual se encontra inserida.

2.1.3 O resgate do ensino superior que antecedeu o curso de Administração no Brasil

Como as práticas educacionais normalmente apresentam reflexos do sistema de produção vigente num determinado instante de um lugar, há a necessidade da contextualização do início do ensino superior no Brasil, por meio de influência européia, caracterizada por um ensino profissionalizante, porém com tendências enciclopédicas, proveniente de aspectos culturais referentes à sua tradição medieval.

Cabe ressaltar que a escolarização em administração é de origem norte-americana, cujos reflexos são percebidos nos primeiros instantes da institucionalização do ensino das práticas de gestão no contexto brasileiro, com um caráter mais prático e direcionado para as práticas de mercado do meio dos anos 50, momento de grandes investimentos, principalmente de capital estrangeiro, e de desenvolvimento em nosso país.

Por este motivo, há a necessidade de resgatar o histórico do papel da universidade em nosso país, para entendimento da introdução de um curso predominantemente de caráter profissionalizante, numa universidade que traz aspectos mais abrangentes, com ênfase numa formação cultural ampla, propedêutica.

Por meio das idéias de Wanderley (2003, p.7), “o termo universidade está ligado a muitos outros – cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia, etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos”, e cuja necessidade de explorar o seu nascimento no Brasil se dá por ser um elemento no processo educacional não apenas na esfera do ensino, mas como possibilidade de transmissão de cultura, de pesquisa, e de intervir e sofrer intervenções no contexto social, político e econômico de um determinado local.

Desde a época em que o Brasil ainda era uma colônia de Portugal, os brasileiros, assim como aqueles que vieram para cá numa tentativa de melhorar de vida, tinham o sonho da criação de uma universidade em solo nacional, pois as colônias espanholas sul-americanas já possuíam este tipo de instituição de ensino (BRAZIELLAS, 1998).

Neste contexto colonial, de acordo com a apresentação em Romanelli (2000), a base da economia brasileira possuía a mão-de-obra escrava e a propriedade latifundiária como pilares no sistema de produção, com reflexos na vida social e na estrutura de poder vigente, além da influência de hábitos aristocráticos provenientes da metrópole, que favoreceram a obra educativa da Companhia de Jesus.

Esta modalidade de ensino jesuítico era rudimentar, livresco, de caráter geral básico, cujo conteúdo não era contextualizado na vida colonial brasileira, nem sequer proporcionava a preparação para as atividades laborais, e assim não correspondiam os anseios da aristocracia dominante nesta época. Estas características foram reflexos do objetivo desta modalidade de ensino, cujo objetivo consistia no recrutamento de fiéis e servidores para a sua obra, e contribuíam para a sensação de estagnação da vida econômica, e por consequência da social, pela transmissão de conhecimentos “exportados” da metrópole, alienantes (ROMANELLI, 2000; BRAZIELLAS, 1998).

Entretanto, este modelo pioneiro, apesar do distanciamento dos objetivos em relação à educação de fato, teve o seu apogeu com a expulsão dos jesuítas na metade do século XVIII, decorrente do destaque da figura do Marquês de Pombal, tomado pelas idéias enciclopédicas, que apresentavam fundamentos contrários às idéias clericais. Ainda neste momento, os encargos referentes à educação eram assumidos pelo Estado, através da estruturação administrativa do ensino.

O país, tomado por esta “revolução” na prática educativa no fim do século XVIII, experimentou, ao longo do início do século XIX, a instalação do ensino superior, cuja

representatividade se fazia por estudos jurídicos situados nos mosteiros de São Francisco em São Paulo e São Bento, em Olinda, e estudos ligados à área de medicina no Colégio da Bahia (BRAZIELLAS, 1998). Neste contexto, a estratificação da sociedade brasileira surge como algo mais complexo do que no início do sistema de produção rural, pois o surgimento de uma classe intermediária resultante da ascensão de atividades no campo da mineração, artesanato, comércio representava uma ameaça ao sistema político da época.

Apesar de sua existência, não havia investimentos suficientes nesta atividade escolar, que se restringia à formação de medicina, engenharia e direito, além das academias militares, que eram e são até hoje equiparadas a cursos de graduação das instituições de ensino superior. (ROMANELLI, 2000; BRAZIELLAS, 1998; ANDRADE e AMBONI, 2002).

Nestes primeiros passos como instituição de ensino, a herança do modelo educacional era uma realidade no modelo que ora iniciara, pois “o **modelo jesuítico** encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presente nas universidades” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.147).

Por conta desta “herança” educacional, aliada à insatisfação da elite com a situação social e econômica do país, o ensino superior então fora utilizado como elemento político para atender as demandas sociais daquela época, apesar de ter sido um grande risco para o cenário em que o país se encontrava.

Ratifica-se que a elite não fora deixada de lado, pois a universidade teve um papel importante na manutenção e aumento de sua posição relevante no cenário do país (ROMANELLI, 2000), por meio do novo modelo de ensino introduzido nas instituições de ensino superior, conforme as idéias de Pimenta e Anastasiou (2002, p.149): “no **modelo francês**, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite”.

No final dos anos 20, a exigência por uma educação de qualidade foi intensificada pela insatisfação com a política educacional do governo naquele cenário e que foi ratificada com a pressão dos educadores no Manifesto de 32 pela Escola Nova, e assim a proposta de criação de novos cursos e de um modelo de universidade já apareciam, conforme apresentado em Romanelli (2000, p.132):

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, a Universidade de São Paulo (USP) é a primeira universidade brasileira considerada como instituição, conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentado pelo decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Nesta legislação, cujo teor foi a regulamentação do ensino universitário no Brasil, fica definida a finalidade da instituição universitária no contexto educacional, explicitada em seu artigo 1º:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Neste artigo mencionado anteriormente, ficam claras as atividades ligadas a ensino, pesquisa e extensão, caracterizadas pela harmonia entre corpo docente e discente. O objetivo

final da universidade é contemplado nesta legislação, em contribuir para o desenvolvimento da Nação e da humanidade como um todo, pois o Brasil se encontrava numa situação econômica e social com a tendência para grandes transformações.

O momento era caracterizado pelos reflexos do “**modelo alemão** ou humboldtiano [...] o avanço da ciência como saída para a revolução tecnológica [...] estruturar a autonomia nacional, comprometendo-se a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial”. Pela primeira vez, a pesquisa no interior das universidades soava como elemento que poderia levar o desenvolvimento.

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecido o movimento abordado nos parágrafos anteriores, ultrapassou o regime ditatorial de Vargas e permaneceu durante trinta anos, até a publicação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da lei federal nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart.

Este foi um marco na questão educacional no Brasil, pois representava a satisfação das aspirações dos educadores desde a época do Manifesto de 32, apesar de não atender as reivindicações e serem utilizados como um instrumento meramente político (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Entretanto, a partir do golpe militar de 64 a universidade sofreu o reflexo do governo ora instalado, com a preocupação de outros países com a situação brasileira, para que o país pudesse atender as aspirações. Neste momento, o **modelo norte-americano** foi relevante, por proporcionar intercâmbios firmados para que o Brasil absorvesse o seu modelo educacional, cujos reflexos são perceptíveis no curso de graduação em Administração.

Em 1968, com a proposta de Reforma universitária, o ensino nesta esfera passou por grandes transformações, reflexos de um período extremamente tecnocrático, propiciado pelo movimento de investimento de capital estrangeiro, cujas mudanças visavam à racionalização, eficiência e produtividade, através do art. 11 da lei federal nº 5.540:

As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Atualmente, com a LDB (1996), mais conhecida como Lei Darcy Ribeiro, ficam claras as finalidades da universidade e a sua formação de organização administrativa, em que “se caracteriza, por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores”.

As autoras Pimenta e Anastasiou ampliam a visão proporcionada pela LDB de 96 em relação à universidade, que representa a preocupação de ser um serviço público, que deve atender às necessidades da população, por meio da divulgação científica e cultural e da qualificação de profissionais para desenvolver as sociedades. A prática deve envolver elementos criativos para alcançar novos saberes, com a preocupação permanente com a melhoria e com a transmissão destes (preocupação maior das IES atualmente) e, por fim, uma análise crítica e criteriosa para evitar reprodução de conhecimentos técnicos e culturais não condizentes com a sociedade atual:

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.103).

Esta visão pode ser considerada “utópica”, não no sentido pejorativo como algo impossível ou que não se pode alcançar, mas como um direcionamento, um objetivo, para que as práticas no interior das instituições universitárias sejam congruentes ao propósito como instituição social, que tem a finalidade de propiciar o apoio ao desenvolvimento das sociedades com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao observar a realidade em que se encontra a educação brasileira, é remitante a utilização das palavras de Chauí (1999, p.167) em que “nas instituições de ensino superior, podemos verificar crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal”. Esse hiato deve ser trabalhado para que a sociedade não sofra os reflexos de um duelo de características “individualistas” e que não contribuem para o desenvolvimento.

Uma tentativa de solucionar esta problemática no interior das universidades é a definição de seu projeto político-pedagógico institucional, que será descrito no próximo capítulo, que deve estar diretamente relacionado a esses determinantes para que seja um instrumento de planejamento condizente no contexto social e econômico.

O grande desafio da universidade é a preocupação com a tarefa de colocar em prática esta situação e deixar de “produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades [...] tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender” (CHAUÍ, 2001, 55).

A universidade deve fazer refletir nas suas atividades acadêmicas, incluindo os cursos de graduação, a sua ideologia para que a profissionalização da população seja algo, ao mesmo tempo como satisfação das necessidades do mercado que absorve esta mão-de-obra, assim como uma formação crítica, capaz de habilitar o educando a exercer sua profissão e posição social com democracia e autonomia de forma participativa.

E aí fica o questionamento sobre quais os caminhos que a universidade deve tomar nas suas atividades, levando em conta todo esse contexto de totalidade, apresentados por meio das palavras de Pimenta e Anastasiou (2002):

[...] universidade e sua situação atual de se buscar uma visão de totalidade que apanhe as relações entre a instituição e as estruturas e processos sociais da sociedade onde ela está inserida [...] forças sociais [...] formas de organização no passado [...] seu vínculo com o processo de democratização.

Como o processo de escolarização da atividade administrativa iniciou no seio da instituição universitária, tanto nos Estados Unidos, marco mundial, como no Brasil, anos depois, cabe fazer um levantamento do aspecto histórico do curso em terras brasileiras em paralelo com a história da educação no próximo capítulo.

Esta apresentação serve como subsídio para que se possa compreender o início, as transformações e as tendências de um curso da área de ciências sociais que estabelece uma relação muito estreita com a sociedade, num mundo altamente competitivo e globalizado, para que o administrador passe do patamar de mero reproduzidor das práticas sociais e solucionador dessas práticas individualistas para um profissional crítico, com a capacidade de intervenção com objetivo de desenvolvimento.

2.1.4 Trajetórias do curso de graduação em Administração no mundo e no Brasil

Após a apresentação do papel da universidade desde a sua criação como instituição de ensino superior no Brasil e suas características ao longo do tempo, pode-se contextualizar o início do ensino de administração em solo brasileiro, as principais influências nos primeiros cursos de graduação, o reflexo das políticas educacionais do governo federal e as principais tendências com o alinhamento dos cursos com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1.4.1 Início no mundo

Conforme já mencionado no início deste capítulo, a administração nasceu nos EUA, no momento em que o mundo sofria transformações por conta da Revolução Industrial. Este movimento proporcionou novas tecnologias para os processos produtivos, cuja redefinição propiciou uma nova organização do trabalho, e por consequência uma demanda de mão-de-obra capaz de suprir as necessidades de novas atividades que ora se apresentavam em decorrência deste movimento (BERTERO, 2006).

Essas novas atividades mencionadas incluíam a gestão da nova tecnologia a ser empregada e do pessoal que deveriam ser alocadas no novo arranjo produtivo; neste momento, surgiu a necessidade de uma qualificação que pudesse lidar com este novo panorama no cenário empresarial.

Neste momento, os profissionais graduados que já atuavam no mercado, procuravam as grandes universidades para conhecerem os conceitos de administração e assim melhorar o desempenho das organizações; assim surgia então a administração escolarizada, mas em nível de pós-graduação, a título de desdobramentos de departamentos de economia ou como estratégia das instituições em se diferenciar no mercado através da introdução desses cursos na *graduate school*.

Entretanto, Bertero ressalta que os cursos de gestão não se limitaram ao espaço da *graduate school*; eles também iniciaram suas atividades em cursos em nível de graduação, nas mesmas instituições, que mantinham ambos os cursos, embora os cursos de graduação se limitassem às universidades de pouca representatividade ou em escolas do tipo *junior* e *community colleges*, que oferecem esses cursos até hoje.

Conforme Marion e Marion (2006, p.5), com o advento dos MBA's (Máster Business Administration), que são cursos equiparados ao mestrado profissionalizante no Brasil, com o objetivo de especialização e preparação para o desempenho nas organizações empresariais, "nos EUA, foram criadas as chamadas *business school*, vinculadas às universidades, que oferecem diplomas de graduação e pós-graduação, buscando padrões de organização e de excelência de seus processos assemelhados aos exigidos de empresas.

A trajetória do curso apresentada acima mostra a origem do curso de administração de empresas, enquanto as raízes da escolarização da administração pública se firmaram nos grandes departamentos de *government* nas universidades, cujo objetivo era o de preparação de profissionais para altas posições na esfera governamental.

Entretanto, a administração como profissão surgiu no final da década de 20 pela amplitude e complexidade das atividades que as organizações deveriam gerenciar (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006). As empresas tomavam novas formas de organização, conforme o rearranjo do capital a ser empregado; nesta época já havia a gestão por parte de alguns profissionais, delegados pelos acionistas das grandes sociedade anônimas, chamadas *management run corporation*, cujo nome era originado do capital fragmentado.

Desse modo, percebe-se que a atividade de *management* é reconhecida mundialmente como uma criação norte-americana, pois este movimento proporcionou uma importância grande na área de administração de empresas, que refletiu na trajetória da escolarização da

profissão, em que “o crescimento do ensino de administração coincide com o aumento da importância dos Estados Unidos no século XX, quando se consolidam como superpotência”. (BERTERO, 2006, p.2).

O Brasil foi um dos seguidores dos EUA na introdução da administração como atividade que pudesse ser ensinada, que até hoje sente os reflexos das raízes norte-americanas por meio da importação de literatura, eventos, metodologias, apesar de o nosso país possuir grupos de pesquisadores de excelência na área, capazes de constituir um corpo teórico próprio e nacional nas diversas áreas da administração.

Será apresentada, a seguir, a trajetória do curso de graduação em administração em seis momentos distintos ao longo do tempo, de acordo com os fatos relevantes até o presente momento, adaptada conforme a divisão cronológica de Andrade e Amboni (2002):

- 1º momento: antecedentes à criação do curso;
- 2º momento: surgimento e reconhecimento da profissão de administrador;
- 3º momento: novo currículo mínimo através da resolução nº 2/93;
- 4º momento: avaliação de cursos “Provão” - 1996;
- 5º momento: proposta das Diretrizes Curriculares – 1998;
- 6º momento: Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e atual perfil do administrador.

2.1.4.2 Antecedentes à criação do curso no Brasil

O curso de administração no Brasil tem uma história muito curta em relação a profissões mais tradicionais, como medicina, engenharia e direito, cuja origem no país é concomitante com a origem da universidade como instituição de ensino, data na época do Império, conforme já apresentado.

Desde aquela época, as atividades de gestão das organizações de caráter empresarial, como empresas, fazendas, mineradoras, atividades comerciais, eram responsabilizadas aos herdeiros, em sua maioria, que iam às grandes cidades para cursar a faculdade de ciências jurídicas para embasar a sua prática. Da mesma forma, os ocupantes de altos cargos do governo imperial eram oriundos das mesmas escolas.

Romanelli (2000) apresenta uma estatística de alunos matriculados nas instituições de ensino superior no Brasil no ano de 1864, em que dos 1.383 alunos, cerca de 60% pertenciam aos cursos de direito, revelando assim a predominância do ensino jurídico para satisfazer as necessidades apresentadas no parágrafo anterior.

Com a proclamação da República, o Brasil continuava com um deficiente sistema de educação, pois as condições sócio-econômicas daquela época contribuíam para a concentração de poder e renda na mão de poucos, com o objetivo de manutenção da sociedade oligárquica.

Entretanto, a sociedade já sinalizava por mudanças. A partir dos primeiros momentos de Brasil-República, Ghiraldelli Júnior (2000) aborda dois movimentos ideológicos importantes na educação brasileira na Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1930.

A preocupação do “entusiasmo pela educação” foi o caráter quantitativo por meio da “desalfabetização” do povo com a finalidade de ter mais pessoas para exercer o poder de voto; sua representatividade foi nas décadas de 10 e 20, apesar de seu início remontar à época da transição Império-República no período compreendido entre 1887 e 1896. Já o “otimismo pedagógico” tinha uma preocupação qualitativa, com a melhoria da educação como elemento que poderia proporcionar mudanças significativas na sociedade; este movimento foi posterior ao entusiasmo, com início nos meados dos anos 20, e com apogeu nos anos 30.

Portanto, já havia uma preocupação com a mudança no panorama educacional, e de uma forma geral, pode-se resumir o período da Primeira República com as idéias de Romanelli (2000, p.45):

Os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente.

Como reflexo de uma sociedade que passava por mudanças significativas neste período, caracterizada por um sistema de produção baseado nas atividades agrícolas em grande parte, o país já “importava” novas formas de atividades produtivas, vindas em sua grande maioria da Europa e Estados Unidos. Por consequência, os movimentos relacionados a outras esferas da vida cotidiana, como estrutura social, educação, vida política, também eram incorporados à vida do brasileiro, fomentando o desejo de uma sociedade melhor, mais justa, modernizada por parte da maioria, mas que não detinha parcela representativa de poder.

Neste contexto, o papel da educação possuía uma relevância grande e também absorveu essas novas “tecnologias” para efetivar a mudança, como as Pedagogias Nova e Libertária, em contraste da Pedagogia Tradicional já enraizada na educação. Entretanto, o conflito foi inevitável, pois cada tendência satisfazia um segmento social específico e isso ainda mais alimentava a possibilidade de mudança, conforme Ghiraldelelli Júnior (2000, p.19):

Essas três vertentes pedagógicas, de grosso modo, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais. Pode-se dizer, esquematicamente, que a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às **oligarquias dirigentes e à Igreja**. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da **burguesia e das classes médias** que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos **movimentos sociais populares**, principalmente aos desejos de transformação social. (grifo nosso).

Este conflito já dava novos ares proporcionados pelas mudanças que a educação brasileira atravessara, apesar de o governo estar preocupado com a “construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário” (GHIRALDELELLI JÚNIOR, 2000, p.27) para que houvesse a manutenção da estrutura social mantida na Primeira República.

Contudo, a presença da emergente burguesia e aumento das classes médias urbanas, proporcionava a “lenta” diversificação do sistema de classes, além da exigência de profissionais especializados, principalmente na área da administração, por parte do aumento da complexidade do governo e das atividades empresariais.

No período conhecido como Segunda República, entre 1930 e 1937, a radicalização política foi característica do governo de Getúlio Vargas, após a Revolução de 30. O desafio era de administrar a tarefa de articular as forças políticas e adequar ao seu ideal “populista”. Em relação a propostas na área de educação, pode-se inferir das palavras de Ghiraldelelli Júnior (2000) a questão do conflito de quatro projetos distintos para um novo Brasil, com ideais diferentes de acordo com o interesse dos grupos:

- Os liberais buscavam a construção da educação em bases urbano-sociais por meio da Pedagogia Nova e refletido através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), com propósito de modernização;

- Os católicos defendiam a Pedagogia Tradicional, contra os liberais, e cujo interesse era a manutenção da sociedade oligárquica;
- O governo se encontrava numa posição de neutralidade, caracterizado pela “execução de uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos.” (p.40);
- E as classes populares, formada pelo proletariado e camadas médias, que exigiam a democratização da educação, principalmente na esfera de base.

O foco do planejamento das atividades educacionais era o ensino superior, por motivos já apresentados e que após o Manifesto de 32, já havia movimentos de mudança nas universidades, para que pudesse existir uma estrutura administrativa capaz de abrigar novos cursos, cuja existência surgia da demanda do processo de transformações econômicas.

Já se pode observar a mudança nas universidades neste cenário para que, aos poucos, fossem se preparando para o curso de administração, que se instalara anos depois. Com estas mudanças, a USP se ergueu numa estrutura para que pudesse absorver novas formas de profissionalização, datada “em 1934, criada conforme as normas dos regulamentos da universidade, com a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passou a ser medula do sistema.” (ROMANELLI, 2000, p.132).

Após este período, a referida autora diz que o Brasil viveu o período de regime totalitário, ainda com Getúlio Vargas através do Estado Novo, caracterizado pelo “início da arrancada para a implantação da indústria pesada e mostra o Estado assumindo as funções de empresário industrial. A educação é cada vez mais sentida como fator importante para o desenvolvimento, mas isso de forma inconsistente.” (p.128).

Nesta época, o ideal de vida e democracia dos EUA era invejado pelos brasileiros (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000) e o nacionalismo e trabalhismo de Getúlio Vargas, representavam o desenvolvimento do capitalismo como bem-estar social. Isso acarretara a ascensão das massas e elevação das condições da sociedade, que acarretaram um incentivo para a industrialização brasileira.

Como consequência, se intensificara os contornos da possível introdução do curso de administração na década de 40, em que a demanda de mão-de-obra qualificada exigia a profissionalização do ensino de administração. Além disso, existia a necessidade de formação de pessoal e centros de investigação para dar suporte na transformação da sociedade agrária para industrialização que ora iniciara.

O Brasil, tomado pela preocupação com assuntos econômicos anteriormente apresentados, realizou na cidade do Rio de Janeiro em 1943, o 1º Congresso Brasileiro de Economia, numa forma de chamar a atenção para a necessidade de constituir um grupo de profissionais que cuidassem exclusivamente desta temática, pois “os estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito, na disciplina de Economia, vista como de ‘formação geral’” (ANDRADE; AMBONI, 2002, p.2).

Em decorrência desses movimentos, em 1945, os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis são criados para suprir as necessidades de profissionais nas atividades de orientação e direção nas organizações públicas e privadas, que exigiam maior complexidade e assim, dando caráter de especialização do curso de Economia.

Os autores ressaltam que “a criação desses cursos assumiu um papel relevante, por ampliar a organização escolar do país que, até então, constituía-se apenas de engenheiros, médicos e advogados” (p.3), ratificando as exigências do Manifesto (1932), que pretendia que outros cursos fossem criados, apesar de outros cursos existirem além dos já mencionados pelos autores.

Depois da criação dos referidos cursos, a profissionalização da atividade de gestão ficou facilitada pelos estudos econômicos, que já eram realizados pela Fundação Getúlio

Vargas (FGV) e pela Faculdade de Economia e Administração (FEA) da USP, sendo que os estudos administrativos eram divisões do Departamento de Economia.

Estas duas instituições representaram o alicerce para o início do curso de graduação em administração, que data de 1952, na Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da FGV, na cidade do Rio de Janeiro, com formação voltada para a administração pública e em 1954 na EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006).

O curso da EBAP tinha o objetivo de qualificação de pessoal para a administração pública, que se concentrava no Rio de Janeiro, capital do país naquele momento, enquanto São Paulo já se revelava como a capital dos investimentos, com sede de grandes empresas, que servia de motivação forte para a implantação de um curso de administração de empresas.

Neste início de caminhada da escolarização brasileira da administração, o profissional era caracterizado como um intelectual com formação técnica especializada, reflexo do modelo vigente de ensino superior. O modelo já apresentava um deslocamento de uma tendência européia para norte-americana, devido aos reflexos e incorporação de modelos de cursos oriundos dos EUA. Já foi um passo importante na profissionalização da carreira de administrador, que foi regulamentada apenas no ano de 1965.

2.1.4.3 Surgimento e reconhecimento da profissão de administrador

No espaço temporal entre surgimento dos dois primeiros cursos de graduação em administração na FGV, em 1952 e 1954, e o da USP, só criado em 1963, a administração caminhava no rumo nos cursos de pós-graduação, ainda de forma pouco significativa, mas que já era um grande movimento no cenário de desenvolvimento apresentado no país:

O período que vai de 1946, quando foi votada a Constituição que restabeleceria o regime democrático, até 1961, quando foi votada a lei nº 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizavam a vida política nesse período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve. (ROMANELLI, 2000, p.128).

Entretanto, para Martins (1989), a profissionalização em administração alçava novos ares com o estabelecimento do intercâmbio entre a FGV e a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos), através de uma missão universitária norte-americana com docentes recrutados na Universidade de Michigan, que permaneceu até 1965 em nosso país.

Esta ligação tinha por objetivo sedimentar as bases do curso conforme o modelo americano por meio de implantação de currículo, que na trajetória do curso representou o pioneirismo. Ao mesmo tempo, os docentes brasileiros deveriam ir até os EUA para se prepararem para a expansão do curso em seus cursos de pós-graduação.

Neste cenário, percebe-se que as características dos governos, convergindo para o estabelecimento de capital estrangeiro no Brasil, se apresentavam das mais diferentes formas.

Juscelino Kubchitckek encarava o processo educativo para satisfazer as necessidades de novas formas de produção que se estabeleciam, decorrentes do processo de desenvolvimento. Diferentemente do governo Getúlio Vargas, que possuía um projeto “autônomo” de caráter nacionalista, o governo JK se caracterizou pela abertura econômica de caráter internacionalista, que constituiu um ensaio para o período pós 64. (ROMANELLI, 2000).

Por conseqüência, a administração tomou uma grande importância após 60, proporcionada pela massificação da entrada de grandes empresas. Estas organizações tinham

a burocratização e tecnologia como meio de aumentar o seu desempenho; neste caso o investimento em mão-de-obra necessário, principalmente a de nível superior, conforme Andrade e Amboni (2002). Além disso, Couvre (1982 apud ANDRADE; AMBONI, 2002) ressalta também a especialização e uso crescente da técnica como ênfase na administração de atividades empresariais.

Romanelli (2000) ressalta que, diferentemente dos seus antecessores, Jânio Quadros quis conter a expansão do ensino superior, com a interrupção da publicização do ensino de 3º grau, e intensificou o investimento em escolas técnicas e profissionais para atender a demanda por profissionais necessários no processo de industrialização.

Logo após, João Goulart assumiu, com seu Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, e que fora “tirado” do poder pelo governo ditatorial, em 1964. Nesta época, este tipo de regime tinha a proposta de desmobilizar a população para que o capital estrangeiro tivesse “tranquilidade” em ditar as ordens à sociedade brasileira.

Para dar suporte à necessidade de qualificação de mão-de-obra na área de gestão, a USP começa o seu curso de graduação em administração no ano de 1963. Esta universidade, entretanto, já participava da formação em nível de pós-graduação para grandes empresas estrangeiras, que se consolidavam nesta época e para as fileiras do serviço público, que demandavam uma estrutura organizacional condizente com o processo de desenvolvimento.

Cabe ressaltar que a FGV e a USP foram as grandes referências para o curso de graduação em administração, tanto a título de raízes e cultura, como de sua organização didático-pedagógica. (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006).

Deste modo, havia a necessidade de se regulamentar o administrador profissional, para que pudesse lidar com todo este cenário. Assim, a lei federal nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, regulamentou e instituiu a profissionalização do administrador, para que esta categoria profissional tivesse acesso ao mercado para desempenhar suas atividades em grandes unidades produtivas a partir de 64, segundo as idéias de Andrade e Amboni (2002).

Depois de sua regulamentação, foi instituído pelo Extinto Conselho Federal de Educação (CFE), em 08 de julho de 1966, o primeiro currículo mínimo do curso de administração, cujos modelos “que se impunham nacionalmente, foram os currículos da FGV e da USP que serviram em grande medida de modelo”(BERTERO, 2006, p.20).

Entretanto, foi após a Reforma Universitária, através da lei nº 5.540/68, que o Brasil experimentou a expansão dos cursos de graduação em administração, com a facilidade de proporcionar uma estrutura que pudesse aumentar a oferta de vagas no ensino superior (ROMANELLI, 2000), mas que ao mesmo tempo contivesse a mobilização de movimentos contrários ao regime político ditatorial da época.

A reforma se caracterizou pela departamentalização, o reflexo de instâncias burocráticas empresariais, o inchaço dos currículos, a matrícula por disciplinas, o regime de créditos, o parcelamento do trabalho por meio da dispersão dos alunos e despolitização e incentivo à privatização do ensino, que mais motivou a expansão do curso de administração.

Decorrente dessa transição, principalmente em relação à possibilidade de o Estado “passar” a responsabilidade de oferecimento de cursos superiores para as instituições privadas que surgiam naquele momento, fica claro nas palavras de Andrade e Amboni (2002, p.8) que “no final dos anos 60 a evolução dos cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferaram no bojo do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira”.

Neste contexto, cabe ressaltar que houve a separação de pesquisa do ensino, ficando a cargo da graduação a formação dos profissionais e na pós-graduação as atividades de pesquisa (BERTERO, 2006).

A proliferação de cursos fica motivada por razões diversas, tanto por parte das instituições, como por parte da demanda que deveria ser satisfeita.

Em relação às instituições particulares, o curso de graduação em administração representava um uma rentabilidade acadêmica grande, por ter uma estrutura relativamente simples, sem a necessidade de altos investimentos em ativos fixos, cuja demanda poderia ser suprida facilmente. Percebe-se em Romanelli (2000), que no final dos anos 70, a participação das instituições de ensino da rede privada do curso de administração representava cerca de 79%, diferente de outras carreiras, que detinham em média 60%.

Ao mesmo tempo, a relação entre a prática profissional e obtenção do título era representativa para a procura do curso por parte da população; muitos necessitavam do diploma para melhorar a sua situação profissional dentro das grandes empresas instaladas no Brasil. A referida autora destaca que no período decorrido entre 1960 e 1971, o número de matrículas no curso de administração aumentou sete vezes, graças a oferta por parte das instituições privadas, que receberam respaldo legal para funcionamento após a Reforma de 68, cujo objetivo do Governo era de “terceirizar” uma demanda gritante que não dava conta.

Entretanto, foi percebida nos primeiros cursos uma diferença no perfil sócio-econômico dos alunos matriculados, enquanto nas primeiras escolas a representatividade vinha de pessoas provenientes da elite administrativa, normalmente filhos de grandes empresários e pessoas ligadas ao governo de forma direta, com um relacionamento próximo a grandes empresas e órgãos dos governos que poderiam absorvê-los como profissionais, as instituições particulares que iniciaram suas atividades após a Reforma de 68 tinham alunos da classe média baixa, que demandavam apenas a melhoria das suas condições de trabalho (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006).

Cabe ainda ressaltar as observações de Bertero (2006, p.38), no que diz respeito à grande maioria dos matriculados nos cursos de graduação, em que “na verdade aspiram a uma melhoria relativamente modesta de suas condições de trabalho, que lhes permita uma reduzida mobilidade sócio-econômica em que se encontram”.

Além disso, as escolas se concentravam nas Regiões Sul e Sudeste, que representavam 81% do total no Brasil no início dos anos 80 (ROMANELLI, 2000). Este fato decorre da escolha destas regiões para a instalação das unidades produtivas e escritórios de grandes empresas e isso propiciava a absorção dos profissionais que eram formados pelos cursos.

Enfim, pode-se perceber nas palavras de Ghiraldelli Júnior (2000, p.163) as características principais do governo militar e seus reflexos na política educacional:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Foi nesse contexto de tecnicismo e preocupação com a demanda do capital estrangeiro que o curso de administração nasceu. Verifica-se no Quadro 1, o salto quantitativo que o curso de administração deu ao longo das décadas, ressaltando o período da década de 60, início do governo militar:

Quadro 1 – Quantidade de cursos de graduação em administração.

Fonte: MEC, compilados de Andrade e Amboni (2002, p.11)

Décadas	Número de cursos
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823

Entretanto, já na década de 80, o país se encaminhava para uma “abertura política” e o governo ditatorial perdia forças, pois já não era mais conveniente para os interesses internacionais. Além disso, pode-se fazer um paralelo com o ensino profissionalizante no Brasil, que também teve o objetivo de qualificar mão-de-obra para as empresas, ao mesmo tempo em que era um instrumento para desmobilizar a população e evitar que os profissionais oriundos destes cursos pudessem alcançar o ensino superior. Conforme Ghiraldelli Júnior (2000, p.185), “A lei nº 7.044/82, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e demonstração de que as atitudes e os planos tecnocráticos”.

Por isso, a preocupação com a formação de profissionais apenas para as empresas privadas começou a ser revista, já que o mercado já começava a sinalizar que não tinha condições de absorver toda a mão-de-obra proveniente das instituições, principalmente dos cursos superiores de administração. Esta problemática aliava-se ao fato de que na primeira metade da década de 80, o Brasil passava por um momento de transformações, de reivindicações, greves e esse contexto contribuiu para que a profissão de administrador pudesse ser remodelada.

As organizações que “cuidavam” da trajetória da graduação em administração já percebiam o setor terciário (representado pelos serviços) e outras configurações organizacionais uma alternativa para aqueles que buscavam oportunidade nas grandes empresas e não conseguiam:

No momento em que o Brasil se encaminha para uma sociedade democrática, parece oportuno defender a formação de um profissional capaz de atuar em outras formas organizacionais, como associações de bairro, cooperativas, pequenas empresas e outros campos à espera de formas organizacionais inovadoras, além do tradicional campo nas empresas. (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 12).

Porém, mesmo com esta nova tendência, os cursos de graduação em administração só puderam observar esta possibilidade de mudança efetivada quase dez anos depois. Este hiato no espaço temporal se deve ao período de “turbulência” passado pelo Brasil após o resgate do regime democrático em 1985 e de presidentes que não priorizavam as políticas educacionais como prioridade em seus mandatos, visto que a literatura da área não tece comentários sobre mudanças efetivas ao longo do curso neste período.

2.1.4.4 Novo currículo mínimo através da Resolução nº 2/93

Com o objetivo de adequação às novas oportunidades no mercado, além do emprego tradicionalmente nas grandes empresas, e aos novos valores que a sociedade começou a ressaltar mais em suas relações, como ética, transparência, aliados a preocupação com a melhoria dos cursos, as instituições de ensino passaram a instituir novos currículos para satisfazer esta nova demanda (ANDRADE; AMBONI, 2002).

Já se esperava uma modificação no currículo em vigor, datado de 1966, que apresentava características daquela época, com tendências tecnocráticas e que necessitava de uma reformulação. Desde aquela época já havia a utilização de currículo mínimo como base para a definição do currículo pleno, utilizado pelas instituições de acordo com os seus objetivos, pois “o fundamental é a utilização, na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo mínimo como um instrumento que propicie desempenhos esperados, e não como uma proposta acabada na mesma” (p. 14).

Na concepção do currículo, já se percebia a preocupação com os elementos referentes à comunicação interpessoal, ética profissional e capacidade de adaptação, entre outras, cuja necessidade se fazia pelas exigências do mercado (BERTERO, 2006). Mas, essas mudanças

também necessitavam de passar pelo “crivo” do Governo federal com o objetivo de ratificar o processo de melhoria dos cursos.

2.1.4.5 Avaliação de cursos “Provão” - 1996

Desde 1995, o MEC passou a investir na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e o ensino superior foi avaliado através do chamado “Provão”, instituído pela lei nº 9.131, de 24/11/1995, iniciado no ano de 1996, cujos reflexos do movimento de qualidade total em tona. O curso de administração fora um dos primeiros cursos a passar por este tipo de avaliação, pois representara significativa parcela de matriculados no ensino superior.

Segundo informações colhidas do site do INEP-MEC, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que o curso de administração da universidade pública, objeto deste estudo, recebeu a menção conhecida como “triplo A” no primeiro resultado, referente à avaliação do curso de graduação em administração do ano de 1996. Foi motivo de comemoração a curto prazo por ter um resultado importante, que a destacara como uma instituição que possuía um curso de administração de excelência; pode-se dizer que o resultado ajudou na sua divulgação, pois grande maioria da população não sabia da existência deste curso na referida instituição.

Entretanto o objetivo do Provão era o de possuir “[...] elementos da prática avaliativa que tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para melhoria do curso de graduação.” (ANDRADE; AMBONI, 2002, p.18). Infelizmente, foi substituído e mal interpretado como um mero instrumento classificatório dos cursos.

Neste movimento de melhoria, além do processo classificatório, já eram necessárias a participação conjunta das partes envolvidas na avaliação do resultado e a apreciação coerente. A responsabilidade no desempenho dos cursos fora deixada para os alunos e o corpo docente tinha uma preocupação maior com a preparação dos discentes para a realização da “prova”, do que rever conteúdos, formas de organização, estrutura curricular, entre outros juntamente com os demais envolvidos no curso, e assim a apreciação fica mais respaldada e validada.

Nem tudo foi dificuldade; a avaliação proposta pelo Provão serviu como elemento a intensificar as mudanças que o curso de graduação em administração necessitava sofrer de forma específica.

2.1.4.6 Proposta de Diretrizes Curriculares – 1998

Por motivos apresentados no fim do item anterior, o curso de graduação tinha a necessidade de passar por reformulações mais específicas, proporcionadas pela oportunidade de flexibilidade contemplada na LDB/96, em que os cursos tinham uma “certa” autonomia na organização didático-pedagógica.

O cenário nacional proporcionava uma política expansionista e a educação era fator relevante, ao mesmo tempo em que os cursos tinham a preocupação de se remodelar para sobreviver e seus atrativos eram necessários neste momento de mudança. Neste contexto, a LDB não era explícita e as diretrizes curriculares tinham um papel crucial neste processo, ressaltado pelo parecer nº 776/97 dos conselheiros do CNE:

As diretrizes curriculares devem contemplar elementos [...] capacidade de aprender a aprender [...] qualidade na formação [...] formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão [...] programas de iniciação científica [...] dimensões éticas e humanísticas para a cidadania.

Para que as mudanças fossem iniciadas no âmbito dos cursos de graduação, ressaltou-se na obra “Projeto pedagógico para cursos de graduação em Administração” a proposta de novas diretrizes curriculares por parte de seus autores, conscientes dessas transformações. A proposta foi apresentada num evento científico de administração realizado em 1998, para apreciação e aprovação de representantes da SESu/MEC, conforme encaminhamento dos seus autores (ANDRADE; AMBONI, 2002), com os principais elementos:

- Perfil do egresso;
- Competências e habilidades;
- Campos de estudo/conteúdos básicos;
- Tópicos de estudos/conteúdos específicos;
- Habilitações ou ênfases;
- Duração do curso;
- Estágios e atividades complementares;
- Reconhecimento de habilidades e competências extra-escolares – estudos independentes;
- Estrutura geral do curso: organização curricular;
- Práticas pedagógicas;
- Sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- Sistema de avaliação docente e discente;
- Interface do curso com a pós-graduação.

A iniciativa por parte dos autores foi um passo importante, mas o CNE/só efetivou com a publicação da Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. Esta legislação introduziu novas modificações, cuja relevância neste momento se faz em relação a três aspectos:

- a **extinção das habilitações** nas áreas funcionais da administração que o curso possuía até o momento, como por exemplo, Administração com habilitação em Marketing, Finanças, Recursos Humanos, entre outras, substituída pelas linhas de formação específicas, evidenciando a mudança de um perfil especialista para generalista com formação específica;
- a possibilidade de **atividades complementares** realizadas fora do ambiente institucional como elemento constituinte da carga horária e;
- a possibilidade do **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, aliado como complementação ao Estágio Supervisionado, já abordado em outras regulamentações do curso.

Entretanto, a Resolução nº 1/2004 foi revogada e substituída, com modificações que permitirão aos cursos de graduação em administração um direcionamento para as suas atividades.

2.1.4.7 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e atual perfil do administrador

Atualmente, os cursos de administração estão sujeitos às exigências propostas por meio da Resolução nº 4/2005, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, bacharelado e dá outras providências.

Acredita-se que a evolução de tais cursos apresenta como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante, mudança do desenvolvimento da sociedade brasileira, conforme as idéias de Andrade e Amboni (2002).

De acordo com a Pesquisa Nacional realizada pelo CFA (2006), percebe-se que o administrador tem uma outra “cara” no mercado, como um profissional de congregar os melhores esforços nas organizações:

A identidade do administrador ficou visível com sua designação como articulador, definido idealmente como um profissional com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes.

Entretanto, é preocupante a massificação do curso de administração, pois a natureza da profissão de administrador não é comportada nas organizações, que possuem poucos profissionais para desempenhar “estritamente” as atividades de gestão como grandes dirigentes. Atualmente, o curso é procurado por pessoas que não aspiram a grandes posições e sim a melhoria de sua condição profissional e social (BERTERO, 2006).

Além disso, o referido autor ressalta a questão de uma formação generalista decorrente da expansão do curso nos dias atuais:

A expansão dos cursos de graduação entre nós acabou por transformar o que deveria ser um curso destinado à formação de um grupo profissional, novo, engajado em processo de transformação de organizações e, por meio delas, da própria realidade nacional, em um curso de ‘educação geral’. Um bacharelismo com pejorativo em uma nova versão e outra roupagem (p.23).

Estas informações podem ser validadas pelas observações apontadas na pesquisa do CFA, que a formação generalista e abrangente é o segundo motivo de escolha por parte dos alunos, com representação de aproximadamente 22% das respostas. Por este motivo, ressalta-se a importância da participação de todos os elementos no processo de formulação dos cursos de graduação, principalmente os docentes que, ao longo do cotidiano escolar conhecem as expectativas dos alunos e as necessidades do mercado.

Entretanto, o que mais chama a atenção na escolha do curso nos dias atuais é a possibilidade de atuação não-institucionalizada, em que o profissional administrador não necessita ter vínculo empregatício com uma organização em particular, apresentada ainda na seção Escolha do curso, na pesquisa do CFA, como primeiro motivo:

A natureza do projeto profissional, a possibilidade de abrir ou ampliar seu próprio negócio, o desenvolvimento da carreira e outros motivos que sinalizam uma certa independência de atuação, foram os principais motivos que influenciaram o Administrador na escolha de sua carreira.(p.23)

Por este motivo, pode parecer redundante nesta parte do trabalho, mas a preocupação é como direcionar as suas atividades, levando em conta as demandas do mercado e dos interesses de seus egressos em que “a formação de administradores depende, em grande medida, das expectativas que existam com relação ao profissional e também de como se define o que seja um administrador” (BERTERO, 2006, p.35).

De acordo com as expectativas, Bertero ainda ressalta a diferenciação de três tipos de perfil na atual formação em administração. Nesta linha, o “burocrata”, o “empreendedor” e o “homem de negócios” são caracterizados, cujo objetivo é o de abordá-los apenas para identificação com o perfil esperado do egresso do curso de administração detalhado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esta legislação “dita” orientações gerais para os cursos de graduação no país, sem levar em consideração as particularidades de cada curso.

Por este motivo, infere-se das palavras de Bertero (2006), que se deve saber em qual tipo o curso espera enquadrar o seu concluinte, pois nenhum sistema educacional que se proponha formar gestores diz exatamente o que fará e a tentativa de formação de um profissional de acordo com a integração de todas as características pode ser um grave no conflito no cotidiano dos cursos:

- **“Burocrata”**: se prepara num processo normal de escolarização; possui adesão à formalidade, como algo que pode ser ensinado e de fácil assimilação; é muito objetivo e previsível; congrega o interesse coletivo e é predominantemente administrador;
- **“Empreendedor”**: tem visão, aproveita oportunidades; possui a capacidade de perceber o que fazer e como encontrar espaços num mercado que à maioria parece saturado; comunicar a visão a quem está sob sua liderança;
- **“Homem de negócios”**: possui habilidades sociais e de comunicação; vê a motivação, clima, equipes de trabalho como ferramentas para melhoria do desempenho e aumento da competitividade.

Com perfis completamente diferentes e que atendem às necessidades do mercado de forma específica, percebe-se que “formar executivos, burocratas e empreendedores não é tarefa tão simples”, conforme ressaltou Bertero (2006, p.58).

Esta miscelânea de competências e habilidades a serem trabalhadas na formação do administrador está descrita detalhadamente no art. 4º da Resolução nº 4/2005 e é apresentada de forma resumida:

- I - reconhecer e definir problemas;
- II - desenvolver expressão e comunicação;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção;
- IV - desenvolver raciocínio;
- V - iniciativa, vontade de aprender, consciência da qualidade e das implicações éticas;
- VI - transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho;
- VII - elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- VIII - consultoria em gestão.

Este novo cenário para os cursos de graduação em Administração já permite a reflexão por parte dos gestores, os docentes, os alunos e o mercado, enfim todos os elementos participantes da definição de profissional a ser formado, pois o perfil do seu egresso estará de acordo com o direcionamento apresentado pela tipificação apresentada anteriormente.

Além das questões legais abordadas pela legislação, os cursos de graduação em administração ainda continuam submetidos ao processo de avaliação pelo MEC, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competência. Percebe-se, ainda, a questão da qualidade dos cursos como direcionamento de projetos pedagógicos, implicações no cotidiano, entre outros, refletidos num sistema de avaliação baseado no desempenho de alunos dos primeiros e últimos momentos do curso.

Enfim, neste primeiro momento teórico do trabalho, verifica-se que ao longo da trajetória do curso de administração que o planejamento de suas atividades é imprescindível para o seu desempenho, aliando para quem o curso deve atingir (estratégia), com um processo de melhoria contínua (qualidade), e o mais importante e menos ressaltado que é o envolvimento de todos no processo (participação). Por este motivo, na próxima Seção será abordado de forma mais detalhada o planejamento e suas nuances nesta formação específica.

2.2 Projeto político-pedagógico e proposta participativa: nuances do planejamento

A segunda parte do referencial teórico tem o objetivo de organizar um conjunto de conhecimentos relacionados ao planejamento, desde a sua necessidade no âmbito educacional, passando pelo conceito de projeto político-pedagógico, foco deste trabalho, até uma possibilidade de proposta em repensa-lo numa perspectiva participativa, para que se entenda o processo de mudança no curso de graduação em administração.

Inicialmente o planejamento é apresentado como atividade essencial do ser humano em todas as suas ações e o processo educacional não poderia ficar de fora. Logo após é apresentada a conceituação de termos muito utilizados em planejamento, como missão, diretrizes, entre outros, até chegar à definição de projeto como um plano para uso único. Com base nessas informações, o projeto político-pedagógico é definido como um instrumento de direcionamento das atividades docentes para a formação do educando, cujo reflexo se dá no planejamento curricular.

Logo após estes conceitos iniciais, são apresentadas as três grandes linhas de planejamento sob uma perspectiva mais abrangente, de acordo com a forma que os conceitos de qualidade, missão e poder são trabalhados, representadas pelo Gerenciamento da Qualidade Total (GQT), Planejamento Estratégico (PE) e Planejamento Participativo (PP). Para que essa visão ideológica da instituição seja incorporada, o profissional docente é visto como aquele que pode contribuir na conservação ou construção de uma nova sociedade, apesar das limitações referentes à formação pedagógica deste profissional no ensino superior.

Num outro momento, a democracia e a autonomia são vistas como pré-requisitos para que a participação seja realizada de forma efetiva e que a construção de uma sociedade mais justa se concretize. Não basta querer participar, tem que saber como participar. Neste trecho do referencial, a participação é vista como algo necessário no planejamento de atividades em educação, freqüentemente por meio do colegiado, que tem a intenção de envolver os docentes no processo de re (construção) de idéias.

Por fim, o planejamento é visto sob um ponto de vista mais próximo do cotidiano, por meio de dois tipos de Planejamento – o tecnocrático e o participativo, além de evidenciar os níveis de participação, como contribuição, decisão e construção em conjunto, condizente com o caráter da linha ideológica escolhida por um grupo e/ou uma instituição. E por último, se pensa no planejamento como uma proposta eficaz, que depende de uma nova forma de pensar em e encará-lo como processo, conforme uma perspectiva participativa. (GANDIN, 2000).

2.2.1 A necessidade do planejamento em educação

Historicamente, a atividade de planejamento é uma necessidade constante na vida dos seres humanos, principalmente pelo fato de ser uma motivação intrínseca em transformar a realidade que os cercam.

Em nosso cotidiano, num ambiente de mudanças rápidas, a importância do planejamento é crucial, pois as atividades exigem uma metodologia que permita evidenciar a tentativa de solução para um determinado problema. Entretanto, espera-se que esta solução seja desdobrada em ações concretas e que para isso, deve-se pensar o planejamento como um processo que intervenção na realidade para mudar o futuro. Aliada a esta primeira idéia, verifica-se que a necessidade do planejamento é essência do ser humano:

[...] a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas idéias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la. (GANDIN, 2001, p.83).

Esta colocação mostra que as pessoas, num modo geral, têm um ímpeto de colocar as suas idéias em prática através de meios organizados de acordo com a sua vontade e conhecimento, sem uma metodologia ou instrumento que efetivamente ajude a realizar este objetivo. Mas isso, à primeira vista, não é uma barreira; o importante é que a vontade e o desejo de transformação estejam presentes para que a mudança seja impulsionada.

Entretanto, não basta que haja pessoas com boa vontade e desejosas de mudança; “a utilização de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos cientificamente fundamentados e adaptados ao que se vai planejar tem trazido resultados evidentes e compensadores.” (GANDIN, 2001, p.82). Por esse motivo, a estrutura básica ora mencionada possa ser adaptada e convenientemente utilizada nas mais diversas situações do nosso cotidiano.

Outra preocupação do autor é em relação aos três aspectos importantes para o direcionamento do processo de planejamento em qualquer atividade: **futuro, análise da realidade e proposição de ações**. Com o objetivo de esclarecer os aspectos acima discriminados, e sabendo que o processo de planejamento é considerado um processo administrativo (CHIAVENATO, 2004), serão utilizados conceitos teóricos da ciência da Administração, sob diferentes pontos de vista.

Para Bateman e Snell (1998, p.121), o planejamento é “o processo consciente e sistemático de tomar decisões e atividades que uma pessoa, um grupo ou uma organização buscarão no futuro”. Percebe-se que o futuro é uma preocupação imediata do planejamento, pois representa o resultado de uma metodologia capaz de organizar sistematicamente informações relevantes para auxílio na tomada de decisão, em que o nível de participação depende da estrutura e do envolvimento das pessoas integrantes de uma organização.

Esta preocupação futurista do planejamento é fomentada pelo contraste da realidade a ser modificada e a realidade ideal, cuja análise representa subsídio para colocar em prática as metodologias e ações propostas. Conforme Chiavenato (2004), deve-se orientar a situação em contraposição aos objetivos desejados e verificar onde se está e o que precisa ser feito.

Em educação, essa postura de diagnóstico e análise da realidade representa o elemento imprescindível para uma intervenção participativa, pois todos os envolvidos têm a possibilidade de demonstrar sua percepção e discuti-la para que se proponham objetivos alcançáveis ações concretas (GADOTTI, 2000; GANDIN, 2000).

Percebe-se então, que todo processo de planejamento necessita do alcance de resultados específicos para que seu desempenho possa ser monitorado durante o processo de intervenção da realidade. Por esse motivo, “o planejamento pode ser definido como o processo de estabelecer objetivos, determinando a melhor maneira de atingi-las” (MEGGINSON; MOSLEY; PIETRI JÚNIOR, 1998, p.129). A definição dos objetivos deve ser o passo inicial para que haja direcionamento das demais etapas do planejamento, que visam o processo de tomada de decisão.

Conforme as idéias de Chiavenato (2004), a Figura 6 ilustra o processo de planejamento como etapa primordial de qualquer atividade, inclusive na educação, na definição de uma série de seis passos, cujos elementos relevantes são:

- objetivos;
- situação atual;
- premissas;
- alternativas;
- escolha;
- prática e avaliação.

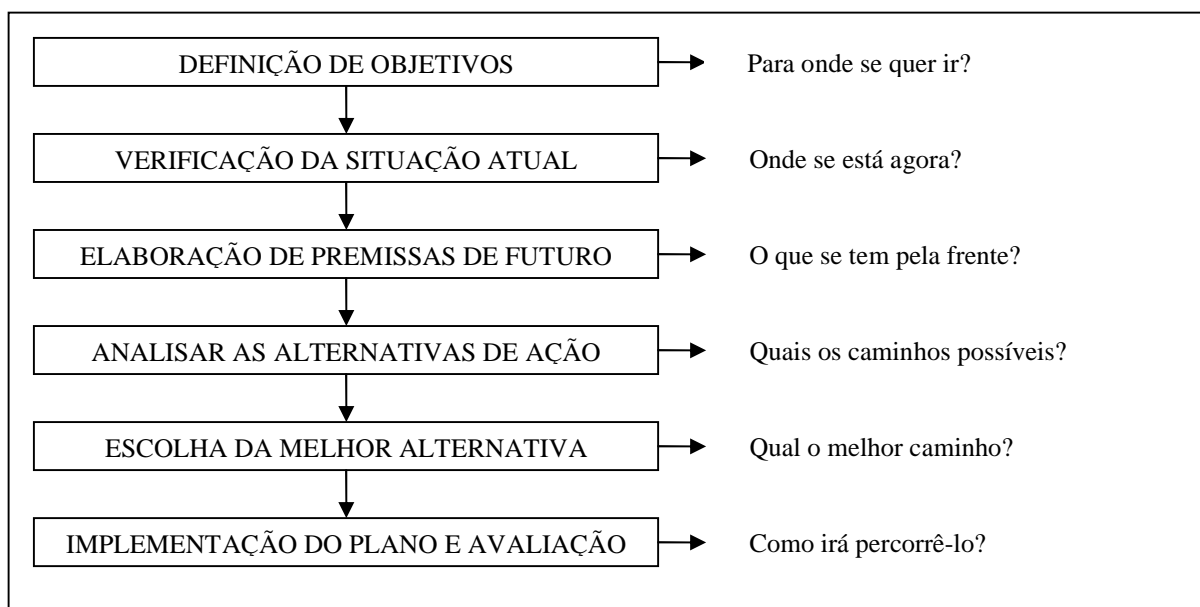


Figura 6 – Etapas do planejamento

Fonte: Elaborada e adaptada a partir de CHIAVENATO (2004).

Com características já descritas anteriormente, verifica-se que a preocupação com o futuro, a análise da realidade e a proposição de ações possibilita caracterizar o planejamento como elemento essencial da gestão, e que pode ser aplicável a qualquer atividade, considerado até como manifestação de instrumento de desenvolvimento econômico, cuja exigência se dá inclusive na gestão educacional (ZAINKO, 2000).

A referida autora se refere à utilização do planejamento no Brasil desde a década de 20, acompanhando a tendência mundial de sua utilização, principalmente pelos países mais avançados. Entretanto, as tentativas da utilização dessa metodologia não se enquadravam no seu conceito, e apenas no período compreendido entre 1956 e 1961, recebeu a importância devida, decorrente da elaboração e adoção do Plano de metas pelo governo brasileiro. Neste plano, pela primeira vez foi inserida a educação como um dos setores prioritários do desenvolvimento econômico, apesar da indicação desta necessidade pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Entretanto, de acordo com Zainko (2000), a utilização do planejamento em educação tem sua força impulsionada no início da década de 60, com o governo de Jânio Quadros. Nesta época, a educação era vista como elemento vital para o processo de industrialização que o Brasil atravessara naquele momento, como formação técnica de profissionais para atender a demanda das empresas e como elemento de politização da população. Entretanto, de acordo com a autora, na história da educação, alguns eventos reforçaram a exigência do planejamento na gestão educacional com a finalidade de atender a exigência da característica do governo que ora se apresentara:

A exigência do planejamento como instrumento racionalizador do desenvolvimento do ensino brasileiro ganha força extraordinária a partir da década de 60, inclusive no âmbito do ensino superior, com o advento da Reforma Universitária de 1968 e da aceitação geral de que a universidade brasileira, bem como as instituições de ensino, especialmente as públicas devem, neste final de século, incorporar aos seus desempenhos critérios como produtividade, eficiência e eficácia. (ZAINKO, 2000, p. 132).

É importante ressaltar que, segundo a autora, o conceito de planejamento se modificou ao longo dos anos, de acordo com a realidade social, política e econômica que o país atravessara. Pode-se perceber que no período acima relatado, desde o início da sua utilização até o início da década de 80, o planejamento tinha característica de um planejamento tecnocrático, em que a decisão se concentrava na visão do político e do técnico, ou seja, os detentores do poder e seus assessores com conhecimento específico. (GANDIN, 2000).

Com o Terceiro Plano Setorial de Educação, proposto no período entre 1980 e 1985, o conceito de planejamento participativo como forma de gestão democrática e participativa da educação fora introduzido na realidade brasileira como forma de resolver a desigualdade social e o caos provocado pelo “milagre econômico”, e superar o planejamento tecnocrático vigente (ZAINKO, 2000). Caracteriza-se não apenas pelo processo de planejamento educacional, mas “constitui um processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade.” (CORNELLY apud ZAINKO, 2000, p. 135).

Além disso, o Brasil experimentou novas experiências na área do planejamento, decorrentes da oportunidade da necessidade de incorporação de algo novo, quando do retorno do regime democrático e com de presidentes civis no poder. E surgem divergências na utilização do planejamento participativo, decorrente de alguns riscos que pudessem ser incorridos. Neste momento, (re) surge o conceito de planejamento estratégico, que leva em conta os aspectos de missão da organização educacional, proporcionado pelas reformas universitárias ocorridas.

Por fim, após a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente da República até o fim da década de 90, verifica-se que o planejamento como ferramenta de gestão, principalmente no caso da educação, experimenta várias metodologias e tenta se adaptar conforme a situação vigente, ainda ressaltado por Zainko (2000, p.137):

Na história do planejamento, por forças das influências da reforma universitária e da onda modernizante que atinge a educação nacional, o planejamento estratégico de roupagem “nova” chega à educação, especialmente na universidade, tentando conjugar aspectos técnicos, políticos e de participação comunitária.

Verifica-se aqui a abrangência do processo de planejamento, que deve reunir um conjunto de metodologias para que o processo educacional possa unir esforços para que não desempenhe o seu papel apenas na esfera do conhecimento, mas que seja um elemento capaz de mobilização política e de incentivo à participação.

E como a referida autora ressalta a chegada do planejamento na área de educação, faz-se necessária a utilização das palavras de Gil (2005, p.32) no conceito de planejamento nesta área ou planejamento educacional, que “poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas”.

Conforme as idéias apresentadas anteriormente, o planejamento é entendido como uma sistemática que possui entradas, o seu processamento e saídas, e fica evidente a determinação de metas e prazos para que o planejado seja efetivamente o executado, ou ainda, a teoria seja prática no cotidiano.

Entretanto, estas metas e prazos, assim como a definição das atividades a serem analisadas no processo educacional, devem ser apontados pelos responsáveis diretos e indiretos para a consecução das idéias. Com base nessa abrangência de decisões, Freire (2002, p.10) ressalta da necessidade do planejamento sinalizar para a comunidade escolar como um todo a sua responsabilidade nesse contexto:

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.

Se atualmente a educação está do jeito que está, conforme palavras da população, cabe a esses mesmos elementos a responsabilidade de se incluir na tarefa de participar do processo de planejamento. Neste caso, pode-se pensar até na possibilidade da não adequação do tipo de planejamento que fora abordado naquela ação educacional.

Ao falar de educação, Gandin e Gandin (1999) abordam duas linhas de planejamento muito frequentes e que podem influenciar no sucesso da organização da prática em educação: o processo de planejamento foi organizado para resultados diferentes do que se proclama e o processo de planejamento não é adequado.

Desse modo, temos dois problemas clássicos. O primeiro se refere à **eficácia**, pois o planejamento não seria capaz de produzir ou alcançar os resultados ora discutidos, mesmo que tivesse um modelo cujos meios funcionassem; enquanto no segundo caso, a ênfase não fora na **eficiência**, os meios não foram suficientes para que se chegasse ao objetivo de forma mais conveniente.

Para evitar esta problemática, pode-se até pensar na participação da maioria dos envolvidos como iniciativa, ou talvez, como necessidade de se “tocar” o processo, pois conforme Baffi (2002), a preocupação com a melhoria da qualidade da educação levantou a necessidade de descentralização e democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, a participação configura-se como um conceito de suma importância para as atividades.

Infere-se ainda das palavras da autora que a revisão da estrutura de poder e a democratização do processo são essenciais para que haja a possibilidade de participar. Pode-se até arriscar que, neste contexto, as pessoas estão ávidas por mudanças, até querem participar, mas não sabem como. Por isso, a reflexão, a organização e gestão do planejamento é papel do gestor do processo de planejamento é relevante:

O estágio atual do desenvolvimento exige que os homens se valham intensamente de suas capacidades de reflexão e planejamento. Mediante a reflexão, o homem interpreta a realidade em que vive de forma cada vez mais aprimorada, favorecendo, assim, condutas inteligentes nas situações novas que lhes são apresentadas. Mediante o planejamento, o homem organiza e disciplina sua conduta, tornando-se capaz de desempenhar atividades cada vez mais complexas. (GIL, 2005, p.32).

Fica claro nas palavras deste autor que a atitude reflexiva e de planejamento são essenciais no cotidiano das pessoas, para que o futuro seja mais tranquilo com as novas situações e para que a interpretação da realidade seja um direcionador da prática. Esta idéia nos remete à questão do planejamento educacional, em que o educador, seja docente, gestor, supervisor, orientador, entre outros, deva ser um elemento que propicie essas características para que o processo “flua” de forma mais organizada, cujo desempenho dependerá de como o planejamento fora trabalhado.

2.2.2 Os planos definidos no planejamento

Após a apresentação das idéias do planejamento como elemento de transformação da vida das pessoas de forma abrangente, até a forma mais específica na área da educação, como é o caso deste trabalho, esta seção pretende esclarecer melhor os termos frequentemente

utilizados em planejamento. Isto se faz necessário para que o fundamento administrativo da proposta educativa fique claro através de um dos instrumentos do planejamento em educação, que é o projeto político-pedagógico (PPP), que será conceituado e detalhado, para embasar a prática docente.

Como instrumento de direcionar a prática para objetivos mais abrangentes, pode-se dizer que o gestor se utiliza do planejamento para direcionar as outras atividades presentes em qualquer organização, inclusive a escolar. Ressalta-se a idéia de Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998, p.129), em que “o planejamento estabelece o alicerce para as subseqüentes funções de organizar, liderar e controlar, e por isso é considerado função fundamental do gestor”.

E para que o planejamento possa colocar as idéias em prática por meio das funções mencionadas acima, o gestor se utiliza de planos, que são meios ou ações para atingir os objetivos (BATEMAN; SNELL, 1998).

Porém estes planos podem ter várias concepções dentro do processo de planejamento e que, inclusive podem ser classificados de várias formas. Para alcançar os objetivos deste trabalho, e mais especificamente desta seção, será utilização a classificação de planos conforme a referência apresentada na obra de Megginson, Mosley e Pietri.

Os autores classificam os planos de acordo com o nível de abrangência. Dentro de cada divisão, os planos possuem uma roupagem de acordo com a sua referência, para que o planejamento chegue à prática de uma forma detalhada e factível, com a percepção de uma relação com o horizonte de tempo, conforme palavras dos autores e esquematicamente apresentados na Figura 7:

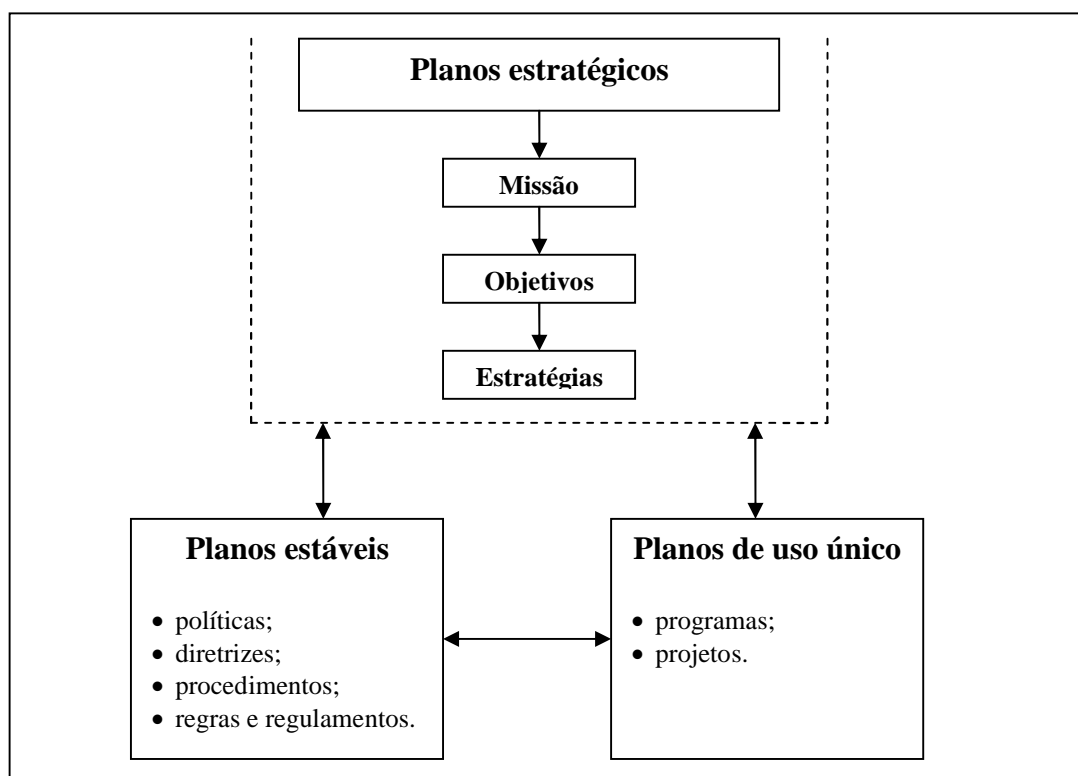


Figura 7 – Tipos de planos.

Fonte: Adaptado de Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998, p. 137).

Os planos **estratégicos**: definem a natureza da organização, tem um horizonte de longo prazo e são representados por:

- **Missão:** é a definição da organização como razão de existência;
- **Objetivos** são os resultados desejados do planejamento e as metas a serem atingidas pelas outras funções do gestor;
- **Estratégias** são as atividades gerais que ajudam a organização a se adaptar a seu ambiente e integrar suas operações internas para atingir os resultados desejados;

Entretanto, os planos **estáveis:** que tendem a permanecer fixos por períodos longos de tempo e são representados pelos autores por:

- **Diretrizes** representam declarações amplas e gerais que servem de guia para as decisões da gestão e de supervisão;
- **Procedimentos** indicam planos detalhados que estabelecem um método ou técnica-padrão, ou de rotina, para lidar com atividades repetitivas;
- **Regras e regulamentos** são roteiros que declaram especificamente o que pode ou não pode ser feito em dadas circunstâncias.

Ainda nesta categoria, Tachizawa e Andrade (2004, p.103) abordam um outro tipo plano de característica estável, as **políticas**, também ressaltados por outros autores na área de administração. Os referidos autores dizem que as políticas representam “orientações de caráter geral que apontam os rumos e as linhas de atuação de uma determinada gestão.” Ainda ressaltam a explicitação e domínio público interno das organizações com o objetivo das pessoas conhecerem as reais intenções da organização.

Já os planos **de uso único:** visam um objetivo específico num período de tempo limitado e são depois modificados ou abandonados:

- **Programas** representam planos que envolvem todo o complexo de atividades necessárias para executar um plano de ação;
- **Projetos** como planos para a execução de segmentos individuais de um programa geral.

No modelo apresentado pelos autores cabe uma ressalva em relação à ligação entre si, pois cada conjunto de planos se relaciona de forma integrada para que haja uma coerência com a forma de relacionamento com a sociedade.

Entretanto, o objetivo explícito deste trabalho, neste momento, não é detalhar estas relações, mas conceituar cada plano, para embasar a percepção do nível em que o projeto político-pedagógico se encontra no planejamento por parte dos docentes, embora seja perceptível na figura que ele se encontra na categoria de planos de uso único.

De acordo com os autores apresentados nesta seção, verifica-se que o projeto é um plano para uso único, ou seja, utilizado para um determinado fim. Em educação, o projeto se refere até à formação de um profissional, num determinado contexto e de acordo com as necessidades exigidas pela sociedade (mercado). Além disso, é um elemento de execução, com proximidade do cotidiano, num nível mais baixo, representado pelas atividades de planejamento de uma instituição, de um curso, e para um determinado segmento, de acordo com uma orientação superior geral.

Especificamente nas atividades de gestão de cursos de graduação de instituições de ensino superior num contexto de mudanças, objeto do presente trabalho, na próxima seção será visto o projeto político-pedagógico para direcionar as atividades no cotidiano escolar, principalmente no planejamento curricular.

2.2.3 O projeto político-pedagógico como subsídio do planejamento

Aliada à percepção da importância do planejamento no âmbito da instituição escolar, neste item será discorrido de forma mais detalhada e fundamentada teoricamente o projeto político-pedagógico com os principais autores.

Conforme Bueno (1991, p.543), projeto significa “plano, intento, empreendimento; esboço; plano geral de edificação”. Ainda no sentido etimológico da palavra, projeto vem do latim *projectu*, particípio do verbo *projicere*, que significa lançar para diante.

Com estas idéias iniciais, podemos verificar que o projeto tem a intenção de ser um esboço para algo a ser construído, e que se constitui num plano que é feito de acordo com as idéias do planejamento. Esta intenção é reforçada pela idéia de lançar para diante, de transformar em algo possível, mas que depende de planejamento para superar o processo de mudança e enfrentar as adversidades. (GADOTTI, 1994, p.579 apud VEIGA, 2004, p.12):

Todo projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos da ação possível, comprometendo seus autores e atores.

As instituições escolares o utilizam para construir suas vidas, para direcionar suas atividades, pois “trabalham com o que se chama sua ‘filosofia’, [...], que se denomina projeto pedagógico, ou, com mais força, projeto político-pedagógico (PPP)” (GANDIN; GANDIN, 1999, p.15).

Neste contexto, as idéias de Veiga (2004, p.13) são utilizadas para conceituar e esclarecer a relação dos elementos político e pedagógico no projeto:

O projeto busca um rumo [...], é uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Segundo esta concepção, a escola é vista como um dos elementos de atendimento à demanda da população, que possui intenção de transformar a pessoa para atuar no tipo de sociedade desejada. Mas, este compromisso deve ser efetivado através de ações específicas, relacionadas à instituição escolar, ainda de acordo com Veiga (2004, p.13):

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do sujeito participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Vistas as idéias política e pedagógica do PPP, a sua indissociabilidade é inevitável, pois representa um processo permanente de reflexão e discussão das limitações da instituição escolar, com o objetivo de formação pessoal e profissional do estudante.

Numa perspectiva dentro da universidade, Pimenta e Anastasiou (2005, p.171) vêm no PPP os valores políticos e pedagógicos na formação superior profissional de forma integrada, pois “o pedagógico discute o ensinar e o apreender num processo de formação, de construção da cidadania, e não apenas para de preparação técnica para uma ocupação

temporal”. E o elemento político como “fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social”.

Neste ensejo, o curso de graduação tem o objetivo de dar o suporte necessário ao profissional que é formado para aquele tipo de sociedade e assim reproduzir ou tentar transformar os princípios nela valorizado. Esta preocupação é ressaltada também no curso de administração, que tem uma ligação muito estreita com o mercado.

O PPP não deve ser um plano ou documento para ser arquivado e, sim, vivenciado por representar um momento primordial do planejamento para diagnosticar, julgar e viabilizar a prática de acordo com uma proposta concreta (GANDIN; GANDIN, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Ressalta-se ainda com as palavras de Gandin e Gandin (1999, p.9) a razão apenas documental da construção do PPP como exigência de instâncias organizacionais educacionais superiores, em que “as ferramentas (para transformar idéias em ação) usadas pelas escolas sempre tiveram um enfoque legal, e até legalista”.

Os referidos autores ainda fazem a indicação de horizonte em que o PPP pode alcançar como uma (re) construção no âmbito das escolas e, principalmente, na formação superior profissional, em que se pode pensar na “devolução” à sociedade de pessoas com uma formação de acordo com os seus ideais e que podem participar do processo de mudança, pois o projeto político visa os “resultados finais a serem alcançados, tipo de sociedade, hierarquia de valores, enquanto o projeto pedagógico propicia a “intermediação entre a utopia e a realidade, como a instituição vai contribuir para estes resultados” (GANDIN; GANDIN, 1999, p.28).

Para que a proposta seja possível, de acordo com a inferência das idéias de Veiga (2004, p.16) menciona os princípios norteadores do projeto político-pedagógico para que este passo do planejamento seja possível:

- A **igualdade** se refere à igualdade de oportunidades no âmbito escolar, tanto no acesso como no direito de opinar nas discussões;
- O compromisso de todos os envolvidos a definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar para que se discutam meios a privilegiar a **qualidade** nas ações;
- O repensar da escola como estrutura administrativa por meio da **gestão democrática**, de acordo com a participação crítica na construção do PPP;
- A autonomia como associação à **liberdade**, como natureza do ato pedagógico e respaldada por um princípio constitucional;
- A questão profissional dos educadores por meio da **valorização do magistério** e seus reflexos na definição do planejamento.

De acordo com os princípios, os envolvidos na sua construção podem ter um rumo a seguir e que poderão utilizar para a “a discussão da proposta pedagógica como possibilidade de crescimento da identidade da escola e de todos quantos dela participam, apresentando questões metodológicas e de conteúdo a elas pertinentes” (GANDIN; GANDIN, 1999, p.9).

No âmbito do ensino superior, essa discussão tem respaldo na própria exigência legal. A LDB (1996) responsabiliza os docentes da construção coletiva do projeto institucional, recuperando as raízes da instituição que é a universidade, embora falte o embasamento teórico-pedagógico em sua maioria, que pode ser suprido com o compromisso em contribuir no direcionamento de suas práticas em função da formação do estudante.

Apesar desta limitação, a instituição escolar deve encarar o planejamento de uma maneira mais abrangente como intervenção na construção de um mundo melhor, e ao mesmo

tempo de forma específica, para que o planejamento possa atingir a esfera cotidiana, mais próxima dos envolvidos com o projeto político-pedagógico:

Novo conjunto de idéias sobre a educação, com a compreensão de sua relação com o processo social e um projeto político de cada grupo que intervém na educação. Novo tipo de planejamento como conjunto de idéias que possa superar as atuais compreensões e prática do planejamento escolar e pedagógico. (GANDIN, 2000, p.10).

Esta concepção deve estar coerente com as finalidades perseguidas pela escola no processo de desenvolvimento da sociedade e os educadores devem ter clareza em relação aos objetivos delineados pela instituição. Por conta disso, o projeto político-pedagógico deve representar um instrumento que consiga direcionar suas ações para o alcance da proposta.

Entretanto, as idéias não devem ficar só na questão do discurso, pois a prática é mais urgente e mais necessária nas atividades do docente. Por este motivo, Veiga (2004, p.22) aponta a importância da análise dos elementos que constituem o PPP: **as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação.**

De acordo com a autora, pode-se inferir que o PPP deve estar coerente com as finalidades da instituição escolar, pois deve se adaptar ou servir como elemento de mudança na estrutura administrativa e pedagógica da escola, o relacionamento com os conteúdos a serem ministrados e o tempo necessário para alcançar o objetivo, deve apresentar coerência com o processo decisório e as relações de trabalho proporcionados pela estrutura de poder na instituição e finalmente deve ser algo dinâmico, num processo contínuo. Neste trabalho, o enfoque nas finalidades é dado a seguir e as questões sobre currículo são apresentadas na seção a seguir, por ser o elemento mais representativo no PPP dos cursos universitários.

De acordo com as idéias de Alves (1992, apud Veiga, 2004, p.23), a escola possui cinco tipos de finalidades, que devem ser observadas de forma integrada na intencionalidade educativa:

- Finalidades estabelecidas pelas **legislações** em vigor;
- Finalidade **cultural**, como preparação para melhor compreensão da sociedade;
- Finalidade **política e social**, para exercer a participação e cidadania;
- Finalidade de **formação profissional**, para a compreensão do trabalho;
- Finalidade **humanística**, como promoção do desenvolvimento integral da pessoa.

E por fim, deve-se deixar de lado a impressão documental do PPP para algo a proporcionar uma nova realidade e ter resultado no dia-a-dia:

[...] o planejamento não se extingue com a elaboração de documentos correspondentes. A efetivação do planejamento implica considerar como interdependentes as partes que constituem o conjunto sistêmico e também garantir o fornecimento de *feedback* ao longo do processo (GIL, 2005, p.32).

E a realidade em qualquer curso na instância escolar, inclusive o de graduação numa IES, é o planejamento curricular, um dos elementos básicos a serem apontados na construção do projeto político-pedagógico. Por este motivo, na próxima seção serão vistos de que forma o currículo está relacionado neste processo.

2.2.4 Planejamento curricular

Ao iniciar esta seção, deve ficar claro que o termo currículo, neste trabalho, se refere à estrutura curricular dentro de um enfoque do planejamento, imposta pela estrutura legal e que faz parte do conjunto instituído do projeto político-pedagógico e, não a discussão da teoria do currículo e suas tendências. Neste contexto, ele será visto como forma de organização das atividades no âmbito escolar.

Conforme Veiga (2004, p.26), o currículo “é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que a construção se efetive, [...] por meio de processos de produção, transmissão e assimilação [...] para a organização do conhecimento escolar”. Verifica-se, nesta definição, que o currículo tem uma ligação imprescindível da sociedade com o conhecimento a ser trabalhado nas instituições de ensino, e ainda mais com a organização destes saberes, desde o início com a sua produção, com a metodologia com que esse mesmo conhecimento será proporcionado aos educandos, que irão absorvê-los.

Tachizawa e Andrade (2002, p.10) ressaltam a idéia anterior, em função da qualificação profissional proporcionada pelo ensino superior, em que o currículo representa:

O compromisso social com a cultura da comunidade (mercado) para a qual deverão orientar os alunos que através dele serão formados. As instituições e estruturas sociais tornam-se presentes nas instituições de ensino através do currículo, mediante o qual, por sua vez, a IES vai ao encontro dessas estruturas para que possa exercer suas funções com mais eficácia e autenticidade.

Entretanto, por mais que o ambiente externo seja importante no processo de organização do currículo, “o planejamento curricular desenvolve-se no âmbito da escola.” (GIL, 2005, p.33), pois depende do projeto pedagógico, estabelecido no interior da instituição de ensino e que conforme a Figura 8, cujo esquema representa o seu enfoque sistêmico por Tachizawa e Andrade (2002, p. 114). Ainda pode-se perceber o reflexo do currículo na disciplina, que representa o cotidiano e que realimenta o processo de planejamento.

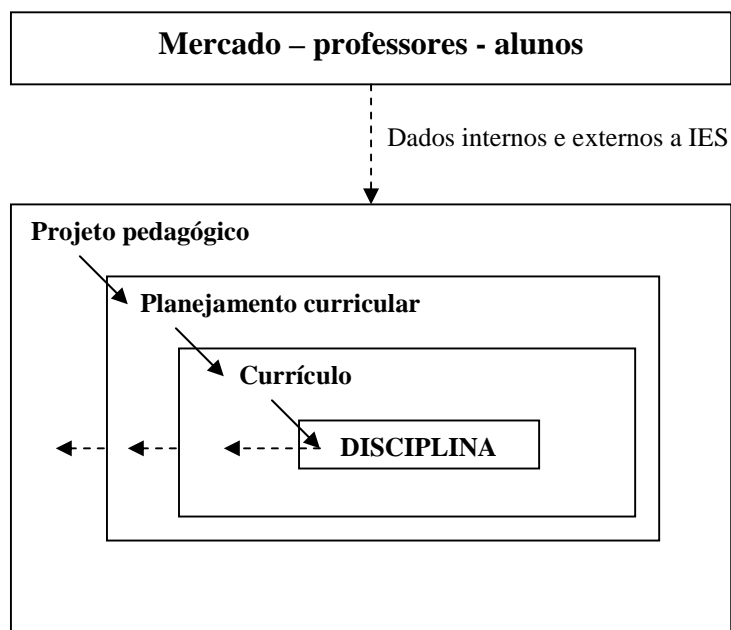


Figura 8 – Dinâmica do Planejamento curricular
Fonte: Tachizawa e Andrade (2002, p. 114)

Pode ser visto na Figura 8 que o processo de planejamento curricular serve de base para o planejamento das disciplinas, em nível dos docentes e que deve sofrer uma intervenção dos envolvidos, pois ele “representa um processo permanente, devendo ser realimentado periodicamente, com dados da própria IES, bem como do mercado”.

Embora sofra influências do contexto, a atribuição do planejamento curricular é da escola, e por isso a instituição deve encarar alguns quatro pontos básicos apresentados por Veiga (2004).

O primeiro ponto se refere ao currículo como um instrumento ideológico para uma análise interpretativa e crítica da sociedade, livre de neutralidade; depois o currículo deve ser integrado ao contexto social, determinados pela história e cultura; o terceiro ponto se refere ao tipo de organização curricular, de forma a permitir uma maior integração das disciplinas; e por fim, na relação com o controle social por meio do currículo formal e explícito e a sua relação com o currículo oculto como as mensagens passadas em sala de aula.

Estes pontos devem ser sempre revistos em quaisquer níveis de ensino, seja no fundamental, médio ou superior. Nesta discussão, o foco será o ensino superior, através da sua caracterização ao longo do tempo, que já fora mencionada em linhas gerais na Seção 2.1.3, que trata do resgate do ensino superior no Brasil; a seguir seguem algumas observações relevantes para o relacionamento com o currículo.

Inicialmente na época do Império, a forma de currículo assumida pelo ensino superior tinha um caráter universalista e humanístico, conforme Romanelli (2000), ao ponto de ser um saber do tipo enciclopédico.

Depois a “onda” foi de especialização, através da fragmentação, em que Pimenta e Anastasiou (2005, p. 219) dizem que “os currículos foram estruturados sob a influência da visão de ciência, que se traduz no esquema de disciplinas autônomas entre si e em relação às necessidades formativa de futuros profissionais”. Entretanto, estas tendências não se referiram apenas ao passado, mas ainda hoje temos currículos fragmentados, não articulados e não significativos para o aluno. Atualmente, há a predominância na organização universitária, em que o professor é o transmissor de conteúdos curriculares de currículos organizados por justaposição de disciplinas, resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Tachizawa e Andrade (2002, p.16) ressaltam ainda o dilema entre a **formação humanística**, impregnada de um caráter enciclopédico e sem proporcionar ferramentas para a realidade profissional dos alunos, e a **formação especialista**, que tende a uma fragmentação cada vez maior, cuja formação reflete um profissional sem muita flexibilidade na condução da sua carreira. Este conflito de idéias reflete na formação do profissional, que sairá de uma instituição de ensino e que procurará na sua atuação no mercado a sustentabilidade da sua trajetória. Cabe às instituições de ensino repensar a sua proposta de formação e assim ter-se-á o planejamento curricular mais condizente para minimizar o conflito ora apresentado.

Para atingir o objetivo apresentado no fim do parágrafo anterior, infere-se das idéias de Ribeiro (1990, apud TACHIZAWA; ANDRADE, 2002) que o planejamento curricular deve contemplar sete princípios que expressam os aspectos filosóficos e conceituais: flexibilidade, sobriedade, adequação, autenticidade, especificação, integração e sistematização.

Desta maneira, o currículo deve ser compatível com a liberdade acadêmica, ser simples e claro, com objetivos adequados e coerentes, possuir o conteúdo na resposta que a instituição de ensino oferece às exigências do meio, deve desmembrar as particularidades nas áreas em que o conteúdo se desdobra, possuir ligação com outros campos do conhecimento e por fim exprimir a ordenação dos conhecimentos a serem transmitidos.

Como lidar com o planejamento curricular pressupõe singularidades (GIL, 2005, p.33), deve-se reunir esforços para que o resultado seja eficaz, pois o trabalho apresenta:

uma natureza multidisciplinar, envolve a direção do estabelecimento de ensino, seu corpo docente e também especialistas na área. Seu resultado é concretizado em planos, que definem os objetivos a atingir, o profissional que pretende formar e as estratégias a serem adotadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Por apresentar o caráter multidisciplinar, Amboni e Andrade (2002, p.1) chamam a atenção de todos aqueles que estão envolvidos na formação deste profissional, para que se possa direcionar as suas ações, em consonância com os aspectos intrínsecos da instituição escolar, que serão refletivos na organização curricular:

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

Neste caso, o papel do PPP é de fundamental importância para que se definam as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o “desenho” deste profissional a ser formado. Entretanto, percebe-se a dificuldade dos professores em realizar uma programação nas disciplinas a caminhar nesta direção.

Esta percepção fica ainda mais forte com as palavras de Freire (1996, p.90), que caracteriza a atuação da maioria dos docentes no planejamento curricular e de que forma o processo é conduzido: “[...] não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores de diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária.”

Fica claro o posicionamento do professor ao se deparar com esta dificuldade. Pimenta e Anastasiou (2005, p.187) recomendam uma postura mais ativa, mais participativa deles no âmbito do planejamento curricular, em que “é necessário considerar os professores como sujeitos, agentes que interpretam as propostas, as idéias, como tradutores de conteúdos, como atores de projetos curriculares flexíveis”.

Até aqui se pode desenhar um panorama vasto da questão curricular de uma forma geral, que permeia em todas as instituições escolares, independente do nível, e dos cursos oferecidos. A dificuldade se apresenta maior no ensino superior, pois a maioria dos docentes não tem a formação pedagógica necessária para “pensar” nestes aspectos, além da formação continuada não ser considerada como deveria ser.

No curso de graduação em Administração, as limitações se apresentam de uma forma mais crítica, pois a dificuldade em fazer o planejamento curricular é constante no cenário mundial em permanente mudança; os reflexos são percebidos na formação deste profissional. Por este motivo, nos próximos parágrafos, serão vistas algumas transformações do currículo do curso ao longo de sua trajetória em solo brasileiro.

Apesar de o curso iniciar suas atividades, em 1952, na EBAPE/FGV no Rio de Janeiro e a profissão de administrador ser regulamentada em 1966, Andrade e Amboni (2002, p.1) falam que “historicamente, o ensino de administração no Brasil passou por dois momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993”, aliada ao momento de reestruturação atual em 2005 por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A estrutura curricular referência dos primeiros cursos de graduação em Administração no Brasil até o estabelecimento do currículo mínimo em 1966 foi a da FGV, pioneira no curso no Brasil e o da USP, criado em 1963 (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006).

O primeiro currículo mínimo de administração foi instituído pelo extinto Conselho Federal de Educação, em 08 de julho de 1966, e era dividido em disciplinas que

contemplavam matérias de cultura geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional, conforme a Resolução s/nº do CFE, respaldado pelo parecer nº 307/66 do CeSu:

- *Matemática;*
- *Estatística;*
- *Contabilidade;*
- *Teoria Econômica;*
- *Economia Brasileira;*
- *Psicologia (aplicação à administração);*
- *Sociologia (aplicada à administração);*
- *Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração);*
- *Legislação Social;*
- *Legislação Tributária;*
- *Teoria Geral da Administração;*
- *Administração Financeira e Orçamento;*
- *Administração de Pessoal;*
- *Administração de Material;*
- *Direito Administrativo (para Administração pública) ou Administração de Produção e a Administração de Vendas (para Administração de empresas), conforme a opção do aluno.*

Conforme Bertero (2006, p.7), a formação do administrador tinha uma tendência especialista, até respaldada pelo caráter tecnicista do momento sócio-econômico do país, pois que “na época, o ensino de administração era voltado à **especialização** e não se falava ainda em multifuncionalidade ou em administradores generalistas”. Além disso, Bertero ressalta a importância das ciências sociais como embasamento desta formação profissional, além da ênfase da profissão como modernizadora num momento de desenvolvimento econômico.

Depois o curso passou por um momento de “estagnação” em relação ao planejamento curricular, pois a legislação não modificara aspectos no currículo mínimo do curso ao longo do tempo, que serviria de diretrizes para a construção do currículo pleno pelos cursos, apesar da “autonomia” que era ressaltada pelas instituições de instância superior. E seria importante esta mudança, pois o curso atravessara um momento de expansão e massificação, observável até hoje, por ser o curso em maior número de matrículas no ensino superior.

A próxima mudança aconteceu em 1993, quando a Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993, do CFE, fixou os conteúdos mínimos do curso de graduação em administração, além da formação nas diferentes habilitações, já ressaltadas na primeira parte deste trabalho:

FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL

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

Total: 720 h/a (24%)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

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

Total: 1.020 h/a (34%)

DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES

Total: 960 h/a (32%)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Total: 300 h/a (10%)

TOTAL GERAL: 3.000h/a

Após esta mudança, o curso de graduação em Administração teve uma proposta de Diretrizes Curriculares por parte dos autores Andrade e Amboni em 1998.

Esta proposta de estrutura curricular teria como fundamento os princípios de identidade, diversidade e autonomia e teria um melhor equacionamento e contextualização com a prática e cidadania. Além disso, o conceito de interdisciplinaridade estaria presente, além da flexibilidade de estudos realizados fora de sala de aula. Tudo respaldado pela idéia de autonomia da proposta pedagógica, ressaltada pela LDB (1996).

Seis anos após a sugestão da proposta, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Administração, através da Resolução nº 2, de 02 de fevereiro de 2004, mais tarde revogada pela atual Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que direciona toda a estrutura curricular dos referidos cursos. As maiores novidades em relação à estrutura curricular foram extinção das habilidades, dando ao administrador um caráter mais **generalista**, diferente de outras épocas, além de ressaltar o caráter inter e transdisciplinar na 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;

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

Ao apresentar de forma sucinta os três momentos de mudança do curso de graduação em Administração ao longo de sua trajetória, foi percebido o avanço da questão da estrutura curricular do curso, além da importância dada neste processo. Além disso, o caráter do perfil profissional do administrador mudou ao longo do tempo, de especialização para um enfoque mais generalista, sem deixar de lado as especialidades proporcionadas e exigidas pelo mercado. Pode-se perceber que a estrutura curricular tem um peso essencial no redirecionamento do curso, por representar as demandas da sociedade e refleti-las na formação do profissional de uma forma autônoma.

No caso específico da administração, Andrade e Amboni (2002, p.13) ressaltam que a estrutura curricular:

[...] deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reprodutor das forças produtivas e sociais, constituindo-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

E para atender este objetivo, deve-se pensar na estrutura curricular sob uma perspectiva bem mais ampla, contextualizada através não só dos valores da formação em questão, mas do lugar em que o curso é abrigado e de que forma o planejamento é percebido segundo a ideologia da instituição, que reflete na atuação das pessoas responsáveis pelas mudanças. Por essa razão, serão abordadas na próxima seção as diferentes perspectivas ideológicas do planejamento, muito bem definidas e apresentadas por Gandin e Gandin.

2.2.5 Perspectiva ideológica: planejamento estratégico, gestão da qualidade total e planejamento participativo.

Nas seções anteriores o planejamento já foi visto como um elemento essencial no direcionamento de qualquer atividade humana, no qual se pode incluir a educação. Entretanto, deve-se encarar também o planejamento é uma ferramenta (GANDIN; GANDIN, 1999, p. 38) e que depende dos objetivos a serem alcançados.

Os referidos autores pensam na questão do planejamento em relação a uma possibilidade de planejamento com democracia e de organizar a prática com intervenção na sociedade. Além disso, a participação também é ressaltada, numa visão além do técnico, incluindo o político e social.

Entretanto, esses mesmos objetivos são diferenciados nas diferentes instituições e vistos sob o ponto de vista de três idéias fundamentais no planejamento em nosso cotidiano: **missão, qualidade e poder**. “De fato, cada um deles comporta possibilidades de transformação social ou de conservação, conforme os grupos que os manejam.” (GANDIN, 1994, p.24).

Para que se possa compreender a linha de pensamento das tendências que farão a diferenciação na questão do planejamento, cabe, neste momento, conceituar os elementos ora apresentados:

Em relação à **missão**, Chiavenato (2004, p.220) aborda que é a “finalidade ou motivo pelo qual a organização foi criada e para o que ela deve servir”, ou seja, apresenta uma resposta aos questionamentos referentes à sua existência, as atividades feitas por ela, e o motivo que são feitas.

Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998, p.171) têm uma abordagem mais ampla em que a missão deve contemplar um direcionamento para as atividades apresentadas acima, em que “a declaração de missão muitas vezes vai além de definir seus produtos ou serviços, mercados e clientes. Contém, freqüentemente, um esboço das crenças e diretrizes gerais que

serão usadas para atingir sua missão”. Estas crenças e diretrizes básicas são apresentadas por Bateman e Snell (1998), como o propósito e os valores básicos, além de apresentar o escopo de suas operações.

No caso das instituições de ensino, Franco ressalta a importância de sua declaração e ainda mais a consecução de suas idéias para que a teoria se transforme em prática:

A missão de cada instituição define suas diferenças, demonstrando suas necessidades sociais e identificando os alunos que a IES procura servir, além de refletir suas tradições e visões de futuro. A missão deve ser aceita por todos, de modo de que lutem para torná-la realidade. (FRANCO, 1998 apud TACHIZAWA; ANDRADE, 2002, p.88).

Além da missão, que satisfaz os questionamentos da instituição em relação à sua razão de ser e à sociedade que deve atender, a estrutura de **poder** também é essencial no planejamento, pois representa uma influência potencial, que pode ser exercida ou não, de uma pessoa sobre a outra (CHIAVENATO, 2004, p.446).

A percepção de Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998, p.261) é mais ampliada, pois a influência não ocorre somente em nível pessoal, mas, entre grupos maiores, pois “é a capacidade de influenciar indivíduos, grupos, acontecimentos e decisões”. Bateman e Snell (1998, p.337) mencionam o objetivo pelo qual a influência é exercida, pois “poder significa fazer com que as tarefas sejam realizadas ou atingir as próprias metas apesar da resistência”.

De uma forma geral, o último elemento ressaltado – a **qualidade** - tem ligação estrita com a missão e o poder, pois de uma forma bem abrangente, representa a conformidade com as exigências, segundo as idéias de Crosby, apresentadas em Chiavenato (2002). Além dele, outros autores também conceituaram este elemento ainda na obra de Chiavenato, com características diferenciadas entre si,

As idéias de Deming sobre a qualidade têm a preocupação com as necessidades do usuário, sejam presentes e futuras como objetivo principal, e que ampliada por Feigenbaum, representam uma ligação direta com as expectativas do cliente, face às características do produto ou serviço oferecido pela organização.

Apesar de a qualidade ser uma preocupação constante desde a década de 50, foi nos anos 90 que se destacou no contexto global, num movimento chamado genericamente Qualidade Total, em que as empresas deveriam rever os seus processos para que não perdessem competitividade. Neste sentido, apresenta-se uma definição do termo por Chiavenato (2004, p.554):

O termo qualidade total é utilizado para descrever o processo de fazer com que os princípios de qualidade constituam parte dos objetivos estratégicos da organização, aplicando-os a todas as operações, juntamente com um melhoramento contínuo e focalizando as necessidades dos clientes, para fazer as coisas certas na primeira vez.

A partir da idéia da apresentação dos conceitos de missão, poder e qualidade, pode-se delinear três grandes linhas no planejamento: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo (GANDIN, 1994). Estas linhas podem ser diferenciadas através da Tabela 1, que evidencia o modo em que os conceitos são encarados em cada uma delas.

De uma forma geral, o **Gerenciamento pela qualidade total (GQT)** tem o foco no conceito de **qualidade**, que permeia todos os processos produtivos, com a preocupação no desenvolvimento econômico na sociedade de forma prioritária; neste caso, a missão é encarada como algo limitado a este objetivo e a estrutura de poder possibilita a contribuição dos seus envolvidos no planejamento e elaboração de suas ações, que servirá de base para a tomada de decisão por alguns.

Tabela 1 – Características das linhas de planejamento

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base em Gandin (1994).

Conceitos \ Linhas	Gerenciamento pela Qualidade Total	Planejamento Estratégico	Planejamento Participativo
Missão	Fechada, limitada	Mais ampla e aberta	Desenhada
Poder	Contribuição	Decisão	Construção conjunta
Qualidade	Processo produtivo	Meios para alcance dos objetivos	Expectativa do modelo de sociedade

Entretanto, a **missão** é o foco do **Planejamento estratégico (PE)**, que diferente do GQT, representa uma idéia mais ampla e aberta, cujo reflexo se percebe na qualidade, que é direcionada para uma concepção em que os meios devem caminhar para o alcance dos objetivos definidos na sua missão, com base na expectativa da sociedade. Como um elemento mais aberto, o poder pode ser compartilhado com alguns, que definem todas as diretrizes para o planejamento.

E diferente dos demais e com uma proposta mais adequada para a educação, o **Planejamento Participativo (PP)** tem a idéia de construção conjunta em nível de **poder**, em que todos podem contribuir e decidir as ações, que são reflexos de uma missão desenhada por todos e de uma abordagem de qualidade para atender às exigências do modelo de sociedade que se pretende reestruturar.

Cabe ressaltar que a idéia não é de destacar que um modelo é melhor que o outro, mas que é mais conveniente para uma finalidade do que o outro, pois o aspecto que os distinguem é o ponto de partida para as três questões acima e a visão de sociedade que se pretende construir (GANDIN, 1994).

Ainda são necessários alguns apontamentos sobre características de cada uma das linhas, conforme Tabela 2, apresentado por observação das idéias do referido autor:

Tabela 2 – Diferenças entre as linhas de planejamento

Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base em Gandin (1994).

Diferenças \ Linhas	Gerenciamento pela Qualidade Total	Planejamento Estratégico	Planejamento Participativo
Origem	Japão	Estados Unidos	América Latina
Ponto de partida	Processo econômico	Missão	Construção da sociedade
Análise da sociedade	Discurso contraditório	Satisfação de suas demandas.	Superação da injustiça social
Caráter	Conservação	Adaptação	Transformação

Para que esta apresentação não seja repetitiva, ao observar a Tabela acima, ressalta-se a origem do GQT no Japão, considerado precursor das idéias sobre qualidade em âmbito mundial, o PE ao nascer nos Estados Unidos, berço do planejamento estratégico e o PP na América Latina, insatisfeita na sua posição mundial e que demandava por uma nova roupagem do planejamento em educação.

Com base nessas características, pode-se desenhar várias formas de diferenciação entre eles e conforme as idéias de Gandin e Gandin (1999), na visão de finalidade, o desenvolvimento e ponto de vista técnico:

- O GQT e o PE têm a finalidade de buscar lucro por meio da ênfase na produtividade, com o objetivo da lucratividade ser sustentada ao longo do tempo, enquanto o PP tem um fim na participação na construção da sociedade, mesmo que seus constituintes não estejam preparados para participar nesta construção;

- O desenvolvimento da linha GQT tem como pilar a satisfação o cliente para o direcionamento de suas práticas, enquanto o PE desenvolve ações para permanecer no ambiente de lucro futuro. Mais uma vez, o processo pretendido pelo PP se desenvolve em ações acarretarão na transformação do contexto;
- E do ponto de vista técnico, o GQT soluciona os problemas que aparecem, de acordo com os requisitos a serem atendidos; já o PE analisa oportunidades, descobre pontos fortes e fracos e compatibilizar com os objetivos da instituição, numa postura de adaptação e o processo técnico é encarado no PP como contribuição no projeto político.

Conforme as idéias dos autores apresentados, cada modelo tem suas limitações que devem ser ideologicamente pensadas de acordo com o objetivo proposto nas instituições. Além disso, “cada um destes modelos tem suas próprias circunstâncias e, por isto, seus próprios limites. Quando tais limites são respeitados e o modelo produz os resultados para os quais ele foi desenvolvido, não podemos criticá-lo enquanto instrumento.” (GANDIN, 1994, p.29).

Essas considerações sobre a questão ideológica nas instituições de acordo com as linhas de planejamento, assim como os seus principais desafios e limitações, foram necessárias para que se compreenda a realidade mais à frente no curso de administração. Sob esta perspectiva, o papel do docente é imprescindível neste processo, pois representa um elemento que pode conservar, adaptar ou construir uma prática educativa de acordo com a sua percepção e a proposta ideológica da instituição onde está inserido.

Entretanto, o docente do ensino superior tem uma série de particularidades, principalmente em relação à sua formação pedagógica (in) existente, que limita o seu campo de ação. Por este motivo, na próxima parte deste referencial sobre o planejamento, será vista a identidade docente deste profissional e como esta característica desenha tendências no planejamento.

2.2.6 A identidade docente do ensino superior e reflexos no planejamento

Esta seção tem o objetivo de traçar algumas características do professor universitário, com o intuito de mostrar como a sua formação pedagógica e a inserção neste segmento educacional refletem no planejamento. Isto se faz necessário para que se possa delinear de que maneira a proposta participativa poderá ser trabalhada neste segmento profissional de origem tão controversa.

Neste ensino, pode-se dizer que o papel docente é imprescindível nas atividades de planejamento, visto que ele representa um “elemento de ligação” entre o ser educando e os conteúdos, cuja organização pressupõe discussão, reflexão e contribuição na formação pessoal e profissional do estudante. Entretanto, esta postura depende da boa vontade e da forma com que este docente vê a abrangência do seu trabalho realizado e como percebe a mudança. Por este motivo, antes de tratar especificamente da identidade docente no ensino superior, far-se-á uma apresentação do comportamento do profissional de educação frente às possibilidades de mudança.

Conforme Gandin (1994), pode-se caracterizar as pessoas que trabalham em educação como critérios o modo como percebem a situação e a prática que nela realizam, de três formas: os extremos conservadores, os extremos revolucionários e os perceptíveis à mudança, de acordo com a relação entre a realidade existente e desejada, conforme a Figura 9:

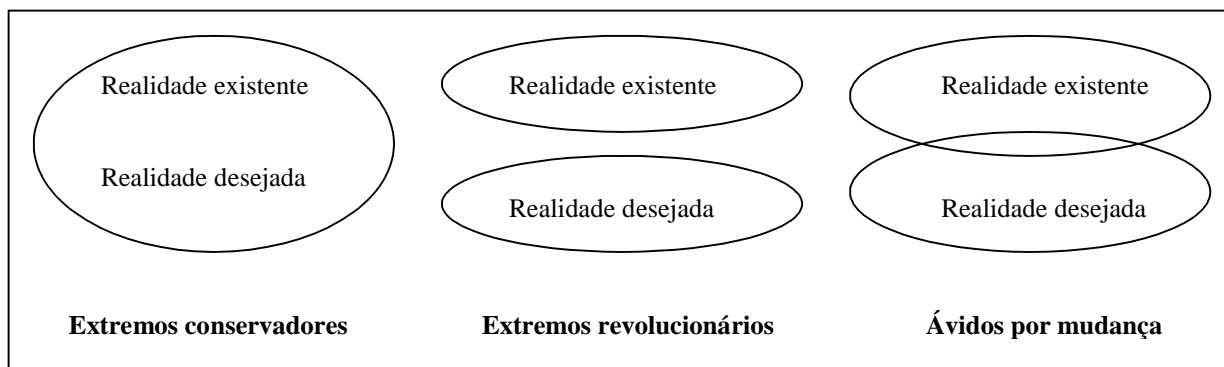


Figura 9 – Caracterização das pessoas que trabalham em educação
 Fonte: Adaptação de Gandin (1994, p.17).

Pode-se inferir das idéias de Gandin (1994), que há três tipos de pessoas em educação apresentam as seguintes características, de forma geral:

- Os **extremos conservadores** não se dão conta na incoerência entre o que se diz e o que se faz, acreditam em soluções no planejamento em nível operacional de forma parcial, não têm propostas globais e nem sonham que poderiam existir e por isso se apavoram com as mudanças;
- Já os **extremos revolucionários** se dão conta da situação, mas por comodismo, interesse, boa vontade ou convicção, desejam que tudo fique como está e realizam um planejamento no nível operacional eficaz; chegam à questão político-social porque vê globalidade no médio prazo e muitos arriscam tentativas de alterar as estruturas básicas da sociedade;
- Os **ávidos por mudança** se dão conta da prática reprodutiva e querem mudar, possuem o discernimento necessário que a realidade existente se choca com a realidade desejada e que se deve trabalhar no hiato entre elas; se preocupam com o nível político-social porque se preocupam com a questão de mudança na sociedade.

De acordo com esta classificação, deve-se verificar em que nível os profissionais estão inseridas e perceber o seu papel no contexto mais abrangente da idéia e finalidade de educação, pois “ enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.97).

E neste contexto cabe ressaltar, de forma enfática, o papel do docente nesta concepção mais ampla de sua importância na educação. Gandin (1999, p.13) ressalta a interface entre o papel da instituição escolar e o docente, respaldados pela legislação educacional, em que “a nova Lei de Diretrizes e Bases de educação nacional diz que entre as ‘incumbências’ de todas as escolas está a de ‘elaborar e executar sua proposta pedagógica’. E que os professores devem ‘participar’ da elaboração desta proposta”.

Além disso, o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino deve estar coerente com a referida lei e que o docente deve direcionar o seu plano de trabalho. (TACHIZAWA e ANDRADE, 2002).

Entretanto, no ensino superior se encontra uma série de particularidades, pois o professor tem esta importante incumbência, mas tende a não ser dotado de habilidades para levar o processo a cabo. Por conta da falta de uma qualificação pedagógica inicial em sua grande maioria, os docentes esbarram com um dilema ao adentrar nesta esfera de ensino, que tende a ser resolvida com a preocupação crescente com a educação continuada nas instituições.

Inicialmente, utiliza-se das palavras de Gil (2005, p.13) para caracterizar de forma geral o perfil do docente que atua no ensino superior:

A preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente, a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. E ainda mostra certo vigor a crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adequado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.

Diferente dos professores do ensino fundamental e médio que passam por um processo de formação grande e consistente, o docente do ensino superior apresenta uma formação deficiente e a própria LDB não constitui para que se altere essa situação, pois no art. 65 é estabelecido que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”.

Esta falta de formação é justificada pelo fato de que o docente neste nível seja um profissional de excelência na área em que é especialista, proveniente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Este profissional encontra sérias dificuldades em sala de aula na maioria dos casos, pois não foram apresentados de maneira “formal” **os conhecimentos básicos na área de ensino-aprendizagem**, pois a mesma legislação, no seu art. 66 diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2005, p.104) ampliam a idéia de que “os pesquisadores dos vários campos do conhecimento e os profissionais de várias áreas adentram o campo da docência do ensino superior como decorrência natural dessas atividades e por razões e interesses variados”.

Por conta dessas limitações, o docente vê o desempenho desarticulado das funções e do objetivo do ensino superior. As referidas autoras ainda ressaltam que atualmente não há uma imposição de um cabedal de informações como um “manual”, característico do momento jesuítico inicial. Por este motivo, hoje a sua ação é muito mais calcada no senso comum de como ensinar.

No caso do curso de graduação em Administração pode-se perceber este reflexo. Segundo a Pesquisa Nacional sobre o administrador realizada pelo CFA em 2006, o perfil do professor de administração pode ser resumido nas características abaixo, de acordo com a maioria da amostra:

- *É graduado em Administração;*
- *Egresso de universidades particulares;*
- *Formado entre 1990 e 1999;*
- *Concluiu programa de Mestrado;*
- *Possui projeto de Doutorado para os próximos cinco anos;*
- *Trabalha em apenas uma IES;*
- *Leciona em cursos de Administração há menos de cinco anos;*
- *Leciona duas disciplinas;*
- *Tem carga horária semanal de 12 horas;*
- *Realiza trabalhos de consultoria como atividade paralela.*

Dentre essas características, a que chama bastante atenção é a formação acadêmica em Administração, representada por 77% da população amostral em 2006, que significa que os estudantes se encontram num processo de formação com profissionais dentro da sua categoria, diferente de outras formações com caráter mais geral.

Ao mesmo tempo, é preocupante, pois o administrador não tem conhecimentos pedagógicos em sua formação para o desempenho da função docente, que, em princípio, é oferecida pela pós-graduação em nível *strictu sensu*. Cabe lembrar que a pesquisa não revela nenhuma informação a respeito de qualquer formação complementar que habilite este profissional nas atividades de docência no ensino superior.

Entretanto, apesar das limitações e dificuldades, o docente deve **participar** como um profissional crítico e que pode contribuir na formação dos profissionais, além da exigência de competência no contexto de sua disciplina numa perspectiva curricular mais ampla.

Por este motivo, mesmo sem conhecimentos específicos da área didático-pedagógica, o docente deve se envolver no processo de construção e assim melhorar o seu desempenho, pois “a própria construção do projeto pedagógico institucional coletivo, se realizada nos critérios científicos, poderá ser propiciadora de um processo de construção coletiva de grande valia para crescente profissionalização do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.157).

Entretanto, já se pode pensar num redirecionamento do trabalho com as limitações apresentadas, anteriormente, por duas razões: as instituições no investimento na formação continuada em suas atividades e os docentes na busca de aperfeiçoar a sua prática.

O investimento na profissionalização continuada nas instituições é importante pois representa a aquisição de conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática, conforme as idéias de Pimenta e Anastasiou (2005, p.197).

E, finalmente Gil (2005, p.13) destaca que “é grande o número de professores universitários que reconhecem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente.”, decorrente do aumento do envolvimento nestas questões proporcionadas pela participação na construção de uma sociedade mais democrática e autônoma.

2.2.7 Democracia e autonomia: pressupostos da gestão participativa

Para que se tenha um modelo de sociedade conservado ou reconstruído, de acordo com as demandas, a educação possui um papel relevante em ambos os processos. Neste caso, além de outras instituições, cabe também à escola esta responsabilidade em representar um modelo de valores decorrente da abrangência de sua atuação, pois Gandin e Gandin (1999, p.10) ressaltam que “esta perspectiva de totalidade dada à relação que a escola mantém com a sociedade e à luta pela transformação educacional e social, rumo à justiça, à cidadania, à participação”.

A sustentação desta idéia pode ser vista em Veiga (2004, p.24) que remete à instituição escolar a responsabilidade de reflexão sobre a sua intencionalidade educativa. A referida autora reforça que, neste sentido, é intencionado dar base à idéia de autonomia, com a ênfase na responsabilidade de todos.

Quando se fala em responsabilidade, automaticamente este conceito é reportado à questão da participação, que depende do envolvimento de **todos** no processo. Entretanto, será que todos realmente podem e estão preparados para exercer essa responsabilidade? Sob este enfoque, faz-se necessária a conceituação de autonomia e democracia, e a importância numa possibilidade de participação efetiva de todos.

Bobbio (2000, p.9) destaca que o conceito de democracia “converteu-se nestes anos no denominador comum de todas as questões politicamente relevantes, teóricas e práticas”. Entretanto, as pessoas falam em democracia de uma forma sem conhecimento de causa, considerando o conceito estritamente ligado à questão eleitoral e principalmente à contribuição, através de opinião, no processo decisório de uma forma geral.

Ao consultar Bueno (1990, p. 195), a definição de democracia é representada como o governo do povo, pois etimologicamente vem da palavra grega “demos” que significa povo. Nas democracias, é o povo quem detém o poder soberano. No site da Embaixada Norteamericana no Brasil (2004), um dos conceitos apresentados é que a democracia “é um conjunto de princípios e práticas que protegem a liberdade humana; é a institucionalização da liberdade”.

Entretanto, Bobbio (2000, p.30) esclareceu com muita propriedade que a democracia é “o conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.”. Isto quer dizer que este conceito permite à democracia ir muito além da idéia de governo, de povo, levando aos grupos sociais a idéia de que se deve ter idéias formalizadas para que as decisões que afetam a todo um grupo sejam tomadas de forma a seguir um consenso definido.

Pode-se inferir das idéias do referido autor que há quatro pontos essenciais para que se entenda como se processa a democracia:

- As decisões do grupo são tomadas por indivíduos e por este motivo são necessárias a aceitação de regras e a atribuição do poder, com uma relação próxima com a participação de todos na definição destes requisitos;
- A participação literalmente de todos é uma visão utópica; prefere-se um número elevado ao invés de todos, pois nem todos desejam exercer seu poder de decidir, apesar do fato de deixar de exercê-lo já se considera propriamente uma decisão;
- As decisões são vinculatórias, isto é, decididas pela maioria, já estabelecida por todos; caso haja unanimidade esta representa uma validação da escolha dos representantes ou homogeneidade do grupo;
- Direito de alternativa para os que decidem, como pressuposto para o correto funcionamento dos procedimentos característicos de um regime democrático.

Apesar da possibilidade de que todos podem exercer o seu poder num grupo democrático, algumas pessoas preferem ter representantes para a tomada de decisão a exercer efetivamente a sua posição no grupo. Diante desta realidade, Bobbio (2000, p.53) apresenta o conceito de democracia representativa, em que representantes eleitos são escolhidos pelo grupo e deliberações coletivas são tomadas por pessoas eleitas para esta finalidade. A existência de representante, escolhidas pelas pessoas, representa o exercício do seu poder num ambiente democrático.

Entretanto, Gandin (2000) chama a atenção para o problema da representatividade, pois nem sempre ela significa sinônimo de participação. A participação é um processo mais abrangente, pois a representatividade é apenas uma nuance do conjunto idéias - pessoas – reunião.

No ambiente escolar, principalmente o acadêmico, a representatividade fica por conta de um grupo chamado Colegiado, que é formado por pessoas escolhidas, por indicação ou através de eleição, para tomar as decisões coletivas. Este deve representar o ideal traçado pelo grupo, que deve ter uma postura “[...] muito mais que participativa, deve ser colegiada, o que significa que a administração não deve concentrar-se na mão de uma pessoa só, mas de um grupo de administradores, inteiramente presos ao rumo traçado politicamente por todos.” (GANDIN, 1994, p.38).

Porém, o desafio está lançado, pois a tarefa é trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum. Como fora apresentado no item anterior, o docente no ensino superior, em geral, não se envolve no processo de planejamento e deixa na mão desses “escolhidos” do Colegiado a responsabilidade de definir os rumos do cotidiano escolar. Isto é difícil, pois, conforme as idéias de Pimenta e Anastasiou (2005, p.193), se “o docente vê o

currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade e toma a disciplina que leciona como um fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento” (2005, p.195), e fica incoerente numa proposta mais global.

Além de se pensar no “decidir na construção não apenas do ‘como’ ou no ‘com que’ fazer, mas também no ‘o que’ e no ‘para que’ fazer”, a idéia de democracia também sugere o alcance de uma idéia comum e que tem um objetivo definido (GANDIN, 2000).

E para encerrar esta seção, a autonomia é assim contextualizada como elemento ligado à participação, como a democracia, conforme as idéias em Veiga (2004, p.97):

A lembrança de autonomia evoca transcende a questões meramente político-administrativas, ligando-se à temática da liberdade, da democracia, da independência e da participação, todos esses temas de maior amplitude, com implicações individuais, sociais, políticas, jurídicas, filosóficas e morais.

A autonomia, conforme Bueno (1990, p.92), significa “a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência”.

Para que a sociedade consiga exercer este direito, é necessária a participação de todos, de forma representativa ou não, para que os procedimentos sejam “desenhados” de acordo com o ideal do grupo.

E assim pode-se dizer que a idéia de participação já pressupõe os ideais de democracia e autonomia para uma vida com justiça e liberdade na vida social, pois, conforme Gandin (2000, p.75) a “participação que signifique realmente uma posse do poder pelos grupos que orientem sua ação na direção de uma sociedade que se realize o grande ideal e ser, ao mesmo tempo, justo e livre”. Para alcançar este ideal, a participação é um conceito importante no planejamento em educação e que será detalhado na próxima seção deste referencial.

2.2.8 Conceito de Participação no planejamento em educação

Depois de se percorrer neste referencial as questões referentes ao planejamento e as limitações e desafios proporcionados na tarefa em educação, percebe-se que as idéias de participação são mais convenientes à tarefa que possui uma série de complexidades e que depende do consenso de várias pessoas na construção de um referencial por uma sociedade melhor.

Na prática, a realidade é um pouco diferente: aqueles que trabalham especificamente ficam com muito receio, principalmente a classe docente, que segundo as palavras de Gandin (2000, p.88), “concordam com a idéia de participação e democracia, até o ponto em que sintam alguma estrutura escolar ou social começar a correr risco”.

Mesmo com receio, Gandin e Gandin (1999, p.36) ressaltam o seu papel nesta realidade, pois “essa consciência da necessidade de participação é fator de crise na medida em que não se aceita mais a ação isolada e não se conhece um processo de construção participativa da prática”.

Bordenave (1994, p.12) confirma em suas palavras que “a participação está na ordem do dia devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos. O entusiasmo pela participação vem das contribuições que ela oferece”. E não é só no âmbito escolar que se quer participar; nas idéias do referido autor, percebe-se que a participação está no contexto de associações diversas, a democracia como estado de participação e que as pessoas desejam o controle do próprio destino.

Este descontentamento pode ser resolvido com a questão democrática pois se parte do pressuposto que ela representa um “conjunto de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos

interessados” (Bobbio, 2000, p.22). Entretanto, no geral, as pessoas deixam uns poucos tomarem as decisões e aquelas ainda criticam, embora a decisão de não participar já tenha sido feita.

No processo de planejamento em educação, ao lidar com construção de referenciais em conhecimento, a gestão depende muito da participação, como aponta Lück et al. (1998, apud BAFFI, 2002, p.6), quando diz que "o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto". No caso da discussão deste trabalho, a participação é importante na discussão dos caminhos que o curso de graduação irá percorrer em sua trajetória, de acordo com o grau de envolvimento de seus participantes.

Entretanto, mesmo sabendo que a participação é essencial, a maioria das pessoas ainda não consegue entender como deve ser feita esta participação. Fazer parte? Tomar parte? Ter parte? Bordenave (1994, p.23) menciona que “a prova de fogo da participação não é quanto não se toma parte, mas como se torna parte”.

O mesmo autor ainda fala que a participação depende do grau de controle dos membros e da importância das decisões. Em relação ao controle, se pode observar na Figura 10 a percepção do controle por parte dos membros e dirigentes e as formas de apresentação, apresentadas nesta relação:

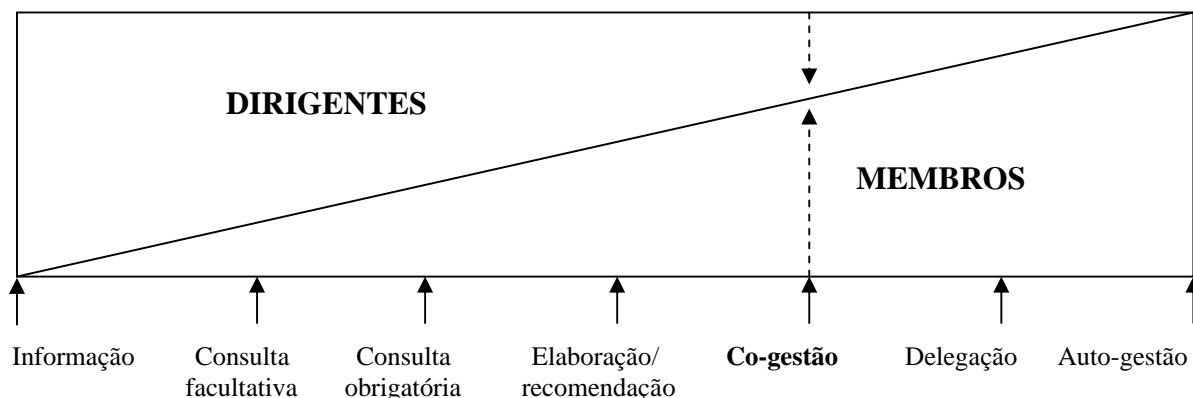


Figura 10 – Formas de participação conforme controle de dirigentes e membros
Fonte: Adaptado pelo pesquisador, de acordo com Bordenave (1994, p.31).

Nesta Figura, pode-se perceber os dois extremos do controle por parte dos dirigentes e membros. Quando aqueles predominam, a participação dos demais membros se dá por meio de mera informação do que foi decidido, enquanto a auto-gestão pressupõe um envolvimento total dos membros em detrimento do controle por parte dos dirigentes.

Na questão tratada neste trabalho, em relação à participação dos docentes numa proposta participativa na definição das atividades de planejamento de curso de graduação em administração numa instituição pública, a forma de participação que impera é do tipo Colegiado, cujos conceitos iniciais foram apresentados na seção anterior. Ao utilizar a classificação, este tipo de organização está respaldado no modelo de co-gestão, em que “a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade” (BORDENAVE, 1994, p.32).

Sob esta perspectiva, verifica-se claramente ainda na Figura 10 que o controle por parte dos membros deve ser maior que a dos próprios dirigentes, levando a crer que a participação de cada um é relevante no processo, pelo fato do processo ser abrangente:

Uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo corpo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas, embora acreditemos que em educação como na vida, cada gota conta. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.110).

Além do mais, o Colegiado na vida docente tem um reflexo mais prático no cotidiano de suas atividades, pois as referidas autoras dizem que “ao participar legalmente de um colegiado, o docente das IES teria maior suporte institucional para sua profissionalização continuada” (2005, p.110). A preocupação é grande, visto que as autoras ainda chamam a atenção para que as instituições proporcionem este caráter:

A convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluridade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução do projeto e das ações educativas na universidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.123).

E por fim, ao falar em participação, a estrutura de poder é muito importante na relação da possibilidade das pessoas participarem de forma efetiva, pois esta propicia a condução do tipo de participação de forma prática, que será detalhada na próxima seção.

Bordenave (1994, p.41) faz uma relação entre participação, democracia e poder quando diz que “a participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária”. Além disso, os membros do grupo participam mais intensamente quando percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos.

Enfim, pode-se resumir a finalidade da participação na gestão como muito bem o faz Bordenave (1994, p.68), quando fala que “a participação tende para a organização e que a organização facilita e organiza a participação”. E ainda proporciona a todos uma perspectiva futura promissora, na qual a participação pode ser considerada um pré-requisito na construção de uma sociedade melhor, pois “tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (BORDENAVE; 1994, p.17).

2.2.9 Perspectiva prática: planejamento tecnocrático x planejamento participativo

Após todo o referencial teórico sobre planejamento e participação, será visto nas próximas linhas a participação de uma forma mais prática, no planejamento das atividades do cotidiano, mas que dependia da caracterização ideológica da instituição e de linhas de pensamento por ela seguida.

De acordo com as idéias de Gandin (2000), pode-se vislumbrar dois tipos de planejamento, o tecnocrático e o participativo, que será apresentada através da Tabela 3.

Deve-se fazer uma análise em relação às características da participação, apresentadas na Tabela 3, pois a participação também pode ser vista de acordo com três níveis, de acordo com inferência das palavras de Gandin (2000, p.131), mencionados no item 2.2.5:

- **Colaboração:** a “participação” é tratada como esforço, trabalho, numa perspectiva individualista, cuja contribuição se dá pelo pedido de sugestões para complementar uma decisão já tomada por outrem;
- **Decisão:** neste caso, a “aparência” democrática é maior, pois possibilita a decisão de alguns pontos, com aspectos menores, mas desconectados do todo; a decisão é tomada com base na participação de todos, apesar de se ter alternativas já traçadas;

- **Construção em conjunto**, permeados pelos valores de saber próprio, adesão e consciência, em que as pessoas crescem e transformam juntos, de acordo com um rumo que fora traçado, ao se levar em consideração à democracia; neste caso, todas as decisões e alternativas são construídas por todos ou maioria.

Tabela 3 – Comparativo entre planejamento tecnocrático x participativo
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Gandin (2000).

Perspectiva \ Tipo	PLANEJAMENTO TECNOCRÁTICO	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO
Visão	É restrita do “técnico” e do “político”: assessor e detentor do poder	A decisão está na mão das pessoas.
Participação	O técnico impõe ao político uma solução; a participação de outros podem ocorrer, segundo conveniência dos técnicos e políticos.	O político abrir espaço para participação das pessoas e técnico: estar a serviço das pessoas, caso necessitem.
Relação com a estrutura	Participação dificultada pela estrutura do modelo, pois Atuação política exclusiva dos políticos – ação técnica é socialmente neutra.	Adequação das estruturas.

Cada nível de participação deve estar congruente com a linha de planejamento que impera na ideologia institucional, seja Gerenciamento da Qualidade Total, Planejamento Estratégico ou Planejamento Participativo. Apesar das três linhas apresentarem objetivos e métodos diferentes, Bordenave (1994, p.25) ressalta que “aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação”, pela natureza e tipo de organização que a escola se propõe a ser.

Além do mais, o planejamento numa perspectiva cotidiana, de acordo com os dois tipos – **Planejamento tecnocrático e planejamento participativo** – devem estar condizentes com as linhas institucionais, que refletirá o nível de participação dos membros participantes deste processo.

Entretanto, devemos repensar a participação no seu aspecto mais prático, pois, conforme Gandin e Gandin (1999, p.56), “a participação é, do ponto de vista metodológico e para quem pensa em uma sociedade com justiça social, uma das grandes questões do mundo atual: todos nela falam, todos a desejam”, mas que possuem algumas limitações e que está à mercê de críticas para não ser colocada em prática.

A contradição da participação é vista em Gandin (2000), em que se pode perceber que existem grupos com característica tecnocrática, mas com conotação participativa, e ainda se pode ampliar esta visão, com grupos com conotação participativa em instituições cuja linha de planejamento segue os conceitos de uma linha tecnocrática, seja GQT ou PE. Isto é fruto de vários fatores, mas o mais relevante é o fato de o professor não ter formação pedagógica, apenas técnica, principalmente no nível superior.

Em relação à crítica feita pelo planejamento participativo conforme as idéias do autor acima mencionado, as pessoas são chamadas a participar (engajar) em algo já decidido; esta postura pode ser justificada pelo fato delas terem a opção e decidir não tomar partido nas decisões. O autor ressalta que se dê às pessoas a possibilidade de se pronunciarem antes de algo pronto, de forma individual.

Enfim, o planejamento participativo deve alcançar na prática a integração entre o estratégico e o operacional (GANDIN, 1994, p.29), e na gestão dos cursos de graduação em

administração isto é essencial. Mesmo ao trabalhar com docentes sem a formação pedagógica necessária para que o processo se conduza da melhor forma possível, a participação dos docentes é de suma importância para construir o projeto político-pedagógico, ao invés de colaborar e decidir apenas.

2.2.10 Planejamento participativo como proposta?

Qual seria a melhor opção como proposta ideal para o planejamento em educação? A resposta para este questionamento é esperada por todos os educadores, e antes de se propor um modelo, deve-se recorrer às idéias de Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998), para visualizar os principais requisitos para um planejamento eficaz, apresentados por meio da Figura 11 :

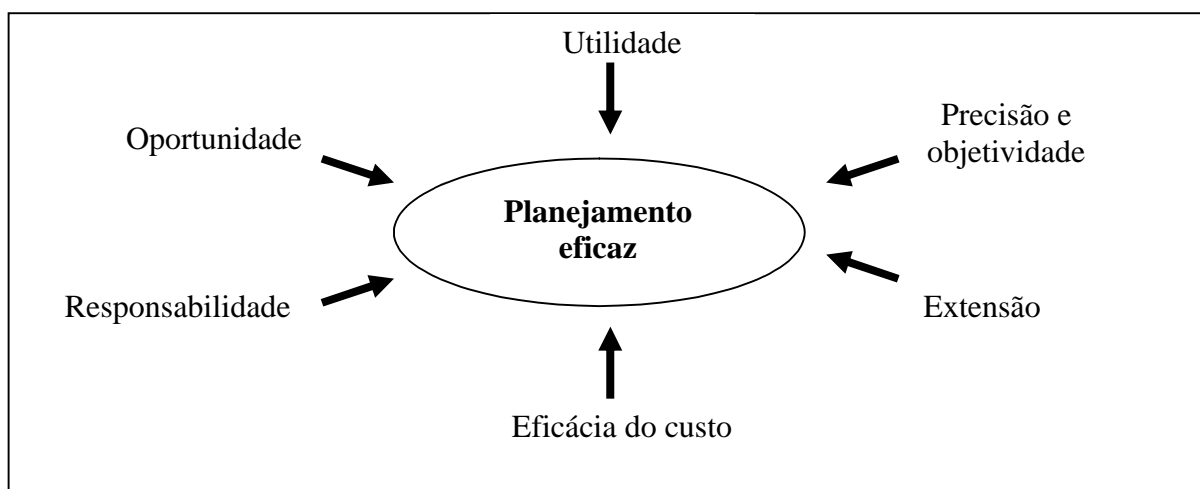


Figura 11 – Requisitos para um planejamento eficaz
Fonte: Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998, p. 143)

- **Utilidade:** flexibilidade, estabilidade e simplicidade;
- **Precisão e objetividade:** planos definidos, claros, concisos e exatos;
- **Extensão:** amplitude (cobertura), unidade (um de cada vez) e coerência (relação);
- **Eficácia no custo:** tempo, esforço e pressão emocional, pra ver se valem à pena;
- **Responsabilidade:** de fazer e de implementar;
- **Oportunidade:** prever com precisão.

Verifica-se que os seis requisitos são aplicáveis a qualquer linha de planejamento a ser utilizada, independente da questão ideológica ou prática, conforme já mencionado nas seções anteriores. Antes mesmo de se escolher qual o direcionamento, pode se deduzir das palavras de Gandin (2000), ao ressaltar que o processo educacional como construção se o planejamento for pensado, principalmente o participativo, sob duas perspectivas diferentes: o planejar como forma de agir e o planejar como processo, para que os resultados da implementação sejam satisfatórios e condizentes com o esperado.

Na primeira linha de pensamento, o autor considera que “planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim” (p.116). Neste caso, conforme a dedução de suas idéias, foi construída a Figura 12, em que se pretende ilustrar as etapas:

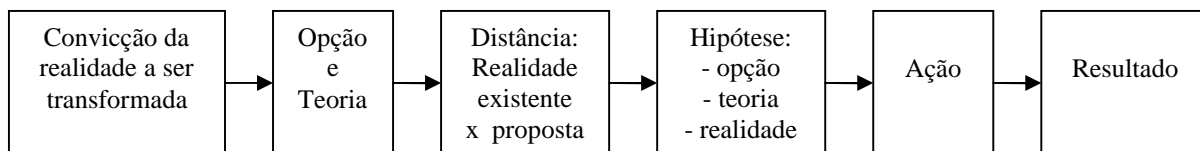


Figura 12 – Planejamento como forma de agir
 Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Gandin (2000).

O desejo de planejar nasce de uma necessidade, que é “sentida” de uma forma não clara, não organizada, como um sintoma de **transformação** da sociedade; depois deve se escolher uma **opção** de caminho e se basear numa referência teórica, adequada à problemática; o **distanciamento** entre a realidade existente e a proposta, vista como ideal; a **hipótese**, que deve intervir e modificar a realidade; a **ação**, que depende de uma boa proposta; e por fim o **resultado**, que refletirá se o caminho percorrido fora de forma conveniente.

Em relação a questão do planejar como processo, possui um perspectiva um pouco mais ampla, em que outros fatores são observáveis, como a importância da avaliação presente no plano e que o resultado tem o poder de questionamento de todos os demais passos – realidade da instituição, distanciamento, proposta e ação, que podem ter sido mal propostos ou incoerentes (Figura 13):

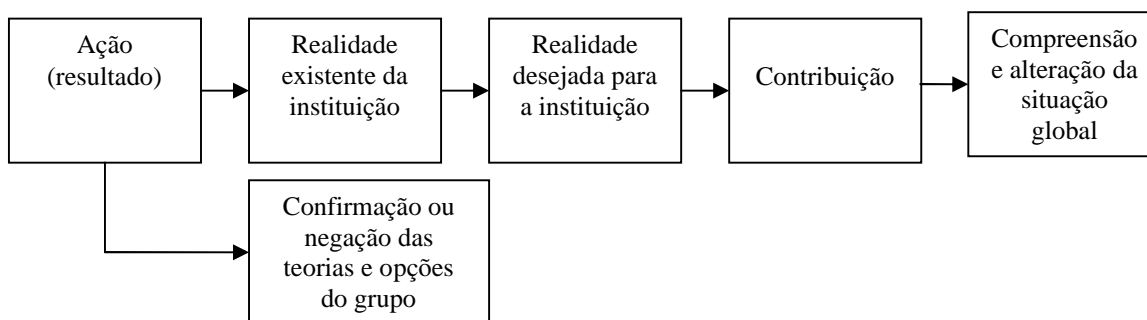


Figura 13 – Planejamento como processo
 Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Gandin (2000).

Finalmente, pode-se dizer que para que o planejamento funcione, independente da instância educacional, seja no planejamento do curso de graduação em administração, os envolvidos devem estar conscientes do processo. Mesmo com limitações em relação aos conhecimentos específicos na área pedagógica, a participação é peça fundamental, pois “grupos homogêneos descrentes de qualquer valor da sua ação mostram-se incapazes de construir um processo de planejamento participativo” (Gandin, 2000, p.117).

3 METODOLOGIA

3.1 Referencial sobre a pesquisa

Conforme Lakatos e Marconi (2005, p.83), o método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões na pesquisa”.

Esta pesquisa é predominantemente qualitativa, mas com nuance quantitativa, conhecida como “**quali-quant**”. Tem caráter **qualitativo**, já que se pretende entender a natureza de um fenômeno social, sem empregar um instrumental estatístico como base do processo para responder ao problema (RICHARDSON, 1999). Apesar de os dados não serem tratados com o auxílio da estatística, esta pesquisa também é **quantitativa**, pois “busca o conhecimento da opinião a partir da soma das respostas oferecidas pelo indivíduo que interage com seu sistema social e, portanto, recebe as influências deste” (GONÇALVES e MEIRELLES, 2004, p.62).

Neste estudo serão investigadas as questões da participação e do planejamento no grupo de gestores e docentes do curso de administração de uma determinada instituição. As percepções dos participantes em relação a essas questões são relevantes para o estudo, entretanto sem se preocupar com estatística. Porém, para caracterizá-las de uma forma geral, as respostas dadas pelos participantes nos questionários mereceram uma apresentação mais clara quanto aos seus resultados, nas tabelas que seguem no próximo capítulo.

Para a classificação da pesquisa, toma-se como base a taxionomia descrita por Vergara (2006, p.47), que a classifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Foi **exploratória** porque, “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”.

Embora o curso de graduação em administração seja o que possui maior número de alunos matriculados no Brasil em relação aos demais, verificou-se a existência de poucos estudos no país que abordassem de maneira a integrar a discussão entre os caminhos do curso ao longo do tempo, o planejamento como ferramenta para melhoria do desempenho e a possibilidade de uma proposta participativa. Cabe ressaltar ainda a questão de o curso estar passando por uma reformulação do projeto político-pedagógico e assim foram explorados os principais aspectos neste momento.

Também foi **descritiva**, por “expor características de determinada população ou de determinado fenômeno, além de estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza”, conforme as palavras da referida autora.

Esta pesquisa tem o intuito de descrever a trajetória da formação superior em administração, respaldada pelo momento histórico em relação à educação de forma concomitante, de evidenciar aspectos relevantes no planejamento e de se pensar numa proposta participativa, através das opiniões e sugestões do corpo docente e de gestores do curso de graduação em administração sobre o projeto político-pedagógico do curso. Além disso, conforme a pesquisa realizada em campo, foram apresentadas as percepções dos docentes e gestores do curso em relação a esses aspectos.

Quanto aos meios, esta pesquisa foi, ao mesmo tempo, bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso.

Segundo Lakatos e Marconi (2005, p.185), “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao estudo e com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi dito sobre determinado assunto”. Com o objetivo de fundamentação teórica, foi realizada **investigação bibliográfica** em relação ao

papel da educação na sociedade, a um breve resgate histórico da origem da universidade e do curso de Administração no Brasil, às questões e conceitos referentes ao planejamento e por fim, a um novo pensar sobre ele numa perspectiva participativa.

A **pesquisa documental** também é necessária, pois representa o melhor entendimento do estudo em questão além do levantamento bibliográfico e para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e fontes, possibilitando a confiabilidade de achados, conforme as idéias de Martins (2006).

Os documentos consultados foram aqueles relacionados às Diretrizes curriculares Nacionais e outras legislações específicas referentes ao ensino superior e à formação específica em Administração, de acordo com o MEC, à criação do curso de graduação em administração na IES estudada, as grades curriculares, propostas de mudanças que surgiram ao longo do tempo e outros que foram julgados pertinentes no esclarecimento das questões de pesquisa.

Por fim, a **pesquisa de campo**, que segundo Vergara (2006, p.47) “é a investigação empírica realizada no local onde ocorre o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Esta investigação foi realizada junto aos docentes do curso de uma forma geral e mais aprofundada com os gestores que estão envolvidos diretamente na redefinição do curso.

A pesquisa trata também de um **estudo de caso**, pois “possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2006, p.9). Por este motivo, o caso estudado sob esta perspectiva foi o curso de graduação em administração numa instituição de ensino superior pública do estado do Rio de Janeiro, nos aspectos relacionados à origem do curso, currículo e projeto pedagógico, objetivando profundidade e detalhamento no estudo.

Na próxima seção, serão abordados os aspectos referentes aos participantes do estudo de caso, que não devem ser tratados como amostra, conforme as idéias também do autor.

3.2 Participantes

Como esta pesquisa pretende analisar a articulação dos discursos e práticas dos envolvidos no fenômeno de formulação do projeto político-pedagógico e não tem a intenção de fazer generalizações estatísticas, o conceito de participante é mais adequado que o de amostra, como em pesquisas tradicionais, de acordo com as idéias de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001).

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, os participantes foram selecionados a partir do corpo docente do curso de graduação em administração, que trabalham no órgão da IES que é responsável pelo ensino das disciplinas da área de administração de toda a universidade.

Cabe ressaltar que somente este órgão foi incluído na pesquisa por ter maior representatividade nas disciplinas no curso e pelo fato também dos órgãos responsáveis pelas disciplinas da área de matemática e economia colocarem à disposição para o curso de administração, na maioria das vezes, professores substitutos que não possuem envolvimento direto com o planejamento do curso.

Os participantes foram divididos em dois grupos distintos, por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados:

- **Grupo 1:** os três gestores do curso, responsáveis pelo direcionamento do planejamento das atividades do curso junto com os docentes e que descreveram a trajetória do curso ao longo do tempo, a forma de condução e percepção dos docentes no processo de formulação do PPP no curso. Estes são representados pelos ocupantes

dos cargos de chefia do órgão responsável pelas disciplinas da área de administração e coordenação do curso de graduação em administração;

- **Grupo 2:** dezessete docentes do curso de administração lotados no departamento de administração (nome fictício), onde também o grupo 1 se insere, em que descreveram suas opiniões e percepções sobre o projeto político-pedagógico do curso de graduação, a articulação da sua prática com o planejamento em instâncias superiores e de como eles percebem o conceito de participação em educação. Estes participantes representam 47% do total do corpo docente.

Para que os participantes possam exprimir suas percepções sobre os aspectos mencionados anteriormente e para que o pesquisador pudesse captar da melhor forma possível, na próxima seção serão evidenciados os instrumentos de coleta de dados mais convenientes para o objeto de investigação deste estudo, representado pela percepção dos conceitos de PPP e participação, de uma forma integrada.

3.3 Instrumentos de Coleta de dados

Conforme as idéias de Martins (2006, p.22) sobre a coleta de dados, verifica-se que “quando a abordagem metodológica ou o tipo de estudo envolver análises de dados e informações, o investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa”.

Existem diversos instrumentos para coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais (RICHARDSON, 1999). Entretanto, neste trabalho serão utilizadas combinações de técnicas visando melhor qualidade da pesquisa, de acordo com as idéias de Martins (2006), além de representar as evidências para a validação do estudo de caso como pesquisa científica (YIN, 2004).

Neste trabalho, ao se trabalhar com dois grupos distintos de participantes – grupo 1: gestores do curso e grupo 2: docentes – foram utilizadas as técnicas combinadas de **entrevista** para o grupo 1, **questionário** para o grupo 2; e a **observação não participante** para a interseção de idéias entre os grupos 1 e 2. As técnicas de coleta de dados e os procedimentos para cada etapa são descritos a seguir.

Para Richardson (1999, p.207), “em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros, tentando colocar-se no lugar de outras pessoas, imaginar e analisar como os demais pensam, agem e reagem”. Por isso, a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

Além disso, a entrevista possibilita a análise de conceitos previamente pensados, mas sem estruturação, pois “trata-se de uma técnica cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS, 2006, p.27).

Neste contexto, pode-se dizer, conforme Lakatos e Marconi (2005), que a entrevista pode ser classificada em estrutura ou não-estruturada, segundo a utilização ou não de um roteiro fechado previamente estabelecido. Nesta pesquisa, os participantes do grupo 1 – **os gestores do curso**, a **entrevista** foi do tipo **semi-estruturada** em profundidade, pois a investigação visava que os gestores falassem o que eles consideravam mais relevantes na questão a ser estudada. Conforme Richardson (1999, p.208), “por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas numa análise qualitativa”, que será abordada na próxima seção deste capítulo.

A entrevista contou com um roteiro básico (Apêndice A) com dezesseis perguntas, que foram divididas em três blocos:

- A – História do curso e trajetória ao longo do tempo;
- B – Gestão do curso;
- C – Aspectos específicos sobre planejamento do curso e participação.

Para o grupo 2 – **docentes do curso** – a técnica de coleta de dados escolhida foi o **questionário**, que “geralmente os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social (RICHARDSON, 1999, p.189). Neste caso, se utilizou esta técnica para verificar a percepção, em linhas gerais, dos conceitos de planejamento e participação em relação às atividades do curso de graduação em administração da IES em questão.

Apesar de não ser um instrumento comum em pesquisas orientadas por estudo de caso (MARTINS, 2006), esta técnica foi utilizada por conta de tempo e dificuldade em encontrar os docentes para uma possível entrevista.

Conforme as idéias de Lakatos e Marconi (2005, p. 203), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para as autoras, o questionário pode conter perguntas abertas ou livres, que permitem ao informante responder livremente e emitir opiniões, enquanto as perguntas fechadas envolvem alternativas fixas de resposta.

Para esta pesquisa, foi utilizado um questionário com **doze perguntas**, em que três eram perguntas abertas e nove fechadas; dessas nove, três tinham uma sub-pergunta incluída, que sua resposta dependia da pergunta principal. Além disso, todas as perguntas contavam com um espaço para outras considerações (Apêndice B).

E por fim, com a intenção de fazer uma análise comparativa entre os **dois grupos**, foi utilizada a **observação não-participante**, junto com as técnicas de entrevista e questionário, pois “a observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados” (RICHARDSON, 1999, p.259).

A observação foi empregada para ampliar a idéia e a percepção do pesquisador, pois “ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados das situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se como prática científica da observação diária” (MARTINS, p.23, 2006).

Richardson (1999, p.260) fala da questão do não envolvimento do pesquisador, pois no caso da observação não-participante, “o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo empregado, mas apenas atua como espectador atento”, pois ele tem o objetivo de registrar todas as observações que ele definiu como relevantes no objeto de seu estudo.

A observação foi feita na discussão dos rumos do curso de graduação em administração da instituição, objeto desta pesquisa por meio de um evento tipo fórum entre os gestores e os docentes do curso, realizado no mês de julho de 2007, em que o pesquisador pode observar e ter subsídios para a discussão, conforme o convite realizado pela chefia do departamento de administração e coordenação do curso.

3.4 Análise dos resultados

Depois da coleta dos dados através das técnicas acima mencionadas, os dados foram digitados em quadros no aplicativo Microsoft Word para facilitar a análise através de uma metodologia chamada **análise de conteúdo**.

Bardin (1979, apud RICHARDSON, 1999, p.223), um dos precursores desta metodologia, conceitua que a análise de conteúdo é “conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Conforme Martins (2006, p.33), “a análise de conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. Buscam-se inferências confiáveis a partir dos discursos orais e escritos de seus atores”.

Cabe ressaltar que esta pesquisa tem um caráter qualitativo e os dados observados terão um tratamento quantitativo através da estatística descritiva, com contagem de frequência absoluta e percentual e média aritmética, nos dados que puderem ser organizados através de quadros e apresentados também em forma de gráficos.

De uma forma prática, as respostas dos gestores e dos docentes foram tabuladas por blocos de perguntas, analisadas de acordo com as categorias sistematizadas por meio da análise de conteúdo. O resultado das observações foi apresentado em quadros construídos pelas categorias sistematizadas para a contagem da frequência absoluta e percentual das respostas. Também serão utilizadas as falas para esclarecer ou evidenciar pontos relevantes na análise.

No próximo capítulo poderão ser vistos o desenvolvimento do estudo de caso, inicialmente por meio da apresentação da instituição como instituição de ensino superior e depois o curso de graduação em administração, objeto de estudo desta investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo trata dos resultados e discussão dos dados provenientes da pesquisa de campo, realizada no curso de graduação em administração de uma universidade pública fluminense. Esta foi definida como estudo de caso para a investigação em questão junto aos gestores e ao corpo docente do referido curso.

Na primeira seção, o curso foi apresentado de forma geral, e as razões de sua escolha como objeto da pesquisa e da não identificação neste trabalho.

Depois o corpo docente da instituição foi caracterizado, assim como os participantes da pesquisa, em relação ao tipo de vínculo institucional, titulação e perfil profissional. Com base nesses dados, foi realizada uma comparação com a Pesquisa do Perfil do Administrador (2006), realizada pelo CFA, com o objetivo de evidenciar o perfil do professor dos cursos de administração no Brasil. É importante ressaltar que os participantes foram caracterizados de acordo com o tipo de técnica de coleta de dados, com dois grupos: os gestores e os docentes em geral.

Na terceira seção deste capítulo foram evidenciados os resultados da coleta de dados, divididos em quatro blocos.

O primeiro bloco aponta a visão dos gestores em relação ao curso como um todo e qual a percepção da participação dos professores no planejamento do curso através de entrevista; a percepção dos docentes foi investigada de acordo com os questionários e apresentou evidências mais específicas; num terceiro momento, foi observada de forma prática e real a interface entre as percepções dos gestores e dos docentes num evento para decidir os caminhos do curso; e por último, a estrutura curricular do curso ao longo do tempo foi descrita e analisada conforme resultados da pesquisa documental.

Todas as etapas anteriores foram analisadas e embasadas num referencial teórico, fruto da pesquisa bibliográfica, que direcionou a coleta de dados para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados.

4.1 Apresentação do estudo de caso

Com objetivo de explorar a temática do planejamento e conceito de participação em cursos de graduação em administração, foi escolhido o curso de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro como estudo de caso, chamada neste trabalho de **UPF (Universidade Pública Fluminense)**. Sua identificação foi suprimida por decisão do pesquisador, com base nas orientações dos gestores e de alguns docentes do curso em questão.

As razões da escolha já foram apontadas nos capítulos de Introdução e Metodologia, mas a maior delas é o fato do pesquisador contribuir num curso no qual participou como docente e tinha a percepção de que poderia fornecer subsídios para a discussão dos rumos do curso e apontar indícios para o aperfeiçoamento deste tipo de formação profissional.

A universidade em questão abriga o curso de graduação em administração desde a década de 70, período em que houve uma expansão das atividades no ensino superior, propiciado pela Reforma Universitária de 68.

O curso em questão representa o maior curso desta universidade em número de alunos, considerando outros *campi* que oferecem o mesmo curso. O foco desta investigação se deu no curso oferecido no *campus* principal, por ter sido o ponto de partida para a expansão em outros lugares.

4.2 Caracterização dos participantes

Para atingir os objetivos desta investigação, os participantes desta pesquisa formam parte do corpo docente do órgão responsável por todas as disciplinas da área de administração de toda a instituição, que será identificado como Departamento de Administração (DA) neste trabalho.

Atualmente o curso conta com um total de 36 (trinta e seis) docentes e em relação ao vínculo com a instituição, o departamento conta com 30 (trinta) professores do quadro efetivo do magistério com representação de 83%; estes possuem o regime de trabalho de 40 horas e dedicação exclusiva.

Cabe ressaltar que a categoria de professor substituto representa profissionais que complementam o quadro docente nas universidades públicas, com carga horária semanal de 20 horas. O ingresso destes é regulamentado de acordo com a lei federal nº 8.745/93, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e que deveria ser uma prática temporária, mas que permanece nas instituições por quatorze anos. Além disso, o DA conta com dois professores voluntários, que são profissionais de administração da universidade que colaboram nas atividades de ensino do curso. Por esse motivo, o quadro efetivo é representativo e a distribuição por vínculo pode ser apresentada no Gráfico 1 a seguir:

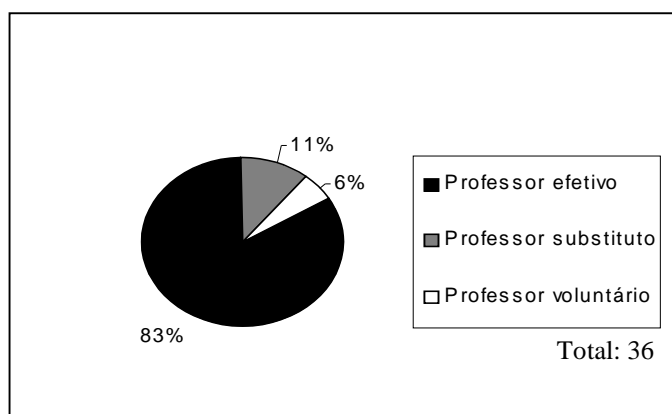


Gráfico 1 – Vínculo institucional do docente

Em relação à titulação, o curso de graduação em questão conta com 84% do corpo docente com pós-graduação *stricto sensu*, por conta até da exigência legal na maioria dos concursos públicos para os professores admitidos nas universidades públicas. Verifica-se também que 55% dos docentes possuem mestrado, evidenciado no Gráfico 2:

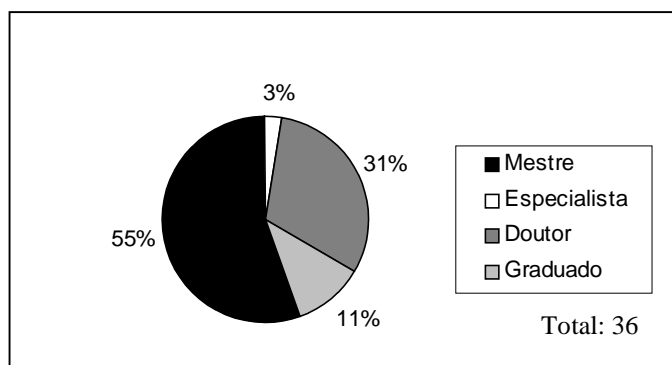


Gráfico 2 – Titulação do corpo docente do DA na UPF

Este perfil da qualificação é característica geral da maioria dos cursos de graduação em administração, de acordo com o confronto com os dados referentes ao perfil do professor na Pesquisa do Perfil do Administrador (2006), realizado pelo CFA. Os dados referentes à titulação são apresentadas no Gráfico 3:

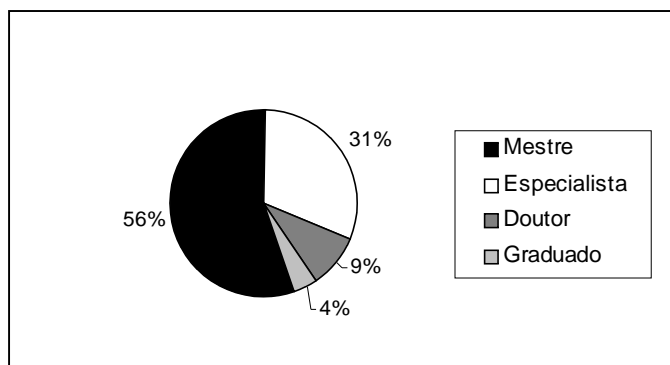


Gráfico 3 – Titulação do corpo docente dos cursos de administração no Brasil
 Fonte: Elaborado com base na Pesquisa do CFA (2006).

Ainda em relação ao perfil profissional dos professores (Gráfico 4), 75% são graduados em administração, representados por 27 (vinte e sete) docentes, dos quais 21 (vinte e um) são egressos do curso de graduação em administração da universidade em questão. Em relação à formação, dos vinte e sete graduados em administração, seis possuem outra graduação: três contadores, um engenheiro, um filósofo e um matemático. Na categoria outros, são incluídos um pedagogo, um economista e um contador.

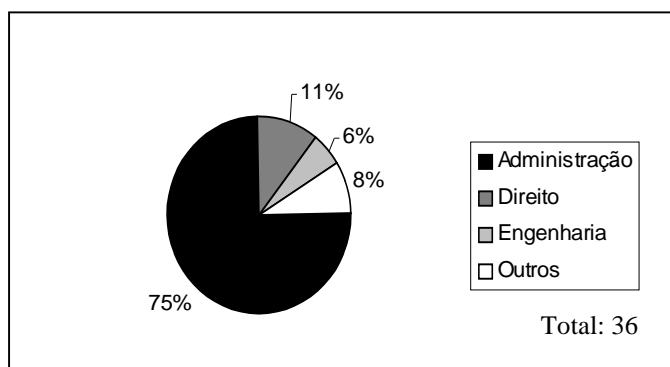


Gráfico 4 – Formação acadêmica dos professores do DA

Verifica-se que estes dados referentes à formação também seguem a maioria dos cursos conforme a pesquisa do CFA, que aponta 76% do corpo docente de administradores atuando como docentes nos cursos de graduação em administração no Brasil.

E por fim, os docentes do DA são distribuídos internamente nas áreas funcionais conforme as principais atividades da formação em administração, apresentados na Tabela 4.

Nesta tabela, o corpo docente é distribuído de forma equitativa no curso em estudo, pois as variações percentuais são pouco relevantes. Ressalta-se que maior parte dos docentes se concentra na área de Administração geral, por representar um conjunto de disciplinas que atendem não só o curso de graduação em administração da universidade, mas, também cursos como engenharia nas mais diversas especialidades e outros cursos em que administração é oferecida como formação complementar.

Tabela 4 – Distribuição dos docentes por áreas temáticas no DA

Áreas temáticas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Administração geral	7	19%
Recursos Humanos	6	17%
Financeira	5	15%
Contabilidade	4	11%
Operações	4	11%
Direito	4	11%
Marketing	3	8%
Administração pública	3	8%
Total	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

A área de direito, apesar de não ser área funcional da administração, tem seu papel relevante no DA. Representa um conjunto de disciplinas que fornece à formação do administrador o conhecimento legal de legislação para que este profissional desempenhe suas atividades nas organizações.

Para complementar a caracterização do docente pertencente ao DA que atua no curso de graduação em administração, ressalta-se que cerca de 50% já estão com uma previsão de aposentadoria num período de cinco anos, embora alguns já tenham os requisitos necessários para fazer o pedido; não o fazem para não se afastarem da área acadêmica, alguns por se acharem ainda novos para aposentar, e ainda outros, envolvidos no movimento político dentro da própria universidade, segundo as percepções do pesquisador, ao ouvir muitos deles em conversas informais.

4.2.1 Participantes da entrevista

Com o propósito de investigar a trajetória do curso, os momentos de mudança e a forma de os docentes se posicionam em relação ao planejamento do curso, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os gestores do curso de administração da UPF. Estes também são docentes, 01 (um) ocupante do cargo de chefe do Departamento de Administração e 02 (dois) coordenadores do referido curso, que foram escolhidos por meio de eleição junto aos pares e discentes.

Em relação à formação profissional, os três entrevistados possuem mais de 20 (vinte) anos no magistério superior, cujo início da trajetória se desenvolveu na instituição, quando ingressaram na mesma através de concurso público e, atualmente, atuam como docente em paralelo a função de gestor do curso na instituição.

Os três gestores têm formação profissional como administrador, sendo dois egressos do curso de administração da universidade, e possuem mestrado na área de administração e gestão de negócios. Entretanto, mesmo com praticamente a mesma titulação, eles possuem especialização funcional em áreas diferentes: um pertence à área contábil-financeira, um à recursos humanos e o outro à administração pública.

Ao analisar o conteúdo de seus relatos, pode-se perceber pontos comuns referentes à trajetória do curso, mas, com perspectivas diferentes em relação ao planejamento. Os resultados e análises dessas entrevistas serão vistas na seção 4.3.1, mais adiante.

4.2.2 Participantes do questionário

Em relação aos participantes que responderam ao questionário referente a esta investigação, 17 (dezesete) docentes contribuíram com a pesquisa, representando cerca de 47% do total do corpo docente do curso em estudo.

De acordo com o vínculo institucional, 88% dos participantes fazem parte do quadro efetivo do magistério superior e os demais representam os dois docentes colaboradores no Departamento de Administração, 59% deles lecionam em outros cursos da universidade.

Dos participantes, 13 (treze) são graduados em administração, representando 76%. Desses treze, oito são egressos do curso da universidade estudada. Sobre a titulação, todos os participantes possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 65% mestres e 35% doutores.

Para confirmar as percepções do pesquisador em relação ao tempo de serviço, 53% dos docentes possuem até 15 anos de atividades no magistério, enquanto o restante possui mais de 15. As distribuições de acordo com o tempo na atividade são mostrados no Gráfico 5.

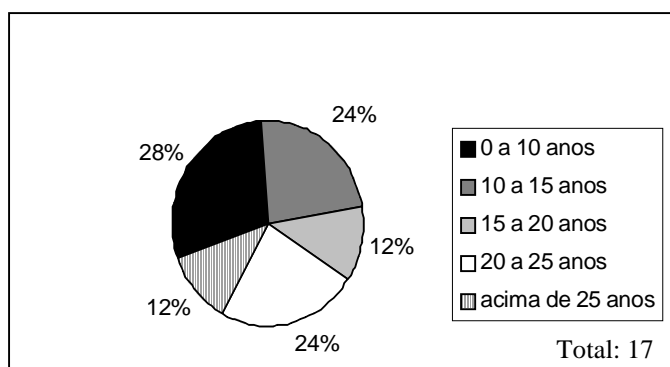


Gráfico 5 – Tempo de magistério dos docentes participantes

Sobre outras atividades além da docência, verificou-se que nove docentes, 53% dos participantes, atuam em pesquisa, consultoria e direção e que são apresentadas de acordo com o Gráfico 6:

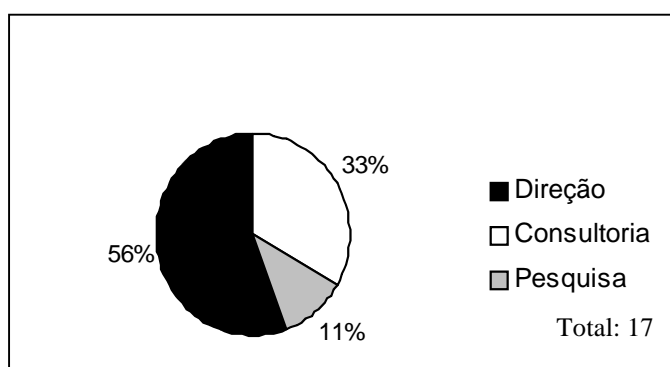


Gráfico 6 – Tipo de atividades além da docência dos docentes participantes

Os participantes foram divididos em áreas temáticas, de acordo com a Tabela 5. a seguir. Em relação à participação dos docentes por área, verificou-se de acordo com a comparação com a Tabela 4, que apenas as áreas de marketing e administração pública tiveram 100% de participação em relação ao total da área, apresentada pela quarta coluna na referida tabela:

Tabela 5 – Distribuição dos docentes participantes por áreas temáticas no DA

Áreas temáticas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Percentual em relação ao total da área
Administração geral	2	11,5%	28%
Recursos Humanos	2	11,5%	33%
Financeira	2	11,5%	40%
Contabilidade	3	18,0%	75%
Operações	2	11,0%	50%
Marketing	3	18,0%	100%
Administração pública	3	18,0%	100%
Total	17	100%	-

4.3 Procedimentos e Resultados da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada junto aos docentes do Departamento de Administração que oferecem as disciplinas profissionais para o curso de graduação em administração numa universidade pública fluminense por meio de três técnicas de coleta de dados diferentes – **entrevista, questionário e observação não participante**. (Metodologia, cap.3).

Cada técnica pôde captar percepções diferenciadas em relação ao objeto de estudo neste trabalho, sob o ponto de vista de três perspectivas diferentes: a dos gestores do curso, a dos docentes em geral e a do relacionamento entre os gestores e discentes.

Além das técnicas relacionadas acima, o **levantamento documental** foi realizado em documentos e relatórios do curso em questão.

Nas próximas divisões desta seção serão apresentados os aspectos procedimentais relacionados a cada técnica.

4.3.1 Perspectiva dos gestores em relação ao curso e aspectos relativos à participação

Os três gestores do curso de graduação em administração da UPF foram inicialmente contatados pelo pesquisador para agendamento das entrevistas, no fim do mês de junho de 2007.

A entrevista com cada gestor durou em média 30 (trinta) minutos e seguiu um roteiro de dez perguntas para direcionamento do processo (Roteiro no Anexo A). Ao longo dos resultados e comentários da percepção dos gestores, estes serão identificados como **gestor 1, gestor 2 e gestor 3** para que sejam preservadas suas identidades.

Foram investigados aspectos relacionados às trajetórias do curso em questão e aos aspectos relacionados ao planejamento de suas atividades.

Quanto ao curso, foram observadas as percepções dos gestores em relação à criação e trajetória do curso ao longo dos anos, o perfil de formação em relação ao atendimento às demandas da sociedade, os pontos que serviram para a revisão do planejamento, os pontos fortes e fracos do curso, o papel como gestor no momento de reformulação do projeto político-pedagógico de acordo com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de administração.

Quanto ao planejamento, os gestores falaram do grau de importância dado aos elementos qualidade, estrutura de poder e participação no processo de planejamento do curso, a percepção da mudança por parte dos professores em relação à contribuição e vivência de suas propostas, do papel do colegiado nas decisões, do currículo do curso e das perspectivas de futuro para o curso.

Nos próximos itens serão abordados, em tópicos, os resultados obtidos pelo pesquisador e a respectiva discussão com base no referencial teórico, cujo procedimento analítico utilizado a técnica chamada análise de conteúdo, já conceituada no capítulo 3 deste trabalho.

Para cada pergunta, as palavras-chave do discurso de cada gestor foram utilizadas na sua sistematização e interpretação.

4.3.1.1 Início do curso na universidade

Foi perguntado em relação ao início do curso de graduação em administração na UPF e os três gestores tiveram perspectivas diferentes, embora o discurso fosse tendencioso para uma opinião referente a uma dificuldade inicial que o curso passou em sua implantação no início da década de 70, mas que foi superada pouco a pouco.

Da fala do gestor 1, percebe-se que suas palavras representam a **origem** do curso, pois várias vezes menciona as palavras criação, início, fundação, ao ser perguntado neste tema. Pode-se inferir que o curso nascera nesta universidade no contexto da Reforma Universitária de 68; este evento foi um movimento de expansão do ensino superior para atender a demanda de profissionais propiciada pela entrada em massa de capital estrangeiro no país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000; ROMANELLI, 2000). Com este movimento, novos cursos deveriam ser criados e o departamento que ministrava disciplinas na área de Ciências Sociais para toda a universidade abrigou o curso de graduação em administração, assim como o de ciências econômicas e contábeis na instituição estudada. No Brasil, estes cursos já tinham sido criados antes do curso de administração (ANDRADE; AMBONI, 2002), mas eles efetivamente foram criados nesta universidade no momento de expansão do número de matrículas no ensino superior.

O gestor 1 ressalta o início desses cursos na universidade, quando sua fala menciona que *“criaram a Universidade e se tornou necessária a criação de novos cursos, e dessa forma que os cursos da área de ciências humanas tiveram o seu espaço aqui na Universidade”*. Cabe ressaltar que o curso de administração nasceu no berço das ciências sociais e tiveram seus reflexos no primeiro momento do curso no Brasil, pois representava *“uma nova maneira de se entender o país e suas peculiaridades”* (BERTERO, 2006, p.9).

Entretanto, apesar de ter nascido nas ciências sociais, que representavam um *“novo olhar”* em relação à sociedade naquele momento, o curso objeto deste estudo sempre foi alvo da **política**, ressaltado várias vezes pelo gestor 1 em seu discurso. Fica claro quando menciona que *“as pessoas nunca viram com bons olhos esses cursos da área de ciências humanas”*, pois nasceu do fruto de uma reforma política e não de uma real necessidade de aprofundar um campo de estudos administrativos na universidade ou como maneira de formar profissionais para o desenvolvimento da região que abrigara esta universidade.

Diferente da posição anterior, o gestor 2 menciona a dificuldade de **implantação** do curso na universidade com poucos profissionais especializados na área de administração, quando diz que *“Foi um processo relativamente difícil (...) Tanto que nós tínhamos profissionais de várias áreas que acabaram incorporando ao quadro de administração, mesmo não tendo formação em administração”*. Não só esta universidade ao longo de sua trajetória que teve problemas com a implantação, assim como os cursos considerados *“top”* na época como os da USP e da FGV, que tiveram profissionais dos EUA para consolidação do curso de administração em solo brasileiro (ANDRADE; AMBONI, 2002; BERTERO, 2006; ROMANELLI, 2000).

O gestor 3, egresso do curso em estudo, ressaltou que a criação foi influenciada por uma característica **política** forte, assim como o gestor 1 mencionou, coincidentemente também oriundo do mesmo curso, quando diz que *“o curso sempre foi passível de manobras*

políticas, desde a minha época de aluno na década de 70". Vale lembrar que o curso proporciona uma qualificação profissional, mas está todo o tempo relacionado com a proposta institucional e sofre reflexos e reflete no momento político-econômico e social do país, de acordo com as idéias de Braziellas (1998).

4.3.1.2 O perfil de formação e as demandas da sociedade

Neste trecho da entrevista, os gestores enfatizaram o caráter de atendimento das demandas da sociedade e o respectivo relacionamento do curso com o novo modelo de profissional que fosse conveniente e satisfizesse um determinado padrão, que modificou ao longo do tempo, cuja trajetória geral foi mostrada no referencial teórico, na seção 2.1.3.

Neste caso, a percepção do pesquisador em relação às respostas dos gestores quando perguntados em relação aos conhecimentos que o curso contemplou ao longo do tempo, os três foram unânimes em apresentar o aspecto profissional da relação curso-sociedade. Neste caso, esta resposta já servia de apoio para a pergunta seguinte, em relação à sintonia do curso com o mercado e com o perfil profissional desejado.

As palavras do gestor 1 direcionam o seu discurso para uma **comparação temporal**, entre o presente e o passado. Pode-se inferir dele que antes o aluno tinha contato com professores provenientes de empresa, pois o regime de trabalho permitia a compatibilidade entre as atividades de ensino e as atividades como administrador profissional.

Ele ressalta bem a questão da vivência empresarial como elemento importante para a formação num momento do curso, diferente do que ocorre atualmente, pois os professores atualmente trabalham em regime de dedicação exclusiva, sem possibilidade "formal" de outro emprego.

Além disso, em suas palavras ele menciona a questão do aumento da titulação, quando diz que "*Hoje, mesmo você tendo um corpo docente até mais qualificado, eu diria hoje, tem muito mais doutores do que naquela época. Mas hoje entendo que essa falta dá... Vamos dizer assim... Da vivência empresarial do dia-a-dia*". Neste caso, ele afirma que a dedicação é "compensada" com a titulação do corpo docente, cuja representação se faz para recebimento de um melhor conceito quando o curso é submetido a uma avaliação por instâncias superiores em educação em que a titulação é algo significativo e decisivo para este resultado, conforme dedução das palavras de Andrade e Amboni (2002) e Pimenta e Anastasiou (2005).

O discurso do gestor 2 se direciona para uma **caracterização do curso** atualmente. Fala da transformação da visão do mercado em relação ao curso de administração oferecido pela instituição, pois as atividades de ensino, pesquisa e extensão têm um foco diferenciado do esperado pela maioria dos cursos de administração, e que dificultavam a sua visibilidade no mercado, "*esse enfoque do curso, essa visão do mercado com relação ao nosso curso mudou. Eu acho que isso é benéfico para o graduando do nosso curso*". Por este motivo, cabe ressaltar o relacionamento entre o projeto político-pedagógico do curso em questão e a proposta institucional em relação à formação de profissionais para que haja uma congruência das práticas (VEIGA, 2004) e que a instituição possa mostrar de forma eficiente ao mercado as características deste profissional (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002).

Quanto ao gestor 3, a **busca de uma nova identidade** é o resumo da sistematização de suas palavras. Ele menciona um aumento do dinamismo do curso em relação às exigências do mercado e da possibilidade do administrador atual ter conhecimentos além da sua formação específica profissional. Fica evidente quando ele diz que "*hoje o curso é mais eclético, tende a ser mais eclético. E a tendência nossa da reforma curricular é justamente buscar esse viés*".

Esta postura mais aberta para a formação facilita a adoção da interdisciplinaridade como característica nos cursos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), que é mencionada no

novo direcionamento da estrutura curricular dos cursos, proporcionado pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em relação aos cursos de administração no Brasil. Entretanto, estes outros saberes devem ser trabalhados de uma forma cuidadosa, para que não se repitam as características de uma formação enciclopédica (BRAZIELLAS, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; ROMANELLI, 2000) e o curso não fique “tachado” de um curso de cultura geral, conforme as palavras de Bertero (2006), cujos aspectos já foram mencionados neste trabalho.

4.3.1.3 Os pontos que serviram para a revisão do planejamento

Em relação a este ponto, foi perguntado aos gestores quais foram os eventos que serviram para a revisão do curso e o discurso dos três apontou uma tendência positiva para a mudança, apesar do foco diferenciado de cada um: questão legal para o gestor 1, adequação ao perfil do aluno para o gestor 2 e a quebra de uma postura conservadora para o gestor 3.

Quanto à **questão legal**, o gestor 1 mencionou a reformulação do curso para se enquadrar nas determinações das Diretrizes Curriculares “motivada” por força da lei. Fica clara apenas a questão curricular no direcionamento desta reformulação, quando aborda essa questão em *“Eu acho que no atual momento, por força de leis nós temos que mudar o currículo. (...) Mas em função disso, tem grupos reunidos discutindo atualização de programa, mudança de denominação, mudança de pré-requisito”*. Além da questão legal, ele fala sobre a questão de politicagem neste processo, muito comum no âmbito da universidade em questão, assim como o hiato entre a teoria e a prática por parte dos docentes do curso.

Para o gestor 2, houve a mudança de perfil do aluno que entra na universidade, pois as suas expectativas quanto à formação mudaram, principalmente no que se diz respeito à bagagem de conhecimentos trazidos por este aluno, acumulados em sua trajetória educacional do ensino fundamental e médio. Por este motivo, a **adequação** a este novo “desenho” do alunado deve ser levada em consideração no redirecionamento das atividades do curso.

Neste caso, infere-se neste contexto que o gestor deve sensibilizar o corpo docente em relação a esta questão para que a ação pedagógica sirva como uma ligação entre a satisfação das exigências do mercado e o atendimento da demanda das expectativas dos estudantes. O gestor ressalta a questão da diferença de faixa etária dos ingressos, quando diz que *“nós tínhamos um aluno com experiência de mercado, que trabalhava e esse ano é garotada, pessoal que não tem experiência de mercado, novinhos de 22, 23 anos”*.

A reflexão sobre a **postura conservadora** dos gestores e docentes por conta de um resultado otimista na avaliação realizada pelo sistema chamado Provão foi o despertar para a mudança de acordo com a perspectiva apresentada pelo gestor 3. Esta percepção é feita quando este participante diz que *“participávamos do famoso provão, o resultado do famoso provão era um resultado muito positivo para nós, então nós ficamos muito tempo parados, sem tomar alguma decisão em termos de melhoria ou de reformular alguma”*. Esta postura fica evidenciada quando se analisa a natureza da instituição, uma universidade pública, caracterizada atualmente como burocrática e conservadora, por fazer parte do chamado “serviço público”. Os docentes até pensam em participar, mas o clima organizacional não contribui para a sua efetivação.

Ao analisar as três categorias apresentadas pelas respostas dos gestores a este questionamento, independente do tipo de motivação que leva a uma transformação do curso, cabe lembrar que a reformulação de aspectos relacionados à prática pedagógica deve ser revista em processo contínuo, conforme as idéias de Pimenta e Anastasiou (2005), e principalmente em relação ao projeto político-pedagógico (VEIGA, 2004). Este representa uma perspectiva mais prática em relação a essas questões, que influenciam muito fortemente

na estrutura curricular do curso, ênfase nas discussões quanto ao rumo dos cursos (ANDRADE; AMBONI, 2002; TACHIZAWA; ANDRADE, 2002).

4.3.1.4 Pontos fortes do curso

Quando foi perguntado aos gestores sobre os pontos fortes do curso, infere-se do discurso dos três gestores a idéia de **atendimento das necessidades** dos alunos, à medida do possível, contando com um suporte administrativo para tal ação. Entretanto, cada gestor encara este atendimento de forma diferenciada.

O gestor 1 considera relevante o aspecto de **infra-estrutura**, tanto material, quanto pessoal, quando se compara com outros tempos de gestão do curso, ao perceber em sua fala que *“A estrutura hoje é completamente diferente (...) A direção do instituto e a chefia de departamento dão todo suporte”*. Apesar desse esforço, percebe-se ainda que a situação poderia ser melhor, pois depende da estrutura administrativa característica do serviço público.

Sob esta perspectiva, a **integração dos alunos com o corpo docente** é característico da sistematização das palavras contidas no discurso do gestor 2. Esta integração é essencial para o atendimento das necessidades dos alunos conforme já falado nos parágrafos anteriores, pois estimula a tomada de decisão de forma facilitada, pois *“O acesso é fácil e sempre que possível os coordenadores tentam resolver o problema da melhor forma. Tanto que o chefe de departamento também tenta resolver o problema da melhor forma possível”*. Esta postura de integração é esperada do professor e deve ser estimulada pelo gestor/coordenador do curso, pois podem perceber *“coincidem em ver sua profissão docente como uma oportunidade para ajudar e servir aos outros”* (MORALES, 2004, p.38, grifo do autor).

A **inserção de novos professores**, inclusive novos na faixa etária, é um ponto observado na fala do gestor 3, pois estimula a participação nas atividades do curso por parte de outros professores que possuem um tempo maior na docência na instituição. Um ponto relevante em seu discurso é que *“Como ponto forte eu acho que também a inserção de novos professores, professores jovens, novos, tem melhorado um pouco a nossa performance”*. Esta postura é respaldada pelas idéias de Andrade e Amboni (2002), que mencionam que o gestor deve ter a sensibilidade de perceber esta característica e utilizá-la no processo.

4.3.1.5 Pontos fracos do curso

O **descumprimento de normas institucionais** é visto como ponto fraco nas palavras do gestor 1, pois se “perde” tempo com elementos desnecessários, que poderiam ser direcionados para a aplicação em assuntos mais relevantes no planejamento do curso de administração, conforme sua fala *“O que eu vejo assim de negativo e que me consomem muito tempo. A gente perde tempo que poderia estar desenvolvendo outras atividades, por exemplo ‘picuinha’ de professor com aluno”*. Esta postura também é revelada pelo gestor 2, quando diz que *“os professores que faltam e não comunicam”*, agravando a postura ressaltada pelo gestor 1. Conforme a LDB (1996), o docente deve estar focado na reflexão de sua prática docente em relação aos aspectos pedagógicos, quando se fala na responsabilidade do professor neste processo.

O gestor 2 menciona a questão da **falta de visibilidade do curso** em relação ao mercado, pois a universidade em questão é referência em outras áreas do conhecimento, e o curso de administração não está incluído neste caso.

A **dificuldade de trabalhar com os professores** é relacionada ao discurso do gestor 3, caracterizada pela falta de participação dos professores no planejamento do curso. Pelo seu discurso, percebe-se que a causa é a falta de união no corpo docente, ao dizer que *“o outro ponto fraco que a gente está tentando corrigir é fazer com que os professores tenham mais*

união, que hoje está muito desgastada”. Dentro da universidade pública, a questão política é muito forte em relação ao poder, decorrente da ocupação de cargos de direção e chefia nas instituições; este aspecto já fora ressaltado quando apontado pelo gestor 1 no item 4.3.1.1.

Ao fazer a análise dessas respostas, verifica-se que os pontos fracos são relacionados a situações que envolvem questões pessoais dos profissionais envolvidos no processo. Conforme as idéias de Pimenta e Anastasiou (2005), deve-se envolver mais os docentes no processo de planejamento e a solução seria a sensibilização da instituição para a formação continuada. Esta teria o objetivo de sensibilização e envolvimento nas questões pedagógicas por conta de uma possível deficiência na “formação” como docente de ensino superior.

4.3.1.6 O papel como gestor no momento de reformulação

O papel do gestor no momento atual de reformulação do curso tem um papel primordial, pois ele irá ser o elemento condutor e sensibilizador dos demais integrantes do corpo docente na questão da mudança (ANDRADE; AMBONI, 2002). Cada gestor relata uma postura diferenciada quanto a esse papel.

O gestor representa um elemento de **coordenação** das atividades, conforme as palavras do gestor 1, quando menciona que *“o coordenador vai administrar, ele vai coordenar o trabalho”*. Ainda se percebe no discurso como um todo, o foco desta coordenação é direcionamento para a tomada de decisão dentro do curso por meio de uma **ação conjunta** entre as atividades relacionadas ao **corpo docente e discente**.

O papel do gestor 2 é de **auxílio**, principalmente junto ao **corpo discente**, pois, em sua percepção, o que este auxílio representa *“é interagir com o aluno, tentar fazer com que o professor entenda que o aluno tem um problema”*. Neste caso, o gestor serve como um representante dos alunos junto ao corpo docente na questão do atendimento de suas necessidades.

A **organização** é claramente definida pelo gestor 3, que acha que seu papel no processo é o de “arrumar a casa” para que as atividades possam ter rumos mais claramente definidos. Ele diz que *“por isso que a gente está numa perspectiva de fazer uma reforma. Não só reformular no sentido acadêmico, mas também uma reforma no sentido das pessoas”*.

4.3.1.7 Elementos qualidade, estrutura de poder e participação no planejamento

Ao analisar o conteúdo das respostas dos três gestores em relação ao elemento mais importante no direcionamento do processo de planejamento dentre missão, estrutura de poder e qualidade, os três tiveram uma postura convergente em relação ao predomínio da **qualidade** em suas atividades. Conforme Chiavenato, ela se aplica *“a todas as operações, juntamente com um melhoramento contínuo e focalizando as necessidades dos clientes”* (2004, p.554).

O gestor 1 menciona a qualidade em função do **corpo docente**, pois poderia ser melhor trabalhada em detrimento dos outros dois elementos, como poder e missão, que servem como desdobramentos para melhor atender as expectativas do aluno e da sociedade. Neste caso, pode-se dizer que a estrutura de poder será adequada à qualidade e a missão de acordo com o perfil profissional desejado para formação deste aluno.

A qualidade percebida pelo gestor 2 se refere à **questão curricular**, que demanda um processo de reformulação que atenda às exigências impostas pelo mercado. Neste caso, a missão serve como subsídio para uma contínua reflexão na estrutura curricular do curso.

Entretanto, a percepção do gestor 3 é mais ampla em relação à qualidade, ao agregar o elemento de **participação** como compromisso para que a preocupação com a qualidade seja uma realidade. A qualidade depende da participação de todos, quando ressalta que *“hoje a prioridade na verdade é preservar e melhorar a qualidade do curso. Então aí ela vem*

trazendo as conseqüências. (...) Não se faz com qualidade se não tiver envolvimento de todos, e não se melhora nada, a gente não consegue fazer nada sozinho. Então tem que ter envolvimento e tem que ter esse compromisso com a qualidade”.

Com base em Gandin (2000), percebe-se que o pensamento segue uma linha tecnocrática, direcionado para uma tendência ao gerenciamento da qualidade total, e pela percepção do pesquisador esta linha tende a se modificar, pois os elementos de envolvimento e a participação de todos começam a ser levados em consideração. Esta nova perspectiva pode possibilitar uma proposta participativa por parte do corpo docente, pois “a participação e o envolvimento devem permear todas as fases consideradas no processo” (ANDRADE; AMBONI, 2002).

4.3.1.8 A percepção da mudança por parte dos professores em relação à contribuição e vivência de suas propostas

Depois da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso se encontra num processo de mudança, principalmente em relação aos aspectos relacionados à estrutura curricular. A percepção do docente em relação à mudança e sua ênfase no currículo pode ser explicada pois o pesquisador pode comprovar na pesquisa de campo o que a literatura menciona a respeito da formação deficiente nos aspectos pedagógicos para o profissional docente que atua no ensino universitário, conforme inferência das palavras de Pimenta e Anastasiou (2002).

Apesar do processo de mudança estar presente nos momentos atuais do curso, muitos docentes ainda não estão conscientes deste processo, cuja justificativa pode ser dada pela estrutura de universidade pública e a estabilidade dos profissionais docentes que trabalham lá.

O gestor 1 ressalta a percepção de **conservadorismo** pela maioria dos docentes, pois “*estamos partindo do princípio que as pessoas estão achando que elas não querem modificar*”

A **falta de comunicação** é mencionada pelo gestor 2, aliada à percepção conservadora, quando ele diz que “*Existe um grupo querendo uma mudança radical e um que está apático e outro que acha que tem que ficar do jeito que está. Mas tem pessoas que desconhecem completamente*”. Verifica-se que a percepção da mudança se encontra nos dois extremos, entre a transformação radical e a apatia. Neste caso de mudança, Andrade e Amboni ressaltam que “os envolvidos no processo deverão ter consciência da mudança ou porquê da passagem do estado estável para o instável” (2002, p.66).

O discurso do gestor 3 gira em torno da questão da **promoção de condições** para que as pessoas possam estar sensibilizadas para a mudança, ao falar que “*a gente vai promover, criar uma maneira da gente formalizar essas mudanças*”. Fica clara a importância das contribuições dos docentes, quando se destaca Andrade e Amboni (2002, p.67):

Se os responsáveis pelo processo ignorarem a participação dos atores sociais que fazem parte da história do curso, com certeza deixarão de obter subsídios importantes, a respeito dos principais ciclos por que passou o curso ou ainda acerca dos eventos que mais marcaram a história do curso, para se entender a situação atual e futura.

O papel da contribuição é relevante para que os docentes possam efetivamente colocar as suas contribuições em prática na vivência cotidiana. A reflexão é importante na interface teoria-prática, para que não haja hiato entre discurso e prática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

4.3.1.9 Papel do colegiado nas decisões

Conforme apresentado nos itens 2.2.7 e 2.2.8, o Colegiado de curso é visto sob a perspectiva da democracia representativa, conforme Gandin, e uma das formas de representação no conceito de participação, conforme as idéias de Bordenave.

Quando os gestores foram questionados em relação ao papel do colegiado nas decisões, infere-se das respostas dadas por eles uma postura que deve ser mais participativa por parte dos docentes.

O **engajamento** é ressaltado pelo gestor 1, e verificado quando ele diz que *“As pessoas realmente não se manifestam. No caso, eu estou falando de uma maneira geral. (...) Não acompanha, não há um engajamento. Ele participa porque tem que ter um representante naquele colegiado”*.

Além de ser engajado, o docente deve ter a **dedicação** ao participar num colegiado de curso, conforme a resposta pelo gestor 2.

Esta perspectiva também é vista por conta do discurso do gestor 3, como pressuposto básico da **efetivação** de sua participação, quando menciona que *“o colegiado do curso hoje precisa se dedicar mais ao curso. O colegiado não tem tido uma vontade muito forte de trabalhar com mais efetividade no curso”*.

Sob esta perspectiva da importância do Colegiado, pode-se dizer que a instituição escolar, por meio de seus gestores, tem a sua parcela de *“constituir práticas democráticas participativas, valorizando o método da deliberação colegiada, e articular a diversidade e a necessidade de professores competentes que respondam à incerteza, fazendo uso de racionalidade e senso comum”* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.187).

4.3.1.10 Estrutura curricular do curso

Quando perguntado a respeito do currículo do curso e seu posicionamento como gestor do processo de planejamento do curso, os gestores revelaram conhecimentos em relação ao mercado e ao egresso do curso, que servem de subsídio para o planejamento curricular.

O **perfil do egresso** é abordado como subsídio relevante na contribuição do planejamento curricular para o gestor 1. A trajetória deste profissional no mercado deve servir de base para que os gestores do curso saibam se o perfil do curso está congruente com as necessidades da sociedade e sensibilizem os docentes para a mudança. O pesquisador pode inferir que falta uma metodologia capaz de *“captar”* esta tendência, conforme as palavras do gestor, ao dizer que *“pra você afirmar hoje qual seria o perfil ou a missão, enfim, sem ter um retorno desses profissionais, que tipo de profissionais nós estamos lançando no mercado eu acho que fica difícil”*.

O gestor 2 salienta a necessidade de reformulação do currículo, com base no atendimento das demandas da sociedade para a qual este profissional foi formado, com uma **relação estreita com o mercado**. E o egresso deve ser ouvido pois *“alguns chegam e falam ‘o que eu vi aqui dá e sobra’. Outros sentem uma necessidade maior em algumas áreas”*. E o grande complicador desta situação é o tipo de vínculo que o docente possui com a instituição, pois *“nossos professores não são oriundo do mercado”* e a relação teoria-prática pode ficar comprometida.

“Todos estão preocupados com o currículo” – este é o discurso do gestor 3 quando perguntado sobre o posicionamento dele e do corpo docente em relação ao **currículo**. Entretanto, esta preocupação tem um foco diferente dos outros dois gestores, pois revela dificuldades e limitações no contexto interno do curso. Infere-se de seu discurso que a preocupação é direcionada para a adequação dos conteúdos por parte dos professores, ao falar

que “Então todo mundo está preocupado, todo professor que pega o programa dele e olha, sente que tem que mudar, ele está trabalhando com algo que já está desatualizado”.

Cabe ressaltar que as questões referentes ao currículo devem ser pensadas com uma base mais ampla, e o posicionamento do gestor deve ser de reunir as informações necessárias para que direcionem o planejamento do curso, instrumentalizados pelo PPP e refletidos no currículo do curso. Andrade e Amboni (2002, p.63) indicam que “esses questionamentos reforçam, mais uma vez, que o currículo do curso representa o instrumento principal de veiculação do saber e que ele pode ser afetado direta ou indiretamente pelos agentes internos e externos ao processo”.

4.3.1.11 Perspectivas de futuro para o curso

Quando perguntados em relação às perspectivas futuras do curso em relação ao planejamento, os três são enfáticos na questão da integração entre os docentes mais antigos e os recém-chegados na instituição.

O gestor 2 menciona a questão da divisão do corpo docente em grupos, divididos por afinidades e posicionamento político, mas fica evidente a divisão por faixa etária em dois grupos, conforme as palavras dele, em que “dentro do curso nós temos grupos de professores e alguns estão dispersos, simplesmente não querem mais saber de nada, já estão pensando em aposentar (...). Aí tem um grupo novo, que está chegando, que está ágil”. Ainda lembra que os docentes novos possuem seus próprios interesses, que na maioria das vezes se sobrepõe aos objetivos institucionais. Com base nesta situação, o docente resalta em seu discurso da **integração desses dois grupos** para que o planejamento seja feito de forma eficiente e eficaz (MEGGINSON; MOSLEY; PIETRI JÚNIOR, 1998).

O gestor 1 tem uma percepção mais abrangente quanto ao corpo docente, pois além da integração, a **participação e o envolvimento dos professores novos** devem ser incentivados, ao falar desta expectativa: “Eu espero que esses jovens, esses professores mais jovens arregassem as mangas e venham realmente fazer as modificações que precisam ser feitas”. Estes têm a possibilidade de levar informações mais “novas” relacionadas ao perfil exigido pelo mercado, além de uma formação mais recente. Ele ainda menciona o problema da política no interior da instituição, que pode interferir nesta participação nas atividades do curso.

Quanto ao gestor 3, a **sensibilização dos docentes para as mudanças** deve ser contínua em todo o processo. Para ele, o planejamento faz parte de um contexto muito mais amplo e que deve ser repensado continuamente. E para isso, devem-se reforçar ações da chefia do departamento no qual esses docentes se encontram lotados e a coordenação do curso para uma maior integração do corpo docente. O pesquisador vai ainda mais além: que esta integração possa propiciar uma real e efetiva participação para o curso.

Participar é construir, de maneira conjunta, os destinos de um determinado grupo (GANDIN, 2000). Neste caso do curso de graduação em administração da UPF, os gestores devem propiciar um ambiente para que os docentes possam participar de uma maneira mais construtiva do que uma simples contribuição, que pode ser levada em conta ou não nos rumos do planejamento. Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), os docentes devem participar, mas ao mesmo tempo colocar em prática suas próprias contribuições, de modo que pensem que contribuíram efetivamente no processo educativo.

4.3.1.12 Síntese da análise do conteúdo das entrevistas

Nesta divisão do capítulo, pode-se observar a análise do conteúdo dos temas anteriormente apresentados de uma forma sintética, através do Quadro 2:

Quadro 2 – Síntese da análise do conteúdo das entrevistas

Aspectos analisados	GESTOR 1	GESTOR 2	GESTOR 3
Início do curso	Aspectos da criação	Aspectos de implantação	Aspectos políticos
Perfil de formação	Comparação temporal	Caracterização do curso	Busca de identidade própria
Pontos para revisão do curso	Questão legal	Adequação	Postura conservadora
Pontos fortes do curso	Infra-estrutura	Integração aluno-docente	Inserção de novos professores
Pontos fracos do curso	Descumprimento de normas institucionais	Falta de visibilidade do curso	Dificuldade de participação c/docentes
Papel do gestor	Coordenação Ação docente-discente	Auxílio Ações junto ao discente	Organização Ações junto ao docente
Direcionador da participação missão, poder ou qualidade	Qualidade Corpo docente	Qualidade Currículo	Qualidade Participação
Percepção da mudança	Conservadora	Falta de comunicação	Promoção de condições
Papel do colegiado	Engajamento	Dedicação	Efetivação
Estrutura curricular	Conhecimento do perfil do egresso	Relação com o mercado	Adequação dos conteúdos pelos docentes
Perspectivas de futuro	Maior envolvimento dos docentes mais recentes	Integração dos docentes	Sensibilização dos docentes para mudanças

Com base no Quadro acima, pode-se dizer que o gestor 1 vê o curso sob uma perspectiva da parte em relação ao todo, pois menciona em suas falas a importância, em sua grande maioria, dos aspectos internos relacionados ao curso, como as questões legais, estruturais e outros fatores relacionados à instituição; seu discurso é comparativo entre situação atual e passado.

O gestor 2 vê o curso de administração para a satisfação das necessidades do mercado e seus reflexos repercutem no planejamento do curso com ênfase no corpo discente, com preocupação com o futuro.

E o gestor 3, que tem uma postura mais realista do curso em relação aos aspectos do planejamento, pois ele já evidencia elementos como participação, integração e sensibilização do corpo docente como parte da solução para facilitar o processo. O foco de sua fala é uma interface entre presente e o futuro do rumo deste curso em consonância com a sociedade.

Na próxima seção será analisada a percepção dos docentes em relação aos aspectos sobre o planejamento e a participação, para que se possa fazer posteriormente uma análise comparativa entre os gestores e o corpo discente.

4.3.2 Perspectiva dos docentes em relação ao planejamento e participação

Como foi dito na caracterização dos participantes do questionário, 47% dos integrantes do corpo docente do curso de graduação em administração o responderam com a finalidade de contribuir para a pesquisa.

O questionário foi distribuído nos escaninhos dos professores no departamento de administração onde desempenham sua atividade docente; como forma de distribuição complementar o *email* foi utilizado. Além disso, alguns participantes foram sensibilizados

pessoalmente pelo pesquisador e pela chefia. Do total de 17 (dezessete) questionários, três foram respondidos em mídia eletrônica e enviados por email, representando 17% dos participantes.

Os docentes devolveram o questionário respondido em dez dias, em média. Cabe ressaltar que um docente que se encontra afastado para cursar o doutorado em outro estado respondeu o questionário e o enviou por email; este professor tem formação em pedagogia e foi peça fundamental para a discussão neste trabalho.

O pesquisador esperava um percentual superior a 70% de participação dos docentes na coleta de dados, por conta desta pesquisa poder contribuir para a discussão dos rumos do curso. Foi percebido pelo pesquisador que os 53% que não responderam o questionário por motivos relacionados à falta de conhecimentos pedagógicos e se sentiram constrangidos em falar de algo com que o docente não estava familiarizado, e à falta de boa vontade, por parte de alguns; estes apontamentos foram feitos de acordo com a observação, nos momentos de intervalo do evento que será explicado na seção referente à observação.

Entretanto, os motivos para não quererem contribuir são confrontados com a responsabilidade do docente na sua incumbência profissional na definição do planejamento do curso, em que “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” conforme o art. 31 da LDB (1996). Este não será o foco do trabalho, pois acarreta uma discussão ampla sobre a temática, que será sugerida para futuros trabalhos na área.

Para facilitar a análise do conteúdo dos questionários, esta foi dividida em tópicos, de acordo com as questões presentes no questionário e que se encontram no Apêndice B deste trabalho. Não houve identificação dos participantes no instrumento de coleta de dados.

4.3.2.1 Idéia de projeto político-pedagógico na percepção dos docentes

Quando perguntado aos docentes sobre o conceito de projeto político-pedagógico segundo a sua opinião, a análise das respostas foi feita sob cinco perspectivas: o tipo de plano, a referência temporal do projeto, os elementos que participam desta etapa do planejamento, o foco do PPP e os seus aspectos relevantes.

Quanto ao **tipo de plano**, os docentes classificaram o PPP de acordo com os planos apresentados no item 2.2.2 do Referencial teórico, seguindo os conceitos de Megginson, Mosley e Pietri Júnior (1998). A sistematização das respostas pode ser vista na Tabela 6:

Tabela 6 – Classificação do PPP quanto ao tipo de plano

Tipo de plano	Frequência absoluta	Frequência relativa
O projeto político-pedagógico é...		
... documento	5	29%
... diretriz	4	23%
... projeto	3	18%
... visão	1	6%
... objetivo	1	6%
... política	1	6%
... proposta	1	6%
... instrumento	1	6%
Total	17	100%

Os resultados mostram que a maioria dos docentes percebe o PPP como algo a ser construído pela questão documental, representado por 29% dos participantes. Juntamente com as observações referentes a projeto, proposta e instrumento, verifica-se que 59% o vê como

um plano de uso único (MEGGINSON; MOSLEY; PIETRI JÚNIOR, 1998) sob uma perspectiva conceitual administrativa.

Quando se fala sob o ponto de vista pedagógico, o PPP é visto como um documento/instrumento que não deve ser pensado apenas numa questão legal, conforme Gandin e Gandin (1999), mas que ele possa permitir uma reflexão contínua. Esta visão do PPP numa visão mais tecnicista pode ser justificada pela falta de conhecimentos relacionados ao planejamento pedagógico, que representa uma deficiência na formação do docente universitário. Porém, apesar desta tendência, já se pode perceber um caráter mais aberto para a participação dos docentes nesta questão, quando se presta atenção na resposta do docente 1, que diz “*um instrumento construído após ampla participação da comunidade acadêmica, onde estão definidos os rumos que o curso deve seguir*”.

Quanto à **referência temporal**, a maioria das observações (59%) tende a uma preocupação com o futuro, em congruência com as idéias de Veiga (2004), que não deixa de levar em consideração o passado e o presente, mas o PPP tem uma íntima ligação com uma ruptura temporal, em que o futuro é fruto desta reflexão. A tabela 7 apresenta de forma resumida a perspectiva temporal do PPP:

Tabela 7 – Perspectiva temporal do PPP

Referência temporal	Frequência absoluta	Frequência relativa
O projeto político-pedagógico se refere a...		
... futuro	10	59%
... presente	6	35%
... passado	1	6%
Total	17	100%

Inferese das respostas quanto aos elementos que devem **participar do planejamento** do curso, tomando o PPP como referência, 42% dos participantes mencionaram um planejamento conjunto da interface entre docente, discente e instituição como um todo. Os resultados da sistematização são apresentados na Tabela 8.

Resalta-se que 23% dos participantes responsabilizam a instituição de ensino como um todo na definição e 35% para o corpo docente. Não se verifica a menção da sociedade na participação deste processo por parte dos participantes.

Apesar de ser uma responsabilidade interna do planejamento do curso, este deve contemplar aspectos internos, relativos ao curso, a políticas institucionais, ao corpo discente, assim como aspectos externos, como a sociedade para a qual está sendo formando o estudante (VEIGA, 2004). No caso de administração, o curso tem uma estreita ligação com o mercado (ANDRADE e AMBONI, 2002; BERTERO, 2006).

Tabela 8 – Participantes no planejamento através do PPP

Participantes	Frequência absoluta	Frequência relativa
A responsabilidade do PPP no planejamento é de...		
Relação conjunta docente-discente	7	42%
Corpo docente	6	35%
Instituição	4	23%
Total	17	100%

Quanto ao foco do planejamento sob a perspectiva do PPP, pode-se perceber que a maioria das observações (53%) aponta o curso como um todo, não só em relação a currículo, corpo docente e corpo discente. Pimenta e Anastasiou (2005) mencionam a abrangência do

PPP e do planejamento nas atividades educacionais, como já foi visto na seção 2.2.3 deste trabalho. Os resultados são apresentados na Tabela 9:

Tabela 9 – Foco do planejamento através do PPP

Foco	Frequência absoluta	Frequência relativa
O foco do PPP é...		
Curso	9	53%
Currículo	4	23%
Discente	2	12%
Instituição	2	12%
Total	17	100%

E por fim, nesta percepção inicial por parte dos professores em relação ao PPP, os docentes apresentam uma série de aspectos relevantes que são apresentados nos tópicos abaixo, retirados de suas falas:

- *Rumos do curso;*
- *Identidade;*
- *Desenvolvimento da visão sistêmica do docente;*
- *Formação de seus graduandos;*
- *Proposta educacional plena;*
- *Princípios e valores compartilhados;*
- *Eficácia na formação de profissionais;*
- *Orientação de ações;*
- *Atendimento aos discentes;*
- *Papel institucional;*
- *Planejamento detalhado;*
- *Desenvolvimento da escola*
- *Resultado a ser alcançado;*
- *Ideologia x prática;*
- *Avaliação de conceitos e paradigmas.*

4.3.2.2 Importância do PPP na formação em administração

Quando perguntados se o PPP é importante para a formação acadêmica em administração, os participantes foram unânimes na resposta positiva (Tabela 10).

Tabela 10 – Importância do PPP na formação em administração

Observações	Frequência absoluta	Frequência relativa
O PPP é importante na formação em Adm?		
Sim	17	100%
Não	0	0%
Total	17	100%

Neste caso, apesar da unanimidade de opinião, foi necessário investigar as razões dessa importância e o pesquisador sistematizou as respostas em duas categorias: **internas**,

visto como parâmetros para as atividades do curso, assim como as **externas**, referentes ao relacionamento do curso com o mercado. Esta percepção é apresentada na Tabela 11:

Tabela 11 – Razões da importância do PPP

Razões da importância do PPP	Frequência absoluta	Frequência relativa
Razões externas	10	59%
Razões internas	7	41%
Total	17	100%

Quanto às razões externas, pode-se destacar trechos das respostas dos participantes:

- “(...) associa a estrutura curricular (diretrizes curriculares nacionais e disposições legais) com a pesquisa/extensão e as necessidades do mercado” (docente 2);
 - “(...) porque sinaliza a direção que se pretende imprimir a este egresso” (docente 15);
 - “Na administração para que se possa saber que tipo de profissional se pretende formar, que tipo de organização se pretende ter” (docente 16);
 - “(...) desejamos lançar no mercado” (docente 1);
- Quanto às razões internas:
- “(...) aos alunos e professores os parâmetros para balizarem suas atuações” (doc. 6);
 - “(...) a maioria das disciplinas ainda mantém um programa que precisa ser atualizado, bem como os professores precisam se adequar a evolução dos tempos” (docente 17).

4.3.2.3 O PPP e a contribuição para a mudança de qualidade do curso

Quando perguntado se o docente acredita que a construção do PPP vai contribuir para a mudança de qualidade na formação em Administração, a resposta também foi unânime, conforme a distribuição das observações na Tabela 12:

Tabela 12 – Contribuição do PPP na qualidade do curso

Observações	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) acredita que a construção do PPP vai contribuir para a mudança de qualidade na formação em Administração?		
Sim	100	100%
Não	0	0%
Total	17	100%

Entretanto, são interessantes os comentários feitos pelos participantes nesta questão, em que são destacados a **resistência** por parte de alguns, conforme o docente 1: “(...)apesar dos conservadores”, o **posicionamento estratégico institucional** ressaltado nas palavras do docente 8, quando diz que “o PPP é capaz de mudar a qualificação na formação em administração, mas desde que associado a um efetivo posicionamento estratégico da IES que o aloja. **Do contrário, será apenas um formalismo**” (grifo nosso) e o relacionamento com as **mudanças ambientais** que refletem no planejamento do curso, pois “(...) ele é capaz de reconhecer/transformar mudanças ambientais em ações efetivas na melhoria da grade/conteúdo do curso”, segundo o docente 8.

4.3.2.4 Conhecimento da reconstrução do PPP do curso na instituição

Apesar de os docentes reconhecerem o PPP como subsídio importante na formação em administração e os reflexos na qualidade do curso em questão de forma unânime, muitos ainda não sabem como construir e quando construir.

Conforme as orientações da Resolução nº 4/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, o curso atualmente passa por reformulação, com objetivo de melhor se adequar aos novos parâmetros para a formação. Apesar dessa mudança, pode-se perceber que 29% dos participantes não estão cientes do processo. A apresentação dos resultados é feita com base na tabela 13:

Tabela 13 – Conhecimento da reconstrução do PPP do curso na instituição

Observações	Frequência absoluta	Frequência relativa
É do seu conhecimento a reconstrução do PPP do curso de adm. na instituição?		
Sim	12	71%
Não	5	29%
Total	17	100%

Pode-se utilizar das palavras de Gil (2006) para se tentar explicar que nem sempre os docentes de ensino superior se envolvem no planejamento de um curso, muitas vezes se limitando apenas ao âmbito de sua disciplina. Estas idéias foram detalhadas no item 2.2.6 do Referencial teórico sobre a identidade docente.

Segundo as observações dos docentes feitas após as opções de resposta, verifica-se que os docentes até têm conhecimento da questão, mas preferem deixar que um determinado grupo ou os próprios gestores se encarreguem de elaborar o planejamento do curso.

Esta postura pode ser percebida principalmente nas falas do docente 2, em que *“Porém, ainda não vejo, nesse sentido, vontade política no Departamento, responsável principal para efetivá-lo junto ao Colegiado do Curso.”* (grifo nosso) e do docente 1 quando fala que *“Existe um grupo de trabalho reestruturando o currículo e o PPP”* e assim o pesquisador pôde inferir que as pessoas que não têm uma ligação direta com o PPP, como participantes do colegiado, ficam “desobrigados” ou não possuem uma responsabilidade tácita neste processo.

Também nesta questão, o docente 4 chama a atenção para a participação discente, quando menciona que: *“Só acho necessário que ele seja mais divulgado para a participação de todos os alunos”*.

4.3.2.5 Contribuição do docente na reconstrução do PPP

Na construção do PPP não basta apenas ter conhecimento, mas contribuir na construção do projeto (ANDRADE; AMBONI, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; VEIGA, 2005). Além disso, o docente deve participar de uma forma efetiva, conforme Gandin e Gandin (2005) e que será detalhada no fim deste trabalho. A tabela 15 apresenta as respostas dos docentes, com a evidência de a maioria estar contribuindo com o curso e até se pode inferir que o curso é construído com metade das contribuições feita pelos docentes:

Tabela 14 – Contribuição do docente na reconstrução do PPP

Observações	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) propôs ou está contribuindo para a construção de um novo PPP do curso?		
Sim	9	53%
Não	8	47%
Total	17	100%

Dos que não estão contribuindo, alguns são taxativos em afirmar que não têm interesse em contribuir, como a fala do docente 16: “*Não tenho interesse em contribuir*” e outros que só souberam do projeto e da possibilidade de que poderiam contribuir quando responderam o questionário desta pesquisa, conforme, por exemplo, as palavras do docente 5: “*(...) mas gostarei muitíssimo de contribuir, nos limites de minhas possibilidades*” e do docente 9: “*Pois não tinha conhecimento, gostaria de saber sobre o projeto para poder até colaborar*”.

Uma observação que é interessante em relação à contribuição. Apesar do docente 1 responder a questão com uma resposta positiva, pode-se perceber nas entrelinhas da sua resposta “*Já existe um grupo de trabalho*” uma delegação de responsabilidade do projeto para o grupo ao qual ele se referiu.

4.3.2.6 Articulação da disciplina com o PPP do curso ao longo dos anos

Foi perguntado aos docentes de que forma que sua disciplina vem se articulando nos últimos anos com o PPP do curso por meio de uma pergunta aberta. Dois participantes do total de 17 não responderam a questão e nem justificaram o motivo de não tê-lo feito.

As respostas de cada docente foram sistematizadas e distribuídas em categorias, apresentadas na Tabela 15. Pode-se verificar que a maioria das observações (27%) mencionou a relação apenas com o currículo, que é integrante do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2004). Além deste aspecto, também é relevante que o mesmo percentual mencionou que a disciplina ministrada pelo docente não apresenta nenhuma relação com o PPP, constatando as observações de Gil (2005), quando se infere de suas idéias que o docente de nível superior faz o seu trabalho sozinho, muitas vezes sem articulação.

Tabela 15 – Articulação da disciplina com o PPP

Modo de articulação	Frequência absoluta	Frequência relativa
De que forma sua disciplina vem se articulando nos últimos anos com o PPP do curso?		
Relação com o currículo/conteúdo	4	27%
Não mencionou articulação	4	27%
Por questão legal	2	13%
Adequação	2	13%
PPP defasado	2	13%
Sem articulação	1	7%
Total	15	100%

Também são relevantes os discursos relacionados à questão legal (docente 6: “*O PPP É apenas um documento que chama atenção quando é pedido numa reunião*”), à adequação da disciplina com o PPP (docente 4: “*construção de um projeto pedagógico mais adequado a formação dos alunos de administração de empresas*”) e a defasagem do PPP (docente 8: “*o problema está na defasagem entre o atual PPP e a realidade da área de administração*”).

4.3.2.7 Sugestão do docente para nova forma de articulação da disciplina com o PPP

Logo após de perguntado sobre a articulação da disciplina que o docente ministra com o PPP, foi perguntado como deveria ser essa articulação se não é do jeito que ele gostaria. Dos 15 participantes que responderam a questão anterior, 11 (73%) fizeram observações em relação a este ponto. Suas observações foram sistematizadas e apresentadas na Tabela 16:

Tabela 16 – Sugestão do docente para articulação da disciplina com o PPP

Sugestão de articulação	Frequência absoluta	Frequência relativa
Se não é do jeito que o Sr.(a) gostaria, então como deveria ser?		
Planejamento construído em conjunto	7	64%
Atualização	3	27%
Aspectos além da formação profissional	1	9%
Total	11	100%

A maioria das observações, representada por 64%, se refere à necessidade de um planejamento construído de forma coletiva, para que as disciplinas tenham maior integração. Neste ponto, deve-se ressaltar o posicionamento do docente 6, que menciona inclusive uma postura da instituição neste processo, quando diz que *“Eu acredito que no PPP, mas sem envolvimento dos professores, sem a orientação estratégica da administração superior tem tudo para dar errado!”*.

É muito importante a preocupação do docente 5 com aspectos externos ao currículo, pois vai além da questão do conteúdo. Seu discurso revela um ponto em que o docente deve contribuir também para a formação do administrador como pessoa, ser participante da sociedade, mencionado em *“Uma conexão que permita, muito além da formação de profissionais, a formação de pessoas capazes de exercer uma profissão – a profissão de Administrador, pessoa que vai trabalhar com gente, que gosta de gente, que respeita gente”*.

4.3.2.8 Articulação da disciplina com outras disciplinas do curso

Ainda na questão da articulação da disciplina, foi perguntado se o docente identifica coerência entre a prática docente de sua disciplina com as demais do curso. Foi observado que 53% dos participantes declararam uma resposta negativa. Os resultados são apresentados na Tabela 17:

Tabela 17 – Coerência da prática docente da disciplina com as demais do curso

Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) identifica uma coerência articulada entre a prática docente da sua disciplina com o restante das disciplinas do curso?		
Sim	5	29%
Não	9	53%
Sem resposta	3	18%
Total	17	100%

Alguns participantes que responderam de forma negativa a esta questão não deixaram impressões no espaço para comentários. Os que responderam sim, ressaltam a questão da integração e discussão dos docentes, que deve ser maior, e uma articulação das práticas

pedagógicas, ressaltadas pelo docente 4: “*Na medida do possível, faz-se esta articulação nas atividades do dia-a-dia*” e docente 15: “*(...)Somente conseguiremos formar um egresso cujo perfil seja consistente se houver sinergia entre as práticas pedagógicas*”. Os três participantes que não responderam a pergunta justificaram que não tinham subsídios necessários para tal.

4.3.2.9 Articulação do PPP com o PPP institucional

Infere-se das palavras de Veiga (2004) que a proposta educacional de um curso deve estar vinculada à da instituição, pois esta imprime suas características em suas divisões, mesmo que se apresente com posição ideológica diferente (Gandin, 2000).

Quando perguntado aos docentes da relação entre a articulação do PPP do curso com o da instituição, apenas 12% dos participantes responderam sim, e mesmo assim, percebe-se nos comentários adicionais que a resposta tendência para a negação. A apresentação das respostas se encontra na Tabela 18:

Tabela 18 – Articulação do PPP com o PPP institucional

Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa
O PPP do curso de Administração está articulado com o PPP institucional?		
Sim	2	12%
Não	15	88%
Total	17	100%

Nesta pergunta, o pesquisador percebe que os docentes não vêem a não articulação com o PPP institucional, mas sim o fato de não saberem de sua existência, e muito menos a relação com o PPP do curso.

4.3.2.10 Coerência entre o PPP do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Apesar do art. 1º da Resolução nº 4/2005 mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração devem ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular, muitos docentes não têm a noção deste relacionamento. O reflexo deste desconhecimento tão importante que apenas 41% dos participantes responderam de forma afirmativa quando perguntado se observa coerência entre as Novas Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Administração e o PPP do curso. Os resultados se encontram na Tabela 19:

Tabela 19 – Coerência entre o PPP e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) vê coerência entre as Novas Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Administração e o PPP do curso?		
Sim	7	41%
Não	10	59%
Total	17	100%

Pela análise do pesquisador, este é um ponto relevante que deve ser trabalhado na discussão relacionada à construção do projeto político-pedagógico. As diretrizes curriculares

forneem os parâmetros relacionados às habilidades e competências, perfil do estudante, a forma de integração curricular, entre outros, que fornecem subsídios para o desenho do PPP, cuja responsabilidade de desenhá-lo recai também sobre o docente.

Esta preocupação é vista no discurso do docente 15, quando aponta que “*a montagem de disciplinas relacionadas de acordo com as **linhas temáticas**, respeitando a complexidade da realidade organizacional e a **visão interdisciplinar**” (grifo nosso).*

4.3.2.11 Posicionamento do Colegiado junto ao corpo docente

Quando os docentes foram perguntados se consideram que os membros do Colegiado do curso têm se posicionado de forma integrada ao corpo docente, apenas 17% dos participantes responderam que sim, conforme resultados na Tabela 20:

Tabela 20 – Integração do Colegiado e corpo docente

Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) considera que o Colegiado do curso tem se posicionado de forma integrada do corpo docente?		
Sim	3	17%
Não	14	83%
Total	17	100%

Mesmo que o Colegiado do curso seja uma forma de prática participativa (BORDENAVE, 1999) e uma forma de democracia representativa (BOBBIO, 2000), percebe-se que nesta instituição, assim como em outras do setor público, este grupo é constituído como exigência regulamentar da instituição. Ou as pessoas que participam destes podem não estar cumprindo a sua tarefa de forma efetiva.

Já dizia Newton “que toda ação possui uma reação”; com base em suas palavras podemos inferir que se o Colegiado do curso não satisfaz os interesses do corpo docente como um todo, cabe a este a responsabilidade de se manifestar para que a representação se faça conforme sua ideologia. Enfim, cabe ao corpo docente também interagir com o colegiado e não apenas esperar a divulgação de suas deliberações e outras ações.

Para que se termine com esta problemática, Pimenta e Anastasiou (2005, p.163) dão a sugestão para que esta relação seja efetiva: “o processo educativo de qualidade resulta da **participação dos sujeitos** nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de **práticas colegiadas** na condução dos projetos e das ações educativas na universidade” (grifo nosso).

4.3.2.12 A construção do PPP e mudanças significativas na prática docente

Depois das percepções em relação da importância, articulação, coerência do PPP no planejamento do curso de administração, a questão desta seção investigou junto aos docentes se eles acreditam que a construção do projeto trará mudanças significativas na prática docente.

Do total, 71% dos participantes vêem o projeto como representativo para a sua prática, conforme apresentado na Tabela 21:

Tabela 21 – Construção do PPP e mudanças na prática docente

Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa
O Sr.(a) acredita que a construção desse projeto trará mudanças significativas na prática docente?		
Sim	12	71%
Não	4	23%
Talvez	1	6%
Total	17	100%

Dentre os doze participantes que viram a construção do PPP como subsídio importante para o cotidiano, as falas tendem para incorporação de valores como inovação, compromisso, integração e participação, ressaltados principalmente nas falas dos seguintes docentes:

- “Deveria trazer já que o projeto descubra uma proposta de trabalho que exige o emprego de **práticas inovadoras e diversificadas**” (docente 5);
- “Acreditamos no **compromisso do corpo docente**” (docente 1);
- “Obrigamos uma maior **troca entre os professores para sincronizar o conteúdo das disciplinas**” (docente 3);
- “**Incentivo a todos a participarem intensamente das discussões sobre o tema**”. (docente 4).

Entre aqueles que não acreditam nesta contribuição, o docente 10 ressalta que outros elementos influenciam na tarefa do docente, quando diz que “Acredito que mudanças na prática docente dependem de outros fatores além do PPP”. Já o docente 7, que não possui uma opinião formada sobre o assunto de forma tácita, revela que a prática docente é condicionada, pois pensa “se houver interesse e boa vontade entre as partes”.

4.3.2.13 Percepção do conceito de participação

O último elemento desta investigação se refere ao significado do conceito de participação pelo docente. O conteúdo de suas observações foi analisado sob duas perspectivas: de acordo com os **níveis de participação** (GANDIN, 2000), já apresentados no referencial teórico e a **ênfase** desta participação.

De acordo com os níveis de participação, Gandin (2000) classifica os níveis de participação em contribuição, decisão e construção conjunta, decorrente da linha de planejamento adotada num determinado grupo ou instituição, característicos das linhas Gerenciamento da Qualidade Total (GQT), Planejamento Estratégico (PE) e Planejamento Participativo (PP), respectivamente.

A investigação sob este aspecto é importante para verificar a possibilidade de adoção de uma proposta participativa por parte dos docentes para que o planejamento do curso seja feito com base na construção conjunta e participação efetiva. Essa postura é relevante, pois permitirá a participação de outros elementos, como o corpo docente e a sociedade.

Na tabela 22 são apresentadas as categorias resultantes da sistematização dos conteúdos com base na classificação de Gandin:

Tabela 22 – Percepção da participação de acordo com os níveis propostos por Gandin

Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa
Qual o significado de participação?		
Construção conjunta	9	53%
Contribuição	7	41%
Decisão	1	6%
Total	17	100%

De acordo com as observações, 53% dos participantes tendem a uma postura participativa efetiva, e parte de suas palavras são relevantes nesta idéia:

- “Participação para mim é tomar parte ativa, de forma entusiástica e eficiente, nos assuntos que interessam a todos da instituição” (docente 4);
- “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (docente 5, utilizando-se das palavras de Paulo Freire);
- “Participar é interagir” (docente 11);
- “Significa entender-se enquanto sujeito do processo” (docente 16).

Quanto à ênfase da participação, o conteúdo das palavras dos participantes revela dois tipos de aspectos: os profissionais e os pessoais. Nesta investigação, a categoria de maior frequência foi a relativa a aspectos profissionais, com 59% das respostas dos docentes, apresentadas na Tabela 23:

Tabela 23 – Percepção da participação de acordo com a ênfase dos docentes

Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa
Qual a ênfase do conceito de participação?		
Aspectos profissionais	10	59%
Aspectos pessoais	7	41%
Total	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa

São apresentados alguns trechos que foram categorizados como aspectos profissionais e pessoais, cujos pontos principais foram grifados pelo pesquisador:

Valores profissionais:

- “Como aprendizado envolve troca de experiências, confronto de idéias e comparação com **resultados**” (docente 6);
- “Participação nas **atividades** de ensino, pesquisa e extensão” (docente 10);
- “visão crítica do que ele vai encontrar pela frente no **mercado de trabalho**” (docente 14).

Valores pessoais:

- “formação de qualidade para a vida (formação **ética**, formação humana, formação para a **cidadania**)” (docente 4);
- “desenvolver a **sensibilidade** para auxiliar o outro a despertar para crescer, a aprender como se aprende” (docente 15);
- “Compromisso com a formação acadêmica de **finalidade ética e cidadã**” (doc 17)

4.3.2.14 Síntese da percepção dos docentes

Com base nas respostas aos questionamentos, pode-se sintetizar de acordo com o Quadro 3 e traçar um perfil com a maioria das observações, em relação ao planejamento e participação:

Quadro 3 – Síntese da percepção dos docentes

4.3.2.1 O projeto político pedagógico é	um documento
O projeto político-pedagógico se refere a	futuro
A responsabilidade do PPP é da	relação conjunta docente-discente
O foco do PPP é	currículo
4.3.2.2 O PPP	é importante na formação em Administração
Razões da importância do PPP	externas
4.3.2.3 A construção do PPP	vai contribuir para a mudança de qualidade na formação em Administração
4.3.2.4 Os docentes	tem conhecimento a reconstrução do PPP do curso de administração na instituição.
4.3.2.5 O docentes	contribuem para a construção de um novo PPP do curso.
4.3.2.6 Modo de articulação da disciplina do PPP	Relação com o currículo/conteúdo
4.3.2.7 Sugestão de articulação	Planejamento construído em conjunto
4.3.2.8 O docente	não identificam uma coerência articulada entre a prática docente da sua disciplina com o restante das disciplinas do curso.
4.3.2.9 O PPP do curso de Administração	não está articulado com o PPP institucional
4.3.2.10 Os docentes	não vêem coerência entre as Novas Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Administração e o PPP do curso.
4.3.2.11 Os docentes	Não consideram que o Colegiado do curso tem se posicionado de forma integrada do corpo docente.
4.3.2.12 Os docentes	acreditam que a construção desse projeto trará mudanças significativas na prática docente.
4.3.2.13 Significado de participação	Construção
Ênfase da participação	Aspectos profissionais

De acordo com as observações mostradas no Quadro 3, pode-se traçar um perfil do docentes, que acham interessante a contribuição no planejamento das atividades do curso de graduação em administração, que a reconstrução do PPP vai contribuir para o curso, e até possui uma postura otimista frente às mudanças. Entretanto, a maioria deles enxerga o planejamento de uma forma com menos envolvimento, com menos participação, pois acredita que as atividades do curso se encontravam na responsabilidade de um determinado grupo.

Para isso, os gestores do curso, de uma forma geral, devem ter uma postura de propiciar uma atmosfera de envolvimento e participação para os docentes, da mesma forma que estes devem se envolver mais, para que o curso como um todo reflita este posicionamento. Isto é importante, pois pode proporcionar o sucesso ou o insucesso das práticas no curso e assim será refletido para todos os envolvidos, seja corpo docente, corpo discente, gestores do curso, instituição e sociedade.

4.3.3 Considerações sobre a observação não-participante

A observação não-participante foi feita num evento promovido pela Chefia do Departamento de Administração, em conjunto com a Coordenação do curso de administração, chamado I Fórum de Administração, realizado no mês de julho na própria universidade. Neste

evento, houve a reunião de gestores, corpo docente e corpo discente para a discussão dos rumos do curso, principalmente levando em consideração as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração.

O pesquisador foi convidado pelo Chefe do DA pelo fato de ter sido docente do curso e assim levar contribuições para a discussão, além de conduzir uma investigação sobre os conceitos de participação docente no referido curso. Cabe ressaltar que, tanto na percepção do pesquisador, quanto na do chefe do departamento, o fato da coleta de dados ter sido feita antes do evento proporcionou uma maior participação dos docentes no encontro, conforme as palavras dele “*Acho que a tua pesquisa ‘mexeu’ com o ânimo dos professores*”.

Felizmente, a representação do corpo docente no evento foi de 90% e os faltosos tiveram justificativas plausíveis para a sua ausência, e assim não se pode dizer também do corpo discente, pois apenas três alunos participaram do evento (cerca de 0,6% do corpo discente).

O início do evento foi marcado pelas palavras de boas-vindas e logo se passou para a exposição de três profissionais que são consultores do INEP, sendo dois docentes do próprio curso e um convidado. Eles ressaltaram os três pilares da avaliação do INEP: perfil dos docentes, infra-estrutura do curso e a construção do projeto político-pedagógico.

O expositor 1 foi enfático ao dizer que o PPP representa uma tradução em papel documental do corpo de professores (colegiado) em relação a missão, objetivos, ementa, espaço econômico-social-demográfico, respostas às demandas em volta e a estreita relação com a região para desenvolver.

Os princípios das novas diretrizes foram ressaltados pelo expositor 2 para que os docentes se sensibilizem para compreenderem o motivo de estarem reunidos para a construção do PPP.

As diferenças entre a época do currículo mínimo (até 2005) e as Novas Diretrizes (momento atual) foram faladas pelo expositor 3. Nesta temática, o expositor 1 complementa sua fala da inclusão interdisciplinaridade e autonomia na construção da estrutura curricular, que também deve levar em consideração a formação geral e profissional, experiência de trabalho e experiências sociais.

Neste momento inicial de exposição, os docentes não fizeram questionamentos, pois a impressão do pesquisador era de que aqueles conhecimentos pareciam “novidade” para aqueles professores que não tiveram formação pedagógica específica.

Depois o evento propiciou uma discussão entre os docentes dentro de cada área temática do Departamento – Administração geral, Contabilidade e finanças, Marketing e Qualidade, Operações, Recursos Humanos e Administração pública. Nestas salas, os professores se reuniram e discutiram os conteúdos programáticos e as disciplinas; o pesquisador ficou na área de Contabilidade e Finanças. Cada área definiu um relator das observações para que as idéias fossem colocadas posteriormente na reunião de todos.

Num terceiro momento, os docentes se reuniram novamente e os expositores da primeira parte do evento foram os facilitadores para que cada área expusesse suas idéias. Cada relator apresentou a proposta curricular da área e os demais docentes questionaram e contribuíram para o processo.

Por fim, um dos gestores do curso, na figura do Chefe do Departamento de Administração, propôs que cada área lhe entregasse a sua proposta e que, junto com o Colegiado se reuniria para estruturar uma proposta de grade curricular, de acordo com a distribuição de carga horária dentro das áreas, que seria apresentada em outra oportunidade.

De uma forma geral, o hiato entre gestores e docentes foi verificado inicialmente, mas tende a diminuir à medida que os gestores do curso se posicionam de forma a sensibilizar e estimular a participação efetiva dos docentes enquanto sujeitos que podem transformar o curso na qual atuam. E desta forma, o planejamento do curso estará satisfazendo a todos os

elementos que dependem direta ou indiretamente do profissional formado pelo curso de graduação em administração, cujo reflexo se faz principalmente na grade curricular, segundo apontado na pesquisa.

4.3.4 Estrutura curricular do curso

A percepção dos gestores e docentes do curso de graduação em administração em relação ao planejamento do curso e participação foi o foco deste trabalho. Entretanto, faz-se necessária uma análise breve da estrutura curricular do curso da universidade em questão pois foi mencionada várias vezes no conteúdo das entrevistas e questionários, resultante da coleta de dados realizada na pesquisa de campo.

Após a pesquisa documental referente ao curso de graduação em administração da universidade pública fluminense, objeto desta investigação, as grades curriculares do curso foram analisadas de acordo com os parâmetros fixados na legislação e apresentados na parte 2.2.4 do referencial teórico.

Foram analisadas as grades curriculares do ano da criação do curso (1970), do momento em que o gestor 1 assumiu a coordenação do curso (1988), do momento atual (2007) e da proposta analisada pelo fórum, todas apresentadas na parte referente aos apêndices, no final deste trabalho.

A **estrutura curricular de 1970**, presente no anexo A, se apresenta “impregnada” de tecnicismo, como reflexo do momento do curso no contexto educacional brasileiro, a fim de atender as demandas do processo de desenvolvimento e injeção de capital estrangeiro no país. Ao verificar as disciplinas do curso, verifica-se uma carga horária grande com disciplinas da área de economia, áreas quantitativas e de legislação, em detrimento do conteúdo profissional em administração. Cabe ressaltar que os cursos de graduação em administração surgiram no Brasil após a criação dos cursos de ciências econômicas e ciências contábeis, cujas influências foram sentidas nos cursos de administração; pode ser uma justificativa para uma ênfase maior na área instrumental na formação do administrador.

Esta estrutura corresponde aos padrões estabelecidos pela legislação referente ao currículo mínimo para os cursos de administração, instituídos no ano de 1966, um ano após a regulamentação da profissão de administrador. Neste momento, os cursos tinham “autonomia” para criar os seus currículos, tomando o mínimo como base.

Depois de dezoito anos vigorando o currículo de 1970, a **estrutura curricular do ano de 1988**, apresentado no anexo B deste trabalho, sofre uma transformação radical. Os conteúdos referentes à economia e métodos quantitativos sofrem uma grande redução e fica clara a divisão de conteúdo das áreas de administração na nova estrutura, mesmo que o conteúdo da área contábil-financeira contemple a maior parte. Além disso, a formação visava também uma preocupação mais global com a sociedade brasileira, com disciplinas relacionadas a Planejamento governamental e Problemas brasileiros, por exemplo.

Segundo Bertero (2006), pode-se inferir que os currículos de 1970 e 1988, que tiveram como base o currículo mínimo de 1966 tinham uma ênfase no administrador burocrata, aquele profissional direcionado para trabalhar em grandes empresas ou instituições públicas com uma estrutura burocrática maior.

Depois da estrutura de 1988, o pesquisador teve acesso à **estrutura curricular de 2007**, a atual estrutura (Anexo C), que não apresentou mudanças significativas em relação à estrutura de 88, mantendo um perfil burocrático para a formação do administrador, mesmo com a exigência do mercado por profissionais com características voltadas para o empreendedorismo.

Com base nesta demanda do mercado atual por profissionais que tenham um perfil empreendedor, foi apresentada e construída uma estrutura curricular no evento organizado

pela gestão do curso, apresentado na seção referente à observação. Esta grade curricular se encontra no Apêndice C e pode-se perceber que a proposta pretende imprimir à grade esta nova percepção de mercado.

Ressalta-se que nesta proposta o corpo docente esteve envolvido na construção da grade curricular, conforme discussões abertas a todos os gestores, docentes e discentes. Apesar das orientações em mudar currículo, mudar conteúdo, extinguir e criar disciplinas, as áreas funcionais da administração resolveram manter a maioria das disciplinas, apenas com mudança no foco das mesmas. Pela percepção do pesquisador, o curso continuará com perfil burocrático, com pequenas iniciativas na formação de um administrador empreendedor.

No próximo capítulo serão feitas as principais conclusões sobre a pesquisa e sugestões para futuras pesquisas na área.

5 CONCLUSÕES

5.1 Considerações finais sobre a investigação

O ponto de partida desta pesquisa foi verificar a viabilidade da proposta participativa, a partir da análise comparativa das perspectivas dos professores do curso e dos gestores do processo de definição dos aspectos no planejamento, conforme as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em administração.

Neste momento de encerramento da investigação, faz-se necessário um resgate da trajetória do trabalho, para verificar se os objetivos foram alcançados de modo a confirmar a tese de que a participação do docente representa um dos elementos de sucesso para que o planejamento dos cursos de administração.

Para que este questionamento fosse investigado da melhor forma possível foi estabelecido o objetivo geral de descrever a trajetória da formação superior em administração em nível de graduação, com ênfase nos aspectos referentes ao planejamento e à possibilidade participativa como proposta. Para alcançar este objetivo, o estudo de caso da presente investigação se desenvolveu no curso de graduação em administração de uma universidade pública fluminense. O levantamento bibliográfico foi necessário para que as evidências do estudo de caso fossem devidamente analisadas com rigor científico. Neste caso, foram coletados dados a partir da entrevista com os gestores do curso, aplicação de questionário com os docentes do curso, observação não-participante num evento para discutir os rumos deste curso e pesquisa documental junto a legislações, relatórios e outros documentos, que serviram de subsídio.

O questionamento principal foi desdobrado em sete questões de estudo e operacionalizadas por meio de cinco objetivos específicos da pesquisa. Nos próximos parágrafos serão feitos comentários em relação ao alcance dos mesmos.

Em relação ao primeiro objetivo, que se referia ao levantamento histórico do curso e sua contextualização de acordo com o panorama educacional ao longo do tempo, o pesquisador percebeu que a influência do meio foi crucial para a criação do curso de administração no Brasil. Este nasceu num momento de desenvolvimento “acelerado” no Brasil, em plena década de 50, para satisfazer a demanda de profissionais ocasionada por este evento e até hoje se percebe esta estreita ligação com o mercado. Conclui-se ainda que o período do regime ditatorial foi responsável pela expansão dos cursos universitários, principalmente os de administração, que possuíam investimentos baixos em ativos fixos e foi a “menina” dos olhos do setor educacional privado. Por conta deste detalhe, a formação em administração se massificou e representa uma preocupação importante nos dias de hoje, principalmente em relação ao perfil que os cursos pretendem formar, com a influência da universidade como instituição, que também fora objeto deste resgate.

Para que se compreendessem todas estas transformações no curso de administração e relacionar os reflexos do conceito de planejamento e a possível discussão sobre participação, os referenciais teóricos mostraram que o planejamento é uma atividade essencial na vida do ser humano e que pode ser aplicável inclusive nos cursos de graduação em administração, de modo a melhorar o seu desempenho; em educação foram mostrados os principais planos que servem de subsídio para o planejamento, e este trabalho focou a questão do projeto político-pedagógico. Entretanto, para que o planejamento seja realidade, é necessária a participação de todos os envolvidos e os autores evidenciaram que a forma de participar depende de fatores internos e externos para que esta ocorra de forma efetiva e que atenda os objetivos propostos.

Para confirmar a hipótese de trabalho com dados empíricos, a pesquisa de campo foi realizada junto aos gestores e docentes do curso para verificação das suas percepções quanto às questões levantadas anteriormente e assim atingir o terceiro objetivo específico. Os gestores apresentaram uma postura de abertura às mudanças e ressaltaram o seu papel como sensibilizadores e incentivadores para que os docentes estejam familiarizados com as questões pedagógicas do curso. Por outro lado, os docentes se posicionam como aqueles que querem participar, acham importante a contribuição para o curso, acreditam que a sua performance irá melhorar com seu envolvimento de forma integrada no planejamento, mas infelizmente não sabem como começar. Com base na pesquisa bibliográfica e de campo, o pesquisador pôde confirmar que a formação docente para o ensino superior é necessária para entender a dinâmica do processo e assim contribuir de forma eficiente.

Com base no hiato entre as percepções entre os gestores e docentes do curso, acredita-se que a solução seja uma integração maior entre os gestores e os docentes para que a contribuição e reformulação do curso sejam feitas de forma permanente de acordo com a construção conjunta; uma integração dos docentes entre si e com os aspectos do planejamento do curso, além de uma ligação estreita com os elementos externos presentes na sociedade, que dependem da formação deste profissional. Esta percepção do perfil pode ser vista na grade curricular do curso em que se fornecem os conteúdos necessários para que o perfil do administrador esteja condizente com as exigências do mercado.

Por fim, com base no referencial teórico e nas principais análises do conteúdo da pesquisa de campo, o planejamento participativo é uma sugestão para o planejamento do curso, pois 53% dos docentes sinalizam a necessidade de uma construção conjunta dos rumos da formação superior em administração e que o curso não deve apenas considerar aspectos profissionais na formação, como ressaltado por 59% dos docentes. A formação envolve outros elementos pessoais, de forma como este profissional irá desempenhar as suas atividades e ter um posicionamento de mudar ou se adaptar àquela realidade que o acolherá.

Com base nestas conclusões do pesquisador, que são parciais no momento em relação à abrangência do tema, pode-se concluir que o planejamento feito de forma participativa pode ser a chave para o sucesso de muitos cursos, independente da área ou do nível, pois o envolvimento do docente é essencial para definir a sua trajetória. Cabem aos gestores de curso, apoiados nos valores da instituição e nas referências da sociedade para ter a intenção de colocá-lo na prática.

5.2 Sugestões para futuras pesquisas

Como o tema é muito vasto, o pesquisador sugere que pesquisas sejam feitas com base nos aspectos que influenciam o curso de graduação em administração, apontados na seção 1.5 deste trabalho (p.5), como corpo discente, sociedade, instituições regulamentadoras, gestores do curso e corpo discente de forma conjunta em relação ao planejamento.

O planejamento deve ser visto também sob a ótica do corpo discente, de que forma ele pode contribuir para os rumos do curso, assim como a sociedade e as instituições regulamentadoras. Deve-se pensar a forma de como essas percepções serão colhidas junto a esses elementos e qual a metodologia utilizada para se trabalhar estas contribuições.

Também é necessário o monitoramento de como é o perfil profissional do egresso e a forma que a sociedade o vê como profissional, com o objetivo de servir de subsídio para os aspectos internos do planejamento. O pesquisador pretende estabelecer uma metodologia de acompanhamento e utilização dos dados do egresso em seus futuros estudos no curso de doutorado em educação.

A participação ainda é um conceito muito amplo e passível de muitas discussões. Sugere-se que ele deve ser visto de forma integrada nas discussões sobre a formação do

docente no ensino superior pois pode representar uma melhoria significativa na educação superior brasileira.

Este trabalho teve a intenção de mostrar a percepção da participação sob o ponto de vista docente; entretanto, sugere-se que as pesquisas vão um pouco mais além, para que se estude o planejamento participativo na prática, observando a sua implementação, o seu acompanhamento e a aferição de seus resultados, sejam qualitativos ou quantitativos.

Por fim, poder-se-ia tecer muitas outras palavras sobre pesquisas na área, mas se espera que os pesquisadores tenham em mente que estes estudos devem ter uma relevância na contribuição na sociedade, mesmo que de forma pequena. O pesquisador tem a certeza de que pôde contribuir numa realidade na qual ele faz parte e assim proporcionar uma melhoria nas condições de trabalho de seus pares, mas sempre com um objetivo maior: de inspirar os profissionais à reflexão sobre a sua prática e mostrar como a educação pode ser essencial neste processo.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRADE, R.O.B.; AMBONI, N. **Projeto pedagógico para cursos de Administração.** São Paulo: Makron Books, 2002.
- BAFFI, M.A.T. **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas.** Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2006.
- BATEMAN, T.S.; SNELL, S.A. **Administração: construindo vantagem competitiva.** São Paulo: Atlas, 1998.
- BERTERO, C.O. **Ensino e pesquisa em Administração.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação.** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos).
- BRAGA, H.M.C.B. **Avaliação da reformulação curricular do curso de administração: a avaliação de dispositivos educacionais a partir do método de referencialização de Figari.** 2001. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1968.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração.** Diário Oficial da União, Brasília, 1993.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- _____. Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- _____. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 2005.
- BRAZIELLAS, M.L.M. **Questões da universidade contemporânea: contribuições para uma didática contextualizada no ensino superior.** Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1998.
- BUENO, F.S. **Minidicionário da língua portuguesa.** 5.ed. São Paulo: Lisa, 1991.
- CHAUÍ, M. **Universidade em ruínas.** In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas; na república dos professores.* Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.
- _____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho para o Administrador.** Brasília: CFA, 2006.
- CRUZ, C.N.S. **O projeto político-pedagógico de uma escola de ensino fundamental em Petrópolis, RJ: gestão democrática, autonomia e participação da comunidade.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.
- DUARTE, D. O desafio de permanecer. **Exame,** São Paulo, 29 set. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7.ed. São Paulo:Ática, 2000.
- GANDIN, D.; GANDIN, L.A. **Temas para um projeto político pedagógico**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.
- _____. **Escola e transformação social**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **A prática do planejamento participativo**. 11.ed. Petrópolis: Vozes: 1994.
- GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- GIRALDHELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GONÇALVES, C.A.; MEIRELLES, A.M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.
- KANITZ, S. A era do administrador. **Veja**, São Paulo: Abril, 5 jan. 2005. Editora Abril, Revista Veja, edição 1886, ano 38, nº 1, 5 de janeiro de 2005, página 21
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005;
- MARION, J.C.; MARION, A.L.C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, C.B. Surgimento e expansão dos cursos de graduação em administração (1952-1983). **Ciência e cultura**, São Paulo, v.41, n.7, p.663-676, jul. 1989.
- MATURO, J. Cursos de especialização ganham fôlego. **Gazeta Mercantil**. 16 jun 2005 Seção Educação Corporativa São Paulo. Disponível em: <<http://www.ita.br/online/2005/itanamidia05/jun2005/gazeta16jun05.htm>> Acesso em: 18 jun. 07.
- MEGGINSON, L.C.; MOSLEY, D.C.; PIETRI JÚNIOR, P.H. **Administração: conceitos e aplicações**. 4.ed. São Paulo: Harbra, 1998.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MOYA, M.; BEZERRA, F. Curso seqüencial: uma visão do trabalhador-estudante. **Revista de Administração da FAESP-IPCA** n.2, ano 2, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.faesb.br/web_2005/rafi/art_ilca.asp>. Acesso em:18 jun. 2007.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIVAIL, H.L.D. **Plano proposto para a melhoria da educação pública**. Tradução de Albertina Escudero Sêco. (Tradução de Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique 10.ed. 1828) Rio de Janeiro: Edições Leon Denis, 2005.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de instituições de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- VEIGA, I.P.A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17.ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- WANDERLEY, L.E.W. **O que é universidade**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. São Paulo: Bookman, 2004.
- ZAINKO, M.A.S. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**, Brasília, n. 72, p.125-140, fev./jun. 2000.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. Trad. Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com os gestores do curso de graduação em administração

A- Histórico do curso e trajetória ao longo do tempo

- 1- Como o curso começou?
- 2- O que o curso privilegiou ao longo do tempo? Esteve em sintonia com o mercado e com o perfil profissional?
- 3- Que eventos serviram para a sua revisão?

B- Gestão

- 4- Pontos fracos e fortes do modelo do curso?
- 5- E da gestão?
- 6- Qual o seu papel como gestor nos momentos de mudança do curso?

C- Aspectos específicos sobre planejamento do curso e participação

Percepção do conceito de PPP na formação

- 7- Como o sr. vê os aspectos em relação a:
 - a) qualidade
 - b) estrutura de poder
 - c) missão do cursoQual deles é o mais importante?
- 8- Existem objetivos claros que servem como diretrizes na tomada de decisões?

Articulação do PPP com o projeto

- 9- Qual a relação do curso de Adm com a proposta do MEC e Conselhos profissionais?

Articulação do PPP do curso com o da instituição

- 10- Qual a relação do curso de Adm com a proposta da instituição?

Articulação da prática docente com o PPP

- 11- Como é se dá percepção da mudança por parte dos professores? E qual o seu papel?
- 12- Diferença de departamentos? De áreas dentro da Administração?
- 13- Os professores vivenciam realmente as suas contribuições?

Participação

- 14- Qual a sua opinião sobre as decisões colegiadas no planejamento do curso? O Colegiado é representativo?

Integração com outros saberes

- 15- Qual a sua posicionamento em relação ao currículo do curso? E a interdisciplinaridade?

Perspectivas de futuro

- 16- Como o sr. vê o curso daqui a 1 ano? E 5 anos?

Apêndice B - Questionário para os docentes do curso de graduação em administração.

Caro professor,

Esta pesquisa tem o objetivo de identificação das orientações pedagógicas que predominam no curso de graduação em administração para futuras contribuições no planejamento do curso.

Considerando que tais orientações terão importância decisiva, é imprescindível a sua cooperação total na coleta dos dados desta pesquisa para que tenha efetiva validade.

Em cada pergunta há espaço para complementação com suas observações, além de um espaço reservado no final do questionário. Solicito o favor de deixar o envelope com o questionário respondido no seu próprio escaninho para que eu possa retirá-lo depois.

Grato pela colaboração,

Rodrigo Marques

1- Identificação

Tempo de docência total no 3º grau: _____

Tempo de docência na instituição: _____

Vínculo institucional: () prof.efetivo () prof.substituto () prof. colaborador

Leciona em outros cursos na instituição? Quais? _____

Leciona em outras instituições? _____

Disciplina(s): _____

Atividade profissional além da docência: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

2- Questões

2.1-Em sua opinião, o que é projeto político-pedagógico (PPP)?

2.2-Para o Sr.(a), o PPP é importante para a formação acadêmica em Administração?

() SIM () NÃO

2.2.1- Por quê?

2.3-É do seu conhecimento a reconstrução do PPP do curso de graduação em Administração, que está sendo proposto na instituição?

() SIM () NÃO

2.4-O Sr.(a) acredita que a construção do PPP vai contribuir para a mudança de qualidade na formação em Administração?

() SIM () NÃO

2.5-De que forma sua disciplina vem se articulando nos últimos anos com o PPP do curso?

2.5.1- Se não é do jeito que o Sr.(a) gostaria, então como deveria ser?

2.6-O Sr.(a) propôs ou está contribuindo para a construção de um novo PPP do curso?

() SIM () NÃO

2.7-O Sr.(a) vê coerência entre as Novas Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Administração e o PPP do curso?

() SIM () NÃO

2.8- O projeto político-pedagógico do curso de Administração está articulado com o projeto político-pedagógico institucional da instituição?

() SIM () NÃO

2.9-O Sr.(a) acredita que a construção desse projeto trará mudanças significativas na prática docente?

() SIM () NÃO

2.10-O Sr.(a) identifica uma coerência articulada entre a prática docente da sua disciplina com o restante das disciplinas do curso?

() SIM () NÃO

Em caso de SIM, de que forma?

2.11-O Sr.(a) considera que o Colegiado do curso (responsável pela formulação do PPP) tem se posicionado de forma integrada do corpo docente?

() SIM () NÃO

Como?

2.12- Qual o significado de participação para o Sr.(a) em educação?

Outras observações:

Apêndice C – Proposta de grade curricular pelo Fórum de Administração

Administração Geral

Administração e gestão empresarial
História do pensamento administrativo I
História do pensamento administrativo II
Sistemas e Métodos administrativos
Modelos e técnicas da gestão empresarial
Teoria Organizacional
Administração de sistemas de informação
Administração de entidades do 3º setor (optativa)
Administração de micro e pequenas empresas (optativa)
Administração de empresas agrícolas (optativa)
Administração de corporações globais (optativa)

Contabilidade e Finanças

Contabilidade I
Contabilidade II
Análise das Demonstrações Contábeis
Contabilidade de custos
Orçamento de empresa
Matemática Financeira
Finanças I
Finanças II
Gerência de investimentos
Mercado financeiro (optativa)

Operações

Administração de materiais e compras
Logística
Administração da Produção I
Administração da Produção II
Tópicos de Administração da Produção e Suprimentos (optativa)
Administração de transportes (optativa)
Logística internacional (optativa)

Recursos Humanos

Psicologia aplicada à administração
Comportamento ético
Administração estratégica
Fundamentos de gerência de pessoal
Gerência de pessoal
Tópicos especiais de gerência de pessoal
Negociação
Gestão empreendedora

Marketing e Qualidade

Marketing I
Marketing II
Gestão de Serviços
Comportamento de consume

Legislação

Introdução ao direito
Direito empresarial I
Direito empresarial II

Métodos quantitativos

Métodos quantitativos I (Matemática básica)
Métodos quantitativos II (Cálculo)
Métodos quantitativos III (Estatística básica aplicada)
Métodos quantitativos IV (Estatística avançada)
Pesquisa Operacional I
Pesquisa Operacional II

Metodologia Científica

Métodos e técnicas de pesquisa
Trabalho de conclusão de curso (TCC)

Economia: a critério do Depto. de Economia

ANEXOS

Anexo A – Grade curricular do curso em 1970

1º ANO	
1º semestre	2º semestre
Matemática I	Matemática II
Lógica I	Metodologia da Pesquisa I
Sociologia I	Sociologia II
Contabilidade I	Contabilidade II
Administração I	Administração II
Economia I	Economia II
Geografia Econômica I	Geografia Econômica II
Direito	
2º ANO	
1º semestre	2º semestre
Matemática III	Matemática IV
Administração (org e met.) III	Administração (org e met.) IV
Estatística I	Estatística II
Legislação comercial I	Legislação comercial II
Economia III	Economia IV
História econômica I	História econômica II
Metodologia da Pesquisa II	Teoria das decisões empresariais
Processamento de dados I	Processamento de dados II
Sociologia da empresa	Técnicas de Chefia e liderança I
3º ANO	
1º semestre	2º semestre
Administração V	Administração VI
Contabilidade de custos	Análise e prog. Financeira
Economia V	Análise de mercado
Administração de Pessoal I	Administração de Pessoal II
Administração do Material I	Administração do Material II
Direito Administrativo I	Direito Administrativo II
Finanças da empresa I	Finanças da empresa II
Legislação tributária I	Legislação tributária II
Técnicas de Chefia e liderança II	Relações Humanas
Processamento de dados III	Processamento de dados IV
Est. e Análise de projetos I	Est. e Análise de projetos II
4º ANO	
1º semestre	2º semestre
Contabilidade III (custos)	Contabilidade IV
Mercado de capitais	Administração financeira e orçamento
Legislação Social	Psicologia aplicada à administração
Administração da Produção I	Administração da Produção II
Administração da Venda I	Administração da Venda II
Estrutura e análise de balanço	Teoria política
Sociologia do desenvolvimento	Teoria do investimento
Processamento de dados V	Processamento de dados VI
Análise de mercado I	Análise de mercado II
Programação linear I	Programação linear II

Anexo B – Grade curricular do curso em 1988

1º período	2º período
Matemática I	Matemática I
Educação Física	Estatística Básica
Contabilidade geral I	Contabilidade geral I
Introdução à Administração	Introdução à Economia I
Geografia Econômica	Instituições de Direito Público e Privado
Introdução à Sociologia	Língua Francesa ou Língua Inglesa
Língua Portuguesa I	
Metodologia Científica	
3º período	4º período
Técnicas de Processamento de Dados I	Administração Financeira e Orçamento I
Matemática Financeira	Teoria das Organizações
Sistemas e Métodos Administrativos	Legislação Tributária I
Introdução à Economia II	(1) Orçamento de empresas
Legislação Social	(2) Finanças Públicas
(2) Contabilidade Nacional	
(2) Direito Administrativo	
5º período	6º período
Administração Financeira II	Administração de Material I
Teoria Geral da Administração	Administração de Pessoal I
Sociologia Aplicada à Administração	Economia Brasileira I
(1) Teoria e Contabilidade de Custos	Estudo de Problemas Brasileiros I
(2) Administração Municipal	(1) Administração da Produção I
(2) Planejamento Governamental	(1) Administração de Vendas I
	(2) Orçamento Público
7º período	Observações:
Administração de Material I	(1) Disciplinas obrigatórias para Habilitação em Empresa
Administração de Pessoal I	
Psicologia Aplicada à Administração	(2) Disciplinas obrigatórias para Habilitação em Pública
Estudo de Problemas Brasileiros II	
(2) Administração de Vendas II	

Anexo C – Grade Curricular do curso em 2007

1º período	2º período
Matemática I	Matemática II
Estatística Básica	Estatística Aplicada à Administração
Contabilidade geral I	Contabilidade geral II
Introdução à Administração	Psicologia aplicada à Administração
Informática aplicada ao processo administrativo	Sociedade e Organizações
Introdução à Economia I	Introdução à Economia II
Instituições de Direito Público e Privado	Direito Administrativo
3º período	4º período
Matemática Financeira	Administração Municipal
Teoria e Contabilidade de Custos	Orçamento de empresa
Teoria Geral da Administração I	Teoria Geral da Administração II
Análise das Demonstrações Contábeis	Sistemas e Métodos Administrativos
Comportamento ético nas organizações	Introdução à Administração Pública
Economia Brasileira Contemporânea	Contabilidade Nacional
Legislação Social	Introdução à Ciência Política
Administração Financeira I	
5º período	6º período
Administração de Material I	Administração de Material II
Administração de Produção I	Administração de Produção II
Fundamentos de Gerência de Pessoal	Gerência de Pessoal
Administração Financeira II	Orçamento Público
Administração Mercadológica I	Administração Mercadológica II
Finanças Públicas	Gerência de Investimentos
7º período	8º período
Gerência de Vendas	Estágio Curricular Supervisionado
Administração de Sistemas de Informação	
Administração Estratégica	
Gestão de Qualidade e Prestação de serviços	
Negociação	