



**ALINE LOURENÇO DE OLIVEIRA**

**OS REFLEXOS DA EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA NA VIDA PROFISSIONAL DO  
ADMINISTRADOR:  
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DE  
EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA  
DO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS - MG**

**2014**

**ALINE LOURENÇO DE OLIVEIRA**

**OS REFLEXOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA VIDA  
PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR: UMA INVESTIGAÇÃO A  
PARTIR DA ÓTICA DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PRIVADA DO SUL DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Gestão Estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de Doutora.

Orientador

Dr. Cleber Carvalho de Castro

Coorientadora

Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço

**LAVRAS - MG**

**2014**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e  
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Oliveira, Aline Lourenço de.

Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador : uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais / Aline Lourenço de Oliveira. – Lavras : UFLA, 2014.

164 p. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Cleber Carvalho de Castro.

Bibliografia.

1. Racionalidade. 2. Educação - Qualidade. 3. Educação superior privada em administração. 4. Administrador. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 658.4095

**ALINE LOURENÇO DE OLIVEIRA**

**OS REFLEXOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA VIDA  
PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR: UMA INVESTIGAÇÃO A  
PARTIR DA ÓTICA DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PRIVADA DO SUL DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Gestão Estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 28 de julho de 2014.

Dra. Ana Alice Vilas Boas	UFLA
Dra. Beatriz Quiroz Villardi	UFRRJ
Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Dra. Jacqueline Magalhães Alves	UFLA
Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço	UFLA

Dr. Cleber Carvalho de Castro  
Orientador

**LAVRAS – MG**

**2014**

## **DEDICO**

*À Adirce, minha mãe, com alegria.*

*Ao Roberto e à Ameline, meus irmãos, com carinho.*

*Ao Edyl, meu padrinho, com gratidão.*

*Ao Jairo, meu amor, com cumplicidade.*

*Ao Loro, meu passarinho, com aconchego.*

## AGRADECIMENTOS

O doutorado foi uma difícil travessia intelectual e pessoal, na qual me deparei com meus medos, minhas limitações, minhas expectativas e com o conhecimento que venho construindo ao longo de minha vida. Isso me possibilitou repensar velhos posicionamentos e encontrar novos olhares para compreender o mundo a minha volta. De modo mais objetivo, percebo que mudou a forma como me relaciono com a ciência da Administração, com a educação superior e com o exercício do meu ofício de professora e pesquisadora.

Nos caminhos percorridos nesta travessia, encontrei muitas pessoas que contribuíram das mais diversas formas, com minha formação acadêmica, política e humana e, mais especificamente, com este trabalho. Com a felicidade de ter vivido o compartilhamento de saberes, experiências, afetos e inquietudes com seres humanos muito especiais, faço aqui o registro dos meus agradecimentos a alguns deles.

Em princípio, expresso minha gratidão à minha família, por ter me incentivado e suportado, bravamente, as minhas crises de insegurança e de mau humor, diante da estafa dos estudos, além de ter comemorado comigo cada pequena conquista. Sei que todos estão felizes e respirando aliviados porque não ouviram mais: "Não posso, tenho que trabalhar na tese!"

Com meus amigos do doutorado, Adílio, André, Daniel, Livia e Rosângela, celebro a determinação e a persistência que nos possibilitaram concluir o curso. Divido com eles, ainda, as lembranças das "aventuras" vividas nas disciplinas que cursamos juntos, das angústias com a elaboração da tese e a alegria de compreender que tudo, ao final, está sempre em "*construcción*".

Ao professor Cleber agradeço por ter confiado na minha capacidade, respeitado minhas escolhas e meu tempo de desenvolvimento intelectual. À professora Cléria sou grata por ter sido amiga e tão parceira neste projeto. Sua

generosidade comigo, partilhando suas reflexões e descobertas foram fundamentais na construção deste trabalho.

Aos professores Ariston, Danny, Manolita e Mozar expressei meu reconhecimento de que foram as críticas que fizeram na qualificação que permitiram que eu descobrisse outras possibilidades para este trabalho. Como também compreendo que foi a sensibilidade e delicadeza com que os professores Ana Alice, Beatriz, Carlos e Jacqueline fizeram suas recomendações de melhoria para a tese que permitiram que eu a aprimorasse.

Ressalto que foi muito importante, para os meus estudos, a convivência com os professores, técnicos administrativos do programa de pós-graduação em Administração (PPGA/UFLA) e integrantes do Grupo de Estudos em Rede, Estratégia e Inovação (GEREI), com destaque para os bolsistas de iniciação científica Bernardo e Raphael que me auxiliaram nos grupos focais e nas transcrições. Do mesmo modo, foi valioso o aprendizado que tive com os colegas de trabalho e os estudantes das instituições de ensino onde lecionei (UFSJ, FAI-MG, UNILAVRAS, IFMG-Campus Bambuí e UNIFAL-MG/Campus Varginha). E, a CAPES menciono por ter ajudado, financeiramente, com minha formação por meio da bolsa de estudos e de recursos para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, valorizo imensamente o tempo que os egressos dispuseram para participar da pesquisa e a confiança que tiveram em mim ao dividirem suas percepções sobre a educação superior em Administração. Como, também, estimo muito os professores que mediarão os contatos com os egressos e conseguiram os espaços para que pudéssemos nos reunir.

Muito obrigada a todos, pois tudo valeu muito a pena!

#### Afinador de Silêncios

Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para apurar silêncios. Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio. **E todo o silêncio é música em estado de gravidez.**

Quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. **Eu era um afinador de silêncios.**

Mia Couto

In: Antes de Nascer o Mundo, 2009

## RESUMO

Este estudo foi realizado com o objetivo de compreender os reflexos da experiência formativa na vida profissional dos egressos de Administração da educação superior privada do sul de Minas Gerais. O ponto de partida foi o conceito de racionalidade de Ramos (1989). O entendimento foi de que era importante compreender como a racionalidade é contemplada nas percepções dos egressos sobre a educação superior. Com os dados mostraram-se que tanto a racionalidade substantiva como a instrumental permearam as considerações dos egressos com relação à decisão por uma formação em Administração. Entretanto, observou-se uma supervalorização das questões instrumentais e isso refletiu de modo conturbado sobre os egressos, gerando insatisfações com o curso e frustrações com a profissão. Para avançar nesta discussão, recorreu-se ao conceito de qualidade na educação de Demo (1996), cujo objetivo foi de analisar como as representações da qualidade foram contempladas na formação dos egressos. O contexto da pesquisa levou, também, a pensar sobre a presença de indícios de semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos. A semiformação é um conceito adornoiano que busca explicar o distanciamento da educação do seu compromisso com a formação política. Estes temas foram abordados pelo âmbito da subjetividade e as evidências empíricas foram buscadas, por meio de uma pesquisa qualitativa, cujo método de pesquisa foi o grupo focal. A principal reflexão que os dados provocaram foi de que não se pode dizer que estes egressos tiveram uma experiência formativa, pois para isso seria necessário um curso que contemplasse a qualidade formal e política. A revisão de literatura já anunciava que a educação superior em Administração tem apresentado deficiências com relação à qualidade política e isso foi percebido nos depoimentos dos egressos. Mas, além disso, percebeu-se que a qualidade formal, também, não tem recebido a atenção necessária. Percebeu-se, então, que a semiformação tem levado os egressos a apresentarem uma confusa compreensão sobre si mesmos como administradores. Como eles não conseguem compreender as singularidades da sua profissão e se sentem frustrados com relação a sua carreira, também, não conseguem transmitir aos outros a confiança e a segurança necessária para se fazerem compreender como administradores. Esta parece ser uma repercussão da incapacidade do indivíduo de se tornar sujeito, que é o mesmo que dizer que a relação dialógica com o mundo é conturbada e ele não consegue se fazer reconhecer por sua alteridade. O que é possível perceber é que se está diante de pessoas fragilizadas, confusas e perdidas, diante de uma formação acadêmica problemática e de um mercado de trabalho que exige cada vez mais do trabalhador. Estes resultados levam a acreditar que este estudo tem contribuições teóricas, metodológicas, para a gestão de cursos e para as políticas públicas da educação.

Palavras-chave: Racionalidades. Qualidade em Educação. Experiência Formativa. Educação Superior Privada em Administração. Administrador.

## ABSTRACT

This study was performed with the objective of understanding the reflexes of the formative experience in the professional live of the Business Administration students of the private higher education in the south of Minas Gerais, Brazil. The point of origin was the concept of rationality proposed by Ramos (1989). The understanding was that it was important to comprehend how rationality is perceived in the perceptions of the students on higher education. The data show that the substantive as well as the instrumental rationality permeated the consideration of the students regarding the decision of graduating in Business Administration. However, an overvaluation of the instrumental issues was observed, and this reflected in a troubled manner over the students, generating dissatisfactions toward the course and frustrations with the profession. In order to leverage this discussion, we appealed to the concept of quality in education proposed by Demo (1996), of which objective was to analyze how the quality representations were perceived in the formation of the students. The context of the research also lead to thinking about the presence of indications of semi-formation in the academic development of the students. Semi-formation is a adornian concept that seeks to explain the distancing of education from its compromise with political formation. These themes were approached by the scope of subjectivity and the empirical evidences were sought, by means of qualitative research, of which research method was the focal group. The main reflection the data caused was that it cannot be said that these students had a formative experience, because, in order to have had it, a course contemplating the formal and political quality would be necessary. The literature review already announced that higher education in Business Administration has presented deficiencies in regard to the political quality, and this was perceived in the reports done by the students. However, in addition, it was also observed that the formal quality has not been given necessary attention. It was, then, perceived that the semi-formation has lead the students to present a confused understanding of themselves as administrators. As they do not understand the singularities of their profession and feel frustrated with regard to their carrier, the students also cannot transmit to others the trust and safety necessary to make themselves understand as administrators. This seems to be a repercussion of the inability of the individual becoming a subject, which is the same as saying that the dialogical relation with the world is troubled. That which is possible to perceive is that, if you face people who are fragile, confused and lost, with a problematic academic formation and a labor market demanding ever more from the worker. These results lead us to believe that this study has theoretical and methodological contributions for the management of courses and for education public policies.

Keywords: Rationalities. Quality in education. Formative Experience. Business Administration Private Higher Education. Administrator.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Inversão de valores na passagem da sociedade tradicional para a moderna.....	35
Figura 2	Importância do comportamento ético para administradores por faixa etária.....	66
Figura 3	As dimensões de desenvolvimento da experiência formativa.....	84
Figura 4	Mapa conceitual de análise empírica .....	93
Figura 5	Localização das IES pesquisadas no sul de Minas Gerais .....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Percentual de matrículas e de concluintes dos cursos de graduação (presencial e a distância) no Brasil, em 2011 .....	24
Quadro 2	A evolução histórica do “homem de negócios” em síntese .....	38
Quadro 3	Racionalidade instrumental e substantiva .....	41
Quadro 4	Características da qualidade formal e da qualidade política .....	77
Quadro 5	Distinção entre experiência formativa e semiformação na educação.....	87
Quadro 6	A racionalidade como dimensão de análise da pesquisa.....	94
Quadro 7	A qualidade em educação como dimensão de análise da pesquisa.....	94
Quadro 8	A semiformação como dimensão de análise da pesquisa.....	95
Quadro 9	Características das IES que participam da pesquisa .....	97
Quadro 10	Características dos egressos participantes da pesquisa .....	98
Quadro 11	Informações sobre os grupos focais .....	101
Quadro 12	Categorias de análise da racionalidade .....	112
Quadro 13	Categorias analíticas da qualidade em educação .....	120
Quadro 14	Categorias analíticas da semiformação .....	133

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	Objetivos .....	21
1.2	Caracterização do contexto da pesquisa .....	22
1.3	Justificativa .....	25
1.4	Estruturação da Tese .....	27
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	30
2.1	A influência do ethos capitalista na formação e atuação do gestor organizacional .....	30
2.1.1	A formação do ethos capitalista: (re)lembrando a história .....	30
2.1.2	O gestor organizacional: um ator da sociedade de mercado .....	37
2.1.3	O ethos capitalista como a Caverna de Platão do gestor organizacional .....	43
2.2	A educação superior em Administração nos EUA e no Brasil .....	48
2.2.1	Ascensão e crise das Business Schools .....	48
2.2.2	A educação superior em Administração no Brasil .....	54
2.2.3	Vulnerabilidades da educação em Administração no Brasil .....	62
2.2.4	A educação superior nos EUA e no Brasil: evidências das fragilidades do projeto educacional em Administração .....	67
2.3	A qualidade em educação e a experiência formativa: caminhos para se compreender a formação do administrador .....	69
2.3.1	Reflexões sobre a educação superior .....	69
2.3.2	Aspectos da qualidade em educação .....	73
2.3.3	A experiência formativa em termos conceituais .....	79
2.3.4	A semiformação: o perigo que ronda a educação em Administração .....	86
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	92
3.1	Dimensões de Análise .....	92
3.2	Os sujeitos de pesquisa .....	95
3.3	Procedimentos Metodológicos .....	98
3.3.1	O grupo focal .....	99
3.3.2	A Análise de Conteúdo .....	102
3.4	Fundamentações epistemológicas da pesquisa .....	104
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	107
4.1	As racionalidades e a educação superior: as relações estabelecidas pelos egressos .....	107
4.1.1	A racionalidade substantiva nas ações dos egressos .....	108
4.1.2	A racionalidade instrumental nas ações dos egressos .....	110
4.1.3	A racionalidade instrumental e substantiva dos egressos de Administração .....	111

<b>4.2</b>	<b>As representações da qualidade em educação para os egressos de Administração.....</b>	<b>114</b>
<b>4.2.1</b>	<b>A qualidade formal na educação dos egressos .....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A qualidade política na educação dos egressos .....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Qualidade formal e política na educação dos egressos.....</b>	<b>120</b>
<b>4.3</b>	<b>A semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos de Administração.....</b>	<b>124</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A geração de sentidos e o aprendizado na formação acadêmica .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3.2</b>	<b>O enfraquecimento do potencial reflexivo e da autonomia do estudante.....</b>	<b>129</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Os reflexos da semiformação na vida profissional dos egressos.....</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O imaginário brasileiro parece ser envolvido por uma ideia comum de que o diploma é um símbolo de prestígio, ascensão socioeconômica e intelectualidade. A cultura popular, frequentemente, ressalta a diferença entre o “doutor” que se formou na faculdade e o “indivíduo simples”, do campo ou da cidade, que mesmo sem comparado nível de estudo, consegue se sustentar e se sentir autorrealizado. Por exemplo, no poema O Vaqueiro<sup>1</sup>, Patativa do Assaré diz o seguinte: “eu nasci pra sê vaquêro, sou o mais feliz brasileiro, eu não invejo dinheiro, nem diploma de dotô. Sei que dotô tem riqueza, é tratado na fineza, faz figura de grandeza, tem carta e tem anelão, tem casa branca jeitosa e ôtas coisa preciosa”. A concepção contida neste trecho do poema corresponde às diferenças (econômicas, sociais e políticas) percebidas entre o trabalhador com formação acadêmica, ou seja, o “doutor”, indivíduo que tem diploma acadêmico e o trabalhador com pouco ou nenhum estudo formal. Destaca-se, também, a valorização atribuída ao trabalho dito “intelectual” em detrimento do trabalho braçal, que, além de exigir maior esforço físico, em condições de trabalho mais rudes, recebe uma remuneração inferior.

Esta forma de pensar tem feito muitas pessoas procurarem a formação acadêmica com a expectativa de “melhorar de vida” ou, de pelo menos, manter o mesmo nível social. A perspectiva é que com o diploma se torne mais acessível o emprego formal, com salários diferenciados. Assim, espera-se ter acesso a bens de consumo, como também se deseja alcançar importância e influência social na comunidade em que se está inserido.

No mercado de trabalho, por outro lado, demonstra-se perceber na educação superior um potencial espaço de qualificação profissional que atenda

---

<sup>1</sup> O vaqueiro é um poema de Patativa do Assaré, publicado no livro Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino, em 2011, pela editora Vozes, sendo esta a 17ª edição da obra.

às necessidades organizacionais. Isto torna a educação um setor estratégico, despertando o interesse de diversos segmentos organizacionais que, muitas vezes, chegam a influenciar as práticas didático-pedagógicas para atenderem às necessidades prementes. Isso é observável na aproximação corriqueira de empresas e órgãos representantes do mercado de trabalho com as Instituições de Ensino Superior (IES).

A aproximação entre o mercado de trabalho e a educação pode envolver, por exemplo, uma maior sincronização entre as questões contemporâneas e o conteúdo abordado nos cursos, a ênfase no desenvolvimento de competências e comportamentos específicos dos estudantes, além de financiar pesquisas. Por outro lado, corre-se o risco da educação se comprometer em demasia com interesses mercadológicos e desvirtuar seu papel social e político. Assim, em estudos que se buscam refletir sobre esta situação são oportunos na medida em que podem contribuir para a compreensão das consequências positivas e negativas desta aproximação para a educação, para o ser humano e para a sociedade.

Os órgãos governamentais têm se mostrado atentos aos interesses que o mercado de trabalho tem na educação, bem como a importância que esta área tem para o desenvolvimento econômico dos países. Destarte, a educação superior tem recebido investimentos federais direcionados à ampliação de vagas, na criação de novos cursos e na abertura de instituições de ensino. Estas ações buscam atender às orientações de instituições internacionais que argumentam que são importantes para os países buscarem os seguintes objetivos: a) a democratização do acesso à educação superior; b) maior contribuição das universidades à sociedade do conhecimento; c) incentivo ao intercâmbio internacional dos estudantes; e, a d) valorização das competências profissionais (SEGRERA, 2005).

Para atender a tais objetivos, políticas nacionais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) estão sendo implementados no país. O Reuni foi criado em 2007 e implantado, a partir de 2008, com a ideia de que a expansão, com a reestruturação das instituições federais de ensino superior, abrirá espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública no país. No primeiro ano do programa, houve um aumento de 9,7% dos cursos de graduação presencial ofertados pelas instituições federais de ensino superior, o que resultou em um aumento de 11% das vagas disponíveis no país (DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2009).

A educação superior em Administração, correspondendo a estes estímulos, cresceu, significativamente, em número de matrículas. No ano de 2012, o número de matrículas tanto presenciais como na educação à distância, na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito foi de 2.390.652, o que representa 41,6% do total nacional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012a). Neste mesmo ano, 176.254 estudantes de administração se inscreveram para realizarem o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o estado de Minas Gerais se destacou em número de inscritos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012b).

Estas informações sobre a dimensão do curso de Administração no Brasil se tornam intrigantes quando relacionadas com as avaliações de resultados de aprendizagem da educação superior realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), nos quais, historicamente, os cursos de Administração têm obtido notas medianas (OLIVEIRA; BASTOS, 2005; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012b). Isto somado à dificuldade de inserção no mercado de trabalho enfrentada pelos

egressos e à baixa valorização da profissão (LEMOS; PINTO, 2008; MELO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011), configuram um cenário que desperta perguntas sobre a qualidade da educação brasileira em Administração.

Nos Estados Unidos da América (EUA), os cursos de Administração estão sofrendo fortes críticas desde os anos 2000. Autores como Thomas e Cornuel (2011), Collet e Vives (2013) e Alajoutsijärvi, Juusola e Lamberg (2014) têm alertado para uma educação descomprometida com a formação do estudante, descontextualizada e desconectada dos problemas contemporâneos. Esta situação evidencia a fragilidade de um modelo educacional que foi importado por muitos países, inclusive, o Brasil.

As *Business Schools* se tornaram referência no projeto educacional em Administração após a Segunda Guerra Mundial. O trabalho promovido na academia estadunidense, de desenvolvimento teórico e de formação profissional, recebeu reconhecimento internacional e se tornou uma importante referência na construção do conhecimento administrativo e na educação de administradores em todo o mundo.

A educação superior em Administração começou no Brasil, na década de 1950, inspirada no modelo estadunidense e foi sendo ampliada sem buscar um maior alinhamento com as particularidades nacionais que possibilitassem a construção de uma identidade nacional para os cursos. Autores como Nicolini (2009), Maranhão e Paula (2008), Alcadipani e Bertero (2012) têm resgatado o histórico e tecido reflexões sobre os caminhos que levaram a este cenário que é considerado de crise. Desta forma, tornam-se valiosas as iniciativas de caracterização da educação brasileira, o que contribui com as reflexões sobre os aspectos vindouros, a fim de se pensar as modificações necessárias.

Na visão de Chanlat (1999) e Aktouf (2005), a Administração, atualmente, enfrenta as limitações das abordagens predominantemente reducionistas, deterministas e utilitaristas que nortearam as análises sobre os

fenômenos organizacionais. Ao negligenciar a imprevisibilidade, a incerteza e a espontaneidade inerente aos sistemas sociais, o campo de conhecimento e de formação se distanciou da sociedade, do ser humano e da intensa transformação enfrentada pelas organizações, principalmente, na atual fase informacional.

Este perfil relaciona-se, de certo modo, a um desequilíbrio na forma como a racionalidade instrumental e a substantiva são abordadas na área. Como racionalidade, entende-se as premissas tomadas como verdadeiras e que desencadeiam o pensamento lógico que estimula a ação. Sua dimensão instrumental trata das questões práticas e objetivas da vida e almeja os resultados sem questionar como se chega a eles. A racionalidade substantiva, por sua vez, envolve a análise dos meios utilizados nas ações, pois pauta-se por valores sociais. As duas formas se complementam, uma vez que toda ação almeja resultados objetivos e, da mesma forma, envolve valores (RAMOS, 1989).

Entretanto, observa-se que, na formação do administrador, a racionalidade instrumental é mais valorizada, em razão da ênfase aos resultados quantitativos e econômicos tão caros às organizações. O problema é que, neste contexto, os valores, também, passam a ser orientados pelo *ethos* capitalista, o que tende a tornar tendencioso o julgamento ético e a interpretação das responsabilidades organizacionais.

Assim, torna-se necessário pensar sobre os reflexos deste tipo de formação na atuação profissional do egresso. A recorrência de crises sociais, ambientais e políticas no mundo evidenciam a complexidade do atual ambiente organizacional, o que torna a atuação do administrador mais desafiadora. E, por isso mesmo, ele precisa estar preparado para tomar decisões importantes que influenciam a sociedade.

Esta formação é possível quando há a combinação de qualidade formal e política na educação (DEMO, 1996a). A qualidade formal refere-se ao desenvolvimento de competências instrumentais, de natureza tecnológica,

enquanto qualidade política relaciona-se à formação de um cidadão com compromisso com a construção da história pessoal, mas, principalmente, com compromisso com a construção da história da comunidade na qual está inserido.

Para Demo (2008), só há qualidade na educação se as dimensões formal e política estiverem presentes, pois, assim, é possível buscar o desenvolvimento humano. Entretanto, na Administração, como denuncia Lourenço (2013), parece haver uma inclinação por modelos de educação que se ocupem da instrução, voltando-se para o exercício profissional tecnicista e negligenciando a formação geral, em termos políticos, humanísticos e éticos dos estudantes.

Quando a qualidade política perde espaço na formação do estudante, ele não desenvolve bem sua capacidade de reflexão crítica. Neste caso, não há formação, mas semiformação, como entende Paes de Paula (2012). A semiformação corresponde a negligência com a condução do estudante pela busca de sua autonomia, ou melhor, sua capacidade de interpretar os contextos e decidir livremente sobre sua participação neles.

A semiformação afeta a experiência formativa, que é o que estimula o indivíduo a sair de uma posição contemplativa com relação ao conhecimento para uma posição ativa e transformadora de sua vida e do seu entorno. Isto se dá à medida que a experiência é capaz de tocar a subjetividade de quem dela participa (PAES DE PAULA, 2012).

Desta forma, a experiência formativa afeta o aprendizado, pois marca o inconsciente deixando registrado na memória não a informação pura e fria, mas o sentido que se atribuiu a determinado conhecimento. Logo e à medida que este conhecimento sedimenta, o indivíduo vai ganhando condições de refletir, de criticar, de criar, com base no que aprendeu.

Esta consciência crítica desperta o indivíduo à sua emancipação, pois ele passa a ter condições de pensar por si mesmo, desenvolvendo suas próprias reflexões e formulando seus próprios argumentos. Assim, o indivíduo se torna

sujeito, o que significa ser capaz de assumir compromissos consigo mesmo e com a sociedade.

No contexto de trabalho, a experiência formativa vivida, no período da formação educacional, reflete na forma como o sujeito estabelece suas relações profissionais e pessoais. A atitude política passa a ser algo espontânea e intrínseca às dimensões da vida do sujeito e isto lhe confere alteridade e autonomia. Significa que o sujeito passa a considerar que, para construir sua individualidade, é necessário se perceber como parte de um coletivo e que é em meio as relações interpessoais que ele vai buscar se fazer reconhecer por suas diferenças. Assim, tende-se a ter um profissional capaz de fazer uma leitura mais complexa do contexto social em que está inserido e com isso, alguém com melhores condições de se comunicar com diferentes grupos, mas, principalmente, com a consciência do papel que presta ao sistema produtivo/econômico e à sociedade.

Com base nesta reflexão, chega-se à **suposição inicial deste estudo de que a experiência formativa do estudante de Administração influencia a sua atuação profissional**. Por isso, para que o administrador se torne um profissional com habilidades técnica e política ele precisa passar por uma experiência formativa plena, de modo a ser capaz de: a) entender a sociedade e os seus desafios; b) atuar, profissionalmente, com eficiência e cidadania; e, c) aceitar de forma equivalente o seu compromisso com o desenvolvimento organizacional e social.

Com este olhar para a educação, tem-se como problema de pesquisa a questão: **de que modo a experiência formativa tem influenciado a vida profissional dos egressos de Administração?**

## 1.1 Objetivos

Este estudo foi conduzido com o objetivo geral de compreender os reflexos da experiência formativa na vida profissional dos egressos de Administração da educação superior privada do sul de Minas Gerais.

Por conseguinte, o objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos que são:

- a) Entender as relações construídas pelos egressos entre as racionalidades e a educação superior em Administração;
- b) Caracterizar as representações da qualidade na educação na formação acadêmica dos egressos;
- c) Identificar se há indícios de semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia utilizada foi o grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram egressos dos cursos de bacharelado em Administração de cinco IES privadas das cidades mineiras de Alfenas, Campo Belo, Lavras, Perdões e Varginha.

Escolheu-se este caminho metodológico por compreender que dados relevantes e diferenciados poderiam surgir não só da narrativa das experiências individuais, mas, principalmente, da reconstrução das percepções por meio do compartilhamento das experiências dos outros (SCHRÖEDER; KLERING, 2009; MELO; ARAÚJO, 2010; SERVO; ARAÚJO, 2012). Ou seja, no momento em que um egresso ouve a fala do outro, ele tem a oportunidade de complementar, questionar, concordar ou discordar do que é dito e, assim, criando um momento importante para o pesquisador explorar novos repertórios com relação ao tema de pesquisa.

## 1.2 Caracterização do contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa é o da educação superior privada de Administração. No âmbito nacional, as IES privadas corresponderam a 88% das 2.635 IES participantes do Censo da Educação Superior de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Na educação em Administração correspondem a 87,3 % dos cursos nacionais, das quais, no sudeste, concentram-se 44,8% deste percentual (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012b). Estes dados reforçam a significativa presença das IES privadas no setor educacional e sua importância na formação acadêmica dos estudantes de Administração brasileiros.

Este atual cenário da educação superior privada brasileira se delineou baseado na expansão da educação superior que aconteceu entre os anos de 1960 e 1970. Ao buscar atender a demanda por profissionais qualificados, que pudessem trabalhar na indústria que crescia nesta época, houve a rápida aprovação de novos cursos em IES privadas e surgiram programas de financiamento estudantil (NUNES, 2007).

Estas foram estratégias utilizadas pelo governo brasileiro, para ampliar as vagas na educação superior, sem realizar um investimento significativo. Em consonância ao projeto desenvolvimentista que orientava as políticas públicas nacionais neste período, fortalece-se o argumento da necessidade de democratizar a educação superior no Brasil. Entretanto, segundo a análise de Martins (2009), houve apenas a ampliação de vagas, por meio do setor privado, com acesso, ainda, restrito a uma pequena parcela da população com idade de 18 a 24 anos, deixando, ainda, à margem da educação superior, a maior parte da população.

Este modelo de expansão levou a uma dissociação entre a educação e a pesquisa, pois as faculdades isoladas e particulares, em geral, encontram dificuldades em desenvolverem investigações científicas e concentram-se no ensino. Complementa esta conjuntura a falta no país de docentes preparados para o magistério do terceiro grau, uma vez que, tradicionalmente, nunca houve programas efetivos de formação docente (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

A década seguinte, referente aos anos de 1980, foi um período difícil para o Brasil, com crises econômicas, alta inflação e a incerteza que envolvia o futuro do país. Silva (2001) chega a tratar este período como a década perdida, pois houve uma estagnação muito grande em diversos setores nacionais. A partir de 1990, algumas mudanças aconteceram em decorrência de pressões exercidas por documentos divulgados pelo Banco Mundial (BM) quanto à educação superior no mundo. Os debates suscitados por estes documentos influenciaram as ações dos governos no mundo todo e, no Brasil, repercutiram nas políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, o que resultou no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e mais um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias que, entre outras temas, incentivavam a vinculação da educação superior às instituições privadas (LIMA, 2011).

Este histórico ajuda a explicar a amplitude das vagas na educação superior privada e estimula a análise das consequências deste tipo de expansão. Em especial, na formação de administradores, as IES privadas têm uma enorme participação. Em 2011, estas instituições colaboraram para que 41,6% das matrículas fossem da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Das IES que ofertam cursos desta área, a maioria (355) é pequena, em média com dois cursos. Elas empregam 60,1% dos professores, sendo estes mestres e especialistas que trabalham, predominantemente, como horistas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Por

estas razões, as IES privadas se tornam importantes para a compreensão do atual cenário da educação em Administração e do desempenho dos egressos no exercício profissional.

Os egressos são os concluintes da educação superior que se direcionam ao mercado de trabalho, buscando atuar profissionalmente. “Do total de concluintes da educação superior no ano de 2011, 42,3% foram da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito” (Quadro 1) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 45). Estes números demonstram o significativo percentual de profissionais desta área que chegam ao mercado de trabalho anualmente. Entre estes egressos estão administradores que irão trabalhar em diversos tipos de organizações e tomar decisões que influenciarão a vida em sociedade, o que reforça a importância de envolvê-los em atividades de pesquisas, extensão e ensino.

<b>Área Geral do Conhecimento</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
Ciências Sociais, Negócios e Direito	41,6%	42,3%
Educação	20,2%	23,5%
Saúde e Bem-Estar Social	13,9%	14,9%
Engenharia, Produção e Construção	11,3%	6,4%
Ciências, Matemática e Computação	6,3%	5,5%
Agricultura e Veterinária	2,3%	2,0%
Humanidades e Artes	2,3%	2,6%
Serviços	2,1%	2,9%

Quadro 1 Percentual de matrículas e de concluintes dos cursos de graduação (presencial e a distância) no Brasil, em 2011

Fonte: INEP (2013, p. 45)

Autores como Barros e Paiva (2013), Brandalise et al. (2013) e Damásio et al. (2013) estudaram os egressos, porém, são poucas as pesquisas com estes sujeitos. Para se realizar um estudo com egressos, enfrentam-se algumas dificuldades, como: a) a carência de cadastros atualizados nas IES, o que compromete a identificação dos mesmos; b) o fato de retornarem para suas

regiões de origem ou migrarem para outras cidades, tornando mais complicado o contato; e, c) a pouca flexibilidade de horários que possuem em função dos compromissos de trabalho, o que compromete a utilização de determinados métodos de pesquisa, como o grupo focal.

Entretanto, estes são sujeitos de pesquisa importantes quando se trata da temática da educação em administração, pois eles possuem uma visão única da formação acadêmica e do mercado de trabalho. Os egressos têm condições de analisar o curso que fizeram em um todo e confrontar o que aprenderam e o que lhes é cobrado no exercício profissional. Dar voz a este grupo, como sujeitos de pesquisa, é uma forma de buscar complementar e até mesmo contrapor as críticas com base no olhar de quem já concluiu os estudos e vivencia a pressão do mercado de trabalho.

### **1.3 Justificativa**

A realização deste trabalho tem quatro justificativas, que são de natureza econômica, social, acadêmico-científica e pessoal. Em termos econômicos, este trabalho se justifica pelo fato das IES privadas serem muito expressivas no setor brasileiro de educação e movimentarem altos valores de mensalidades. Estas instituições, também, recebem muitos investimentos financeiros do governo em termos de financiamento estudantil. No ano de 2013, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) recebeu R\$ 1,68 bilhão para financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores privados (SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS, 2013). Por isso, é importante conhecer melhor o trabalho desenvolvido por estas IES, a fim de incentivar ações que promovam melhorias e evitem abusos e desrespeitos com o cidadão.

Como justificativa social, apresenta-se a importância da educação em Administração para o desenvolvimento econômico, social e político do país. Os

profissionais com esta formação estão presentes em organizações de distintas naturezas, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor, ocupando postos de diversos níveis hierárquicos. Sua atuação profissional, portanto, afeta a sociedade e pode colaborar para a construção de ações mais sustentáveis de gestão organizacional.

No que se refere à justificativa acadêmico-científica, destacam-se três aspectos: a) a rica potencialidade que os temas (experiência formativa, qualidade em educação e racionalidades) apresentam no sentido de compreender as nuances da educação em Administração e, conseqüentemente, auxiliar na construção de novas propostas educacionais; b) o fato de os egressos serem sujeitos de pesquisa importantes no entendimento das fragilidades e das potencialidades da educação, com uma visão diferenciada de ingressantes e estudantes; c) o fortalecimento da área de pesquisa sobre o ensino de Administração, uma vez que esta tem apresentado sinais de potencial desenvolvimento, como se tem observado em congressos como o Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD), Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD) e no Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ).

Outro estímulo recente às pesquisas com esta abordagem foi o Pró-Administração. Em 2008 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou um edital com este nome, prevendo financiamento de 4 anos para projetos (principalmente de pesquisa) que visassem ao desenvolvimento da graduação e pós-graduação em Administração no país. A particularidade deste edital é que incentivava a formação de redes de pesquisa entre Instituições de Ensino Superior (IES) a desenvolverem projetos conjuntos sobre esta temática. Este trabalho, em especial, foi desenvolvido no âmbito de um dos projetos apoiados pelo Pró-Administração.

Por fim, como justificativa pessoal, considera-se a história de vida e a trajetória da pesquisadora, que é formada em Administração e já lecionou em instituições públicas e privadas de ensino. Por estar inserida neste contexto, há o interesse em conhecer melhor os problemas que a área tem enfrentado e pensar caminhos para ajudar a resolvê-los.

Diante do exposto, acredita-se que este trabalho contribui, em termos teóricos, para um entendimento sobre a formação acadêmica do administrador e suas repercussões na prática profissional.

#### **1.4 Estruturação da Tese**

Este trabalho está estruturado em cinco seções que são: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados e discussão e considerações finais. A primeira seção, que corresponde à introdução, teve a finalidade de problematizar o tema e apresentar os objetivos da pesquisa, além de explicar as características do trabalho, apresentar as justificativas e expor a estrutura em que o trabalho está organizado.

O referencial teórico é composto por três subseções que abordam: a influência do *ethos* capitalista na formação e na atuação do gestor organizacional; a educação superior em Administração; e, as reflexões sobre a educação, a qualidade em educação e a experiência formativa.

O *ethos* capitalista é abordado como a caverna de Platão do gestor organizacional, que é um profissional que assumiu representatividade na eminência do sistema capitalista e enfrenta as contradições inerentes ao contexto em que está inserido. Ao longo desta discussão, são destacados os conceitos de racionalidade instrumental e substantiva como elementos que marcam as condições histórico-sociais do administrador.

A educação superior em Administração é apresentada, em termos históricos. Resgata o papel das *Business Schools* estadunidenses na construção do campo de formação e no modo como a Administração vem se desenvolvendo no Brasil. A revisão de literatura ajuda a compreender o momento atual vivido pelos cursos de administração brasileiros e constrói um panorama sobre as tensões presentes no debate sobre a formação do administrador.

O resgate do conceito de educação e as distorções em que costuma ser envolvido são tratados na terceira parte do referencial teórico. Esta discussão cria o ensejo para falar sobre qualidade em educação e discriminar suas dimensões formal e política. Considera-se que qualidade formal e qualidade política na educação são fatores exógenos ao processo de aprendizado, ou seja, são estímulos ambientais à aprendizagem, enquanto é na experiência formativa que o estudante entra em contato com os fatores endógenos a este processo, o que equivale aos elementos subjetivos que agem sobre a aprendizagem individual. No processo dialógico entre estas dimensões encontrou-se a possibilidade de analisar os aspectos da semiformação indicados pela literatura que discute a formação do administrador.

Nos procedimentos metodológicos, são abordados aspectos da pesquisa qualitativa que foi realizada por meio do grupo focal e analisada com o auxílio da análise de conteúdo. Evidencia-se, ainda, o mapa conceitual de análise, com suas dimensões e categorias analíticas, assim como são apresentados os sujeitos de pesquisa. Para finalizar, são abordados os aspectos epistemológicos do trabalho.

A seção de resultados e discussão é composta por três subseções que desenvolvem os objetivos deste trabalho. Na primeira, discutem-se as relações estabelecidas pelos egressos entre racionalidades e educação e para isso a racionalidade substantiva e instrumental é analisada separadamente. Em seguida, são analisadas as representações que a qualidade em educação assume para os

egressos, o que é feito por meio da distinção entre qualidade formal e política. Por fim, aborda-se a semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos de Administração, considerando, para isso, as dificuldades que enfrentaram na geração de sentidos e no desenvolvimento da autorreflexão crítica.

Com as considerações finais encerra-se o estudo, momento em que são retomados pontos importantes tanto teóricos quanto empíricos, além de buscar responder de forma mais objetiva o problema de pesquisa. As implicações teóricas e metodológicas, para a área de ensino e pesquisa em Administração, também, são destacadas, assim como as limitações enfrentadas neste trabalho e as sugestões para pesquisas futuras.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

No referencial teórico deste trabalho tem-se o objetivo de fundamentar, conceitualmente, a argumentação que se pretende desenvolver na tese. Para tal, foram construídas três seções que contextualizam a educação superior em Administração; desenvolvem os conceitos de racionalidade; qualidade na educação e experiência formativa.

### **2.1 A influência do *ethos* capitalista na formação e atuação do gestor organizacional**

A gestão é uma prática social que se desenvolveu, conjuntamente, com a consolidação do capitalismo e da sociedade organizacional. Diante disso, objetivou-se nesta seção abordar o surgimento e a consolidação do profissional ligado às atividades gerenciais. Este profissional é conhecido, normalmente, como gestor e corresponde ao indivíduo que, sem uma formação acadêmica específica em Administração, assume a responsabilidade de coordenação do trabalho em organizações. Com base nisso, são feitas reflexões sobre as repercussões causadas pelo *ethos* capitalista na atuação profissional do gestor organizacional e, conseqüentemente, na sociedade ocidental.

#### **2.1.1 A formação do *ethos* capitalista: (re)lembrando a história**

A sociedade ocidental moderna tem seu berço na sociedade feudal pré-capitalista. Os povos medievais eram governados por reinados estabelecidos pelo direito divino e geridos com base em princípios patrimonialistas. O trabalho camponês e artesão mantinha a corte e a sociedade em geral com alimentos e utensílios, e a base do incipiente comércio era o escambo que, nestas condições,

não fazia diferenciação entre o valor de uso e o valor de troca (WILSON, 2004; MARX, 2008).

Entre os séculos XV e XVII, vivia-se sob a influência de fortes laços de dependência interpessoal, pois a associação familiar do clã ou do reino a que se pertencia é que conferia ao indivíduo identidade, sentimento de proteção e pertencimento de grupo (WEBER, 2009b). Em condições gerais, as relações eram personalizadas e os interesses coletivizados, de forma que a dimensão econômica era condicionada aos benefícios sociais decorrentes dessa prática.

Neste contexto, a ação social era pautada, em grande medida, pela tradição, pela religião e pela aceitação social. Dava-se importância à legitimação da ação, porque se apoiava no sentimento de comunidade e no desejo de preservação da ordem social estabelecida. A dominação se dava pela crença na santidade de ordens e poderes senhoriais (WEBER, 2009b), o que limitava as possibilidades de mobilidade social e impunha uma dura realidade para alguns estamentos sociais.

Esta estrutura entrou em crise por volta do século XV e sua queda foi marcada pela incapacidade de atender aos interesses da nascente burguesia e das necessidades camponesas. Logo, iniciou-se uma reorganização social, na qual o Estado se afastou das tradições sociais e religiosas da sociedade e a expropriação dos proprietários diretos da terra e a acumulação de reservas monetárias fortaleceram a burguesia e deram origem ao proletariado.

Definiu-se, assim, o que ficou conhecido como Estado absolutista, que se trata do sistema político administrativo que dominou os países da Europa entre os séculos XVI e XVIII. As principais ocorrências que o caracterizaram foram a centralização e unificação administrativa do Estado, seguida pela eliminação da autonomia dos poderes locais das cidades. Os parâmetros da justiça real passaram a serem impostos à população e o exército foi formado como instituição voltada à segurança e ao controle da ordem social. A moeda

local foi definida e estabeleceu-se um sistema de arrecadação de impostos (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1993).

No contexto desta estruturação administrativa, formaram-se as bases da tecnoburocracia atual. Os indivíduos que dominavam a escrita foram designados para as funções administrativas com a orientação, principalmente, de aperfeiçoar o controle fiscal, a fim de enriquecer a monarquia e o clero. Segundo Motta (1986, p. 40):

[...] o absolutismo marca uma fase em que os administradores profissionais começam a substituir os notáveis na gestão dos negócios do Estado. Esses administradores ganham autoridade, riqueza e posição social, constituindo-se claramente numa nova elite.

Na França, esta nova classe de gestores se diferenciava por suas origens em dois tipos: a) os *officers*, representados por indivíduos de descendência nobre; e, b) os *commissaires*, que, ao contrário, eram pessoas que alcançaram estes postos de trabalho na ocasião da centralização monárquica e que não, necessariamente, representavam a elite econômica, mas uma ascendente elite burocrática. Estes predecessores da burocracia atual trabalhavam, essencialmente, para desenvolver os meios para o exercício do poder político, sem compromisso real com as condições técnicas do trabalho ou com a sociedade (MOTTA, 1986).

O absolutismo criou as condições para o Estado Moderno, especialmente em razão do expansionismo marítimo-comercial e a burocratização da estrutura estatal. As grandes navegações possibilitaram o fortalecimento e o enriquecimento das nações europeias por meio da conquista de novos territórios e do extrativismo realizado nas colônias, como o Brasil. O pensamento formal-jurídico, característico da burocracia, introduziu na administração pública as regras racionalmente estabelecidas e aplicadas com

impessoalidade e formalismo, cujo objetivo era organizar o espaço público e privado. A dominação, exercida em caráter legal, tentou afastar o lastro patrimonialista da égide do Estado e os metais preciosos da América possibilitaram um grande acúmulo de riquezas nas mãos da burguesia europeia. Estes fatores abriram espaço para a Revolução Industrial e, conseqüentemente, para o florescimento do capitalismo moderno.

A Revolução Industrial marcou definitivamente a transição para o sistema capitalista. O mercado, nesta fase, já era ocupado por muitos pequenos produtores que vendiam seus produtos para sobreviver. Os meios de produção, ainda, estavam diluídos na sociedade, misturando-se ao trabalho individual e artesão. A pequena produção mercantil era limitada pelas dimensões de mercado e o poder de compra da população. Aos poucos foram surgindo os comerciantes, os usuários, os banqueiros e aqueles que compravam o produto para vendê-lo com lucro (MOTTA, 1986). Assim, rompia-se, definitivamente, com o modelo de escambo do sistema feudal e o valor de troca foi sobrepondo-se ao valor de uso dos produtos e serviços.

Na visão de Marx (2008), o capitalismo caracteriza-se pela exploração do ser humano pelo ser humano, permitindo que uma classe enriqueça em cima do trabalho de outros, que permaneceram pobres e oprimidos pelo sistema. Weber (2009b) entende o capitalismo por outra ótica, ligado à satisfação das necessidades de um grupo humano, com caráter lucrativo e por meio de empresas. Tal concepção afasta-se da perspectiva da luta de classes e aborda o desenvolvimento econômico promovido pela burocracia.

O capitalismo pode ser tratado por diversos ângulos, porém, o que é inegável é que as relações trabalhistas, sociais e comerciais foram definitivamente modificadas e passaram a ser influenciadas pelo individualismo, materialismo e racionalismo. O individualismo é representado pela propriedade privada e pelo afastamento do indivíduo de seu grupo e do Estado. O

materialismo é expresso nas possibilidades de consumo e no desejo de acumulação de riquezas. E o racionalismo é definido pela ação social voltada aos fins (WEBER, 2009a), o que impõe uma ponderação lógica em relação aos meios e suas consequências secundárias.

Estas características estão ligadas à ideologia protestante burguesa. A ética protestante apresentou uma forma diferente dos dogmas católicos de entender o relacionamento do ser humano com o trabalho e com o dinheiro, que acabou por libertar as pessoas para canalizar seus esforços produtivos na profissão e nas recompensas materiais advindas do trabalho. Estes valores mostraram ser capazes de, subjetivamente, direcionar o pensamento e a ação humana para fins utilitaristas. Weber (2008) denominou tal situação como “espírito do capitalismo”.

Observa-se, então, que da passagem das sociedades tradicionais para a sociedade moderna, houve uma mudança de valores de modo que as relações econômicas se sobrepõem às relações sociais (POLANYI, 1980). A figura 1 aborda esta situação, evidenciando a passagem da reciprocidade característica das relações sociais para a racionalidade instrumental típica dos interesses econômicos.

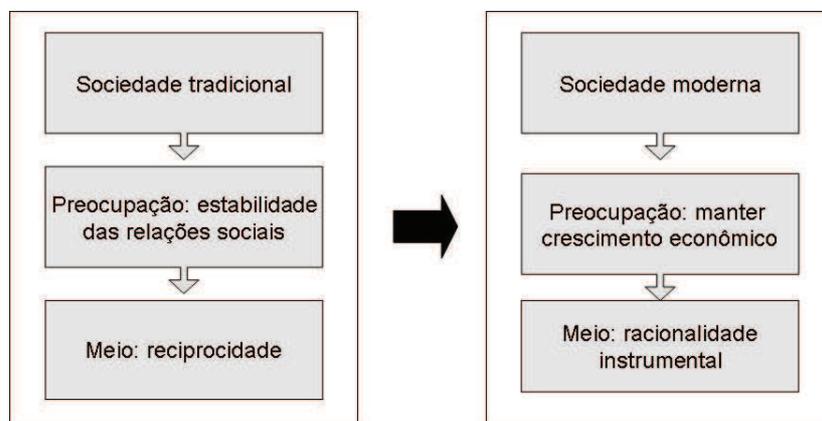


Figura 1 Inversão de valores na passagem da sociedade tradicional para a moderna

Fonte: Lourenço, Tonelli e Mafra (2010, p. 177).

Assim, formaram-se os pilares que permitiram a consolidação do sistema econômico-produtivo, que são: a democracia, o *ethos* capitalista e as corporações burocráticas (MOTTA, 1986). A democracia, no campo da política, garantiu o direito à propriedade privada, à liberdade de expressão e à participação nas disputas políticas. O *ethos* representa o plano ideológico, que de forma subjetiva, introduziu valores e influenciou as formas de pensar e agir. E, no campo administrativo, as organizações burocráticas impuseram as condições de trabalho e de produção.

No século XX, a burocracia ocupou uma posição central na sociedade. O Estado se tornou cada vez mais burocrático e as organizações privadas cresceram em número e complexidade. O mundo moderno se definiu como uma “sociedade de organizações” (PERROW, 1991, p. 1).

As organizações produtivas se constituíram à medida que os artesãos, pequenos produtores e trabalhadores individuais passaram a trabalhar nas fábricas por não conseguirem manter-se com o seu ofício em uma sociedade de mercado. O trabalhador, organizado em empresas, passou a ser controlado,

quantificado e comparado, e o esforço humano tratado com a indiferença do valor do uso, reduziu o trabalhador a uma pequena unidade dentro do processo produtivo, capaz de ser estimulado a melhorar o desempenho, descartado e substituído conforme o interesse organizacional.

Estas empresas compõem os aparelhos ideológicos controlados pela classe economicamente dominante, similar ao que acontece com a escola, a imprensa, os partidos políticos, as associações profissionais e culturais. Por meio deles, opera-se o controle ideológico da sociedade e se consegue manter a submissão da classe trabalhadora aos interesses capitalistas (MOTTA, 1979; TRAGTENBERG, 2006). Isto é possível ao se disseminar a ideia de que esta forma de organização social é natural e que não existe outro modo de garantir o desenvolvimento econômico dos países e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida das pessoas.

As organizações burocráticas têm um papel determinante neste processo de naturalização do capitalismo, pois são elas que garantem as condições de trabalho. Na sociedade atual, trabalhar tem a importância não só de garantir os meios de sobrevivência, mas, principalmente, de conferir identidade dos indivíduos. Aqueles que não trabalham, não colaboram com o sistema, terminam sendo excluídos e marginalizados, são considerados preguiçosos, irresponsáveis e vadios.

Motta (1979, p. 20) afirma que “nas sociedades altamente burocratizadas, a burocracia detém o trabalho social total e o revende à sociedade sob a forma de sobrevivência em bloco”. Ou seja, transforma o trabalho e o trabalhador em mais uma mercadoria a ser negociada, e o valor do trabalho é justificado, quantitativamente, reduzindo o ser humano à condição estritamente econômica. Ramos (1989, p. 99) complementa esta ideia, ao afirmar que “a sociedade de mercado transforma o homem, necessariamente, num detentor de emprego: onde uma vez que se estabelece a divisão do trabalho, todo

homem vive numa base de troca ou, de alguma forma, torna-se um comerciante” da própria força de trabalho.

Neste contexto, as práticas gerenciais se destacaram como meio importante para a implementação do novo modo de produção. E o gestor se tornou um ator de grande inserção na dinâmica social por meio das organizações burocráticas, atuando como o que Motta (1986, p. 21) chamou de “maestro da reprodução tecnoburocrática”.

### **2.1.2 O gestor organizacional: um ator da sociedade de mercado**

Ao longo da história da sociedade ocidental a figura do gestor sempre esteve presente, não claramente como hoje em dia, mas por meio de ações tipicamente gerenciais, desenvolvidas por aquele indivíduo que gerencia recursos, busca formas alternativas de implementar projetos, coordena o trabalho de outras pessoas e empreende ideias. Nas sociedades pré-capitalistas, estas funções ficavam dispersas e se manifestavam de forma isolada, muitas vezes, ligadas às iniciativas dos senhores feudais e dos nobres em geral.

Motta (1986) esclarece que, apesar de uma aparente relação, a burguesia não se transformou nos gestores das organizações do capitalismo. O burguês manteve sua posição clara e bem definida dentro da ordem social estabelecida. O gestor, no entanto, é seu contemporâneo, porém, em condições bem diferentes de reconhecimento e construção da identidade, tendo ocupado posições diversas na sociedade sem perceber que constituía uma classe bem definida.

Com os trabalhos dos pioneiros estudiosos da ciência da Administração, ao longo do século XX, esta profissão foi se definindo em termos de habilidades e funções. O conhecimento sobre os sistemas sociais, também, avançou e as técnicas e modelos gerenciais foram aprimorados para atender a complexidade das organizações.

Como se pode verificar na evolução histórica do “homem de negócios”<sup>2</sup> capitalista feita por Sá (2011) (Quadro 2), no final do século XIX, o gestor representou um forte elo entre o ideal e a prática capitalista, ao valorizar o que Weber (2009b) definiu como ação social, voltada aos fins e, Ramos (1989), posteriormente, chamou de racionalidade instrumental. Ou seja, uma postura voltada para os resultados, com os meios adequados para atingir as metas, indiferente ao conteúdo de valor da ação em si.

Contexto e época	Autor	Visão sobre o “homem de negócios”
Alemanha fim do século XIX/ início do século XX	Weber (2005)	O “homem de negócios” vê a racionalização como forma de maximizar os rendimentos do trabalho e tem como principal preceito à utilidade das ações.
Alemanha décadas de 10 a 40	Shumpeter (1988 [1911])	O empresário consegue realizar as combinações produtivas que permitem o desenvolvimento da economia.
	Shumpeter (1984 [1942])	O empresário é visto como detentor de um estilo de vida burguês racionalista e não-heroico.
EUA década de 50	Mills (1969 [1951])	O empresário é considerado de personalidade jovem, dinâmica e sagaz. Seu desempenho está ligado aos contatos intangíveis que possui e sua procedência é industrial e burguesa.
	Mills (1981 [1956])	Os homens de negócios estão inseridos nas altas rodas executivas. Os profissionais são preparados para ocupar este lugar e os novos integrantes são selecionados por aqueles que já o compõem.
França décadas de 70 e 80	Bourdieu (2007 [1979])	O “homem de negócios” da nova burguesia é mais jovem e possui uma origem social mais elevada em seu conjunto.

Quadro 2 A evolução histórica do “homem de negócios” em síntese

Fonte: Adaptado de Sá (2011, p. 97).

(...continua...)

<sup>2</sup> Sá (2011) emprega a expressão “homem de negócios”, porém o entendimento que se assume neste trabalho é que se trata de seres humanos envolvidos em atividades gerenciais, independente do gênero.

“Quadro 2, continua”

Contexto e época	Autor	Visão sobre o “homem de negócios”
França décadas de 70 e 80	Boltanski (1982)	Existe uma hierarquia dentro da classe executiva e são as capacidades técnicas e sociais que possibilitam ao indivíduo ocupar cargos de prestígio nessa classe.
França década de 90	Boltanski e Chiapello (2009)	O primeiro espírito do capitalismo (final do século XIX) centrava-se na figura do burguês empreendedor, detentor de disposições econômicas inovadoras e na descrição de valores burgueses tradicionais. O segundo espírito do capitalismo (1930 a 1960) valorizou a figura heroica do diretor, indivíduo habilitado de vontade de aumentar o tamanho da firma que dirige. O terceiro espírito do capitalismo (a partir de 1960) passa a valorizar a autonomia dos trabalhadores e a reforçar temas como descentralização, meritocracia e administração por objetivos. Os princípios que vigoram são relacionados à flexibilidade, ao trabalho em rede e à falta de garantia de estabilidade na carreira.
Brasil 2000 a 2010	Martelli (2006)	O “homem de negócios” se apoia em literatura de autoajuda empresarial com o objetivo de se livrar das angústias referentes às situações de trabalho “desumanas”.
	López-Ruiz (2007)	O executivo das transnacionais baseia seu estilo de vida no conceito de capital humano e conduz sua carreira como se essa fosse uma empresa, na qual ele investe sucessivamente se autopromovendo.
	Azize (2009)	O “homem de negócios” é agora assombrado pela possibilidade do desemprego e o reflexo que a perda do <i>status</i> do cargo acarreta na vida de quem foi demitido.
	Costa et al. (2010)	Na primeira fase do capitalismo falou-se sobre o empreendedor como aquele que assume riscos e intermedia relações entre classe produtora e consumidora. Na segunda fase, que corresponde à expansão do liberalismo, valorizou-se a capacidade do empreendedor de dar continuidade à nova combinação econômica implantada. Na terceira fase, referente ao paradigma neoliberal, o empreendedorismo é tratado como fenômeno de massa.

Nos primeiros anos do século XX, a efervescência do sistema econômico relacionou o gestor ao agente transformador capaz de empreender as inovações necessárias para manter o capitalismo crescente e forte (SCHUMPETER, 1961). Esta visão, no entanto, foi substituída rapidamente quando o mundo viveu a primeira grande crise econômica na década de 1930 e este profissional foi considerado apenas mais um elemento facilitador do progresso econômico.

Com a retomada do crescimento econômico e das grandes corporações burocráticas, o executivo de alto nível passou a receber grande atenção e valorizaram-se as capacidades técnicas, sociais e empreendedoras dos profissionais. Nas décadas finais do século XX, o que passou a ser importante no trabalho do gestor foi a capacidade de envolver os funcionários na gestão da empresa, como forma de motivá-los e buscar o seu empenho na resolução dos problemas gerenciais (SÁ, 2011).

Com o ano 2000, o mundo entrou em uma vertente informacional que iniciou uma renovação dos parâmetros gerenciais do século passado. As organizações se estabeleceram em rede, o ambiente de negócios ficou mais dinâmico e o empreendedorismo se tornou um fenômeno de massa. O gestor, neste contexto, é dono da própria carreira, pois não existe mais garantia de estabilidade no emprego. O que se espera dele, então, é que seja um “catalisador” do processo gerencial, conduzindo os funcionários e a empresa ao máximo retorno financeiro (MARTIN; BUTLER, 2000; SÁ, 2011).

Em toda esta trajetória, o gestor foi se estabelecendo como profissional fiel a um padrão objetivo de valores econômicos. Sua função dentro das organizações ficou atrelada ao processo administrativo cuja finalidade é garantir a maximização do lucro e a valorização do patrimônio do capitalista. Desta forma, a racionalidade instrumental foi se consolidando como uma das

características marcantes da ação gerencial independente do formato organizacional que se adote.

Entretanto, a ação social se orienta, também, por premissas subjetivas, ligadas ao dever, à dignidade, à beleza, às diretivas religiosas ou a importância conferida a uma causa qualquer. Este tipo de orientação caracteriza o que Ramos (1989) chamou de racionalidade substantiva e corresponde a raciocínios lógicos fundamentados em julgamentos que independem dos objetivos finais e por isso mesmo permitiriam a conduta ética e responsável (Quadro 3).

Racionalidade	Instrumental	Substantiva
Conceito	ação social que tem como interesse principal atingir fins específicos	ação social orientada por valores e por convicções pessoais
Ação	trata de assuntos de ordem prática e objetiva	relaciona-se à transcendência e estimula o sujeito ao encontro da autorrealização

Quadro 3 Racionalidade instrumental e substantiva

Fonte: Baseado em SERVA (1997)

Autores como Ramos (1989), Bolan (1999), Wilson (2004) e Gibson (2011) esclarecem que, apesar da distinção entre instrumental e substantivo, a essência humana encontra-se em atos, substancialmente, racionais. Isto significa dizer que o pensamento lógico que provoca a ação se sustenta em suas referências instrumentais e substantivas, simultaneamente. É elementar ao ser humano o pensamento prático e objetivo que se fundamenta no cálculo, ou melhor, nas projeções utilitaristas dos atos humanos. Do mesmo modo, é-lhe intrínseca a necessidade de transcender e se sentir autorrealizado, o que em outras palavras significa dizer que é próprio do ser humano valorizar a satisfação decorrente do desenvolvimento de seu potencial inato.

O problema que parece permear a vida contemporânea é a instrumentalização de certos valores, ou seja, a subordinação da ética, da estética

e das emoções aos interesses econômicos. Esta postura leva ao que Chanlat (1999) chama de apropriação interesseira de aspectos ligados à subjetividade humana, ou seja, a satisfação, os valores, os desejos, as motivações do trabalhador são explorados de forma a se reverterem em resultados positivos para a empresa, negligenciando o impacto disso para o indivíduo e para a sociedade.

O gestor sofre, com essa conjuntura, as angústias da opressão do sistema. Sá (2011, p. 84) explica bem esta situação ao dizer que

[...] ao voltarmos os olhos para o indivíduo, nesse contexto, vemos a outra face da moeda: um indivíduo fragmentado, que se sente inseguro, ameaçado entre as infinitas possibilidades de escolha, ameaçado pelo risco de jogadas imprevisíveis, que sofre num ambiente de trabalho que propicia a corrosão do caráter.

Nestas condições de insegurança e fragilidade emocional, o indivíduo busca subterfúgios que lhe tragam conforto e a sensação de que suas angústias podem ser compreendidas e resolvidas. A literatura de autoajuda empresarial é um destes recursos, que tem sido bem aceito pelos gestores, por apresentarem propostas de como se adequar ao modelo de vida e de trabalho vigente (SÁ, 2011). Porém, são fórmulas efêmeras que se desgastam e perdem sentido à medida que o cotidiano do profissional se mostra indiferente aos seus sofrimentos e exigem cada vez mais do seu desempenho.

O gestor é, agora, um indivíduo pressionado pelo sistema e se depara com os limites da racionalidade instrumental que lhe foi inculcada ao longo de sua trajetória. No ínterim que compreende a consolidação do capitalismo, este profissional apoiou-se no economicismo para garantir seu reconhecimento profissional, porém, impôs-lhe pesadas exigências de trabalho. Tais exigências trazem à tona os dilemas do administrador ou como se referiram Waiandt, Junquillo e Souza (2013), os embates da profissão.

### **2.1.3 O *ethos* capitalista como a Caverna de Platão<sup>3</sup> do gestor organizacional**

O capitalismo proporcionou à sociedade ocidental avanços econômicos, sociais e tecnológicos. O ser humano do século XXI colhe os frutos dos esforços dos seus antepassados que buscaram dominar a natureza, organizar a sociedade em termos de leis, sistemas políticos e produtivos e construiu uma cultura voltada ao trabalho, à acumulação de capital e ao individualismo. Os avanços materiais em relação às sociedades pré-capitalistas são gigantescos, basta observar as cidades e as casas de hoje em dia, envolvidas com projetos arquitetônicos e urbanísticos arrojados e assistidas por tecnologias sofisticadas.

O capitalismo gerou avanços inimagináveis em relação a 100, 200 anos atrás, porém, da forma como foram construídos serão insustentáveis para gerações futuras. Foi com relação a isto que a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20, que ocorreu em 2012, no Rio de Janeiro, buscou chamar a atenção da sociedade, e mais, buscou a renovação do compromisso político dos países participantes com o desenvolvimento sustentável. O objetivo era avaliar o progresso e as lacunas na implementação das decisões tomadas na conferência de 1992 (ECO 92) e discutir temas novos e emergentes.

No relatório final da conferência, denominado “O futuro que queremos”, os participantes expressaram o seu reconhecimento de que é necessário:

[...] integrar aspectos econômicos, sociais e ambientais e promover suas interligações, de modo a alcançar o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões;  
[...]

---

<sup>3</sup> A Caverna de Platão corresponde a uma passagem do livro VI de “A República” onde Platão discute sobre teoria do conhecimento, linguagem e educação na formação do Estado ideal.

- erradicar a pobreza, promover padrões sustentáveis de produção, consumo e gestão da base de recursos naturais; [...]
- tratar as pessoas como ponto central do desenvolvimento sustentável e tornar o mundo justo, equitativo e inclusivo (UNITED NATIONS CONFERENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT, 2012, p. ).

Porém, o que se observou, após a Eco 92 e teme-se que ocorra com a Rio +20 é a displicência com os temas tratados na Conferência e o descumprimento do acordo firmado pelos países. Apesar dos problemas enfrentados pelo mundo moderno, a ideologia dominante tenta propagar a ideia de que não existe nada de errado com o mundo e que o problema está com o indivíduo que não consegue ver o mundo de forma positiva (SÁ, 2011). Esta é uma linguagem distorcida que busca levar as pessoas a interpretarem a realidade conforme os interesses dos agentes diretos e/ou indiretos. Ramos (1989) chama este tipo de ação de política cognitiva.

A política cognitiva é um instrumento de manipulação a favor dos interesses dominantes, pois influencia a forma de pensar das pessoas cegando-as para a realidade dos fatos, tornando naturais as condições estabelecidas. Como na metáfora da Caverna de Platão, a política cognitiva aprisiona o gestor organizacional, que não consegue perceber com clareza as distorções presentes no seu cotidiano.

Na metáfora, indivíduos acorrentados no interior de uma caverna, passam a vida olhando para as sombras que se formavam nas paredes. As imagens projetadas na parede são do exterior da caverna e com o tempo, os homens assumem que estas sombras representam a vida em sua plenitude. No caso do gestor organizacional, tem-se que a Caverna é o *ethos* capitalista e a política cognitiva as amarras que o prendem.

As organizações formais valem-se, frequentemente, deste recurso para garantir a ordem e a coesão do trabalho. A política cognitiva é embutida nas

regras, nas rotinas e nos sistemas de remuneração, sendo reforçadas nos processos de socialização, treinamento e premiação. A própria imagem do “homem de negócios” divulgada em filmes, programas de televisão e campanhas publicitárias é um exemplo de política cognitiva que tenta induzir as pessoas que buscam o reconhecimento profissional a assumirem um comportamento racional, produtivo e fiel aos valores burocráticos.

Esta dominação ideológica ocorre com relativa facilidade porque transmite aos indivíduos uma interpretação da realidade que parece coerente com as práticas sociais comumente desenvolvidas na sociedade atual. Ramos (1989) alerta para o papel das mídias neste processo de manipulação, utilizando de artifícios linguísticos, de imagem e som para induzir a uma ilusória interpretação da mensagem.

Com isso, o gestor é induzido a vincular sua vida à empresa, perdendo a autonomia e ficando com seu discernimento comprometido. Assim, ele passa a buscar ganhos econômicos, independente do esforço físico, mental ou sentimental, ao sacrificar as relações sociais pelo trabalho e pelo *status* do cargo. Do mesmo modo, passa a colocar o poder de consumo e a ostentação como indicativos de valor do ser humano, bem como define os critérios éticos sobre pilares frágeis e condescendentes.

Esta situação favorece os escândalos empresariais que, frequentemente, são deflagrados na mídia. Nos primeiros anos deste século, os EUA foram bombardeados com escândalos de improbidade administrativa nas grandes empresas do país. Entre os escândalos que afetaram a reputação de *Wall Street* e de empresas norte-americanas, nos últimos anos, o caso da *Enron* (desarticulado em 2002) foi um dos mais discutidos, em função do impacto que causou no país e da repercussão internacional do episódio. A sétima maior empresa do país utilizava de métodos irregulares de controle contábil para esconder os débitos e tornar os lucros mais atraentes do que eram. A descoberta da sua situação levou

a empresa à falência e suas relações com o governo Bush levantaram especulações que afetaram a imagem da presidência (O ESCÂNDALO..., 2002).

No Brasil, em 2012, foram julgados dois esquemas criminosos denominados pela mídia de “Mensalão” e “Cachoeira”. O primeiro foi denunciado em 2005 e refere-se a uma suposta “mesada”, proveniente de desvio de recursos públicos, paga aos parlamentares para votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo. O segundo remete aos negócios do empresário Carlos Augusto de Almeida Ramos, o Carlinhos Cachoeira, com a exploração de máquinas de caça-níqueis no Estado de Goiás (DIAS, 2012). Nestes episódios, verifica-se o envolvimento de empresários, servidores públicos e políticos em negócios ilegais que beneficiam o grupo envolvido com enriquecimento, informações privilegiadas e tráfico de influência que lesam a sociedade, por meio de sonegação de impostos, lavagem de dinheiro, ações fraudulentas, encobrimento de atividades ilícitas, entre outras contravenções.

Outros escândalos comuns no país são relacionados aos passivos ambientais de empresas que degradam o ambiente impunemente, prejudicando, além da flora e fauna, a população circunvizinha. Como exemplo, pode-se citar o caso da Samarco Mineração, que foi acusada de contaminar com mercúrio e minério de ferro diversos ecossistemas no Estado do Espírito Santo (PEAZÊ, 2011). Em situações como estas, os danos para o meio ambiente podem levar anos para serem minimizados e, além das questões econômicas relacionadas, por exemplo, as indenizações, é preciso revigorar o imperativo ético, colocando em primeiro a mudança de atitude com relação à vida e à dignidade humana.

Nestes episódios, depara-se com o envolvimento de “homens de negócios” que possuem reconhecimento profissional, riquezas econômico-financeiras e negócios bem sucedidos com situações que ferem, além da legislação vigente no país, a ética e a moral. Esta é uma situação aparentemente paradoxal, pois, o dinheiro, que poderia ser considerado o motivador primário

para este tipo de comportamento, não falta a estas pessoas. Em muitos destes casos, não se trata de buscar apenas o enriquecimento, mas de promover a própria imagem, de obter o poder para influenciar situações.

Em uma sociedade pautada pelo utilitarismo, os vícios como o orgulho, o egoísmo, a corrupção, a fraude, a ganância, a hipocrisia e a injustiça se tornam presentes no cotidiano e podem confundir as percepções sobre os atos humanos. Como alerta Ramos (1989), em situações nas quais o ser humano é reduzido apenas a uma criatura que calcula, torna-se confuso para ele distinguir entre o vício e a virtude.

A naturalização das ações humanas torna o indivíduo condescendente e com menor condição de pensar e agir por si mesmo e, assim, cada vez mais preso à Caverna. Neste sentido, a prática educativa tem um papel importante, pois tem condições de estimular o indivíduo à autonomia capaz de romper com este contexto de dominação.

Entretanto, fortemente associado ao *ethos* capitalista e comportando-se como um mecanismo de disseminação ideológica, a educação, em todos os seus níveis, tem promovido uma formação unidirecional. A educação em Administração, historicamente, tem formado administradores pelo viés instrumental e, por negligenciar as limitações desta formação, tem sofrido fortes críticas dentro da própria academia, como também da sociedade. Para melhor compreender os fundamentos de tais críticas, faz-se necessário conhecer as origens da educação em Administração, tema que será tratado na próxima seção.

## 2.2 A educação superior em Administração nos EUA e no Brasil<sup>4</sup>

A Administração se popularizou e tornou-se um dos cursos de grande procura por pessoas que querem se inserir no mundo corporativo e atingir o reconhecimento profissional. Entretanto, faz-se necessário conhecer o processo de desenvolvimento pelo qual este curso vem passando, a fim de entender seu papel social, bem como as críticas que tem recebido no Brasil e nos EUA. Diante disso, torna-se importante refletir sobre os desafios que a educação em Administração precisa enfrentar para se aprimorar e avançar dentro da sua proposta de formação acadêmica.

### 2.2.1 Ascensão e crise das *Business Schools*

O berço da Administração são os EUA que, como lembram Goodrick (2002) e Spender (2007), já em 1881, ofereciam o ensino de Finanças e Economia na Universidade da *Pennsylvania*. Neste período, a educação superior em Administração não tinha grande aceitação, pois persistia uma forte ideia de que a atividade empresarial estava ligada à personalidade e à experiência laboral. Os cursos que existiam eram voltados às necessidades e aos interesses dos “benfeitores ricos” que contribuíam com a universidade, o que direcionava e restringia a formação do administrador.

Na década de 1920, houve um crescimento inicial dos cursos influenciados pela repercussão do movimento da Administração Científica (GOODRICK, 2002). Os trabalhos de Taylor foram bem aceitos por empresários, governos e cientistas que se voltaram para a ideia de racionalidade do trabalho, eficiência dos resultados e generalização da gestão.

---

<sup>4</sup> Esta seção foi publicada como artigo científico no EnANPAD de 2013, com o título: Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: evidências de um ensino com problemas.

Com a II Guerra Mundial, os EUA ganharam reconhecimento como potência econômica e bélica e o seu desempenho foi relacionado, entre outros fatores, à sua capacidade gerencial. Neste período, também, ocorreu o fortalecimento da indústria nacional e as *Business Schools* ganharam importância adicional no país e cresceram em número de matrículas e de investimentos.

A educação e a pesquisa foram estimuladas pela criação, na década de 1940, da *Academy of Management* que iniciou um trabalho pelo desenvolvimento da ciência da Administração e pelo incentivo financeiro concedido pela *Ford Foundation* e pela *Carnegie Foundation*. As duas fundações tinham como objetivo colocar os estudos organizacionais em um patamar mais acadêmico e científico (GOODRICK, 2002).

Goodrick (2002) analisa que o fortalecimento da Administração nos EUA foi o resultado do enfoque científico e do financiamento dado à educação e à pesquisa. O reconhecimento dos trabalhos dos estudiosos da área atraiu bons estudantes e estes ajudaram a criar uma rede de profissionalismo em torno da gestão empresarial. Outro elemento importante foi o desenvolvimento de um mecanismo de acreditação das instituições de ensino pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), com o objetivo de elevar e manter o nível da educação em Administração no país.

No período pós II Guerra Mundial, houve grande propagação do modelo de produtividade dos EUA ao redor do globo e o trabalho desenvolvido pelas *Business Schools* se tornou amplamente conhecido e respeitado. Este contexto estimulou organizações de todo o mundo a recrutarem profissionais, nas universidades estadunidenses, para trabalharem em seus países de origem, promoveu, também, a expansão internacional dos programas de ensino e levou muitos países a imitarem o modelo de educação destas instituições (PFEFFER; FONG, 2004).

Este foi o caso da Alemanha, como relata Kieser (2004), onde antes de 1945 a Administração era voltada à Economia e havia até certa resistência à formação acadêmica do administrador. A guerra ajudou a difundir as ideias de Taylor e despertou o interesse pelas estratégias estadunidenses, a ponto do *Third Reich*<sup>5</sup> se espelhar na racionalização da produção bélica, na organização dos sistemas administrativos e nos filmes *hollywoodianos*<sup>6</sup> para desenvolver sua propaganda política. Com o término do conflito, muitos alemães foram estudar nos EUA a fim de trazer para o país conhecimentos sobre organizações. Da mesma forma, cursos de Administração foram criados no país, buscando familiarizar os empresários com o modo de trabalhar estadunidense. A literatura sobre *business*, bem como consultores estrangeiros, passaram a ocupar um espaço importante na gestão da indústria nacional.

Nos EUA as *Business Schools* vivenciaram um período de grande sucesso ao longo do século XX. Verificou-se uma significativa procura pelos cursos de graduação e de *Master Business Administration* (MBA). Houve, também, uma crescente demanda empresarial por serviços de consultoria, palestras, cursos corporativos, entre outros serviços prestados à indústria e ao governo (PFEFFER; FONG, 2004; STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004; STARKEY; TEMPEST, 2008; THURSFIELD, 2008).

No final deste período, o mundo organizacional renovou-se para atender as perspectivas do novo século. A sociedade passou a conviver com a Revolução da Informação (CASTELLS, 2007) e começou a se tornar mais dinâmica, instável e interconectada. As condições de trabalho dos executivos mudaram, pois o desempenho das grandes corporações passou a ser questionado, houve

---

<sup>5</sup> *Third Reich* é o nome que se dá ao período do governo que se estabeleceu na Alemanha entre 1933 e 1945, enquanto era liderada por Adolf Hitler e o Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores (NSDAP).

<sup>6</sup> *Hollywoodiano* refere-se à indústria cinematográfica estadunidense que se localiza, principalmente, no distrito de *Hollywood* no estado da Califórnia.

redução nas posições de autoridade, os horizontes temporais se tornaram mais curtos, as operações se internacionalizaram e as fronteiras mercadológicas, culturais e tecnológicas se tornaram tênues.

Com isso as *Business Schools* foram cobradas para preparar executivos com um novo perfil (KUMAR; USUNIER, 2001). A necessidade era de profissionais capazes de criar e gerenciar organizações, impulsionadas pelo mercado, interligadas com o ambiente internacional, capazes de alavancar recursos para criar vantagem competitiva e voltada para a inovação. Os administradores precisam agora ser capazes de gerir em diferentes culturas, utilizar as tecnologias de informação e buscar o desenvolvimento organizacional e individual (WILD, 1995). Além disso, o mundo organizacional se deparou com novas cobranças sociais, como, por exemplo, a melhoria da qualidade de vida, a destinação do lixo urbano e a contenção da violência.

Nesta fase de transição, as fragilidades da educação foram evidenciadas e muitos acadêmicos começaram a questionar o trabalho desenvolvido pelas escolas de Administração no país (MARTIN; BUTLER, 2000; PFEFFER; FONG, 2002; PFEFFER; FONG, 2003; FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2003; STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004; PFEFFER; FONG, 2004; GREY, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005; STARKEY; TEMPEST, 2008; THOMAS; CORNUEL, 2011).

No começo dos anos 2000, Pfeffer e Fong (2002) questionaram se seria o fim das *Business Schools*. Os centros de educação e pesquisa de Administração foram acusados de: a) promoverem um pobre processo educacional; b) realizarem pesquisas irrelevantes e incestuosas; e, c) afastarem-se das questões que envolvem o cotidiano organizacional.

As renomadas instituições de educação superior dos EUA, como *Stanford*, *Harvard* e *Columbia* têm como missão educacional formar líderes empresariais (STARKEY; TEMPEST, 2008). Porém, o que Pfeffer e Fong

(2002) observaram foi que os executivos mais conceituados do país não foram formados em Administração, tampouco as melhores ideias em gestão surgiram nas escolas de negócios. Eles levantam, ainda, a desconfiança sobre a real contribuição que uma formação em organizações pode dar à carreira de um profissional, pois consideram o currículo desconectado da realidade e o ensino superficial. Isso fica mais crítico quando se reconhece que um profissional com o título de um MBA não tem um conhecimento, significativamente, superior ao de um graduado.

Com relação às pesquisas, as críticas dos autores não são mais leves, e eles assumiram que elas são irrelevantes e incestuosas. Os estudos sobre organizações nos EUA foram considerados assim porque são reconhecidos apenas por um círculo restrito de autores, cujos trabalhos pouco têm avançado em relação à compreensão dos fenômenos estudados. Sem contar que suas conclusões raramente transpõem os limites das universidades e chegam ao cotidiano organizacional.

Mesmo diante destas denúncias, as *Business Schools*, ainda, são consideradas negócios lucrativos, pois apresentam um alto índice de matrícula e com isso conseguem arrecadar elevadas somas de dinheiro nas mensalidades pagas pelos estudantes. Talvez aí esteja uma das causas da crise de identidade vivida pelas *Business Schools*, tornaram-se apenas negócios, e os estudantes, que muitas vezes chegam aos cursos sem uma vocação real para a profissão, tornaram-se clientes (STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004; PFEFFER; FONG, 2004). Com isso passou-se a trilhar o caminho mais seguro e confortável do processo educacional, porém mais pobre e inercial.

Como forma de garantir sua posição no mercado educacional, as *Business Schools* aderiram fortemente à internacionalização e à educação à distância (EAD) (STARKEY; TEMPEST, 2008). Com uma estrutura mais enxuta e flexível, estes modelos educacionais permitem alcançar demandas

distantes e possibilitam o desenvolvimento da marca da instituição. Porém, são formados em desenvolvimento, que não resolvem os problemas já existentes.

Pfeffer e Fong (2004) analisam que outras áreas, também, enfrentam esses problemas, porém, entendem que as *Business Schools* encontram-se perdidas à medida que não possuem um direcionamento concreto para o seu desenvolvimento, nem um conjunto de valores legítimos e duradouros e, desta forma, tornam-se mais propensas aos conflitos e tensões.

Diante disto, Starkey, Hatchuel e Tempest (2004) acreditam que as *Business Schools* se perderam ao se afastarem de sua essência. Como ciência social, sua função não é identificar fatores que afetam o desempenho organizacional ou desenvolver tecnologia, mas, sim, levantar questões fundamentais e avançar o conhecimento sobre os processos que afetam a gestão.

Estas reflexões levaram autores como Kumar e Usunier (2001); Friga, Bettis e Sullivan (2003), Grey (2004), Starkey, Hatchuel e Tempest (2004), Bennis e O'Toole (2005), Thomas e Cornuel (2011) e Rowlinson e Hassard (2011) a alertarem para a necessidade de repensar as Escolas de Administração no contexto do mundo atual. E, neste sentido, Pfeffer e Fong (2004) apontam como caminhos o foco no: a) desenvolvimento de conhecimento relevante, que sirva como fonte de pensamento crítico e de investigação sobre organizações e administração, bem como com a profissionalização da área; e, b) no fornecimento de capital intelectual para melhorar a prática gerencial, e, assim, auxiliar o desenvolvimento das economias regionais e nacionais.

Essa visão propõe uma formação abrangente, interdisciplinar, que permita ao gestor lidar com dimensões humanas que excedem a econômica e com situações consideradas novas para a sociedade, como o envelhecimento da população e a conseqüente queda no número de jovens no mercado de trabalho. Refere-se a uma educação que busca respostas e alternativas criativas e inovadoras para a empresa e para a sociedade, pois entende que estas duas

instâncias são tão fortemente relacionadas que somente propostas que contemplem as duas podem proporcionar um sustentável retorno financeiro.

### **2.2.2 A educação superior em Administração no Brasil**

O Brasil tem uma história muito particular de desenvolvimento capitalista e, conseqüentemente, industrial. De fato, o país foi “descoberto” por Portugal em um contexto de transição do feudalismo para o capitalismo e foi colonizado em meio ao ideal mercantilista do século XVI. O seu desenvolvimento econômico e industrial permaneceu estagnado até a vinda da corte, porém só foi realmente experienciar sua revolução industrial a partir de 1930, em virtude dos compromissos assumidos pelo governo Vargas com a nascente burguesia industrial (MOTTA, 1979; BRESSER-PEREIRA, 2007).

Neste período, o país vivenciou um avanço econômico e social e afastou-se um pouco de sua essência agropecuária para desenvolver a indústria e o comércio. As primeiras grandes empresas entraram em operação no país, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e formaram-se três importantes classes socioeconômicas, que são os empresários industriais, a nova classe média ligada à indústria e ao comércio interno e os operários urbanos (BRESSER-PEREIRA, 2007).

As primeiras iniciativas de educação superior em Administração ocorreram, nesta época, em decorrência da crescente necessidade por mão de obra técnica e tecnológica para atuar nas empresas que começaram a operar no país. As escolas particulares foram as primeiras a oferecerem cursos superiores de Administração, porém, este foi um começo modesto, sem grande projeção ou repercussão social (NICOLINI, 2003, PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

A Era Vargas buscou conferir certa profissionalização à gestão pública, bem como a formação da burocracia especializada, necessária para o

desenvolvimento do país. Com este objetivo foram criados alguns centros de apoio, como o Instituto de Organização Racional do Trabalho (1931), o Departamento de Administração do Setor Público (1938) e a Fundação Getúlio Vargas (1944). Assim, buscou-se preparar uma burocracia pública capaz de influenciar o desenvolvimento econômico por meio da prestação de serviços sociais eficientes e de uma atitude proativa em relação ao crescimento nacional (NICOLINI, 2003, BRESSER-PEREIRA, 2007).

A década de 1950 é marcada pela entrada de empresas internacionais no Brasil, principalmente, as montadoras *Volkswagen*, *Mercedes*, *Ford* e *General Motors*. Segundo Motta (1979, p. 53), “a entrada do capital estrangeiro foi imediatamente apoiada pelo velho setor mercantilista e, inclusive, pelos empresários industriais”, pois ambos viam possibilidades de cooperação que poderiam resultar em injeção de capital no país e nos negócios nacionais. Neste contexto, a figura do administrador é valorizada e os interesses na formação deste profissional retornam com iniciativas de criação de cursos de Administração no país.

Nesta mesma época, iniciou-se o confronto ideológico entre EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que ficou conhecido como Guerra Fria (1946 a 1989). Em face disso, as duas potências bélicas realizaram uma corrida por aliados políticos e o Brasil foi alvo dos EUA. Como analisa Alcadipani e Bertero (2012), a aproximação dos dois países nesta ocasião resultou em um programa de cooperação técnica que criou a condição ideal para a importação do modelo estadunidense de educação em Administração para o Brasil.

Neste contexto, o governo Vargas criou, em 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), cujo objetivo era promover a pesquisa e a educação superior em Administração. Em 1952, a FGV fundou, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e se tornou a primeira IES da América Latina

a contemplar a Administração Pública. Dois anos depois, a FGV instituiu a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), contribuindo, assim, com a formação de novos administradores no Brasil. Este movimento impulsionou a educação em Administração em outras IES, como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1951), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1952), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1959) e na Universidade de São Paulo (USP) (1964) (NICOLINI, 2003; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012; CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2013).

As duas décadas seguintes (1960 e 1970) correspondem ao chamado “Milagre Brasileiro” em razão do forte crescimento econômico ocorrido durante o Regime Militar. Nesta época, o setor industrial se ampliou e se fortaleceu e a necessidade de profissionais qualificados se tornou premente. Estes fatos impulsionaram a expansão dos cursos de Administração como uma resposta à demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam no país.

Em decorrência da ampliação do campo de trabalho para os administradores e o crescimento do número de formandos, dois fatos colaboraram para a consolidação desta categoria profissional. O primeiro foi a oficialização da profissão de Administrador pela Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, o que tornou o exercício profissional exclusivo dos bacharéis. O segundo foi a regulamentação do ensino da profissão por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o que legitimou cursos e diplomas e conferiu maior confiabilidade ao processo educacional (NICOLINI, 2003; BUSS; REINERT, 2009; CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2013).

Deste momento em diante, a educação em Administração passou por três fases com relação a sua legislação normativa: a primeira compreende a

definição do currículo mínimo (Parecer 307/66); a segunda a criação das habilitações ao curso de Administração (Parecer 433/93); e a terceira, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Administração (Parecer 776/97) (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Em seu primeiro momento, a regulamentação da educação superior em Administração no Brasil envolveu a definição de um currículo mínimo que garantisse a educação profissional aos estudantes. O currículo mínimo definia como fundamental, para a formação do administrador, as disciplinas de: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica; economia brasileira, psicologia e sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado, legislação social e tributária; teoria geral da administração, administração financeira e orçamentária, administração de pessoal e de material (BUSS; REINERT, 2009; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012; CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2013).

O currículo mínimo permaneceu vigente até 1993, quando se iniciou a segunda fase de estruturação da educação em Administração. O currículo foi, então, reformulado com vistas a uma formação mais generalista e que possibilitasse acompanhar melhor os avanços da ciência e da tecnologia. Para tal surgiram as habilitações específicas, o que permitiu que enfoques muito estritos da atuação profissional fossem ofertados por todo o país (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Esta proposta perdurou até o final dos anos de 1990, quando iniciou no país a discussão sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a construção das DCN. Para a graduação em Administração, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as DCN em 13 de julho de 2005 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). As DCN deram início à terceira fase de estruturação da educação em Administração no Brasil.

As DCN têm como propósito afastar a educação superior do engessamento do currículo mínimo e do reducionismo das habilitações, garantindo um direcionamento elementar e a definição da identidade de cada curso. Sendo assim, a proposta é de estimular a construção de projetos pedagógicos flexíveis, que contemplem as necessidades regionais e permitam a mobilização de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da profissão.

Para tal, no artigo 4º das DCN, são apresentados oito conjuntos de atributos profissionais a serem estimulados e desenvolvidos ao longo da formação do estudante. Estas orientações envolvem elementos: a) do âmbito técnico, relacionados à capacidade de promover modificações no processo produtivo, de estabelecer comunicação profissional, de realizar operações com valores e formulações matemáticas, de implementar projetos e realizar consultoria, pareceres e perícias administrativas; e, b) do âmbito político, como a capacidade de refletir e atuar criticamente com relação aos fenômenos produtivos, administrativos e humanos, de avaliar as implicações éticas do exercício profissional e a disposição de criar, adaptar e transformar o meio social em que se está profissionalmente inserido (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Com base nestas orientações, no artigo 5º das DCN, são especificados os campos de formação que devem ser contemplados na organização curricular dos projetos pedagógicos. Os conteúdos de formação são divididos em quatro conjuntos que reúnem as disciplinas relacionadas, que são:

a) 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.

- b) Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.
- c) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, 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.
- d) Conteúdos de Formação Complementar: que são estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 2-3).

As DCN trouxeram novos parâmetros para a educação em Administração e os cursos por todo o país foram levados a promoverem adaptações no projeto pedagógico para atender as novas exigências. Essas mudanças foram uma tentativa de acompanhar as transformações produtivas, tecnológicas e sociais que acometeram o mundo e, especificamente, o Brasil, em termos de estabilidade e crescimento econômico.

A combinação das transformações produtivas, com as modificações nas políticas educacionais, proporcionou um crescimento expressivo para a educação em Administração. Em 1998, o número de matrículas era de 99.338, treze anos depois as matrículas chegaram ao número de 871.888 matrículas. Isto significa que no ano de 2011 a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito responderam por 41,6% das matrículas totais na educação superior brasileira (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), o que posicionou o curso de graduação em Administração entre os maiores em número de matrículas do Brasil.

O contingente tão significativo de cursos, estudantes e formandos fazem emergir questionamentos sobre o tipo de formação que os estudantes de

Administração estão recebendo. Historicamente, os cursos têm apresentado um resultado mediano nas avaliações da educação superior realizadas pelo MEC. Como observaram Oliveira e Bastos (2005), no antigo “Provão<sup>7</sup>” os cursos de administração apresentaram um predomínio de instituições ofertantes com conceitos “C”, em uma escala de cinco pontos (de “A” – melhor até “E” - pior). Dados mais recentes, relacionados ao Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante (ENADE)<sup>8</sup> de 2012, indicaram que o Conceito Preliminar de Cursos (CPC)<sup>9</sup> das escolas de Administração apresentou conceito médio de 3 (numa escala de “1” – pior a “5” – melhor) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012c).

Estes resultados intermediários evidenciam que a expansão quantitativa não tem sido acompanhada de um alto nível educacional em termos qualitativos. Os estudantes não têm se destacado no ENADE e as IES, também, não têm oferecido cursos com diferencial suficiente para impulsionar a formação acadêmica desta profissão no país.

Reconhece-se que, para a abertura de cursos de Administração, as exigências são mínimas, quando comparadas com cursos de Medicina e

---

<sup>7</sup> Provão foi a denominação popular dada ao Exame Nacional de Cursos (ENC), um projeto do Ministério da Educação (MEC), que vigorou no período de 1996 a 2003, como um sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação da Educação Superior do país.

<sup>8</sup> O Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante (ENADE) é aplicado periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004 aos estudantes da educação superior. O objetivo é avaliar os resultados de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e de outras áreas de conhecimento.

<sup>9</sup> O Conceito Preliminar de Cursos (CPC) envolve a média de diferentes medidas da qualidade de um curso, que são: o Conceito Enade (que mede o desempenho dos concluintes e dos ingressantes), o Conceito IDD (Indicadores de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados); e, as variáveis de insumo (corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico). A avaliação do CPC resulta em faixas de classificação dos cursos de 1 a 5.

Engenharia, o que facilita a sua implantação em unidades educacionais pequenas. Muitas vezes, nestas instituições, as bibliotecas são insuficientes, os laboratórios e os espaços de atividades de pesquisa e de extensão são reduzidos, os professores possuem baixa titulação e não têm dedicação integral àquela unidade e aos seus estudantes. Estas condições têm garantido a expansão dos cursos, mas também os têm mantido em uma faixa de desempenho questionável. Não significa dizer que as grandes IES possuem condições educacionais muito melhores, na realidade, as IES por todo o país, independente do seu porte, enfrentam dificuldades para realizar adequadamente suas atividades.

Esta situação afeta a entrada dos formandos no mercado de trabalho, seu futuro desempenho profissional e a valorização da profissão. Lemos e Pinto (2008), ao estudarem a empregabilidade dos administradores, questionam se as IES estão, realmente, preparando para as demandas reais da sociedade contemporânea. Eles corroboram com Silva (2007) no entendimento de que as alterações que muitas IES fizeram nos currículos foram superficiais, apenas para atender a legislação, sem considerarem a inserção regional dos cursos.

A formação massificada e em larga escala da Administração tem levado pesquisadores como Nicolini (2003) e Alcadipani (2011) a compararem os cursos a linhas de produção. Diante dos questionamentos sobre a qualidade da educação e da pesquisa, perguntarem sobre o futuro desta área da ciência no Brasil. A preocupação recai, principalmente, sobre o tipo de profissional que está sendo formado pelos cursos do país. As considerações sobre o assunto são sempre inquietantes, pois alertam para uma anunciada perda de compromisso com a sociedade brasileira, reflexo de políticas educacionais descomprometidas com o desenvolvimento humano e científico.

### 2.2.3 Vulnerabilidades da educação em Administração no Brasil

A educação em administração vive um momento delicado de sua história, na qual se teme pelo futuro da área, uma vez que o caminho trilhado pela educação superior no Brasil tem sido passível de muitas críticas.

Uma primeira característica preocupante é apontada pela pesquisa nacional sobre o perfil do administrador, realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA) em 2011, na qual identificou que apenas 18,35% dos profissionais escolheram este curso por vocação, resultado muito próximo ocorreu nas três edições da pesquisa (14,08%, em 2003, e 15,81%, em 2006). A formação generalista e abrangente (25,41%) e a existência de amplo mercado de trabalho (21,29%) foram as justificativas mais utilizadas para a escolha do curso de Administração (MELLO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011).

Esta evidência é incômoda, pois leva a pensar que o curso de Administração tem sido uma opção de pessoas sem uma referência clara da área e que buscam, prioritariamente, objetivos profissionais, como passar em um concurso ou conseguir um trabalho formal. A baixa identificação vocacional cria condições para a negligência com a formação, tornando-se apenas uma etapa *pro forma*<sup>10</sup> para a obtenção do diploma da educação superior.

Apesar dos motivos que têm levado à busca pela formação em Administração, 85,13% dos administradores declaram-se satisfeitos com o que aprenderam nos cursos de graduação. Porém, relataram ter encontrado dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, apresentando como principal justificativa a falta de preparação prática, em decorrência do perfil excessivamente acadêmico dos cursos. Neste aspecto, os empresários/empregadores concordam e consideram os egressos dos cursos de

---

<sup>10</sup> *Pro forma* é uma expressão em latim que se refere à formalidade ou formalização

Administração pouco preparados para o cotidiano organizacional (MELLO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011).

A relação entre teoria organizacional e prática administrativa na formação em Administração já foi tratada por Amâncio e Gonçalves (2007); Parente et al. (2009) e Mattos (2010). Percebe-se, nestes trabalhos, um entendimento de que a teoria ocupa o campo do discurso, no qual se busca a sistematização do conhecimento bem identificado e justificado, enquanto a prática é ação efetiva, desenvolvida no espaço laboral, que pode ser no exercício profissional ou simulado em laboratório.

Na relação entre estas duas dimensões na área de Administração parece existir um “Buraco Negro”, como metforiza Mattos (2010). Para o autor, neste “buraco negro” tem desaparecido a riqueza do significado de “teoria” e de “prática”, bem como tem se perdido a fecundidade da pesquisa científica e reduzido as possibilidades de integração entre gestores, pesquisadores e consultores.

A excessiva preocupação com a polarização destes termos sugere resultar de um grande mal entendido e da arrogância dos que desejam valorizar o campo de trabalho do desenvolvimento teórico ou do desenvolvimento prático. Como afirma Santos (2004), a distinção terminológica entre teoria e prática é útil apenas didaticamente, porque, na realidade, ela não existe. O fato é que não é possível um curso de Administração sem que teoria e prática estejam em constante interação, pois esta é uma ciência, essencialmente, voltada para a dinamicidade da organização da vida humana e um de seus espaços de expressão, que é o mercado. De tal forma, fica evidente que “não há prática administrativa sem teoria administrativa que a suporte e não há teoria administrativa sobre um vazio, um vácuo, um social que não se defina” (SANTOS, 2004, p. 9).

No entanto, se estudantes, administradores e empregadores insistem na existência de uma falha na formação em Administração que os limita no exercício profissional, o que estará ocorrendo? Talvez seja uma negligência com o desenvolvimento reflexivo do estudante, de modo a prepará-lo para aplicar o conhecimento teórico aprendido. Isto não significa reproduzir técnicas ou modelos prontos, mas criar e inovar, adaptando, combinando, reorganizando o conhecimento teórico e transformando em ação voltada às distintas realidades sociais.

Esta inferência parece coerente com a imagem que os empresários/empregadores possuem do administrador. Para eles, este é um profissional que “atua com visão sistêmica da organização; formador, líder e motivador de equipes; articulador das áreas da organização e otimizador na utilização de recursos” (MELLO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011, p. 33). Estas não são competências típicas de um técnico, pois para desenvolvê-las é preciso conhecimento mais abrangente de organizações, processos, pessoas e mercado e a capacidade de relacionar estes conhecimentos e transformá-los em tecnologia própria e particular de cada organização.

Na tentativa de aproximar cada vez mais o que se ensina nas IES do que o mercado necessita em relação ao profissional recém-formado, novos conteúdos têm sido incluídos na matriz curricular dos cursos de Administração, com destaque para o empreendedorismo, a gestão ambiental e o desenvolvimento sustentável; a gestão pública; a inovação tecnológica; e a gestão das micro e pequenas empresas (MELLO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011).

Entretanto, não é recente a discussão da importância destes conteúdos na formação do administrador. As práticas socioambientais e de sustentabilidade, por exemplo, fazem parte das competências e habilidades incentivadas pelas DCN de 2005 e que, ainda, apresenta ser um desafio para as IES (GONÇALVES-DIAS et al., 2009; SILVA; CHAUVEL, 2010). De todo modo,

esta parece não ser uma dificuldade apenas no Brasil. Segundo Fisher e Bonn (2011), a educação para o desenvolvimento sustentável, também, fez lentos progressos na educação superior australiana, por exemplo.

Pode-se pensar que esse, como os demais conteúdos destacados por Mello, Melo Junior e Mattar (2011), são importantes para a formação do administrador contemporâneo. Porém, são abstratos, teóricos, amplos e exigem o envolvimento tanto da IES como do corpo docente no propósito de tratá-los nos cursos, o que nem sempre é fácil de conseguir e acaba por tornar a sua inserção no projeto pedagógico apenas uma condição formal para aprovação e avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC).

Em relação à atitude profissional mais valorizada por administradores, professores e empresários/empregadores, a pesquisa de 2011 do CFA destaca o comportamento ético (MELLO; MELO JUNIOR; MATTAR, 2011). A ética aplicada ao mundo empresarial é um tema que surge cada vez com mais força diante dos problemas de violência, corrupção, fraudes e todo o tipo de ação que prejudica ou oprime pessoas. Segundo Srour (2008), a ética refere-se a um conjunto de conhecimentos que torna inteligível os fatos morais. Em outras palavras, remete a um julgamento de valor sobre a conduta humana em relação ao que é certo ou errado, justo ou injusto, legítimo ou ilegítimo, justificável ou injustificável. Os parâmetros que permitem o julgamento são socialmente construídos, conforme os elementos que convêm ao grupo e tornam-se importantes à medida que colaboram para a convivência em comunidade.

Entretanto, o cruzamento entre a idade dos administradores que participaram da pesquisa e suas opiniões sobre a importância da ética para o exercício profissional da Administração, apresenta um dado curioso. A ética é considerada uma atitude importante, principalmente, para os profissionais de 26 a 35 anos, os mais jovens (21 a 25 anos) tiveram um percentual mais baixo e à medida que envelhecem o percentual reduz, progressivamente (Figura 2).

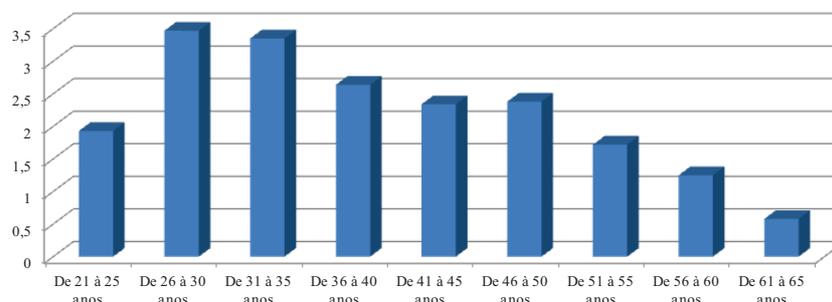


Figura 2 Importância do comportamento ético para administradores por faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados Conselho Federal de Administração (2013),

Forte (2004) realizou pesquisa análoga com empresas de todo os EUA que foram citadas pela revista *Fortune* e, também, constatou a relação estatisticamente significativa entre a idade dos gestores e sua percepção ética. Diante desta semelhança, podem-se fazer suposições correlatas para o caso brasileiro. No início da carreira e ainda muito jovem, o administrador move-se pelo desejo de ascensão profissional, o que o torna mais condescendente em relação aos valores morais. Com alguma experiência, ele sente o peso da competitividade no ambiente de trabalho, o que o faz desejoso de um clima organizacional mais favorável ao trabalho e às relações pessoais. Porém, com a experiência e as possíveis decepções com a carreira, ele se torna mais desiludido, o que afeta sua percepção sobre o ambiente de trabalho.

Esta situação alerta para a necessidade do estudo da ética empresarial nos cursos de Administração. Autores como Lowry (2003), Fenwick (2005), Fourneau e Serpa (2006), Xavier et al. (2006), Morgan e Thiagarajan (2009), Bing et al. (2012), Rutherford et al. (2012) e Toubiana (2012) demonstram preocupação com a forma como a ética tem sido trabalhada na formação do administrador, muitas vezes, apenas como um componente obrigatório do

currículo de graduação, sem compromisso real com a discussão e com a ampliação dos valores morais dos estudantes. Esta negligência persiste em ocorrer mesmo com os evidentes impactos positivos que o comportamento ético pode proporcionar, tanto ao nível individual como no social.

Estas considerações evidenciam particularidades preocupantes da educação em Administração no Brasil. Correspondem a lacunas que denotam uma falta de perspectiva do campo de formação profissional, que, por não saber o que tem realmente de fazer, não consegue visualizar para onde está indo e muito menos é capaz de se posicionar de forma concreta na busca pelo desenvolvimento da área.

#### **2.2.4 A educação superior nos EUA e no Brasil: evidências das fragilidades do projeto educacional em Administração**

Nesta seção, fez-se um resgate histórico do surgimento e desenvolvimento da educação superior em Administração nos EUA em virtude da importância que esta referência tem para o projeto desenvolvido no Brasil. De forma sintética, o Estado brasileiro percebeu uma oportunidade de profissionalizar a mão de obra técnica e tecnológica que atuava na Administração pública e na crescente indústria nacional, por meio do estreitamento de relações com os EUA, no período da Guerra Fria (1946 a 1989), buscando trazer para o país o projeto estadunidense de educação em Administração.

A revisão bibliográfica sobre o projeto educacional em Administração dos EUA e do Brasil evidenciou, no entanto, problemas similares relacionados à mercantilização da educação; a ausência de direcionamento ético na formação do administrador e pesquisas sem compromisso real com o desenvolvimento da ciência. Esta situação tem se tornado crítica e incomodado acadêmicos,

profissionais, estudantes e a própria sociedade (PFEFFER; FONG, 2002; NICOLINI, 2003, STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005; LEMOS; PINTO, 2008; SILVA; MARANHÃO; GONTIJO, 2009; STARKEY; TEMPEST, 2008; ALCADIPANI, 2011; MARANHÃO; PAULA, 2011; THOMAS; CORNUEL, 2011; NATALE; DORAN, 2012).

Esta situação leva a perceber que a Administração no Brasil caminha por um percurso similar ao estadunidense em relação aos dilemas e crises. Pode-se pensar que isso é natural uma vez que se trata de processo de transferência tecnológica entre os dois países. Por outro lado, após mais de meio século de educação em Administração no Brasil, seria de se esperar que tivesse desenvolvido uma identidade mais clara e coerente com sua realidade.

A aparente situação que se evidencia é que a proposta educacional norte americana não se sustenta mais adequadamente (STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004). Assumir isto implica, entre outras coisas, buscar novas narrativas para o campo de formação da Administração de forma a possibilitar sua participação real no debate sobre os problemas da sociedade atual.

Na Europa, o cenário é um pouco mais otimista, conforme Warren e Tweedale (2002), Matten e Moon (2004), Macfarlane e Ottewill (2004), Birnik e Billsberry (2008). Segundo estes autores, houve um amadurecimento no debate das questões ligadas à ética, à responsabilidade social e ambiental, o que tem se concretizado em uma melhor aceitação, por parte dos estudantes, da importância de levar estas referências para a prática profissional. Esta mudança sugere que a educação que contempla de forma mais coerente as contestações da sociedade contemporânea pode resultar em práticas profissionais mais conscientes e sustentáveis.

Os avanços na educação europeia podem ser reflexos de uma sociedade que tem uma reflexão mais consolidada com relação às necessidades de mudança das práticas sociais e, conseqüentemente, educacionais. O Brasil, em

especial, é um país jovem e que está passando por muitas transformações, indício de um povo que busca definir de forma mais apropriada seu posicionamento diante do contexto global e de seus dilemas internos. Espera-se com isso que a educação e, de modo distinto a Administração, consigam promover avanços em direção a um tipo de formação mais autêntica, que valorize suas particularidades e esteja alinhado às grandes questões da sociedade contemporânea.

### **2.3 A qualidade em educação e a experiência formativa: caminhos para se compreender a formação do administrador**

A educação representa um importante meio para o desenvolvimento humano em suas grandezas tanto social quanto econômica. O contexto atual em que a educação é desenvolvida estimula refletir sobre a qualidade na educação e a experiência formativa que transforma o indivíduo em sujeito e o impulsiona ao desenvolvimento profissional e humano. Neste sentido, esta seção faz uma reflexão sobre a educação superior, seguida pela discussão da qualidade em educação, da experiência formativa e sua relação com a formação do administrador brasileiro.

#### **2.3.1 Reflexões sobre a educação superior**

A educação contemporânea ocidental tem sua fundamentação nas reflexões gregas e, em especial, no pensamento de Platão, que contribui, significativamente, para a construção do ideal educativo. Para ele, a educação deve ser responsabilidade do Estado e primar pela formação do cidadão. Isto significa que a educação tem o compromisso de auxiliar na formação do ser

humano para participar ativamente dos interesses públicos, tendo como referência princípios de justiça.

A sociedade de mercado, no entanto, conferiu à educação outra função, que é preparar a força de trabalho necessária para a industrialização e para a manutenção do sistema capitalista. Desta forma, a educação tem se afastado do seu compromisso com a sociedade, de formação de cidadãos, e assumido a responsabilidade com a instrução técnica, a competência individual e a instrumentalização econômica (DIAS SOBRINHO, 2012; GOERGEN, 2013).

Neste sentido, Zabala (1988, p. 27) analisa que a sociedade atribui à educação a incumbência de “selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”. Esta é uma condição de diferenciação e segregação, uma vez que a educação não é oferecida a todos de forma igual. No Brasil, por exemplo, 8,7% da população com idade de 15 anos ou mais são analfabetos, o que corresponde a 13,2 milhões de brasileiros (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Observa-se, assim, que há uma separação entre quem usufrui de sistemas de ensino melhores e piores. De modo geral, as pessoas com maior poder econômico têm uma melhor formação na educação básica privada e conseguem estudar nas melhores universidades, que, em muitos casos, são as públicas. Enquanto as pessoas de classes sociais mais baixas, que estudam na rede pública de ensino básico, encontram maiores dificuldades de acesso às IES de reconhecida qualidade educacional.

Deste modo, ao pobre se torna acessível, principalmente, as profissões que exigem menor formação regular, de caráter técnico, ou ainda, as de baixo prestígio social, como as licenciaturas. Estes estudantes costumam frequentar as IES privadas, que no Brasil têm processos seletivos menos concorridos e oferecem condições de permanência, por meio do Fundo de Financiamento

Estudantil (Fies), ou mais recentemente pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

Esta relação entre renda e escolaridade foi estudada por Salvato, Ferreira e Duarte (2010), porém, no que concerne ao reflexo da escolaridade da população na distribuição de renda do trabalho de Estados/regiões do Brasil. Eles constataram que o diferencial de renda é explicado pelo diferencial de escolaridade. Assim, as regiões mais pobres do país, também, são as que possuem menor escolaridade por habitante. Este resultado é melhor contextualizado quando se verifica que metade das IES (48,9%) se localizavam na região Sudeste, enquanto apenas 18,3% no Nordeste (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Segundo estas pesquisas, é compreensível que no Nordeste a renda do trabalho seja inferior a do Sudeste, pois as pessoas têm menor acesso à educação e uma vez que possuem menos estudo recebem salários mais baixos do que quem tem um diploma acadêmico.

Esses dados reforçam a ideia de que a educação influencia, significativamente, na realidade individual e coletiva. Essa transformação envolve a dimensão econômica, de possibilitar a indivíduos comuns maiores condições de consumo e de melhoria na qualidade de vida, mas também e, talvez principalmente, mudança na dimensão humana, pois pode provocar uma maior consciência de sua condição como sujeito social.

No final do século XX, os sistemas educacionais passaram a ser criticados pela formação do trabalhador, considerado despreparado para as necessidades contemporâneas. Isto se deve à concepção *taylorista/fordista* de trabalhador que passou a evidenciar suas limitações à medida que suas respostas às contingências atuais não estavam sendo adequadas. Assim, passou-se a buscar um operário com competências que atendessem melhor a um mundo dinâmico, interconectado e instável. As políticas oficiais para a educação foram, então,

reformuladas, buscando contemplar as novas exigências do mercado de trabalho. O que foi feito, por meio das orientações de órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial de Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (DALE, 2004; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O movimento de reforma da educação superior espalhou-se por muitos países, como, por exemplo, Dinamarca (KREJSLER; CARNEY, 2009), Rússia (POSPELOV; KAL'NEI; OLEINIK, 2011), Chile (LARRONDO, 2007) e Argentina (BORGES, 2010).

No Brasil, a reformulação da política educacional ocorreu a partir da década de 1990, por meio de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias. Este conjunto de ações pode ser agrupado em quatro nucleações básicas, que são:

- 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, e 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva (LIMA, 2011, p. 90).

Essa configuração colocou para a educação superior a competitividade típica da orientação de mercado (LOCK; LORENZ, 2007), o que refletiu sobre a gestão universitária e a relação com a sociedade, bem como contribuiu para a precarização das Instituições de Ensino Federais (IEFs) e a mercantilização da educação

Diaz e Machado (2008) “acenderam um sinal vermelho” para a expansão da educação superior no Brasil com uma pesquisa que buscou verificar a incidência da sobreeducação e da subeducação no Brasil. Pelos resultados

apontou-se que no país apenas 28,8% dos trabalhadores estão adequados, ou seja, possuem exatamente a escolaridade requerida pela atividade desempenhada; 53% são considerados subeducados, pois possuem menos escolaridade que a requerida pela ocupação; e, 17,3% dos trabalhadores são sobreeducados, condição na qual se desempenham atividades que não exigem a escolaridade que possuem. Estas taxas evidenciam considerável desajuste entre requisitos educacionais dos empregos e a escolaridade dos trabalhadores no Brasil, dados interpretados pelos autores da pesquisa como uma consequência da expansão da educação superior, que tem ocorrido de modo questionável em termos de qualidade do ensino e alinhamento com as demandas sociais.

Situações como esta coloca a educação superior em um contexto complexo e contraditório de tal modo que a discussão sobre qualidade em educação se torna um tema muito relevante. Entender a qualidade e como esta influencia na formação profissional é uma forma de buscar caminhos para se avançar em relação ao que se tem feito até o presente momento.

### **2.3.2 Aspectos da qualidade em educação**

Qualidade é uma expressão trivial nos dias atuais, que, em decorrência de seu caráter polissêmico, é empregada às mais diversas situações. Por isso mesmo seu conceito é de difícil especificação, pois possui a peculiaridade de se definir no tempo e no espaço, conforme as demandas e exigências sociais de cada época (BERTOLIN, 2009; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; FILIPPAKOU, 2011).

De origem no *latim*, essa expressão que instiga a dúvida sobre qual é o ponto ideal que melhor atende aos interesses envolvidos, foi amplamente apropriada ao linguajar econômico e tecnocrático, pois, em sua interpretação atual, associa-se a lógica da eficiência, da produção e da rentabilidade. De modo

que, para a sociedade da indústria, do mercado e das empresas, a palavra qualidade tem se convertido em um lema, uma aspiração generalizada (ESCLARÍN, 2007), o que se deve às questões de competitividade entre as organizações, que buscam garantir formas de permanência e destaque no mercado.

Demo (1996a, p. 11), no entanto, destaca no conceito de qualidade outro aspecto que é ligado à condição humana e cujo objetivo é humanizar a realidade e a convivência social. Qualidade é o “toque humano na quantidade”, pois, em um mundo que calcula e que se baseia na amplitude do quantitativo para avaliar as ações humanas, a qualidade contrabalança, permite análises de maior densidade e atribui valor aos resultados finais.

Desta forma, quantidade e qualidade não se opõem, mas se complementam na construção do desenvolvimento humano. Essa é a combinação presente na vida humana da sociedade moderna, pois envolve a busca pela construção numérica do “ter” que confere referência em uma sociedade capitalista, aliada à condição de “ser”, que atribui identidade e sentimento de autonomia e capacidade de construção da própria história.

A dimensão quantitativa se materializa de forma específica, rígida, determinada, enquanto a qualitativa é flexível, polêmica e impulsiona revisões e inovações. Ao relacioná-las ao desenvolvimento humano, percebe-se que é na educação que se consegue a base para impulsionar os seus potenciais. Pois, como é especificado por Demo (1996b), somente a educação, em seu viés emancipatório, combina conhecimento com cidadania, tornando possível tanto preparar o indivíduo tecnicamente, para operar, implementar, executar operações de interesse produtivo, como para exercer seu papel político, no qual pode contribuir para a transformação da comunidade na qual convive.

Goergen (2008), também, acredita que a educação e, em especial, a superior, tem a função de intermediar o indivíduo e a sociedade. Isso se dá pelo

equilíbrio entre os interesses do mercado de trabalho e os interesses da sociedade. Desta forma, para se ter uma educação socialmente relevante, parte-se do princípio de que é necessário cidadãos competentes profissionalmente, mas que, também, tenham sentido ético e de responsabilidade social.

Outro fato importante é que os sistemas educacionais tornaram-se cada vez mais complexos e as atuais políticas mundiais para a educação têm contemplado a expansão, a privatização, a ampliação de acesso e a mercantilização da educação (LAMPERT, 2005; RISTOFF, 2008; PEREIRA, 2009; LIMA, 2011), condições que, ainda, são polêmicas e questionáveis com relação aos resultados de formação humana e profissional. Estas condições colocam para a sociedade não a discussão em separado sobre a qualidade e a educação, mas a discussão da qualidade em educação como condição fundamental para o desenvolvimento humano.

Qualidade em educação é diferente de qualidade educacional. Esta segunda expressão é utilizada para fazer referência à eficiência, à eficácia, à efetividade e à relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e das instituições de ensino (DAVOK, 2007). Relacionam-se a ela as discussões sobre problemas de insumos, instalações, relações professor-estudante, recursos didáticos ou, ainda, a titulação dos professores. Porém, a reflexão deve ir além disso, qualidade em educação deve relacionar-se a questões de equidade e justiça (ESCLARÍN, 2007; SOUDIEN, 2011), que remete aos direitos sociais que garantem o exercício da cidadania. O que significa dizer que educação deve estar acessível a todos os cidadãos em iguais condições.

Qualidade em educação não pode ser tratada pelos mesmos valores que envolvem o campo empresarial, pois não se trata de um produto, nem de um serviço, uma vez que a sociedade não pode ser considerada um cliente e seus objetivos são amplos e complexos (DAVOK, 2007). A educação é, antes de

tudo, o que Tocqueville (1987) chamou de interesse público bem compreendido. Isto se refere ao interesse que, mesmo tendo origem em ações de natureza privada, atinge a sociedade como um todo e, por isso, deve ser tratado como *res publica*<sup>11</sup>.

A qualidade em educação se expressa no âmbito da sala de aula, na proposta educacional da instituição de ensino, no projeto pedagógico de curso, mas também no contexto social e histórico, nas demandas mercadológicas e nas variáveis subjetivas de docentes e estudantes. No espaço educacional, frequentemente, duas visões são desenvolvidas sobre este assunto: uma que assume o conhecimento como instrumental e influenciador da empregabilidade do formando, e outra, de caráter substantivo, que se volta para os meios e não para os fins propriamente e influencia a postura do cidadão (LIMA, 2007).

A adoção destas visões remete ao que Demo (1996a, p. 14) chama de qualidade formal e qualidade política. No entendimento deste autor, quando a educação apresenta qualidade formal, ocorre a preparação do indivíduo para “manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, enquanto em sua dimensão política, há a formação do cidadão, que é o indivíduo com competências para “tomar a história nas mãos e torná-la bem comum” (Quadro 4).

---

<sup>11</sup> *Res publica* é uma expressão em latim que remete à ideia de coisa pública, coisa do povo.

<b>Qualidade</b>	<b>Racionalidade</b>	<b>Características</b>	<b>Impacto</b>
Formal	Instrumental	Habilidades funcionais ligadas ao manejar de instrumentos, a implementação de técnicas e o desenvolvimento tecnológico	Empregabilidade
Política	Substantiva	Capacidade de se envolver com questões sociais, por meio da reflexão crítica sobre a vida humana e suas formas de organização.	Cidadania

Quadro 4 Características da qualidade formal e da qualidade política

Fonte: Elaborado com base em Demo (1996a)

A qualidade formal está relacionada ao desenvolvimento tecnológico, que permite a descoberta de meios capazes de facilitar, agilizar ou tornar mais precisa a ação humana. Sua natureza é versátil e pode ser reaplicada em casos similares ou combinada para atender situações inusitadas, não se restringindo unicamente a casos determinados (DEMO, 2008).

A qualidade formal apresenta raízes na racionalidade instrumental que se volta para os fins e objetivos práticos e eficientes. Está relacionada aos conteúdos quantitativos, tecnológicos e técnicos. O objetivo é desenvolver nos estudantes habilidades funcionais que lhes permitam implementar conhecimentos já existentes e desenvolver novos, aprimorando e inovando a ação humana.

A qualidade política, por outro lado, estabelece-se por meio da capacidade de questionar e refletir criticamente sobre a vida humana e suas formas de organização e expressão. Na compreensão, e não na aceitação das nuances que envolvem o relacionamento do ser humano e seu meio, é que se percebe o caráter político da educação.

A racionalidade substantiva e sua natureza nos valores éticos e coletivos orientam a qualidade política. Ela não se concretiza apenas no campo do

discurso e das ideias, mas na forma de se relacionar com o trabalho, com a tecnologia e com as demais expressões sociais e formas de intervenção na vida humana. Demo (2008, p. 7) entende que a qualidade política “refere-se ao relacionamento do homem com o homem no interior do fenômeno do poder: o que ele faz de si mesmo, dadas as circunstâncias objetivas”.

Esta dimensão da educação se constrói nas abordagens críticas dos conteúdos escolares, que buscam na análise de fatos sociais desenvolverem pontos de vistas consistentes em suas percepções da realidade. Este exercício tem como finalidade estimular no estudante a não aceitação de verdades prontas, estabelecidas e importadas de outros contextos, como também o desejo de assumir a responsabilidade de construir a sua história e de pensar no coletivo, vendo-se como parte de uma sociedade.

A separação destas dimensões, no entanto, é meramente didática, pois é a coexistência de ambas que conferem qualidade à educação na concepção de Demo (1996a). Sua complementação é necessária para garantir a efetivação de suas propostas educacionais, pois, qualidade formal, sem referência política, pode resultar em aplicações tecnológicas desastrosas para a humanidade, como ocorre com as armas, por exemplo. Por outro lado, qualidade política, isoladamente, resulta em estagnação, entendendo que a deficiência de capacidade instrumental limita o desenvolvimento humano e corre-se o risco de enfraquecer a ideologia.

Em termos práticos, uma disciplina de caráter, fundamentalmente, técnico deve contextualizar o uso das ferramentas e dos métodos de forma a proporcionar ao estudante a compreensão dos fins políticos que os instrumentos podem se prestar. E, da mesma forma, disciplinas de essência teórica e reflexiva podem ser interdisciplinares, a fim de tornar as ponderações mais sustentadas na realidade social.

A discussão sobre qualidade em educação, no entanto, mostra sua maior fragilidade no campo da metodologia, no sentido de sua captação e dimensionamento (DEMO, 2008). Isso ocorre, porque é razoável aceitar que, em alguma extensão, a educação tem apresentado qualidade, pois se convive diariamente com os resultados do trabalho de diversos profissionais que passaram por instituições de ensino. Outra característica, é que por mais que se fale sobre a qualidade em educação, o dimensionamento do que foi desenvolvido ao longo da formação educacional de uma pessoa se torna mais claro quando o estudante conclui seus estudos e chega ao mercado de trabalho. Logo, os mecanismos de *feedback* são lentos e por vezes confusos, pois o acompanhamento e a avaliação do processo educativo são difíceis de serem verificados.

De todo modo, compreende-se que, na formação profissional, a qualidade na educação corresponde ao contexto em que o indivíduo vive a experiência formativa. Desta forma, a qualidade corresponde a elementos exógenos à aprendizagem, o que corresponde as nuances ambientais que possibilitam e estimulam a experiência formativa. A experiência formativa, no entanto, é endógena e promove as transformações subjetivas no indivíduo.

### **2.3.3 A experiência formativa em termos conceituais**

A formação profissional recai, no primeiro momento, em um discurso prescritivo, que se apoia na passagem pelos percursos curriculares, com a finalidade de assimilação de saberes especializados e de desenvolvimento de um perfil profissional (SATTLE, 2011). Esta perspectiva, no entanto, pressupõe que todos aprendem de forma igual e que os egressos apresentam as mesmas

condições de desenvolvimento profissional após a conclusão do curso universitário.

Entretanto, o aprendizado não é algo simples e muito menos controlado. O fato de um indivíduo entrar em contato com livros e práticas acadêmicas não garante que aquela experiência foi suficiente para tocá-lo de modo a passar a fazer parte de sua vida e de seu modo de agir e pensar. O aprendizado é subjetivo e se efetiva, quando marca o inconsciente do indivíduo, ficando presente em sua memória involuntária (PAES DE PAULA, 2012).

O aprendizado, deste modo, corresponde ao conceito da Escola de *Frankfurt* de *erfahrung* ou experiência. Experiência esta que “não é o que se passa, não é o que acontece ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), mas aquilo que provoca o indivíduo de forma significativa, a ponto de assumir para ele um sentido, algo que é íntimo e particular. Sobre isso Bondía (2002, p. 27) afirma que,

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

A construção de sentidos para a experiência é subjetiva, acontece no íntimo de cada pessoa e faz referência ao que ela já viveu e ao momento em particular em que ocorre. Isto torna a experiência única e impossível de ser repetida, porque, mesmo que o episódio seja reproduzido já não será mais a mesma pessoa, bem como o sentido atribuído a ela não será o mesmo.

Paes de Paula (2012) aborda dois tipos de experiência possíveis, que são a aurática e a mimesis. A experiência aurática ocorre, por exemplo, quando se

está apreciando uma obra de arte ou ouvindo uma música, pois a postura diante de tal experiência é contemplativa e as emoções e reflexões despertadas não podem ser transmitidas a outras pessoas. Assim, “quem vive uma experiência aurática não consegue narrá-la, plenamente, em palavras para outra pessoa. O que ocorre é uma narração de uma história que representa a experiência, que só pode ser vivida singularmente” (PAES DE PAULA, 2012, p. 43).

A mímeses, por outro lado, diz respeito à reprodução, que pode ser, em seu lado perverso, um ato de ilusão, que esconde a verdade, e de outro, uma forma privilegiada de aprendizado humano. O aprendizado, em sua condição primária, baseia-se na repetição ingênua do conhecimento. Ou, como explica Freitas (2001, p. 23), “a mímesis seria, inicialmente, então, um modo de conhecimento não-reflexivo”.

As duas formas permitem ao indivíduo abstrair uma ideia ou uma noção do que foi vivido. A esta construção intelectual atribui-se o nome de conhecimento. O exercício de abstração das experiências permite a construção de ideias e conceitos que influenciam o modo como o indivíduo se relaciona com o meio. O conhecimento, no entanto, tem uma característica provocativa, que não se realiza completamente na experiência aurática. O que acontece na experiência mimética, uma vez que nela o indivíduo abandona o estado de contemplação e direciona-se à ação criativa e, assim, pode assumir o protagonismo na intervenção do mundo que o cerca. Desta forma, ao superar a experiência aurática e buscar sua alteridade, o indivíduo assume sua condição de sujeito e aproxima-se da experiência formativa (PAES DE PAULA, 2012).

A experiência passa a ser considerada como geradora de conhecimento e isso a torna o ponto nevrálgico do desenvolvimento acadêmico. Destarte, o conceito de experiência (*Erfahrung*) se vincula ao conceito de formação (*Bildung*) (PAES DE PAULA, 2012). *Bildung*, também, é um conceito frankfurtiano e remete à formação como sendo um feito educativo capaz de

estimular o indivíduo para a emancipação, a autonomia, a razão, a liberdade (MÖLLMANN, 2010). A experiência formativa representa de tal modo a experiência do conhecer legítimo.

A experiência formativa tem como característica fundamental o desenvolvimento da postura questionadora do sujeito. Entende-se que é no exercício da reflexão crítica que o ser humano desperta a consciência social, elemento primário da liberdade. Adorno (2009) declara isto ao afirmar que em nenhum outro lugar a consciência se torna tão evidente quanto no âmbito da crítica, pois nela surgem as condições de se desprender das amarras sociais.

A reflexão crítica permite que o sujeito veja o mundo, por meio de novas perspectivas, contornando o tradicionalismo e a alienação promovida por diversos mecanismos de manipulação social, aos quais se está exposto cotidianamente. Este exercício desenvolve a consciência social e, por meio dela, o sujeito se torna autônomo.

A autonomia é alcançada no despontar do saber e isso acontece quando o saber se encontra sedimentado. Em outras palavras, o conhecimento que advém da experiência é o que fica após o confronto entre o novo e o estabelecido. E, a decantação deste conhecimento no inconsciente humano resulta no saber. Saber este que impulsiona o ser humano ao esclarecimento (*Aufklärung*), que, segundo Kant (185, p. 1), é “a coragem de se servir de seu próprio entendimento”.

Diante dos elementos apresentados, compreende-se quando Paes de Paula (2012) explica que a experiência formativa se dá por meio dos três níveis cognitivos: a experiência como mimesis, o conhecimento e o saber. Este é o tipo de formação que contribui para o desenvolvimento de uma sociedade esclarecida, no sentido kantiano. Refere-se, assim, à capacidade humana de projeção da razão, que possibilita tornar-se livre e autodeterminado.

O que está sendo dito, é que, em um contexto em que a educação contempla âmbitos epistêmicos, políticos, éticos, culturais e técnico-profissionais, o estudante tem condições de viver a experiência formativa. Isto se dará à medida que for provocado e estimulado a refletir, a se posicionar, a criar em torno da informação que chega até ele ao longo da vida acadêmica.

O elemento central nesta concepção é o estudante e não o currículo acadêmico ou o projeto pedagógico do curso. Isto se deve ao entendimento de que é o indivíduo o único capaz de aprender, de transformar sua realidade, de assumir sua condição de sujeito. Assim, a educação se torna o meio, como disse Freire (2005, p. 12), “que pode permitir tanto a emancipação do indivíduo como a sua domesticação”.

A presença de qualidade formal e de qualidade política na educação é, segundo Demo (1996a), a combinação que permite essa emancipação do ser humano. A qualidade na educação é uma construção dialética que pode possibilitar ao estudante o domínio do pensar e do agir.

Percebe-se, assim, a experiência formativa como um fenômeno que emerge na interface entre qualidade formal e política na educação. Na combinação equânime entre as dimensões da qualidade, contemplam-se, também, as racionalidades implícitas a elas. Desta forma, tende-se a encontrar um profissional com possibilidades genuínas de se sentir autorrealizado sem comprometer seu pragmatismo, com compromisso social e econômico, capaz de ser um agente transformador em seu meio em razão de sua postura crítica e criativa (Figura 3).

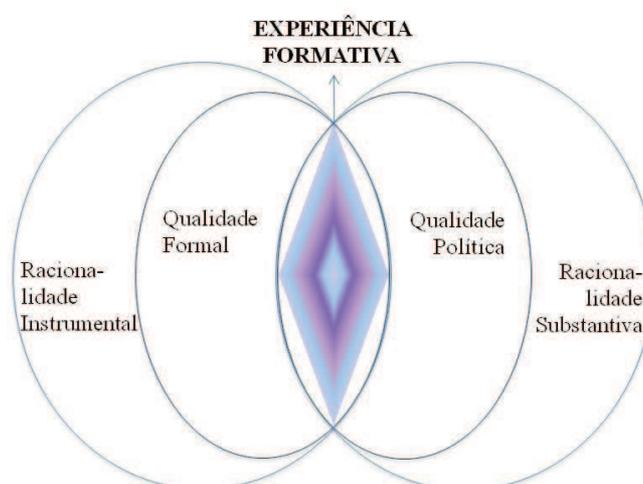


Figura 3 As dimensões de desenvolvimento da experiência formativa  
 Fonte: Elaborada pela autora

Quando se fala sobre experiência formativa, é comum acreditar que se está fazendo referência apenas à dimensão política e substantiva da educação. Isto acontece, principalmente, porque se presume que a qualidade formal e a racionalidade instrumental estariam sendo contempladas na formação dos estudantes, uma vez que há um alinhamento mais previsível entre estas dimensões e os interesses do mercado de trabalho. Porém, é importante reforçar que a experiência formativa só é plena no equilíbrio entre estas dimensões, pois na presença equânime delas é possível o exercício dialógico que desperta o estudante à consciência crítica. Significa dizer que os dois tipos de conhecimento são necessários para que o ser humano se sinta seguro e capaz de se envolver socialmente e buscar sua condição de sujeito na sociedade em que está inserido.

Desta forma, é preciso considerar que um estudante que recebeu estímulos da qualidade política, mas ficou deficiente no que tange ao saber formal, poderá ser um indivíduo com dificuldades diante do pragmatismo

necessário à vida humana. Por outro lado, o indivíduo com domínio do conhecimento formal, mas que não foi envolvido pela qualidade política poderá ser um indivíduo com dificuldade de analisar, autonomamente, a realidade social em que está envolvido. A experiência formativa tende a ser a complementação entre estas dimensões, de modo a ter o equilíbrio necessário para o indivíduo analisar os reflexos de suas ações para si, para os outros e para a sociedade em geral.

Como a experiência formativa se refere ao sujeito da experiência, ou seja, àquele que se expõe, é tocado e se modifica, com base na experiência, construindo um conhecimento baseado em si e no sentido que atribui à própria existência, é preciso considerar que outras influências complementam este processo. A forma como o indivíduo racionaliza as informações, na construção da sua percepção do mundo, envolve elementos da estética, da ética, da espiritualidade e, também, dos sentimentos e da intuição. Neste trabalho, a experiência formativa é associada, principalmente, às racionalidades instrumental e política, em suas interfaces com as dimensões da qualidade,

Entende-se que a educação, quando desprestigia a qualidade formal ou política na educação, perde sua distinção e compromete a experiência formativa. O que pode afastá-la de seu compromisso em impulsionar o ser humano a sua emancipação e tornar-se um meio de controle, que disciplina e manipula sua compreensão de mundo e sua relação com a sociedade. A Administração, como campo de formação, tem apresentado indícios de que está caminhando no limiar deste desequilíbrio e, assim, permitindo que, no lugar da experiência formativa, aconteça a semiformação.

#### **2.3.4 A semiformação: o perigo que ronda a educação em Administração**

No início dos anos 2000, Grave et al. (2002, p. 3) anunciaram que os discursos na academia pareciam “clamar por novos rumos em termos educativos para os administradores”. Tal afirmativa refletia a efervescência dos debates sobre o tema na academia naquele momento, pois estavam sendo construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Bacharelado em Administração (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Esta nova perspectiva da educação superior no país representou um avanço na forma de se pensar a formação profissional em nível de terceiro grau. Observa-se, nos campos de formação das DCN, a preocupação com a qualidade política, por meio dos conteúdos de formação básica, que são aqueles ligados às ciências sociais e humanas como, por exemplo, filosofia, sociologia e política. Nos núcleos de formação profissional, quantitativo e tecnológico é possível contemplar a qualidade formal, com o estudo dos conteúdos específicos da administração e de apoio à tomada de decisão gerencial. E, no âmbito da formação complementar, é plausível discutir questões regionais e contemporâneas, pertinentes ao enriquecimento do conhecimento do formando.

O problema é que, apesar de os cursos em âmbito nacional terem promovido adaptações de conteúdo e de método didático para atender as novas exigências, a forma como as DCN são trabalhadas no cotidiano dos cursos reforçam a lógica de reprodução economicista, elitista e conservadora (ROCHA; OLIVEIRA; TOURINHO, 2008; SILVA; MARANHÃO; GONTIJO, 2009; MARANHÃO; PAULA, 2011).

O discurso vinculado à expectativa do mercado, quanto ao egresso e à expectativa do formando com relação ao curso, tenta justificar a opção pela profissionalização do estudante. Neste contexto, há a valorização da

instrumentalização ligada à técnica, ao método, ao procedimento que permite a operacionalização, quase que mecânica, do aparato organizacional.

Quando um campo de formação se vincula, excessivamente, à técnica, compromete-se a capacidade de reflexão. Espera-se, com isso, preparar uma mão de obra adestrada para os fins que lhe são propostos. Comportamento reforçado ao longo da carreira, por meio de uma lógica de especializações, atualizações e educação continuada, que se justificam em função da obsolescência prematura deste tipo de conhecimento diante das mudanças no mundo (PAES DE PAULA, 2001; GRAVE et al., 2002).

Por conseguinte, se não há crítica, não é formação, analisa Paes de Paula (2012). Tem-se, então, uma semiformação, que, segundo Adorno (2009), corresponde ao resultado do esvaziamento da educação em prol da manutenção de um sistema de dominação que prima pela alienação do ser humano e pela uniformização da sociedade. A semiformação se caracteriza, assim, pela ausência da crítica, ou melhor, pela carência de estímulos para desenvolver a capacidade questionadora e criativa, bem como a autonomia para sustentar suas ideias sem a tutela de outrem (Quadro 5).

Conceito	Característica da Educação	Reflexos
Experiência Formativa	Educação questionadora, sintonizada com o contexto social e preocupada com o conhecimento	Estimula o estudante para a consciência social, a autonomia e a emancipação
Semiformação	Educação descontextualizada, superficial e baseada na repetição	Estimula o estudante para a insegurança, a alienação e a uniformização social

Quadro 5 Distinção entre experiência formativa e semiformação na educação  
Fonte: Baseado em Paes de Paula (2012)

Ao refletir sobre este conceito e observar o cenário no qual os cursos de Administração no Brasil vêm se consolidando, Paes de Paula (2012, p. 93)

pondera que “se há um lugar por excelência em que a semiformação tem espaço para se desenvolver plenamente, este lugar são os cursos de graduação em administração”. Esta afirmativa se baseia na massificação da educação em Administração, vinculado aos rótulos de curso fácil e barato, nos quais há um desapego pelo campo do conhecimento e um fascínio por sua face prática.

Este tipo de proposta educacional visa, fundamentalmente, preparar o estudante, tecnicamente, para a atuação profissional em organizações de mercado, nas quais o lucro é o objetivo máximo. Com estes intentos justifica-se como um “mal necessário” o estímulo ao consumismo, à degradação da natureza e à exploração da força de trabalho.

A racionalidade instrumental na formação do administrador assume uma condição, hierarquicamente, superior à racionalidade substantiva. Os valores morais e éticos, a emoção, o afeto e o prazer passam a ser orientados por uma concepção econômica, que impõe um realismo exagerado a fim de propalar resultados e artificializar as relações humanas.

A administração passa a se apresentar como uma linha de montagem de profissionais robotizados (NICOLINI, 2003; ALCADIPANI, 2011), que pensam de forma programada e alienada, ignorando as relações de dominação que se prestam a dar continuidade. Como alertam Adorno e Horkheimer (1985, p. 6), “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação e [isto] representa o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”. O entendimento é que a técnica serve para operar os instrumentos que pertencem àqueles que detêm os meios de produção, logo, o estudante não é formado para ser livre e autônomo, mas para ser subserviente.

Outro ponto importante a considerar é que a educação em Administração se popularizou e tem sido ofertada em diversas modalidades e tipos de organizações (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Esta situação corresponde, em

parte, ao processo de mercantilização da educação e, neste contexto, a educação passa a repercutir um forte alinhamento com os interesses de mercado e com a manutenção do *status quo*<sup>12</sup>. Esta situação converge para a análise que Motta (1986, p. 71) faz sobre as instituições de ensino, que segundo ele possuem um

[...] papel habilitador, à medida que transmite os saberes técnicos de acordo com as necessidades do sistema produtivo, e um papel moralizador, à medida que reproduz a submissão e cria um *habitus*, através da inculcação de uma disciplina.

Motta (1986), assim como Tragtenberg (2005), chamam a atenção para o papel disciplinador que o espaço acadêmico pode desempenhar na preparação do trabalhador para ocupar seu lugar na hierarquia organizacional. Os valores de obediência, respeito, comprometimento ou ainda, liderança e empreendedorismo são estimulados conforme os interesses produtivos.

Estendendo-se além do espaço acadêmico, a Administração envolve-se com a lógica de consultorias, manuais e literatura de auto-ajuda. Estes são recursos que perpetuam a ideia de Administração como conteúdo prático, prescritivo e específico. Desta forma, delinea-se o que Wood Júnior e Paes de Paula (2001) chamaram de indústria do *management* e sua popularização tem ajudado a sustentar o que pode ser considerado como uma ideologia, caracterizada por fomentar, exageradamente, o individualismo e a competição.

A inculcação de valores como individualismo e competição no mundo do trabalho e mais, especificamente, na formação do administrador fortalece um comportamento predatório, degenerativo e anticivilizatório. Isto parece um retrocesso para uma sociedade que se encontra no atual nível de desenvolvimento, porém, como alerta Adorno (2010, p. 155),

---

<sup>12</sup> *Status quo* é uma expressão em latim que faz referência ao padrão estabelecido de comportamento

[...] as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza”.

Este é o entendimento de barbárie desenvolvido por Adorno (2010), cuja referência principal é a razão humana que deu forma ao nazismo e aos campos de concentração, como o de *Auschwitz*<sup>13</sup>. Estes episódios da história da humanidade fundamentam sua preocupação com os caminhos que podem levar à perda da sensibilidade e do compromisso social em prol de interesses mesquinhos e egoístas reforçados por valores de mercado e uma ausência de reflexão crítica dos indivíduos.

A educação em Administração parece estar seguindo um caminho delicado ao supervalorizar o conteúdo técnico e econômico e tratar de forma superficial a discussão voltada ao social e à complexidade humana. Estes indícios levam autores como Mingers (2000), Hagen, Miller e Johnson (2003), Dehler (2009), Prichard (2009) a acreditarem na importância de uma formação em Administração, voltada para a construção de uma ‘visão questionadora, que procure romper com o conhecimento estático, fragmentado e manipulativo. O objetivo seria, então, de provocar no estudante o interesse por refletir para além da superficialidade das narrativas sociais, de forma a não só buscar novas interpretações, mas se vendo, principalmente, como um agente na construção dos repertórios sociais.

---

<sup>13</sup> *Auschwitz* é o nome de uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia operada pela Alemanha Nazista, e é considerado o maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

Estas reflexões parecem coerentes com pesquisas feitas por estudiosos brasileiros sobre a educação em Administração, como Paes de Paula (2012). Entretanto, mostra-se oportuno buscar conhecer a repercussão deste tipo de educação na vida profissional dos egressos do curso de Administração. Compreender as dificuldades que encontram no cotidiano profissional e os eventuais dilemas pessoais que enfrentam na condução de suas carreiras, podem fortalecer ou refutar ponderações feitas até o momento e, ainda, talvez, despertar novas interpretações. E é seguindo este caminho que esta pesquisa espera contribuir para enriquecer as reflexões feitas nesta área.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção metodológica de um trabalho consiste na idealização de um caminho confiável e aceito pela ciência na tentativa de estabelecer relações entre as discussões teóricas e uma determinada realidade social. Com este intuito esta seção apresenta a construção metodológica do estudo da seguinte forma: as dimensões de análise que orientaram a investigação, os sujeitos pesquisados, o percurso metodológico e, também, algumas reflexões sobre os aspectos epistemológicos da pesquisa.

#### 3.1 Dimensões de Análise

O referencial teórico possibilitou a identificação dos conceitos centrais que deram origem às dimensões e subdimensões de análise deste estudo. Do mesmo modo, da investigação empírica emergiram as categorias de análise que tornaram mais objetiva a análise dos dados. Esta construção é chamada por Vergara (2006) de grade mista de categorização da pesquisa, e reúne aspectos da grade fechada e da grade aberta, uma vez que combina elementos estabelecidos *a priori* e *a posteriori*.

Desta forma, e tendo como base os objetivos da pesquisa, foi proposto o mapa conceitual de análise empírica apresentado na Figura 4.



Figura 4 Mapa conceitual de análise empírica

Fonte: elaborado pela autora, 2014

O mapa ilustra a relação entre as dimensões de análise, definidas *a priori* por meio do referencial teórico, e as categorias de análise, definidas *a posteriori* com base nos dados empíricos. As dimensões de análise da pesquisa são: a racionalidade, a qualidade em educação e a semiformação. A racionalidade é formada por sua extensão instrumental e substantiva, bem como a qualidade em educação é constituída pela formal e política.

Para a dimensão racionalidade tem-se a autorrealização como categoria de análise da sua subdimensão racionalidade substantiva. Isto significa que se busca compreender como os sujeitos de pesquisa alcançaram a satisfação individual advinda da concretização de um potencial inato. Para a subdimensão racionalidade instrumental, por outro lado, a categoria analítica é o cálculo, representado pela disposição dos sujeitos em realizar projeções utilitaristas das consequências dos seus atos (Quadro 6).

Dimensão	Subdimensão	Categoria analítica	Autores
Racionalidade	Substantiva	Autorrealização	Bolan (1999); Gibson (2011); Polanyi (1980); Ramos (1989); Weber (2008); Wilson (2004)
	Instrumental	Cálculo	

Quadro 6 A racionalidade como dimensão de análise da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2014

Na dimensão qualidade em educação, tem-se a subdimensão qualidade política e sua categoria analítica é o envolvimento social. Neste âmbito, o enfoque é o desenvolvimento, no estudante, de uma postura voltada à responsabilidade e à satisfação social. Para a outra subdimensão, que é a qualidade formal em educação, a categoria analítica são as habilidades do administrador, o que se refere à instrumentalização do estudante para a realização de atividades específicas (Quadro 7).

Dimensão	Subdimensão	Categoria analítica	Autores
Qualidade em Educação	Política	Envolvimento Social	Davok (2007); Demo (1996a); Demo (1996b); Goergen (2008); Katz (2009); Lima, (2011);
	Formal	Habilidades do Administrador	

Quadro 7 A qualidade em educação como dimensão de análise da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2014

A semiformação é a terceira dimensão de análise e suas categorias analíticas são: a dificuldade de geração de sentidos e o enfraquecimento do potencial reflexivo. A geração de sentidos consiste na capacidade de atribuir um significado autêntico à experiência educacional, enquanto o enfraquecimento do potencial reflexivo refere-se à falta de estímulos para o estudante questionar, argumentar e sintetizar de modo crítico uma determinada circunstância (Quadro 8).

Dimensão	Categoria analítica	Autores
Semiformação	Dificuldade na geração de sentidos	Adorno (2009); Adorno e Horkheimer (1985); Bondía (2002); Möllmann, (2010); Paes de Paula (2012)
	Enfraquecimento do potencial reflexivo	

Quadro 8 A semiformação como dimensão de análise da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2014

Estas dimensões de análise foram utilizadas, para compreender como os cursos de bacharelado têm promovido a educação superior em Administração, contemplando três momentos, que são: a) o ingresso no curso; b) o período de realização do curso; e, c) a fase que se segue após a sua conclusão. Ao observar estes momentos, buscou-se ter uma compreensão mais ampla do processo de formação, indo além do que representa apenas o período de realização do curso. Estes momentos referem-se às vivências dos egressos, que são os sujeitos de pesquisa.

### 3.2 Os sujeitos de pesquisa

Este estudo teve como sujeitos de pesquisa os egressos de cursos de Administração de IES privadas das cidades mineiras de Alfenas, Campo Belo, Lavras, Perdões e Varginha. As IES de origem destes egressos tiveram seus nomes preservados e por isso receberam as letras alfabéticas A, B, C, D, E como denominação. Estas IES foram escolhidas pela proximidade com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, facilitando os deslocamentos na coleta de dados (FIGURA 5).

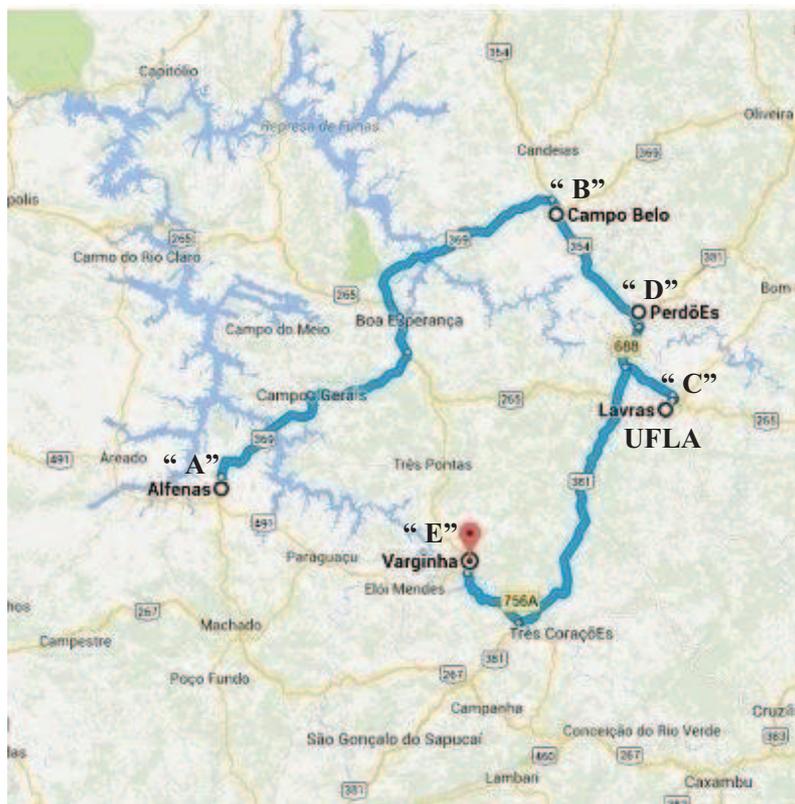


Figura 5 Localização das IES pesquisadas no sul de Minas Gerais  
 Fonte: LOCALIZAÇÃO... (2014)

Os cursos de bacharelado em Administração oferecidos por estas IES foram reconhecidos pelo MEC, em épocas diferentes, entre os anos de 1970 e 2010. Portanto, há cursos funcionando há muito tempo e outros que são relativamente recentes: E tem 44 anos; A e C têm 20 anos; B tem sete anos; e, D tem quatro anos (Quadro 9).

IES	Município	Curso	Formação	Reconhecimento	ENADE	IGC
A	Alfenas	Administração	Bacharelado	1994	3	3
B	Campo Belo	Administração	Bacharelado	2007	3	3
C	Lavras	Administração	Bacharelado	1994	3	3
D	Perdões	Administração	Bacharelado	2010	2	Sem Conceito
E	Varginha	Administração	Bacharelado	1970	4	3

Quadro 9 Características das IES que participam da pesquisa

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2012e) e INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2012f).

Para caracterizar melhor os cursos, recorreu-se às avaliações realizadas pelo INEP no ano de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012a). Utilizou-se para tal o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC), que avalia a qualidade da instituição de ensino, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que busca verificar o rendimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, as habilidades e as competências esperadas de cada campo de formação. Estes indicadores conferem um conceito de um a cinco e um é a nota mais baixa e cinco a mais elevada.

Com relação ao IGC, as instituições A, B, C e E obtiveram conceito três. A IES “D” ficou sem conceito porque, em 2012, o curso não tinha estudantes concluintes, de modo que não foi possível avaliá-la. No ENADE, os estudantes das IES A, B e C receberam conceito três, enquanto os estudantes da D foram avaliados em dois e os da E em quatro.

Participaram da pesquisa 25 egressos destes cursos (APÊNDICE A), distribuídos conforme apresentado no Quadro 10. No geral, foram 16 homens e nove mulheres, com idades de 23 a 47 anos, formados entre 2001 e 2013. Neste grupo, oito estão fazendo pós-graduação *Lato Sensu* e todos estão trabalhando no momento em organizações como: bancos, hospitais, prefeituras municipais,

multinacionais, concessionárias de veículos, empresas próprias e/ou familiares, entre outras organizações públicas e privadas.

IES	Egressos	Idade média	Gênero		Tempo médio de diplomado	Pós-Graduação
			Mulher	Homem		
A	5	31	2	3	4 anos	1
B	7	27	1	6	4 anos	4
C	4	30	2	2	3 anos	1
D	5	30	1	4	2 anos	1
E	4	35	3	1	9 anos	1

Quadro 10 Características dos egressos participantes da pesquisa

Fonte: dados da pesquisa

Neste trabalho os egressos estão identificados por códigos, formados pela letra correspondente a IES a qual pertencem e numerados conforme a quantidade de participantes do grupo focal. Por exemplo, os egressos do grupo focal da IES “A” serão destacados no estudo como A1, A2, A3, A4 e A5, e da mesma forma acontece com os demais. O grupo focal foi o método de pesquisa utilizado e suas especificidades serão abordadas em seguida.

### 3.3 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos referem-se aos caminhos escolhidos para se operacionalizar o estudo e tornar possível a identificação de evidências que respondam ao problema de pesquisa. Para este trabalho, escolheu-se o grupo focal como método de pesquisa e a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

### 3.3.1 O grupo focal

O grupo focal, ou *focus groups*, é um método de origem na sociologia que se caracteriza como um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo. As interações entre os sujeitos constituem a principal característica deste método, pois em reuniões com dia e horário agendados, previamente, os sujeitos debatem temas específicos, tendo o pesquisador como mediador da interação (GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006).

Desta forma, o que, principalmente, o caracteriza é a influência que os sujeitos exercem entre si, bem como a possibilidade de o pesquisador estimular e direcionar o debate. Neste tipo de interação, é possível complementações de ideias e a ampliação dos temas abordados, o que resulta em reflexões mais profundas e na exposição das ideias de modo mais completo e claro.

Barbour (2009) ressalta que o grupo focal, comumente, é confundido com outras práticas investigativas que envolvem grupos e, por isso mesmo, possui alguns conceitos conflitantes. Para ele, no entanto, o seu principal elemento é a postura do pesquisador, que deve encorajar as interações entre os sujeitos da pesquisa, de modo que conversem entre si e explorem seus pontos de vista comuns e divergentes.

Este método tem sido adotado em várias áreas, como: educação (MELO; ARAÚJO, 2010), saúde (SILVA; ASSIS, 2010), ciências sociais (SERVO; ARAÚJO, 2012) e administração (SCHRÖEDER; KLERING, 2009). E, sua utilização é adequada quando se busca compreender dimensões subjetivas, pois possibilita a reflexão sobre conceitos socialmente construídos pelo grupo e abre espaço para que as dicotomias presentes na relação entre contextos teóricos e contextos práticos se tornem evidentes e possam ser confrontadas.

A qualidade dos dados está relacionada com a escolha dos sujeitos de pesquisa e com a condução do método (BARBOUR, 2009). Os sujeitos devem

possuir características comuns, pertinentes aos objetivos da pesquisa. Por isso, neste trabalho, foram convidados egressos do ensino privado de Administração do sul de Minas Gerais. A característica homogeneizadora de cada grupo foi o fato de terem se formado na mesma IES, mesmo que em anos diferentes.

Esta característica propiciou um clima de receptividade e acolhimento necessário para que as interações acontecessem de forma espontânea. Os encontros parecem terem sido agradáveis para os egressos, à medida que surgiu uma sensação de reencontro de colegas e as memórias foram compartilhadas como lembranças de um tempo comum a todos.

Os egressos foram convidados, informalmente, por meio de contatos em grupos nas redes sociais de estudantes e ex-estudantes das IES. Para as pessoas que demonstraram receptividade à ideia foram passadas mais informações e feito o convite para participarem da pesquisa. Em média, vinte egressos de cada IES demonstraram interesse em participar da pesquisa. O comparecimento, entretanto, foi inferior a esse número, o que se deve à dificuldade de reunir pessoas com compromissos pessoais e profissionais diversos e a falta de interesse efetivo em participar de atividades desta natureza.

Os grupos foram formados por quatro a sete egressos, o que atendeu as orientações de Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), Godoi, Bandeira-de-Melo, Silva (2006) e Barbour (2009). Estes autores argumentam que os grupos devem ser compostos por, no mínimo, quatro e, no máximo, doze pessoas, de modo a permitir que todos possam partilhar suas percepções sem atropelo. Este é o ponto essencial, porque os dados gerados no grupo focal são referentes ao conteúdo manifesto nas falas das pessoas. Assim, é importante criar um espaço adequado ao debate, ou seja, condições para ouvir e ser ouvido (Quadro 11).

IES	Egressos	Duração do Grupo focal
A	5	79 min
B	7	87 min
C	4	54 min
D	5	70 min
E	4	79 min

Quadro 11 Informações sobre os grupos focais

Fonte: Dados da pesquisa

Os grupos focais aconteceram entre os meses de agosto a novembro de 2013, tendo duração média de 74 minutos. Os encontros foram conduzidos pela pesquisadora, que contou com uma equipe de apoio que ficou responsável por ajudar na organização do espaço físico e pela filmagem das seções.

Conforme os requisitos de planejamento do grupo focal sugeridos por Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), elaborou-se um roteiro de entrevista (APÊNDICE B) com momentos destinados: a) a apresentação dos objetivos da pesquisa e a forma como seriam dirigidas as discussões; b) a sensibilização e a aproximação com o grupo; e, c) as questões objetivas da pesquisa. Como o interesse da pesquisa foi de ampliar a compreensão sobre a experiência formativa, optou-se por manter os mesmos temas e substituir os participantes, justificando, assim, as cinco interações realizadas. Este limite foi estabelecido considerando o momento em que se percebeu que os relatos ficaram parecidos e que não estavam surgindo novidades.

Ressalta-se que o interesse por este tipo de entrevistas em grupo se deve à possibilidade de se obter dados com certo nível de profundidade em um período curto de tempo. Por isso, este método costuma ser usado quando se deseja expandir as concepções que se tem a respeito de um tema específico (SERVO; ARAÚJO, 2012).

De modo geral, nos grupos focais, é possível perceber aspectos explícitos e implícitos, como explicam Servo e Araújo (2012). Os pesquisadores,

normalmente, concentram-se nos aspectos explícitos que surgem na dinâmica, pois estes são conscientes, ligados à memória, à percepção e ao julgamento. No nível dos aspectos implícitos, encontram-se as características irracionais e inconscientes de cada pessoa e, para analisar este conteúdo, são necessários conhecimentos da psicanálise e da psicologia. Por isso, os aspectos implícitos costumam ser desconsiderados, pois não comprometem a pesquisa uma vez que os aspectos explícitos costumam ser suficientes para atender ao suporte teórico proposto por pesquisadores que utilizam o grupo focal.

Sendo assim, os dados desta pesquisa dizem respeito aos aspectos explícitos provenientes das interações. As questões implícitas, ligadas ao comportamento e à atitude com relação aos temas discutidos não foram motivo de análise.

A técnica adotada na análise dos dados foi a análise de conteúdo, que, como sugerem Silva e Assis (2010) e Schröder e Klering (2009) é um método adequado para dados provenientes de grupo focal. Em consonância com os objetivos da pesquisa e mediante as possibilidades de análise conferidas pela análise de conteúdo, optou-se por buscar compreender as similaridades entre as experiências e os pontos de vista dos egressos de diferentes IES e, por isso, não se realizou uma análise individualizada por grupo. Na seção seguinte, será explicada como a análise de conteúdo foi realizada.

### **3.3.2 A Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais, que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, geram indicadores (quantitativos ou não) que ajudam a descrever o conteúdo das mensagens. Desta forma, é possível analisar as condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2008).

A utilização deste método é interessante quando há um volume de dados a serem analisados qualitativamente e precisa-se de recursos que ajudem a superar as incertezas deste tipo de trabalho. Nestes casos, buscam-se evidências de conteúdos e significados desconhecidos inicialmente, mas que se encontram presentes em meio ao discurso e que precisam ser decodificados de modo a serem demonstrados.

Para Bardin (2008), este procedimento possui duas funções básicas, que são: uma função heurística e uma função de “administração da prova”. Isto significa que ao mesmo tempo em que a análise de conteúdo amplia a compreensão de um determinado contexto, pois permite que aspectos novos sejam evidenciados, também, ajuda a confirmar ou refutar as ideias inicialmente formuladas.

Para a utilização desta técnica foi necessário transcrever de modo literal as filmagens dos grupos focais, gerando, assim, um material próprio para a análise. Depois disso, realizaram-se as três etapas comentadas por Silva e Assis (2010), que são: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise foi feita uma leitura atenta das transcrições a fim de identificar características marcantes das falas que se relacionam com os objetivos do trabalho. Com base nisso, o material foi organizado para que os temas abordados no grupo focal fossem sistematizados e fosse possível identificar as categorias de análise.

Na fase de exploração do material, foi feita uma nova leitura das transcrições, porém, com a finalidade de destacar as expressões verbais que continham o sentido definido para cada categoria de análise. Ou seja, não foi considerado o conteúdo de palavras isoladas, mas expressões variadas que traziam em si o significado esperado para a análise.

O tratamento dos dados consistiu na classificação progressiva de elementos análogos identificados nas falas dos egressos, o que resultou em frequências que demarcaram a expressividade de cada categoria com relação ao tema discutido. As inferências e interpretações condizem com as discussões feitas no referencial teórico do trabalho.

Como lembram Schröder e Klering (2009), este processo pode ser feito por *softwares* específicos, porém, nesta pesquisa, foi feito diretamente pela pesquisadora. Os dados são apresentados na seção de resultados e discussão, por meio de um conjunto de citações, de resumos das discussões e de quadros síntese.

A preocupação principal neste tipo de trabalho é a de compreender os significados que os sujeitos conferem ao contexto em que estão envolvidos. Isto significa que a realidade é construída pelas pessoas, o que sugere uma postura interpretativa de análise das situações. Estas características são condizentes com as pesquisas de natureza qualitativa, conforme será apresentado na próxima seção.

### **3.4 Fundamentações epistemológicas da pesquisa**

Os procedimentos metodológicos adotados correspondem à natureza qualitativa deste estudo. Como ressaltam Mesquita e Matos (2014), entrevistar, observar e analisar são métodos pertinentes em pesquisas qualitativas, pois os seres humanos são os elementos centrais desta abordagem e suas experiências, memórias e expectativas compõem os dados necessários para o trabalho.

As bases teóricas que orientam uma investigação científica e o tipo de problema que se propõe a investigar é que vão definir o estudo em termos qualitativos. No caso, a pesquisa é qualitativa, porque reconhece que a subjetividade está presente no fenômeno estudado e se propõe a compreender

como a realidade é, socialmente, construída pelos indivíduos (KIRSCHBAUM, 2013).

Isto significa dizer que, quando o pesquisador assume esta perspectiva de trabalho, ele está tentando compreender a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, ou melhor, como atribuem sentido próprio ao contexto em que estão inseridas. De tal modo, estabelece-se uma relação intensa entre o pesquisador e a realidade social, sendo esta uma rede de representações complexas e subjetivas.

O pesquisador se envolve com a realidade social observada à medida que a constrói e reconstrói com base em suas experiências. Isto é possível, porque o pesquisador não tem a função de narrar ou retratar situações, mas de interpretá-las conforme interesses de pesquisa específicos.

Por compartilhar deste posicionamento, este trabalho se alinha, epistemologicamente, ao paradigma interpretativista de Morgan (2007). Segundo ele, o pesquisador social interpretativista tenta compreender o processo pelo qual as múltiplas realidades compartilhadas surgem, sustentam-se e se modificam.

Neste trabalho, buscou-se interpretar os sentidos atribuídos pelos egressos à sua experiência educacional e profissional. A expectativa era compreender como eles construíram, ao longo de um período de tempo, a atual percepção que possuem desta situação específica. O interessante desta perspectiva está na possibilidade de estudar os seres humanos nas intrincadas relações sociais que estabelecem, nos mais variados ambientes.

Como explicam Vergara e Caldas (2007, p. 226),

[...] pesquisas empíricas de cunho subjetivista contemplam a visão de mundo dos sujeitos, definem amostras intencionais, selecionadas por tipicidade ou por acessibilidade, obtêm os dados por meio de técnicas pouco estruturadas e os tratam por meio de análise de cunho interpretativo.

Desta forma, não se deve esperar relações entre variáveis, teste de hipóteses, critérios probabilísticos na definição do estudo empírico, nem instrumentos estruturados para a coleta de dados ou técnicas estatísticas para o seu tratamento, pois estes são critérios de pesquisas objetivistas que buscam generalizações. Pesquisas como a realizada neste trabalho apoiam-se no relativismo e buscam contribuir com o debate científico com compreensões mais específicas, porém com densidade e profundidade de análise.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção apresentam-se os resultados da investigação e realizam-se discussões referentes à argumentação central do trabalho. Os dados são apresentados de forma condensada, de modo a dar visibilidade aos aspectos convergentes dos grupos focais. As categorias analíticas são resultado do processo de sistematização das informações em grade mista e são apresentadas pela frequência com que apareceram no discurso dos egressos. Os trechos das falas são utilizados para ilustrar e clarificar as considerações feitas.

### **4.1 As racionalidades e a educação superior: as relações estabelecidas pelos egressos**

Compreender as racionalidades envolvidas na forma de pensar e agir das pessoas não é algo simples, pois os fundamentos que instigam a ação são complexos e sutis. Entretanto, um olhar mais atento às falas dos egressos evidencia elementos que fazem referência à racionalidade substantiva e à instrumental envolvidas nas suas ações.

As ações sociais são influenciadas, normalmente, por duas referências que se complementam, “por um lado há as intenções, os desejos, os impulsos do momento e, por outro lado, existem as alternativas externas ao indivíduo, que são consideradas por ele como válidas” (RAMOS, 1983, p. 38). Em outras palavras, pode-se dizer que se trata da dialética entre subjetividade e objetividade que dá contornos à ação humana. Considerar a existência destas perspectivas nas ações dos egressos foi o ponto de partida para esta análise.

#### **4.1.1 A racionalidade substantiva nas ações dos egressos**

No espaço da subjetividade, as crenças e valores tomam forma para dar identidade ao ser humano e é nesta esfera que surgem as ações sociais oriundas da racionalidade substantiva (RAMOS, 1989). No tocante a esta racionalidade tem-se a autorrealização como uma de suas premissas elementares, pois possibilita ao indivíduo ir além das determinações sociais por meio do desenvolvimento de seu potencial (SERVA, 1997).

Em 11 ocasiões nos grupos focais foram feitas referências à valorização da autorrealização nas ações dos egressos, cuja correspondência foi: a) a efetivação de um desejo; e, b) o desenvolvimento intelectual. No caso de D2 o curso de Administração foi algo muito desejado e ele fala sobre isso nos seguintes termos: “desde pequeno eu tinha vontade, [...] eu tinha esse foco, Administração, Administração, tinha vontade de fazer antes e apenas dei andamento [a esse sonho]”. Para A2, porém, a autorrealização encontra-se em perceber o seu desenvolvimento intelectual, e isto é compreendido em suas palavras quando ele diz: “a cabeça da gente abre, a gente sai de um mundinho desse tamanho pra você conhecer muitas coisas. Você não vai conhecer tudo, lógico, mas aquilo ali te dá forças pra você continuar a buscar o que você quer, buscar mais conhecimento”.

A racionalidade substantiva, representada por meio da autorrealização presente nos relatos dos egressos, corresponde à liberdade de escolha que tiveram, como também à possibilidade de desenvolverem suas potencialidades pessoais. Estes são elementos importantes na construção da autonomia individual (SERVA, 1997), pois, quando se sente seguro e confiante, as condições para agir e se expressar abertamente melhoram e o indivíduo tende a se tornar mais consciente e envolvido com o curso.

Ressalta-se que, para eles, as características marcantes do curso de Administração, que o distinguiu dos demais, foi a formação generalista, que amplia o leque de oportunidades de trabalho. A5, por exemplo, relata que a amplitude do campo de atuação foi um fator importante na sua escolha: “desde pequeno eu sempre optei por fazer administração, [...] [porque] você tem uma grande variedade, um leque muito grande de áreas pra trabalhar, [...] por isso escolhi Administração”.

Estas considerações demonstram como a racionalidade substantiva relaciona-se com o tempo e o espaço em que o ser humano vive. De modo que uma sociedade na qual o *ethos* capitalista se impõe fortemente sobre a subjetividade humana, a autorrealização condiz com os valores presentes neste contexto. Isto significa que as convicções pessoais refletem o que é importante para a sociedade em que se vive e, para os egressos, fica evidente a importância do emprego como um elemento de autorrealização.

A racionalidade substantiva se caracteriza, então, pela importância conferida à autonomia na decisão tomada, independente das dificuldades que se pode enfrentar para alcançar o objetivo final. Desta forma, ao reconhecer que o curso de Administração é o que realmente queriam cursar e que, ao final, houve crescimento intelectual, o egresso experimenta a satisfação de estar bem consigo mesmo.

As orientações substantivas, no entanto, são complementadas pela necessidade cotidiana das pessoas de se posicionarem de modo prático e objetivo com relação as suas ações. A análise utilitária das variáveis envolvidas caracteriza a racionalidade instrumental (RAMOS, 1989), e é sobre a relação estabelecida pelos egressos entre esta racionalidade e a educação que se segue discutindo.

#### 4.1.2 A racionalidade instrumental nas ações dos egressos

Em 15 ocasiões foi possível perceber que o cálculo utilitário esteve presente nas decisões dos egressos sobre o curso superior, como no caso de A4, que diz: “pensei em fazer direito, [mas] meu pai e minha mãe já têm uma contabilidade, aí falei: - eu posso tentar ampliar a visão com administração”. Do mesmo modo aconteceu com B3, que relata: “fiquei cinco anos tentando uma área que não era da Administração, era da saúde, daí eu vi que não dava mesmo. [e], pra eu ficar em Campo Belo, [...] pensei assim, vou escolher um curso que eu possa aplicar na empresa [que estou trabalhando]”.

Estas ponderações levaram em consideração: a) a facilidade de acesso à IES; e, b) as possibilidades de crescimento profissional.

Em se tratando da facilidade de acesso, os egressos se referem às questões econômicas e geográficas, pois as mensalidades de valores acessíveis e a oferta de cursos noturnos na cidade de origem ou em suas proximidades, tornaram a Administração uma opção considerável. Isto pode ser observado nas palavras de E4, quando ela diz que: “na época, doida para fazer faculdade, tinha um ônibus que levava para Varginha e tinha a [IES E], que oferecia bolsa de estudo, então, foi meio que a condição financeira que forçou”. A explicação dada por B4 complementa o entendimento desta questão: “eu fiz por facilidade de acesso, confesso que eu, ainda, não sabia direito o que era o curso de Administração, mas, por ter a faculdade na própria cidade, né? Ter o curso, então, eu resolvi fazer”.

As possibilidades de crescimento profissional, por outro lado, referem-se aos interesses de assumir novas atribuições na empresa onde trabalham, mas, também a possibilidade de realizar concursos públicos. Este foi o caso de C2: “eu escolhi administração por causa do meu trabalho, [...] vi uma oportunidade

de crescer dentro da empresa onde eu tava, [...] foi também por causa de concurso, [...] então, foi mais por essas duas coisas”.

Assim, o cálculo, ou melhor, a racionalidade instrumental, evidenciou a maior ou menor possibilidade de alcançarem o fim esperado. Neste caso, os egressos estão buscando: a) um emprego formal; b) uma remuneração superior à paga ao trabalhador sem curso superior; e, c) o aumento da autoridade exercida na organização.

Esta é uma forma de pensar coerentemente com as lógicas de mercado que vigoram nos tempos atuais. Ressalta-se aí a importância do trabalho, do retorno financeiro e do poder para o indivíduo se sentir “bem sucedido” em termos profissionais, com relação a sua imagem social e ao nível de consumo que possui (SÁ, 2011).

A influência do *ethos* capitalista aparece como uma força modeladora da subjetividade, tornando o indivíduo mais ajustado à sociedade em que vive (CHANLAT, 1999). Neste contexto, os egressos reprimem, ou melhor, condicionam o que é próprio ao seu ser, como seus valores, desejos e receios. E, sem perceber, eles subjugam sua autonomia e passam apenas a responder às expectativas sociais.

#### **4.1.3 A racionalidade instrumental e substantiva dos egressos de Administração**

A escolha do curso superior, normalmente, é um momento delicado na vida de jovens com idade em torno dos 18 anos, que, ao terminarem o ensino médio, são envolvidos em cobranças e expectativas pessoais e sociais. Após esta fase, ao longo da vida profissional, as circunstâncias são outras, e busca-se a educação superior a fim de atingir objetivos profissionais e de autorrealização.

O desejo de dar continuidade aos estudos, fazendo uma graduação, foi despertado nos egressos em momentos de vida diferentes, porém, o que ficou evidente nos grupos focais é que foi a combinação de premissas instrumentais e substantivas que os levou a efetivarem sua intenção de seguirem os estudos (Quadro 12).

Racionalidade	Categorias	Frequência
Substantiva	Autorrealização	11 citações
Instrumental	Cálculo	15 citações

Quadro 12 Categorias de análise da racionalidade

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha pelo curso de Administração envolveu questões relacionadas ao perfil individual, às preferências e ao estilo de vida, como também a análise de fatores objetivos, como a proximidade das IES a oferta de cursos noturnos com valores de mensalidade considerados acessíveis. A diferença entre racionalidade substantiva e instrumental é pequena em termos de frequência, porém é importante considerar os reflexos da influência econômica na decisão dos egressos.

A sobreposição da racionalidade instrumental sobre a substantiva ocorre quando o curso de Administração é uma escolha calculada em uma equação que pondera as possibilidades de ganhos futuros com relação aos gastos atuais. Este olhar pode ser coerente, em termos de planejamento orçamentário, porém, tende a reduzir a dimensão econômica de outros fatores que, em contornos ideais, deveriam ser determinantes nesta decisão, como a afinidade com a carreira, o projeto de vida e os interesses intelectuais.

Este raciocínio não exclui análises substantivas, pois o interesse em aprender, o desejo de trabalhar, a determinação de buscar algo que foi

idealizado, a disposição em dialogar e refletir sobre novas informações permanece, porém, o peso dos interesses instrumentais nesta decisão pode se tornar opressora para o estudante. A fala de E1 é bem interessante, neste sentido:

Eu, para falar a verdade, eu não sei até hoje porque eu quis fazer Administração. Nunca gostei viu. Nunca assim, acho que não era aquilo que eu queria, porque eu mexo com comida, trabalho na padaria. Acho que por falta de opção, acho que por muita pressão, sabe? Lá em casa, minha mãe tinha vontade de ter alguém formado. Assim, eu até gostei enquanto durou. Quando eu tava lá, tava muito bom, mas depois, acho que até por causa disso que eu nunca trabalhei na área de Administração. [E] eu até tentei. Falar que eu não tentei, eu tentei. Fui para BH, fui para Campinas, fui para Indaiatuba, Varginha, tentei demais. Ai cabô que o dono [da padaria] me chamou pra voltar e [eu] voltei.

A cobrança com relação ao diploma da educação superior decorre de uma ideia comum de que, por meio dele, é mais promissora a tentativa de se inserir na sociedade contemporânea (MOTTA, 1979; RAMOS, 1989). Atribui-se assim, à formação acadêmica a expectativa de possibilitar às pessoas não só condições de exercício profissional e, conseqüentemente, ganhos financeiros, mas ainda de pertencimento de grupos e de prestígio social.

Esta compreensão supervaloriza a empregabilidade e a rentabilidade e subjuga o desenvolvimento humano e político na formação dos estudantes. O que é preocupante é que as IES, como parte integrante de um vasto contexto social, tendem a reproduzir estes valores (MOTTA, 1979; TRAGTENBERG, 2006), o que compromete a qualidade na educação.

Desta forma, a educação tem assumido a condição de serviço comercial, e as IES passam a estimular a demanda por meio de campanhas publicitárias e estratégias mercadológicas que prometem diplomas rápidos a um baixo investimento financeiro. Neste “negócio”, as IES não prometem ou não se comprometem com a qualidade dos cursos por elas oferecidos e, como clientes,

os estudantes esperam ser atendidos com servilidade. O foco de ambos é o diploma, visto como o recibo de um serviço adquirido e que deveria ser suficiente para garantir um bom emprego e um bom salário.

Na lógica de mercado, esta relação comercial se justifica, porém, quando os estudantes chegam ao mercado de trabalho, percebem que o diploma não é suficiente para melhorar a carreira. Assim, quando a educação é reduzida aos parâmetros de mercado, as consequências tendem a ser desastrosas para estudantes, professores e para a sociedade. Dessa forma, perde-se em desenvolvimento profissional e humano, bem como se estabelecem relações complicadas para o trabalho docente.

Desta forma, mostram-se necessárias discussões sobre a qualidade na educação. Este é um tema complexo e interessante para compreender como a educação superior em Administração tem contribuído no exercício profissional dos egressos.

#### **4.2 As representações da qualidade em educação para os egressos de Administração**

A qualidade em educação corresponde ao equilíbrio entre qualidade formal e política no exercício educacional. A qualidade formal refere-se ao desenvolvimento de competências instrumentais, de natureza tecnológica, enquanto a qualidade política relaciona-se à formação cidadã, que conscientiza e prepara o indivíduo para participar ativamente da vida em sociedade (DEMO, 1996a).

A educação superior, para corresponder a este conceito de qualidade, deve oferecer condições para que o estudante desenvolva as habilidades do administrador, assim como o envolvimento social. Os grupos focais indicaram

como os egressos veem sua formação acadêmica e o exercício profissional com relação a estas duas perspectivas.

#### **4.2.1 A qualidade formal na educação dos egressos**

A qualidade formal foi analisada nos grupos focais, por meio do destaque dado pelos egressos nas habilidades do administrador, desenvolvidas ao longo do curso. Consideraram-se, nesta categoria analítica, as falas que destacam o desempenho individual na realização de atividades de natureza utilitária.

Em 24 ocasiões, os egressos fizeram referência às habilidades (técnicas, humanas e conceituais) pertinentes à realização do trabalho do administrador, como o que mais lhes marcou em sua formação.

Como habilidades técnicas, considera-se a capacidade do administrador em usar ferramentas, procedimentos, técnicas e conhecimentos especializados relativos à sua área de atuação específica (KATZ, 2009). B3 explicita isso da seguinte forma: “antes eu não tinha noção, assim, de vários pontos que a gente aprende na administração: fidelizar cliente, *marketing*, vitrine, *layout*, todos os processos mercadológicos, comerciais e tal”. Ou ainda quando D1 esclarece que para ele o mais significativo foi: “a parte financeira. Hoje eu tenho outra visão de custo de matéria prima, como que eu vou vender o produto. Isso aí, nessa parte, foi bem proveitoso mesmo”.

As habilidades humanas dizem respeito à capacidade do administrador para se relacionar com outras pessoas ou grupos (KATZ, 2009). Os egressos ressaltam este domínio quanto à formação das redes de contatos, como um recurso importante na obtenção de informações e na troca de experiências com outros profissionais.

Eles consideram que a faculdade criou o espaço para conhecerem outras pessoas e o curso ajudou a desenvolver novas habilidades de comunicação e de relacionamento. A5 ilustra esta passagem ao comentar que: “você consegue ampliar muito seus contatos, entendeu? E isso acaba facilitando, tanto pessoalmente quanto profissionalmente”. A fala de D4 complementa esta consideração ao dizer que: “foi perder a timidez, perdi muito ao longo dos quatro anos [...] e também, justamente, o relacionamento com pessoas [...] o curso de Administração me deu as ferramentas pra como que eu vou me portar”.

As habilidades conceituais do administrador surgem nas falas quando os egressos ressaltam que os conteúdos específicos da Administração são importantes para a tomada de decisão gerencial (KATZ, 2009). Estas habilidades estão relacionadas com a capacidade do profissional em coordenar e integrar os interesses e atividades da organização.

Este é um aspecto percebido, por exemplo, na fala de A5, quando ele relata: “o que marcou muito foi a maneira de ver as coisas, [...] ah! se fizesse assim ia ser melhor, [...] essa visão que a Administração dá, da gente tá sempre querendo melhorar alguma coisa”. C2 disse que para ele o curso foi importante, principalmente, “para resolver conflitos, a forma de abordar uma pessoa, foi esse ponto. Gestão de pessoas me ajudou muito, o foco que mais me marcou foi esse aí, das ferramentas certas pra gente trabalhar com cada tipo de pessoa”. Ou ainda D2, que destacou que o curso: “muda a forma [da gente] conduzir uma reunião, como cê acha a causa de um problema que tá tendo na empresa, controles. Nesse ponto marcou muito”.

As habilidades do administrador influenciam na empregabilidade do egresso, pois fazem referência as suas aptidões na utilização de ferramentas e tecnologias gerenciais na melhoria do trabalho. Assim, a qualidade formal da educação se evidencia a medida que o egresso destaca que o curso foi

importante ao prepará-lo para se adaptar às necessidades e dinâmicas do ambiente organizacional (DEMO, 2008).

As habilidades do administrador fazem alusão ao núcleo de formação profissional, quantitativa e tecnológica das DCN de Administração (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Este é o conteúdo curricular que contempla a qualidade formal, pois tem o papel de preparar o estudante, de modo mais específico, para utilizar as ferramentas gerenciais, bem como para a implementação dos modelos de gestão.

As DCN, no entanto, envolvem, também, outros núcleos de formação e a seção seguinte analisa o desenvolvimento deles com relação à qualidade política na educação.

#### **4.2.2 A qualidade política na educação dos egressos**

A qualidade política foi caracterizada nos grupos focais por aspectos que definem o envolvimento social na formação do administrador (DEMO, 2008). Buscou-se, então, saber se os egressos consideravam que o curso possibilitou espaços para discussão de questões relacionadas à cidadania, como, por exemplo, a preservação ambiental, a inclusão da diversidade social, o respeito à cultura local e a análise dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea.

Em 11 ocasiões, os egressos manifestaram que se lembravam do curso ter abordado temas relacionados ao envolvimento social do administrador. Como ressalta B6: “a gente aprendeu, acho que todo mundo vai concordar comigo, que a empresa não é simplesmente um agente de lucro, vender e lucrar, a empresa tem que ser responsável por uma sociedade que tá em volta dela”.

Entretanto, esta observação era seguida da ressalva de que os temas foram abordados de modo superficial e relacionados apenas à legislação vigente.

O depoimento de C2 indica isso: “nós tivemos uma disciplina de gestão ambiental, mas, eu tive que decorar lei, não tinha discussão nenhuma”. D2, também, comenta este assunto, dizendo que:

[...] a faculdade dificilmente fala sobre cota pra deficiente, sobre meio ambiente fala muito pouco. [...] Essas coisas cê aprende mesmo é no mercado, na faculdade é muito pouco essa parte. As empresas hoje são auditadas, por isso, então, se ela não se adequar a isso ela tá fora do mercado.

As disciplinas de formação complementar é que são responsáveis por abordarem as questões regionais e contemporâneas, segundo as DCN (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Entretanto, parece que este conteúdo curricular se restringiu ao cumprimento da legislação vigente, pois a ausência de debate destacada pelos egressos limita a reflexão crítica sobre o assunto e reforça no estudante a aceitação e reprodução dos valores organizacionais.

Os relatos parecem sugerir uma instrumentalização do envolvimento social, ou seja, não se percebe uma formação política, mas uma adequação do discurso mercadológico para atender as expectativas sociais. A fala de B2 é um exemplo disso: “até porque uma empresa, na maioria das vezes, ela vai usar o *marketing* social, né? Ela vai fazer ali, mas vai ter que ter um retorno, e eu acho que é o certo também, né?”.

O desenvolvimento social e humano do administrador é foco, também, dos conteúdos de formação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Neste núcleo especifica-se a necessidade de levar o estudante a refletir sobre a ética profissional. Todavia, os egressos não se lembram de terem tido uma disciplina específica sobre ética profissional, como é o caso de A2: “num sei nem te dizer [se tive esse matéria], não me marcou. Se teve, foi só um pouquinho de ética profissional, mas, assim, de marcar mesmo,

não”; este também é o caso de D3: “se a gente chegou a ver, acho que foi em psicologia organizacional”.

Os egressos analisam, ainda, que nos poucos momentos que se lembram de terem falado sobre a ética profissional no curso, sua abordagem foi superficial e, às vezes, desconectada do contexto profissional. Sobre isso C3 ressalta o seguinte: “como a minha faculdade é ligada à igreja [Presbiteriana], então, assim, eles meio que enfiam isso goela abaixo, né? E aí tinha uma matéria de ética, você é obrigado a fazer, e era um proselitismo muito grande”.

Na ausência de discussões sistemáticas sobre a ética profissional, os egressos consideram que sua principal referência no assunto são os valores familiares e sociais, como comenta B4: “na minha visão, a ética tá mais por questões familiares, de berço, entendeu?”. Como também podem recorrer à experiência de outros profissionais ou à política organizacional para fazer julgamentos e tomar decisões, como explica D2: “a gente olha muito a política da empresa, o que que a empresa prega em relação à ética, né? O que tá escrito no manual.”

A omissão da educação em debater de forma aberta e livre de moralismos o comportamento humano e os reflexos da ação social na sociedade resulta na perpetuação de conservadorismo e preconceitos no contexto organizacional. Desta forma, perde-se a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento humano e de confrontar problemas sérios presentes na sociedade brasileira como o machismo e o racismo. Percebe-se, assim, o que Maranhão e Paes de Paula (2012) denunciaram como a tendência dos cursos permanecerem reproduzindo a lógica economicista e elitista em detrimento das adaptações sugeridas pelas DCN.

O desenvolvimento da qualidade política, como também da qualidade formal, parece ser prejudicado por Projetos Político Pedagógicos de Curso (PPCs) inadequados, desatualizados e pouco explorados pelos cursos na

transformação da educação em Administração. Outra situação problemática é a preparação do professor para mediar o processo educacional e incentivar o estudante a um aprendizado político e formal efetivo. A seção seguinte abordará melhor estas questões.

#### 4.2.3 Qualidade formal e política na educação dos egressos

Os dados apresentados anteriormente parecem indicar um desequilíbrio entre qualidade formal e política na formação destes egressos, pois a qualidade formal se evidencia de modo mais marcante do que a qualidade política (Quadro 13).

Qualidade	Categoria Analítica	Frequência
Formal	Habilidades do Administrador	24
Política	Envolvimento Social	11

Quadro 13 Categorias analíticas da qualidade em educação

Fonte: Dados da Pesquisa

Este cenário corresponde às pressões que o mercado e a sociedade, de modo geral, exercem sobre a educação por meio do imperativo da empregabilidade. A expectativa em conseguir um emprego e a capacidade de se manter empregado tem um peso muito forte no julgamento social (RAMOS, 1989). Assim, a educação superior se restringe a criar condições para o indivíduo se inserir no mercado de trabalho, como se pode observar na fala de C2: “onde eu tava, na empresa que eu tô, eu já fazia estágio e pra ser contratado tem que tá ou terminando o curso ou formado, então no caso, quando eu terminei a faculdade eu já tava contratado”.

A qualidade política, neste contexto, fica condicionada aos interesses mercadológicos e sua essência emancipatória fica subjugada ao que Motta (1986) chamou de papel habilitador e moralizador das instituições de ensino. Isto significa dizer que as IES estão se preocupando mais em inculcar no estudante a disciplina que o torna um trabalhador ao conhecimento que o permite questionar e transformar as relações sociais e econômicas em que se está inserido.

A ressalva que se faz necessária é que isso não significa dizer que o curso tem atendido, plenamente, as expectativas. De modo geral, os egressos observam vulnerabilidades que comprometem a qualidade na educação e que afetaram a sua formação. Entre estes problemas estão falhas estruturais, como a desatualização e repetição dos conteúdos didáticos, como também com relação à postura do professor com o curso e com os estudantes.

A desatualização e repetição dos conteúdos didáticos é o principal problema na visão dos egressos. Segundo C4, é “muita coisa antiga, sabe, assim, que sinceramente eu não vou usar”, e, de acordo com A1, “muitas matérias acabaram se repetindo, durante o curso, às vezes, você via algumas coisas ali, por exemplo, no primeiro período, chegava lá no terceiro, quarto período você estava vendo as mesmas coisas”. Isto pode ser a consequência da falta de revisão dos PPCs, como também o desconhecimento que os docentes podem ter da matriz curricular dos cursos.

Esta situação compromete a dimensão formal da qualidade da educação uma vez que negligencia as necessidades atuais que a sociedade impõe ao administrador. Da mesma forma afeta a dimensão política, pois o estudante pode ficar alheio à sua própria realidade e com isso, despreparado para lidar com as circunstâncias reais que a atuação profissional lhe impõe.

De todo modo, o PPC, o currículo, os conteúdos ensinados, o material pedagógico e as técnicas de ensino de nada adiantam se os professores não

estiverem engajados em um processo de formação e atuação capazes de transformar o indivíduo em sujeito (PAES DE PAULA, 2012). Para os egressos, alguns professores são descomprometidos com a atividade docente e despreparados para lecionar, além de haver casos de arrogância e indiferença do professor para com os estudantes. O perfil do professor que tem estes comportamentos não ficou claro, pois não parecem estar relacionados com o tempo de carreira ou de instituição, nem com a titulação.

Com relação ao descomprometimento e ao despreparo do professor para lecionar, D4 relatou que: “várias vezes, o professor chegou na sala de aula e não conseguiu resolver um próprio exercício que ele deu e provas que a gente fez que deixou a gente sem solução, porque nem o professor sabia dar solução!”. Neste sentido, C4, também, manifestou sua indignação dizendo que:

[...] em todos os períodos eram a mesma coisa, [...] muito trabalho “sem pé nem cabeça” pra gente fazer, de tipo assim, você simplesmente montar um *slide* lá e ir lá pra frente apresentar o *slide* e pronto, sua nota tá ali, tá garantida e também até mesmo perceber que algumas provas não eram corrigidas, que a gente chegou uma vez a errar, né, C2?, e a gente tirou total, então a gente sabia que as provas não eram corrigidas, a gente sabia que tinha errado uma questão na prova e a gente fechou”.

A arrogância e a indiferença do professor com os estudantes são explicadas por D4 da seguinte forma: “pela nossa faculdade ser uma faculdade pequena, [...] eu acho que muitos professores chegaram aqui pensando que o suporte que eles teriam seria o mesmo, e num é, tem diferença, então eu acho que eles chegaram assim, até meio arrogantes em sala de aula”. De modo mais específico D3 analisa que:

[...] muitos professores, que às vezes tá acostumado numa faculdade grande, ele chega aqui com outra mentalidade, e a gente, com a linguagem mais humilde, assim, que a gente tá acostumado, vinham professores com certo ar de arrogância. Acharam que era superior, que tá acostumado a lidar com outros tipos de aluno, talvez, né? Com uma classe social mais alta e não era o nosso caso.

Estes relatos levam a pensar em três causas possíveis, que são: a) a falta de formação para a docência na educação superior; b) a dificuldade que as IES privadas enfrentam para encontrar professores qualificados; e, c) a cultura de ensino tradicionalista, centralizada no professor. Como esclarece Gatti (2001), no Brasil não existem políticas efetivas de formação de professores para a docência na educação superior, pois os cursos de mestrado e doutorado que, também, deveriam formar docentes, tem se concentrado mais em formar pesquisadores.

A qualidade na educação é construída, por meio do comprometimento da IES, da gestão do curso, dos professores e dos estudantes. O envolvimento destes agentes com o processo educacional precisa ser, igualmente, consistente para que a formação acadêmica se torne um transformador na vida do estudante, possibilitando que ele tenha satisfatória atuação profissional e cidadã.

No entanto, se a IES tiver o foco principal na rentabilidade por aluno, é provável que pague baixos salários aos professores, que invista pouco na biblioteca e em laboratórios, e não valorize iniciativas de extensão e pesquisa. Se a gestão do curso tiver como objetivo a produtividade quantificada pela relação entre matriculados e formandos, é provável que facilite a entrada dos estudantes e adote uma postura condescendente para estimular a permanência deles no curso. Se o professor tiver como objetivo o salário, é possível que negligencie o aprendizado. E, se o estudante tiver como objetivo o diploma, talvez, não tenha muitas expectativas em relação à qualidade na educação e, também, não se comprometa muito com sua própria formação.

Este cenário define um círculo vicioso, no qual a qualidade fica prejudicada. E, assim, como se percebe nos depoimentos dos egressos, nem a dimensão formal da qualidade, que seria mais provável de ser alcançada, não tem sido contemplada, adequadamente, uma vez que eles não consideram que estão preparados para enfrentar os desafios técnicos da profissão.

A negligência com a qualidade impacta no próprio sentido de educação, pois se corre o risco de resumir o curso superior apenas ao repasse de informações. Esta situação parece criar um espaço de semiformação para o estudante e é sobre isso que se pretende discutir a seguir.

#### **4.3 A semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos de Administração**

A semiformação corresponde à formação acadêmica que negligencia o desenvolvimento do estudante ao valorizar excessivamente a instrumentalização e a empregabilidade (ADORNO, 2009). Esta abordagem intensifica no indivíduo a naturalização das relações sociais e trabalhistas e a perda, gradativa, da disposição para questionar e analisar de forma autônoma o que acontece a sua volta.

Os cursos de Administração vêm recebendo críticas sistemáticas (THOMAS; CORNUEL, 2011; ALCADIPANI; BERTERO, 2012) que insinuam um inadequado desenvolvimento da qualidade formal e, principalmente, da qualidade política na educação. Esta negligência compromete a experiência formativa e isto leva a pensar que há aspectos da semiformação na educação do administrador. Nesta pesquisa, os egressos destacaram situações que possibilitam reflexões sobre este assunto

#### 4.3.1 A geração de sentidos e o aprendizado na formação acadêmica

Os egressos têm um olhar muito peculiar sobre sua formação acadêmica, pois já se distanciaram da condição de estudante e tentam assumir, cada vez mais, sua condição de administrador. As memórias sobre a fase estudantil são cercadas de nostalgia, pois foi um período marcante em razão das amizades construídas, das dificuldades enfrentadas, das conquistas pessoais e, certamente, pelas alegrias e diversões peculiares do meio universitário.

Este sentimento, no entanto, não impede que sejam feitas análises sobre o curso e consideradas suas falhas. No exercício profissional, as apreciações vão ficando mais apuradas e as considerações sobre a formação acadêmica mais severas. Novos anseios passam a assumir expressividade nas falas dos egressos e se tornam perceptíveis as frustrações com o curso.

O que ficou muito contundente nos grupos focais é que, mesmo estando empregado, o egresso se sente decepcionado com a sua formação. A sensação que possuem é a de que não estão preparados para o trabalho, como explica A5: “foi um choque de realidade, me formei administrador e no final das contas: - Eu não sei nada! Eu entrei aqui numa empresa e eu tendo título ou não tendo, pra mim, não faz diferença nenhuma”. C1 compartilha desta indignação e relata a sua experiência da seguinte forma:

[...] a sensação que eu tinha quando terminei e comecei a trabalhar [é] que eu tinha aprendido muitas coisas, só que faltava muita coisa pra aprender, tinha muita coisa que eu falava: - Poxa, não aprendi nada! Acaba que muita coisa que a gente vê na teoria e na hora que você começa trabalhar em cima, aí você vê, tipo aí você começa aplicar aquilo que você aprendeu, então teve muita coisa, de fórmula, de contas, [...] que eu não entendia como funcionava”.

Depoimentos como estes são instigantes, pois Paes de Paula (2012) afirma que o aprendizado do estudante fica comprometido, quando não acontece a experiência formativa e que isso é sinal de semiformação. Segundo ela, o aprendizado é desencadeado por experiências que tocam a subjetividade de quem dela participa, deixando marcas no inconsciente como memória involuntária. As representações construídas na memória involuntária ficam disponíveis no pré-consciente do indivíduo e são acionadas pelo consciente quando necessárias.

As experiências que têm este potencial são singulares, pois provocam uma ruptura no modo como se interpreta o contexto envolvido e desperta um novo sentido para o indivíduo (BONDÍA, 2002). A construção de sentidos é um processo autêntico, íntimo e particular, consequência da disposição do indivíduo em aceitar a provocação e, assim, construir algo pessoal.

A dificuldade com a geração de sentidos é ressaltada nos grupos focais em 21 ocasiões e isso se deve: a) a descontextualização do conteúdo didático; e, b) a inadequada interação entre teoria organizacional e prática gerencial.

Na percepção dos egressos, os conteúdos didáticos são descontextualizados, porque foram insuficientes os momentos no curso em que foram abordadas as particularidades das organizações locais. Sobre isso D2 pondera que: “a faculdade num te ensina muito trabalhar com o mercado atual, hoje”. De modo mais específico E4 relata a seguinte situação que vivenciou no curso:

[...] a gente concluía que não adiantava implementar aquele monte de tabela, aquele monte de cálculo, aquele monte de controle. No caso da loja lá de casa, a gente tinha, por exemplo, 80 parafusos, 20 parafusos, e aí eu falava pro professor: - Como que calcula assim? - Assim não tem jeito não! Mas, no carro da *Ford* num tem? Como que faz então?

Estas situações acontecem porque se consideram pouco nos cursos as particularidades humanas, culturais, políticas e técnicas que definem o ambiente organizacional peculiar da região do sul de Minas Gerais em que estes cursos estão inseridos. Como relata D3: “estudamos só casos grandes como *Toyota* e *Ford*”, e isto é característico dos livros didáticos, comumente utilizados na Administração, pois abordam realidades distintas da brasileira e costumam propalar a existência de “melhores práticas”, “modelos ideais”, “competências profissionais ótimas”, como exemplos a serem seguidos pelos administradores, independente das condições reais de implementação. B6 considera que:

[...] tem uma diferença muito grande, empresas dentro da Administração, que são empresas maiores e empresas de médio e pequeno porte aqui, que vive nesse contexto de Campo Belo, que é a empresa que eu atuo, por exemplo, [...] eu acho que a administração poderia, dentro do curso, tinha que informar sobre isso, entendeu? O lá fora, nas pequenas empresas, o cenário é esse.

Como o que se estuda não corresponde à realidade em que o estudante vive e trabalha, ele tem a impressão de que teoria e prática organizacional estão desconectadas. Este é o ponto de vista de E3, que afirma que: “a prática não tem nada a ver. Assim, a teoria é uma e a prática é outra, totalmente diferente. É gritante a diferença entre a teoria da Administração e a prática”. Neste sentido, A4 relata que ao terminar o curso pensou: “agora eu tenho que tentar pegar tudo aquilo que eu aprendi e colocar na prática. Só que esse problema apareceu assim, diversos pontos, que eram falhos e a faculdade não ensinava. E aí, foi aonde causou vários problemas pra mim”.

A desassociação entre as teorias organizacionais e a prática gerencial é, frequentemente, ressaltada por estudantes e administradores como observaram Mello, Melo Junior e Mattar (2011). Entretanto, há uma contradição inerente a esta observação, pois cabe à Administração, como uma ciência social aplicada,

abordar as relações, as necessidades e as conseqüências da vida em sociedade. O que parece acontecer com os egressos é uma evidente dificuldade de transposição do conhecimento em termos ideias para a realidade prática e cotidiana das organizações em que se encontram. Isto sugere uma dificuldade de transposição da experiência aurática para a experiência formativa, pois não se está avançando da contemplação do conhecimento para a sua transformação em atitude.

Paes de Paula (2012) considera que a experiência formativa supera a experiência aurática como forma de conhecimento, pois há o abandono do culto e reverência à informação e passa-se a criar a partir dela. Isto se pode observar na postura de B2, que administra uma concessionária de veículos em conjunto com a família e dá o seguinte depoimento:

[...] ninguém dá foco, ninguém, muito menos a faculdade, e aí, acontece que, o que eu aprendi lá na empresa, foi o que, é adaptar, e só consegue entrar numa empresa familiar, ou numa microempresa e aplicar os seus conceitos, as ferramentas, adaptando, porque [...] cê pega uma empresa com três funcionários, cê consegue pôr organograma, fluxograma, plano de carreira, dá pra colocar, mas cê tem que adaptar, e isso é que é o mais difícil.

Isto reforça a ideia de que quando o estudante consegue dar sentido à informação que chega até ele, é possível transformá-la em conhecimento capaz de promover o adequado entrosamento entre o profissional e o meio no qual ele está inserido. B2, no entanto, diferencia-se dos demais egressos e isso pode ser reflexo de sua disposição pessoal para se envolver com o curso e da relação intensa que possui com a empresa, uma vez que a concessionária está na terceira geração de gestores da mesma família. Estes fatores podem ter contribuído para que ele conferisse sentido singular às informações e conseguisse aprender e

relacionar o que aprendeu ao seu contexto de trabalho de modo mais profícuo do que relataram os demais egressos.

A geração de sentidos e o aprendizado são aspectos da experiência formativa que colaboram para o desenvolvimento da capacidade questionadora e da autonomia do estudante, pois tornam o sujeito mais confiante e seguro em seu posicionamento político. Entretanto, isto pode ser prejudicado por outros aspectos da semiformação, como será abordado na seção seguinte.

#### **4.3.2 O enfraquecimento do potencial reflexivo e da autonomia do estudante**

Nos grupos focais foi possível perceber que o desenvolvimento do potencial reflexivo dos estudantes ficou prejudicado (18 citações) em decorrência: a) da valorização da memorização como método didático; e, b) da superficialidade na abordagem dos conteúdos didáticos

A valorização da memorização é destacada pelos egressos em comentários semelhantes aos seguintes: B1 “o método de ensino que acho que pesou mais, assim, acho que as aulas eram cansativas, voltava ao mesmo ponto. Você fazia por fazer, não sabia o porquê”; C4 “era sempre de decorar o conceito e decorar a lei e escrever”; D2 “quando cê se forma você precisa disso, cê já esqueceu, cê num sabe como que faz, como é que não faz”.

Os métodos de ensino pautados na memorização são empregados, frequentemente, por professores, principalmente, quando são abordados conteúdos singulares, descritivos e de resposta inequívoca. Entretanto, são conhecimentos que precisam ser constantemente revisitados, pois podem ser esquecidos facilmente. Desta forma, é possível considerar que ocorre um equívoco, quando não se estimula a reflexão do estudante com relação aos temas

abordados, pois isto tende a incorrer em uma falta de sentido relacional que torna o estudo estéril.

O excesso de abordagens mnemônicas impede que o estudante desenvolva seu potencial reflexivo e aprimore sua capacidade de se posicionar de forma autônoma perante as situações (PAES DE PAULA, 2012). E, isto parece se confirmar no depoimento de B2, que diz o seguinte: “acho que falta pro professor perguntar que cê acha, qual que é a sua opinião, sabe como?”. De modo semelhante E2, também, destaca: “eu tinha que decorar só pra saber o que falava, mas eu nunca tive uma discussão aberta sobre nada não”.

Neste contexto, a educação se torna um espaço de reprodução de discursos prontos e tendenciosos. Pois, a carência de debate prejudica a capacidade de relacionar o conteúdo didático com situações diversas, ou mais próximas dos estudantes. E, se as possibilidades de concordar e discordar são restritas, prejudica-se o desenvolvimento do raciocínio analítico, de síntese e argumentativo dos estudantes. Assim, tende-se a formar um profissional com dificuldades de se envolver e de se comprometer, ou como diz Paes de Paula (2012), com limitações para perceber que ser sujeito é necessariamente partilhar com o outro o que é importante para uma vida em sociedade.

Outro problema que compromete o potencial reflexivo do egresso é a superficialidade na abordagem dos conteúdos didáticos, pois isto dificulta a construção de argumentos coerentes, desperta insegurança e desorientação, como se pode perceber no relato de D4: “eu não sei se algum deles chegou a fazer uma pós ou deu sequência e, assim, eu simplesmente parei, porque eu não sabia o que eu queria fazer. Eu, simplesmente, trabalho na empresa, sei que falta me especializar em alguma coisa, mas continuo perdida”. C3 corrobora com esta consternação, dizendo: “o que faltou mesmo na graduação, conhecer um pouco mais de algumas disciplinas que poderiam ser a continuidade daquilo que a gente queria prosseguir depois”.

Isto retoma a advertência feita por Nicolini (2003) com relação à forma sequenciada e estanque com que as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos estão organizadas. Ele analisou que isso não favorece com que percebam a complementação que existe entre as disciplinas e que formem uma visão mais aprofundada e globalizante. Como o estudante conhece os conteúdos de forma compartimentada e atomística, quando é necessário apresentar uma interpretação que contemple as conexões e a amplitude do contexto organizacional eles não conseguem e se sentem confusos. Sendo assim, o egresso, mesmo depois que termina seu curso, não consegue montar o “quebra cabeças” formado pelas várias partes que são as disciplinas.

A alternativa que encontram, para minimizar o desconforto que sentem, é acreditar que um curso de pós-graduação pode ser um complemento da formação e, conseqüentemente, pode melhorar o seu desempenho profissional. O relato de C4 exemplifica essa ideia da seguinte forma:

[...] eu acho assim, que eu vou me sentir administradora, mas administradora mesmo, quando eu fizer uma especialização, sabe, assim, porque você vê tão pouquinho de cada coisa, ai cê sai igual a gente já comentou, nossa, eu não sei nada, né? Cê trabalha, faz seu serviço, mas acaba que já tem os processos definidos dentro da sua empresa, então você consegue fazer da melhor forma possível, consegue desempenhar um bom papel dentro da empresa, porém, às vezes, eu vou pra alguma reunião, alguma coisa, e o pessoal começa a comentar alguma coisa e eu: - Nossa! Eu sei tão pouco sobre aquilo! Que assim, se eu tivesse uma especialização eu poderia tá agregando mais, eu poderia contribuir de uma forma melhor.

A crença na inferioridade em razão do despreparo torna o profissional mais receptivo à política cognitiva (RAMOS, 1989), pois ele fica preso, excessivamente, à necessidade de complementação da formação, por meio de cursos de qualificação e, assim, mais receptivo a interpretações da realidade

coerentes com os interesses de mercado. Este é um indicativo de um campo de formação que está se descuidando do desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais, o que tende a empurrá-los à subserviência.

O discurso que sustenta os argumentos de uma formação continuada leva, muitas vezes, os estudantes a adiarem a preocupação com sua formação, pois passam a acreditar que em cursos de pós-graduação seriam sanadas as deficiências resultantes da graduação. No entanto, seguindo o pensamento de Nicolini (2003), o aprofundamento do conhecimento sobre uma parte específica do “quebra cabeças” não leva, necessariamente, o estudante a uma experiência formativa mais valiosa no sentido de se emancipar. Além do mais, a resolução de problemas complexos, típicos da sociedade contemporânea, depende de tomadas de decisões mais refinadas, que, dificilmente, serão possíveis com um conhecimento especializado, como o oferecido pelos cursos de especialização e de MBAs.

#### **4.3.3 Os reflexos da semiformação na vida profissional dos egressos**

Os cursos de Administração realizados pelos egressos participantes da pesquisa tiveram duração de quatro anos e foram organizados por semestres. As suas matrizes curriculares foram compostas por disciplinas condizentes com as DCN da área de Administração (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005), em seus núcleos de formação básica, profissional, quantitativo, tecnológico e complementar.

O estudante conclui o curso após percorrer todas as disciplinas e atividades propostas, como estágio e trabalho de conclusão de curso e, ao se formar recebe o título de bacharel em Administração. Apesar disso, os dados apresentados nesta seção demonstram que o desenvolvimento dos egressos com

relação ao aprendizado e a autonomia foram prejudicados por indícios de semiformação (Quadro 14).

Semiformação	Frequência
Dificuldade na geração de sentidos	21
Enfraquecimento do potencial reflexivo	18

Quadro 14 Categorias analíticas da semiformação

Fonte: Dados da pesquisa

A semiformação contrapõe-se à experiência formativa e apresenta sutis reflexos na vida profissional dos egressos. Como se pode esperar, a finalização do curso superior é um momento delicado para os estudantes, pois há o confronto entre as expectativas que criaram com relação ao diploma, com as oportunidades profissionais que encontram no mercado de trabalho. No entanto, em um contexto de semiformação, esta fase passa a ter características distintas.

Nos grupos focais, emergiu fortemente a dificuldade dos egressos de se verem como administradores. Como se pode perceber na seguinte frase de A5: “o administrador, isso na minha opinião é apenas um auxiliar de escritório qualificado”. Este tipo de pensamento evidencia que os egressos não percebem com clareza as singularidades que caracterizam a sua atividade profissional.

Isto também é observável na fala de E4, ao dizer: “eu sinto assim, como se todo mundo formasse, e a gente fez administração.” Este desabafo expressa os sentimentos de frustração e de decepção com relação ao diploma. Ela sente que terminou o curso, fez administração, mas isto não significa formação. Quem faz outros cursos, forma-se, quem faz administração não. Essa observação leva a pensar sobre o significado da palavra formação no sentido atribuído por Adorno (2009). Ou seja, teria o curso de Administração contribuído para que estes egressos desenvolvessem sua alteridade e sua emancipação?

O depoimento de B6 reforça esta dúvida, pois ele demonstra encontrar problemas para se fazer compreender como profissional. Isto é percebido quando comenta sobre a forma como é visto pelos empregadores e colegas de trabalho: “aí cê chega lá, ah! porque eu sou administrador, tal, eu quero fazer isso, tal, pior [...] é o descrédito que eles dão, sincero, parece que cê não é nada, tenta propor alguma coisa, ninguém vai te dar ideia”. A semiformação contribui com esta sensação de insegurança e de desvalorização, uma vez que os egressos não conseguem ser reconhecidos por sua alteridade, ou seja, à medida que eles não conseguem se ver como parte de uma classe de trabalhadores, também, não conseguem se fazer reconhecer por suas particularidades.

Conforme esclarece Paes de Paula (2012), a experiência formativa possibilita que o indivíduo se torne sujeito e isto acontece quando a pessoa compreende o que a faz singular e distinta e consegue transmitir isso ao outro a ponto de ser reconhecido por tais aspectos. Este processo dialógico entre o sujeito e o mundo que o cerca se dá por meio da crítica, maneira pela qual o ser humano consegue a autonomia necessária para se posicionar mediante ao que lhe é imposto.

Em um curso que tende a contemplar, excessivamente, a instrução, como alerta Lourenço (2013), o desenvolvimento crítico do estudante fica em segundo plano ou não chega a ser considerado como essencial para o administrador. E, “se a formação não é crítica, não é formação”, informa Paes de Paula (2012, p. 26).

Assim, justifica-se a confusa percepção que os egressos têm de sua profissão. E isto ficou mais evidente quando se pediu para que resumissem a ideia que possuem do administrador e suas falas evidenciaram as figuras do gerente, do empreendedor e do mecânico.

O gerente, segundo E3, é aquele que “não faz, ele manda fazer, teoricamente, [porque] pra fazer você tem que saber”. Esta ideia é melhor

desenvolvida no relato de A5, no momento em que descreve como funções principais a capacidade de:

[...] instruir as pessoas: - Oh! você tem que saber tratar os clientes, os clientes sempre têm razão, nunca dizer não, entendeu? Um profissional que não tem especificidades únicas, mas ele tem um conhecimento em várias áreas, que ele possa, digamos assim, trabalhar em vários níveis, em todos os níveis da empresa.

As características de corajoso, sonhador, visionário permitiram a definição de empreendedor, ensejo dado por B3 que explicita, claramente, que administrador para ele tem que ter “visão de empreendedorismo”. A última definição é a de que o administrador é um mecânico, como sugeriu B2: “o mecânico que vai ter que usar a ferramenta, né?”. Esta ideia foi abordada também por D2, que diz que o administrador sabe “quais as ferramentas [...] utilizar pra conseguir alcançar o objetivo” da organização.

Estas interpretações refletem uma compreensão limitada da atuação do administrador e mais voltada a sua face técnica. Observa-se nisso o que Adorno (2010, p. 5) chamou de fetichização da técnica, algo que acontece quando a técnica ocupa uma posição importante no contexto social a ponto de ser considerada como uma força própria e não uma “extensão do braço humano”. Presas a este “véu tecnológico”, as pessoas desconectam-se da consciência e do envolvimento social e se auto-alienam.

A educação, quando se omite com relação a isso e não se posiciona em prol do desenvolvimento da autorreflexão crítica do estudante, depara-se com sua perda de sentido (ADORNO, 2010). Sendo assim, a educação superior em Administração parece que entrou em um círculo de manipulações e necessidades derivadas das lógicas de mercado e se distanciou de sua missão essencial.

Entretanto, é preciso considerar que estas análises são sobre a experiência dos egressos participantes da pesquisa e de suas IES, pois como

ressalta E1: “é a faculdade e não a administração que tem problemas”. Do mesmo modo C3, também, analisa que: “eu tenho orgulho de ser administrador, [o problema é que] o curso é sucateado e desvalorizado”. Apesar das generalizações serem temerárias, é importante perceber que a formação do administrador no Brasil merece atenção e cuidados de acadêmicos, gestores e legisladores educacionais, estudantes, bem como da sociedade em geral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se neste estudo compreender os reflexos que a experiência formativa tem provocado na vida profissional dos egressos de Administração, provenientes da educação superior privada do sul de Minas Gerais. Esta discussão foi motivada pelo interesse em conhecer as percepções dos egressos sobre a sua experiência acadêmica e profissional, levando em conta que estes são sujeitos de pesquisa pouco contemplados nos trabalhos da área de Ensino e Pesquisa em Administração. A contextualização no setor privado de educação foi outro aspecto provocativo, pois é inegável a expressividade que as IES privadas possuem na educação superior brasileira e mineira na oferta de cursos de Administração.

Reconhece-se, também, que a educação superior no Brasil está vivendo um momento distinto na sua história, deixando para trás um longo período de ausência de investimentos. As políticas de expansão têm criado novas condições de acesso, levando investimentos às IES federais e financiando o estudo em IES particulares.

Apesar dos ganhos sociais que estas ações têm possibilitado, é preciso refletir sobre a forma como este processo tem sido promovido. O fato é que o acesso à educação superior se tornou mais próximo das distintas camadas sociais, porém surgem dúvidas com relação a como tem sido fomentada a formação do estudante e sobre a qualidade na educação.

Estes temas foram discutidos, neste estudo, pelo âmbito da subjetividade, construído ao longo de três fases distintas vividas pelo egresso, que são: os momentos que antecederam a entrada no curso de Administração; durante o curso; e, após o seu término, etapa que compreende o início da vida profissional como administrador. A intenção foi de buscar uma compreensão mais ampla da relação estabelecida pelos sujeitos de pesquisa e a educação

superior, evitando concentrar as análises em um momento restrito da sua trajetória.

Para tal, o ponto de partida foi o conceito de racionalidade de Ramos (1989). O entendimento foi o de que é importante compreender como a racionalidade é contemplada nas percepções dos egressos sobre a educação superior. Pelos dados mostrou-se que tanto a racionalidade substantiva como a instrumental permearam as considerações dos egressos quanto à decisão por uma formação em Administração. A racionalidade substantiva foi demarcada pela importância atribuída por eles à autorrealização e à instrumental pela presença do cálculo utilitário nas ponderações sobre o curso. Entretanto, observou-se que houve uma supervalorização das questões instrumentais e isso refletiu de modo conturbado sobre os egressos, gerando insatisfações com o curso e frustrações com a profissão.

Para avançar nesta discussão, recorreu-se ao conceito de qualidade na educação de Demo (1996). O objetivo foi de analisar como as representações da qualidade foram contempladas na formação dos egressos. Para isso, caracterizou-se a qualidade formal, por meio das habilidades do administrador e a qualidade política como o despertar para o envolvimento social.

Pela análise de conteúdo indicou-se uma presença mais significativa da qualidade formal em relação à qualidade política. Estes dados não surpreendem em virtude do pragmatismo ser uma característica marcante desta formação, que é comumente associada à capacidade de resolver problemas organizacionais práticos. Todavia, a forma como o envolvimento social foi ressaltado pelos egressos despertou preocupação, porque apesar de temas ligados à cidadania serem abordados nos cursos, percebeu-se uma forte instrumentalização, associando-os aos interesses mercadológicos.

Com as análises evidenciaram-se, também, vulnerabilidades dos cursos no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e alarmou para os

reflexos negativos que isso pode ter sobre a qualidade formal e política na educação superior em Administração de IES privadas. Isto leva a pensar que embora as IES e os estudantes tenham muita importância na construção da qualidade, a responsabilidade do professor é muito grande. Se o professor não está preparado para lidar com a complexidade do exercício da atividade docente, os demais esforços para melhorar a educação se perdem facilmente.

No caso específico desta pesquisa, o que se viu foram relatos destacando a dificuldade do professor de se desprender do conhecimento estático e pensar o contexto social em que está inserido. Pode-se cogitar que esta dificuldade advém do desinteresse ou da falta de perspicácia, para abordar o conteúdo lecionado nesta perspectiva, mas também é possível considerar que há despreparo para tal exercício intelectual.

Pode-se considerar, além disso, que estes professores são egressos da educação superior em Administração, que, possivelmente, também, não foram estimulados a relativizar. Do mesmo modo, nas pós-graduações que cursaram (tanto *Lato sensu* como *Stricto sensu*) o objetivo, provavelmente, não foi pensar a realidade brasileira, como, igualmente, não foi de preparação para a docência. Sem a formação adequada, professores correm o risco de reproduzir um modelo de educação limitante e alienada.

A principal reflexão que estas análises provocam é que não se pode dizer que estes egressos tiveram uma experiência formativa plena, pois para isso seria necessário um curso que contemplasse a qualidade formal e política de modo a incentivar o estudante à sua emancipação. A revisão de literatura já anunciava que a educação superior em Administração tem apresentado deficiências com relação à qualidade política e isso foi percebido nos depoimentos dos egressos. Mas, além disso, percebeu-se que a qualidade formal, também, não tem recebido a atenção necessária.

Este contexto levou a pensar sobre a presença de indícios de semiformação no desenvolvimento acadêmico dos egressos. A semiformação é um conceito adorniano que busca explicar o distanciamento da educação do seu compromisso com a formação crítica e, em contrapartida, sua aproximação dos interesses mercadológicos. Para caracterizar a semiformação, buscou-se identificar a dificuldade dos egressos na geração de sentidos e o enfraquecimento do potencial reflexivo destes sujeitos.

Estas duas categorias analíticas foram percebidas nos grupos focais de modo muito significativo e similar. Indicou limitações no aprendizado dos egressos, pois eles demonstraram encontrar dificuldades de relacionar, adequadamente, as informações que recebem no curso ao seu contexto de vida. Isto atrapalha o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo, o que é reforçado por práticas didático-pedagógicas que valorizam a reprodução do conhecimento, impedindo que o estudante se torne um sujeito autônomo.

Com isso, os egressos têm apresentado uma confusa compreensão sobre si mesmos como administradores. Como eles não conseguem compreender as singularidades da sua profissão e se sentem frustrados com relação a sua carreira, também, não conseguem transmitir aos outros a confiança e a seriedade necessária para se fazerem compreender como administradores. Esta parece ser uma repercussão da incapacidade do indivíduo de se tornar sujeito, que é o mesmo que dizer que a relação dialógica com o mundo é conturbada e ele não assume sua alteridade.

Esta situação é agravada pelo “*glamour* do executivo”, imaginário cultivado pelo estudante ao longo do período de graduação com relação ao contexto de trabalho do administrador. O estudante acredita que, ao terminar o seu curso, poderá trabalhar em grandes empresas e ser um alto executivo, porém quando chega ao mercado de trabalho, a realidade é outra e se sente decepcionado.

Para analisar esta situação, é preciso considerar que, na região do sul de Minas Gerais, onde estes egressos se encontram, há uma predominância de pequenas e médias empresas familiares. Nestes espaços, a gestão organizacional costuma ser centralizada na figura do proprietário/empreendedor, que toma as decisões estratégicas para o negócio juntamente com sua família ou pessoas de sua confiança. Estas organizações, normalmente, têm uma estrutura organizacional simplificada e os demais funcionários assumem cargos operacionais e táticos. Desta forma, a ascensão profissional é limitada, pois se podem assumir novas responsabilidades em uma mesma linha hierárquica, mas alçar postos de comando mais altos nestas organizações é mais difícil. Ou seja, são poucas as oportunidades que os egressos possuem de trabalhar em grandes corporações que permitam se tornarem os altos executivos que imaginaram que seriam quando terminassem o curso de Administração.

Porém, esta não é uma situação que se define apenas no espaço acadêmico, isolada, consequência apenas do curso de Administração, é resultado de uma construção que teve início antes de entrarem no curso. O egresso é, antes de qualquer outra coisa, um representante do seu tempo e isso significa que ele traz inerente, em sua forma de pensar e agir, os valores e as crenças que caracterizam a contemporaneidade. Do mesmo modo, é preciso dizer, considerar que a educação superior privada de Administração reflete, também, a intrincada realidade social, econômica e política deste país.

O *ethos* capitalista que influenciou as decisões dos egressos com relação ao curso e que os motivou em uma busca tecnicista e econômica, ao longo de sua formação, também, está presente na mercantilização de uma educação que equaciona baixo investimento com valores de mensalidade, na busca por um lucro por estudante. O problema é que, aparentemente, sem ter uma consciência clara com relação a isso, está-se colaborando para a barbárie no sentido atribuído por Adorno (2010).

Esta reflexão pode parecer alarmista e conspiratória, porém, basta assistir aos noticiários jornalísticos atuais e perceber as atrocidades humanas em atos de violência (física, simbólica, moral, sexual) contra pessoas, grupos e comunidades se tornando naturais e comuns no cotidiano. A falta de indignação e de motivação mobilizatória, capaz de mudar este quadro, ressalta como a falta de sensibilidade e de compromisso social se tornam tênues diante de interesses individuais e competitivos. Com relação a isso, é importante ressaltar que não se trata de comportamentos atribuídos ao que se convencionou chamar de “pessoas sem educação”, mas da sociedade como um todo e, em especial, dos considerados cultos e diplomados.

Assim, quando se retoma a pergunta: de que modo a experiência formativa tem influenciado a vida profissional dos egressos de Administração? É preciso tomar muito cuidado para responder, pois um olhar rápido se depara com profissionais que podem ser considerados “bem sucedidos” para o sul de Minas Gerais, pois encontram-se empregados, investindo nas carreiras e por isso, com possibilidades de crescimento profissional.

Contudo, um olhar mais atento, chama a atenção para as dificuldades que a ausência da experiência formativa lhes impõe. O que é possível perceber é que se está diante de pessoas fragilizadas, confusas e perdidas diante de uma formação acadêmica problemática e de um mercado de trabalho que exige cada vez mais do trabalhador. A aparente falta de consciência crítica não permite que estas pessoas percebam as relações de dominação as quais estão inseridas e, obviamente, não encontram, com facilidade, formas para romper com esta situação e, ainda, colaboram para sua perpetuação.

Assim, pode-se dizer que este estudo tem contribuições teóricas, metodológicas, para a gestão de cursos e para as políticas públicas da educação. Em termos teóricos, observa-se que o esforço de relacionar conceitos como racionalidades, qualidade em educação e experiência formativa pode trazer

novos entendimentos para a educação. Do mesmo modo, o exercício de síntese evidenciou particularidades atuais da educação superior em Administração e ressaltou aspectos que merecem maiores reflexões. As evidências empíricas ajudam no amadurecimento e no refinamento dos conceitos principais que sustentaram a argumentação central do estudo. E, nesse sentido, acredita-se que este trabalho contribui com o debate nacional sobre os cursos de Administração, pois traz dados e análises importantes para a compreensão do atual contexto.

Com relação à metodologia, tem-se a oportunidade de reafirmar a importância de abordagens qualitativas em pesquisas de Administração e, por meio da utilização do grupo focal, destacar o potencial deste método para pesquisas de áreas diferentes, por exemplo, do marketing, área em que este método é mais usual. Considera-se, também, que ao envolver os egressos como sujeitos de pesquisa, teve-se a oportunidade de ouvir pontos de vista importantes, ainda pouco contemplados neste tipo de estudo.

Para a gestão de cursos de Administração, é possível provocar reflexões com base em análises feitas neste estudo, como: a) a influência dos objetivos econômicos das IES na organização dos cursos; b) a repercussão da proposta didático-pedagógica do curso na qualidade na educação; c) o papel do professor na formação acadêmica dos estudantes; d) a relação do estudante com o curso; e, e) a interpretação que o egresso faz do curso.

Considera-se que este estudo contribui para chamar a atenção para a existência de problemas na forma como a educação superior privada de Administração tem sido promovida no Brasil, e isso pode estimular a reflexão sobre políticas públicas para a educação. Parece ser necessário pensar melhor sobre os parâmetros atuais adotados, para a abertura de novos cursos, bem como o reconhecimento e a avaliação dos cursos feitos pelo MEC. Ao mesmo tempo, é pertinente observar as condições de trabalho dos professores; a relação estabelecida entre valores de mensalidades, infraestrutura acadêmica e os índices

de aprovação, reprovação e evasão estudantil; como também a forma como estas IES se inserem e se relacionam com a comunidade onde estão localizadas.

Destaca-se, ainda, que alguns fatores limitaram a ampliação dos dados e de suas análises. Com relação a isso é interessante comentar que foi desafiador encontrar os aspectos objetivos a serem analisados nos conceitos abordados neste estudo, assim como identificar os métodos de pesquisas que melhor poderiam apreender as sutilezas que envolvem a relação entre a subjetividade humana, a educação e o mercado de trabalho. Igualmente, foi complicado o acesso e, principalmente, reunir egressos em grupos focais.

De todo modo, considerando este trabalho, pode-se sugerir alguns temas para compor uma agenda de pesquisa para a área, como: a) estudos relacionados à formação do professor de Administração; b) a subeducação e sobreeducação entre os egressos de cursos de Administração; c) a experiência formativa de egresso da educação pública; d) o *glamour* do executivo no imaginário dos estudantes de Administração.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 119–138.

ADORNO, T. W. **Indústria cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **O&S**, Salvador, v. 12, n. 5, p. 151–159, out./dez. 2005.

ALAJOUTSIJÄRVI, K.; JUUSOLA, K.; LAMBERG, J.-A. Institutional logic of business bubbles: lessons from the Dubai Business School Mania. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 13, n. 1, p. 5–25, Mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0036>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345–348, abr./jun. 2011.

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 3, p. 284–299, maio/jun. 2012.

AMÂNCIO, J. A.; GONÇALVES, C. A. Uma proposta pragmática para se pensar o ensino na administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. p.1–10.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS, L. E. V.; PAIVA, K. C. M. de. Impactos de vivências acadêmicas nas competências profissionais: percepções de egressos de um curso de mestrado em administração. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 96–120, 2013.

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**, Boston, v. 83, n. 5, p. 1–10, May 2005. Disponível em: <[http://current/05051\\_articleIR050](http://current/05051_articleIR050)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127–149, mar. 2009.

BING, M. N. et al. An experimental investigation of an interactive model of business school students. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 11, n. 1, p. 28–48, Mar. 2012.

BIRNIK, A.; BILLSBERRY, J. Reorienting the business school agenda : the case for relevance, rigor and righteousness. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 82, p. 985–999, 2008.

BOLAN, R. S. Rationality revisited: an alternative perspective on reason in management and planning. **Journal of Management History**, Wagon Lane, v. 5, n. 2, p. 68–86, 1999.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BORGES, C. J. P. La incorporación del abordaje por competencias en las reformas educativas a partir de la década de los noventa en Brasil y Argentina: una perspectiva comparada. In: LAMARRA, N. F. (Ed.). **Revista Latinoamericana de educación comparada**. Caba: Saeye, 2010. p. 18-32.

BRANDALISE, L. T. et al. O papel social da universidade no preparo profissional: uma pesquisa junto aos egressos de administração da UNIOESTE - Cascavel. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 176–196, jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2005. Seção 1, n. 137, p. 26-27. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 28, n. p. 9–30, jun. 2007.

BUSS, R. N.; REINERT, J. N. O Humanismo na formação do administrador: caso UFSC. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 217–234, mar. 2009.

CASTELS, M. Sociedade em rede. In: CASTELS, M. (Ed.). **A era da informação: economia, sociedade e cultura: volume 1**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CHANLAT, J. **Ciências sociais e management: reconciliando o econômico e o social**. São Paulo: Atlas, 1999.

COLLET, F.; VIVES, L. From preeminence to prominence : the fall of U. S. business schools and the Rise of European and Asian business schools in the financial times global MBA rankings. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 12, n. 4, p. 540–563, Dec. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5465/amle.2011.0094>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da profissão**. Brasília: Fundação Instituto de Administração, 2013. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/administrador/diversos/pagina-teste-1>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional 2011: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**. Brasília: Fundação Instituto de Administração, 2011. Disponível em: <<http://pesquisa.cfa.org.br/grep/home/>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 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, 15 jul. 2005.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa : o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002. p. 1–26.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago. 2004.

DAMÁSIO, A. et al. O ensino no curso de administração na perspectiva do aluno egresso. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, v. 1, n. 9, p. 126-128, jan./jul. 2013.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505–513, set. 2007.

DEHLER, G. E. Management learning prospects and possibilities of critical management education : critical beings. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 40, n. 1, p. 31–49, Feb. 2009.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, P. **Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade**. Campinas: Autores Associados, 1996a.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996b.

DIAS, E. Caso Cachoeira é pior do que o mensalão. **Jornal Opção**, Goiás, n. 1920, abr. 2012. Disponível em:  
<<http://www.jornalopcao.com.br/colunas/ponto-de-partida/caso-cachoeira-e-pior-do-que-o-mensalao>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

DIAZ, M. D. M.; MACHADO, L. Overeducation e undereducation no Brasil : incidência e retornos. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 431–460, jul./set. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 601–618, nov. 2012.

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Reuni 2008: relatório de primeiro ano**. Brasília: SESU, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009.

ESCLARÍN, A. P. Calidad de la educación popular. **Educere**, Mérida, v. 11, n. 37, p. 201–208, abr./jun. 2007.

FARIA, R. de M.; MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C. **História**: volume 3. Belo Horizonte: Lê, 1993.

FENWICK, T. Ethical dilemmas of critical management education : within classrooms and beyond. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 36, n. 31, p. 31-48, Mar. 2005.

FILIPPAKOU, O. The idea of quality in higher education: a conceptual approach. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Oxford, v. 32, n. 1, p. 15–28, Feb. 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.537068>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

FISHER, J.; BONN, I. Business sustainability and undergraduate management education: an Australian study. **Higher Education**, Jyväskylä, v. 62, n. 5, p. 563–571, Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/index/10.1007/s10734-010-9405-8>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

FORTE, A. Business ethics: a study of the moral reasoning of selected business managers and the influence of organizational ethical climate. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 51, n. 2, p. 167–173, 2004.

FOURNEAU, L. F.; SERPA, D. A. F. Percepções e opiniões sobre o ensino da ética em administração: a voz dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. p. 1–15.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, V. **Para uma dialética da alteridade**: a constituição mimética do sujeito , da razão e do tempo em Th. Adorno. 2001. 206 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Changes in graduate management education and new business school strategies for the 21st century. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 2, n. 3, p. 233–249, Sept. 2003. Disponível em: <<http://amle.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMLE.2003.10932123>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação : novas perspectivas sociais , conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108–116, set./dez. 2001.

GIBSON, H. Management, skills and creativity: the purpose and value of instrumental reasoning in education discourse. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 37, n. 6, p. 699–716, Dec. 2011.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOERGEN, P. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45–68, nov. 2013.

GOERGEN, P. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 809–815, nov. 2008.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F. et al. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1–22, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=4859&Secao=ARTIGOS&Volume=8&Numero=1&Ano=2009>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

GOODRICK, E. From management as a vocation to management as a scientific activity : an institutional account of a paradigm shift. **Journal of Management**, Thousand Oaks, v. 28, n. 5, p. 649–668, 2002.

GRAVE, P. S. et al. Modelo de formação de administradores em questão: possibilidade única ou alternativa escolhida? **Revista da ANGRAD**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 65–80, 2002. Disponível em: <[http://old.angrad.org.br/\\_resources/\\_circuits/article/article\\_1064.pdf](http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1064.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2013.

GREY, C. Reinventing business schools: the contribution of critical management education. **Academy of Management Learning and Education**, New York, v. 3, n. 2, p. 178–186, June 2004.

HAGEN, R.; MILLER, S.; JOHNSON, M. The “Disruptive Consequences” of Introducing a Critical Management Perspective onto an MBA Programme. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 34, n. 2, p. 241–257, June 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2011: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Conceito ENADE 2012**. Brasília: INEP, 2012d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Conceito preliminar de curso**. Brasília: INEP, 2012c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **ENADE 2012: relatório síntese**. Brasília: INEP, 2012b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil**: audiência pública: comissão de direitos humanos e legislação participativa do Senado Federal. Brasília: INEP, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice Geral de Cursos**. Brasília: INEP, 2012e.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: INEP, 2012a.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento ?**: volume 2. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <[http://ensinarfilosofia.com.br/\\_pdfs/e\\_livros/47.pdf](http://ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_livros/47.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2013.

KATZ, R. L. **Skills of an effective administrator**. Boston: Harvard Business School Press, 2009.

KIESER, A. The americanization of academic management education in Germany. **Journal of Management Inquiry**, London, v. 13, n. 2, p. 90–97, June 2004. Disponível em: <<http://jmi.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1056492604265301>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, SãoPaulo, v. 28, n. 82, p. 179–257, jun. 2013.

KREJSLER, J. B.; CARNEY, S. University academics at a crossroads? **European Education**, Chichester, v. 41, n. 2, p. 75–92, July 2009. Disponível em: <<http://mesharpe.metapress.com/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.2753/EUE1056-4934410204>>. Acesso em: 30 maio 2012.

KUMAR, R.; USUNIER, J.-C. Management education in a globalizing world: lessons from the french experience. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 32, n. 3, p. 363–391, Sept. 2001.

LAMPERT, E. El declive de la universidad pública: la interface de una ideología. **Perfiles Educativos**, México, v. 27, n. 109-110, p. 84–116, 2005.

LARRONDO, J. E. E. Chile: campo experimental para la reforma universitaria. **Perfiles Educativos**, México, v. 29, n. 116, p. 41–59, 2007.

LEMOS, A. H. da C.; PINTO, M. C. S. Empregabilidade dos administradores : quais os perfis profissionais demandados pelas empresas ? **Cadernos da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1–15, dez. 2008. Disponível em: <[http://app.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp\\_texto\\_completo.asp?cd\\_pi=536272](http://app.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=536272)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86–94, jan./jun. 2011.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7–36, mar. 2008.

LIMA, M. C. O sentido da educação no contexto da sociedade pós-moderna. **Revista ANGRAD**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 109–128, jan./mar. 2007.

LOCALIZAÇÃO das IES pesquisadas no sul de Minas Gerais. **Google Maps**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/preview/dir/Alfenas,+MG/Campo+Belo,+MG/Lavras,+MG/Perd%C3%AAs,+MG/Varginha,+MG/@-21.2690026,-46.0300818,9z/data=!3m1!4b1!4m32!4m31!1m5!1m1!1s0x94b5f109ae2d9983:0x1567ffd7aef3b304!2m2!1d-45.9420118!2d-21.4173075!1m5!1m1!1s0x94b53e4cc8ffdac9:0x7b9086150f1742b0!2m2!1d-45.2618568!2d-20.8927145!1m5!1m1!1s0x94caacd19c2f8541:0xb71181dbbb57db7c!2m2!1d-45.0373171!2d-21.2659139!1m5!1m1!1s0x94b553c4bf4e183:0x4dff32bcf5bbf46!2m2!1d-45.0933497!2d-21.0794915!1m5!1m1!1s0x94ca92927e8>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

LOCK, G.; LORENZ, C. Revisiting the university front. **Studies in Philosophy and Education**, Netherlands, v. 26, n. 5, p. 405–418, July 2007. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/index/10.1007/s11217-007-9052-4>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

LOURENÇO, C. D. da S. Educação ou instrução: reflexões sobre qualidade na formação em administração. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Chapecó, v. 12, n. 3, p. 81–120, 2013.

LOURENÇO, C. D. da S.; TONELLI, D. F.; MAFRA, F. L. N. Reconciliação entre o econômico e o social: um desafio para o ensino de Administração. In: AMARAL, S. L. (Ed.). **Ensino e pesquisa em administração: propostas sobre a capacitação docente**. São Paulo: CAPES, 2010. p. 173-193.

LOWRY, D. An investigation of student moral awareness and associated factors in two cohorts of an undergraduate business degree in a British University : implications for business ethics curriculum design. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 48, n. 1, p. 7–19, Nov. 2003.

MACFARLANE, B.; OTTEWILL, R. Business ethics in the curriculum: assessing the evidence from U.K. subject review. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 54, n. 4, p. 339–347, Dec. 2004.

MARANHÃO, C. M. S. de A.; PAULA, A. P. P. de. História e projetos da pedagogia crítica: trilhando um caminho possível no ensino da administração. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. p. 1–15.

MARANHÃO, C. M.; PAULA, A. P. P. de. Pedagogia crítica e ensino em administração: em busca de novas abordagens. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 9, n. 3, p. 438–460, set./dez. 2011.

MARTIN, G.; BUTLER, M. Comparing managerial careers, management development and management education in the UK and the USA: some theoretical and practical considerations. **International Journal of Training and Development**, Hoboken, v. 4, n. 3, p. 196–207, Sept. 2000.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan./abr. 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: volume. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2008.

MATTEN, D.; MOON, J. Corporate social responsibility education in Europe. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 54, n. 4, p. 323–337, Nov. 2004.

MATTOS, P. L. C. L. “Relações teoria-prática” em administração: o que desaparece nesse “buraco negro.” In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1–17.

MELO, P. S. L.; ARAÚJO, W. P. Grupo focal na pesquisa em educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: Editora da UFPI, 2010. p. 1–13. Disponível em: <[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MELLO, S. L.; MELO JUNIOR, J. S. M.; MATTAR, F. N. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**: pesquisa nacional. 5. ed. Brasília: CFA, 2011.

MESQUITA, R. F. de; MATOS, F. R. N. Pesquisa qualitativa e estudos organizacionais: história, abordagens e perspectivas futuras. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 4., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Embrapa, 2014. p. 1–14.

MINGERS, J. What is it to be critical?: teaching a critical approach to management undergraduates. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 31, n. 2, p. 219–237, June 2000. Disponível em: <<http://mlq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1350507600312005>>. Acesso em: 30 out. 2012.

MÖLLMANN, A. D. S. Bildung na contemporaneidade: qual o sentido? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caixias do Sul. **Anais...** Caixias do Sul: CINFE, 2010. p. 1–18.

MORGAN, C. R.; THIAGARAJAN, P. The relationship between ethics, common sense, and rationality. **Management Decision**, Arizona, v. 47, n. 3, p. 481–490, 2009. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/00251740910946732>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Ed.). **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 12-33.

MOTTA, F. C. P. **Empresários e hegemonia política**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

MOTTA, F. C. P. **Organização e poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NATALE, S. M.; DORAN, C. Marketization of education : an ethical dilemma. **Journal of Business Ethics**, Brandon, v. 105, n. 2, p. 187–196, July 2012.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44–54, abr./jun. 2003.

NICOLINI, A. M. Teoria, prática, indivíduos e organizações: uma visão caleidoscópica da aprendizagem em administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1–16.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, nesp., p. 103–147, 2007.

OLIVEIRA, F. B. de; SAUERBRONN, F. F. Trajetória , desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil : uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, nesp., p. 149–170, 2007.

OLIVEIRA, V. C. da S.; BASTOS, R. R. Exame nacional de cursos: análise da relação entre conceitos, qualificação e dedicação docente nas escolas de administração em 2000, 2001 e 2002. **Revista de Gestão da USP**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1–16, out./dez. 2005.

O ESCÂNDALO da Enron: saiba o que está acontecendo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/arquivo/economia/2002/not2002\\_0207p24522.htm](http://www.estadao.com.br/arquivo/economia/2002/not2002_0207p24522.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

PAES DE PAULA, A. P. P. de. **Estilhaços do real: o ensino de administração em uma perspectiva benjaminiana**. Curitiba: Juruá, 2012.

PAES DE PAULA, A. P. P. de. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 77–81, jul./set. 2001.

PARENTE, T. C. et al. A importância da prática no ensino: a opinião dos alunos de administração de uma instituição de ensino superior. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1–15.

PEAZÊ, L. Jornalismo soterrado. **Observatório da Imprensa**, Campinas, n. 626, 2011. Disponível em: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/jornalismo\\_soterrado](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/jornalismo_soterrado)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268–277, jul. 2009.

PERROW, C. A society of organizations. **Theory and Society**, Netherlands, v. 20, n. 6, p. 725–762, Dec. 1991.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. Assessing business schools: reply to connolly. **Academy of Management Learning and Education**, New York, v. 2, n. 4, p. 368–370, Dec. 2003.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The business school “business”: some lessons from the us experience. **Journal of Management Studies**, Malden, v. 41, n. 8, p. 1501–1520, Dec. 2004.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 1, n. 1, p. 78–95, Sept. 2002. Disponível em: <<http://amle.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMLE.2002.7373679>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

PINTO, V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1–28, out./dez. 2012.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

POSPELOV, A. S.; KAL'NEI, S. G.; OLEINIK, T. A. The third-generation educational standards: the view from the higher educational institution. **Russian Education & Society**, Armonk, v. 53, n. 4, p. 3–22, Apr. 2011. Disponível em: <<http://mesharpe.metapress.com/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.2753/RES1060-9393530401>>. Acesso em: 22 out. 2011.

PRICHARD, C. Three moves for engaging students in critical management studies. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 40, n. 1, p. 51–68, Feb. 2009.

RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Ed.). **Educação superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 39-50.

ROCHA, R. de C. R.; OLIVEIRA, J. L. C. de; TOURINHO, M. B. A. da C. Ideologia pragmática na gestão da educação superior: perspectiva de docentes em instituição privada de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, EnANPAD, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. p. 1–13.

ROWLINSON, M.; HASSARD, J. How come the critters came to be teaching in business schools? Contradictions in the institutionalization of critical management studies. **Organization**, Washington, v. 18, n. 5, p. 673–689, Mar. 2011. Disponível em: <<http://org.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1350508410396397>>. Acesso em: 03 maio 2012.

RUTHERFORD, M. A. et al. Business ethics as a required course: investigating the factors impacting the decision to require ethics in the undergraduate business core curriculum. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 11, n. 2, p. 174–186, June 2012.

SÁ, M. **O homem de negócios contemporâneo**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

- SALVATO, M. A.; FERREIRA, P. C. G.; DUARTE, A. J. M. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753–791, out./dez. 2010.
- SANTOS, S. C. Aspectos epistemológicos do dilema teoria-prática no ensino de administração de empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004. p. 1–11.
- SATTLER, M. Formação (Bildung): entre o sagrado e o profano. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49–55, jan./abr. 2011.
- SCHRÖEDER, S.; KLERING, L. R. On-line focus group : uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 333–348, jun. 2009.
- SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS. Medida que destina R\$ 1,68 bilhão ao Fies segue para sanção presidencial. **Portal Brasil**, Brasília, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.relacoesinstitucionais.gov.br/noticias/ultimas\\_noticias/2013/03/medida-que-destina-r-1-68-bilhao-ao-fies-segue-para-sancao-presidencial/?searchterm=FIES](http://www.relacoesinstitucionais.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/03/medida-que-destina-r-1-68-bilhao-ao-fies-segue-para-sancao-presidencial/?searchterm=FIES)>. Acesso em: 17 abr. 2014.
- SEGRERA, F. L. Posibles escenarios mundiales de la educación superior. **Perfiles Educativos**, México, v. 27, n. 109-110, p. 140–165, 2005.
- SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18–30, abr./jun. 1997.
- SERVO, M. L. S.; ARAÚJO, P. O. Grupo focal em pesquisas sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 137, p. 7–15, out. 2012.
- SILVA, F. L. E. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295–304, maio/ago. 2001.
- SILVA, Í. P. da; MARANHÃO, C. M. S. de A.; GONTIJO, F. M. C. Como a escola mantém o status quo? alguns dos principais ensinamentos de Bourdieu e Passeron sobre a educação crítica. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1–13.

SILVA, J. R. de S.; ASSIS, S. M. B. de. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia focus group. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146–152, 2010.

SILVA, M. R. da. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular do curso de graduação. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. p. 1–11.

SILVA, R. C. M. da; CHAUVEL, M. A. O ensino da responsabilidade social na graduação em Administração: um estudo quantitativo sobre a percepção dos estudantes. **Revista Eletrônica de Administração**, PortoAlegre, v. 16, n. 1, p. 1–25, jan./abr. 2010.

SOUDIEN, C. “Quality’s ‘others’?” The politics of bordering and re-bordering our educational standards. **International Review of Education**, v. 57, n. 3-4, p. 261–275, 2011. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/index/10.1007/s11159-011-9213-0>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SPENDER, J. Management as a regulated profession : an essay. **Journal of Management Inquiry**, London, v. 16, n. 32, p. 32–42, Mar. 2007.

SROUR, R. H. **Ética empresarial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

STARKEY, K.; HATCHUEL, A.; TEMPEST, S. Rethinking the business school. **Journal of Management Studies**, Manden, v. 41, n. 8, p. 1521–1531, Dec. 2004.

STARKEY, K.; TEMPEST, S. A clear sense of purpose? The evolving role of the business school. **Journal of Management Development**, Manden, v. 27, n. 4, p. 379–390, July 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/02621710810866732>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

THOMAS, H.; CORNUEL, E. Business school futures: evaluation and perspectives. **Journal of Management Development**, Bingley United Kingdom, v. 30, n. 5, p. 444–450, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/02621711111132957>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

THURSFIELD, D. Managers’ learning in a UK local authority: the political context of an in-house MBA. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 39, n. 3, p. 295–309, July 2008.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Editora da USP, 1987.

TOUBIANA, M. Business pedagogy for social justice? An exploratory investigation of business faculty perspectives of social justice in business education. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 43, n. 3, p. 1-22, Aug. 2012.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT. **The future we want**. New York: Sustainable Development, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos de 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Ed.). **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 223-234.

WAIANDT, C.; JUNQUILHO, G. da S.; SOUZA, S. P. Administração: embates da profissão e a produção de um campo de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais, 2013. p. 245–270.

WARREN, R.; TWEEDALE, G. Business ethics and business history : neglected dimensions in management education. **British Journal of Management**, London, v. 13, p. 209–219, Dec. 2002.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva: volume 2**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009a.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: volume 1. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009b.

WILD, R. The business school in a busy world. **Management Decision**, Arizona, v. 33, n. 9, p. 17–23, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/00251749510098946>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

WILSON, H. T. Use value and substantive rationality in the work of Marx and Weber. **Journal of Classical Sociology**, London, v. 4, n. 1, p. 5–30, Mar. 2004. Disponível em: <<http://jcs.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1468795X04040650>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

WOOD JÚNIOR, T.; PAULA, A. P. P. de. Pop-management. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001. p. 16.

XAVIER, A. M. et al. Formação profissional e ética no curso de administração: leituras de estudantes de graduação de uma faculdade particular. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. p. 1–14.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - PERFIL DOS EGRESSOS

Egresso	Idade	Formatura	Segunda graduação	Pos-Graduação	Local de trabalho
A1	32	2010	não	não	Hospital Alzira Vellano
A2	37	2009	não	não	Prefeitura Municipal de Alfenas
A3	29	2010	não	não	Café Brasil
A4	31	2010	não	Psicologia Organizacional e Gestão de Pessoas	Proprietária de loja de roupas e trabalha no setor de recursos humanos e finanças de outra empresa
A5	26	2010	não	não	Paramotos
B1	26	2009	não	Gestão Estratégica e Inteligência em Negócios	Concessionária Disa Fiat
B2	30	2009	Direito	não	Banco do Brasil
B3	26	2012	não	não	Livraria Padre José Erlei
B4	23	2012	não	Gestão Financeira	Concessionária Disa Fiat
B5	24	2012	não	não	Banco Sicoob Credibelo
B6	34	2007	não	Marketing e comunicação empresarial	Banco Credibelo, Superintendencia Regional de Ensino e Centro Mineiro de Ensino Superior
B7	24	2011	não	Gestão empresarial	Centro Mineiro de Ensino Superior e Rações Planalto
C1	31	2012	não	não	Minas Net
C2	31	2011	não	não	Redes e CIA
C3	33	2012	Ciências Contábeis	não	Prefeitura Municipal de Lavras
C4	25	2011	não	Engenharia de Produção	Magneti Marelli Cofap
D1	47	2013	não	não	Tim Esportes

D2	28	2011	não	Gestão de Pessoas	Minas Verde
D3	27	2012	não	não	Clube da Casa Materiais de Construção
D4	25	2013	não	não	Faculdade Presidente Antônio Carlos
D5	23	2012	não	não	Rede Construir Nova Lima
E1	33	2008	não	não	Banco Sicoob Copersul
E2	41	2007	não	Administração Pública	Santa Casa de Nepomuceno
E3	34	2001	não	não	Panificadora Rodrigues
E4	33	2005	não	não	Caixa Econômica Federal

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO DE FOCO**

Participantes: Egressos

Duração média prevista: 60 min

**Parte I – Apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos sobre a forma de condução do grupo de foco (5 min)**

**Parte II – Sensibilização e aproximação com o grupo (10 min)**

- a. De que modo a sua vida profissional lhes tem trazido satisfações?
  - i. Em quais aspectos a carreira profissional corresponde ao que vocês tinham idealizado quando estavam estudando?
- b. Que os levou a fazer o curso de administração?
  - i. Que mudou na visão de vocês sobre o curso e a profissão após entrarem no mercado de trabalho?

**Parte III – Questões objetivas da pesquisa feitas ao grupo (40 min)**

- a. Em quais aspectos vocês consideram que o curso de administração lhes acrescentou profissionalmente.
- b. Em quais aspectos vocês acham que a formação acadêmica foi falha.

Atentar para: ética, meio ambiente, cultura, diversidade, organizações familiares, regionalidades, etc.

**Bate bola (5 min)**

Digam-me o que lhes vem à cabeça quando ouvem a palavra:

Administração:

Administrador:

- c. Tem alguma coisa que eu não perguntei que vocês acham que ficou faltando?