

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Claudemir Inacio dos Santos**

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: DESVELANDO UMA APROXIMAÇÃO  
NECESSÁRIA ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO HUMANA**

**Recife, 2015**

**CLAUDEMIR INACIO DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: DESVELANDO UMA APROXIMAÇÃO  
NECESSÁRIA ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO HUMANA**

Tese submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação e Espiritualidade.

**Orientador: Prof. Dr. José Policarpo Junior**

**Recife, 2015**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237f Santos, Claudemir Inacio dos.  
A formação do administrador: desvelando uma aproximação necessária entre formação acadêmica e formação humana / Claudemir Inacio dos Santos. – Recife: O autor, 2015.  
226 f : il ; 30 cm.

Orientador: José Policarpo Júnior.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.  
Inclui Referências e Apêndices.

1. Formação humana. 2. Administrador - Formação acadêmica.  
3. Curso de graduação em Administração – UFPE. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Policarpo Júnior, José. II. Título.

370.1 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-64)

**CLAUDEMIR INACIO DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: DESVELANDO UMA APROXIMAÇÃO  
NECESSÁRIA ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO HUMANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 15/09/2015.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. José Policarpo Junior (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes (Examinador externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Valença Pereira (Examinador externo)  
Valença & Associados

---

Profa. Dra. Sonia Maria Rodrigues Calado Dias (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida.

Aos meus familiares, que em todos os momentos continuam a ser o meu refúgio.

Aos amigos de ontem e aos de hoje. Aos antigos e aos mais recentes. Aos que nada me devem e àqueles a quem devo muito. Aos que vejo diariamente e aos que raramente encontro.

Ao meu orientador, Professor José Policarpo Junior, minha admiração e gratidão pela compreensão e apoio em todos os momentos.

À professora Sonia Calado e aos Professores Ferdinand Röhr, Alex Sandro Gomes e Antônio Carlos Valença Pereira muito obrigado pelas inúmeras contribuições para este trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Departamento de Ciências Administrativas (DCA) pelo acolhimento, confiança e apoio para que este momento fosse possível.

A todos os que fazem o Centro de Educação (CE/UFPE): direção, recepção, biblioteca, Secretaria do PPGE, copiadora e serviços gerais. Aos Professores, funcionários, bolsistas e terceirizados do PPGE pela disponibilidade em atender às minhas solicitações.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para que esta investigação pudesse se materializar, em especial aos participantes deste estudo: aos docentes do DCA, aos alunos concluintes do curso de graduação em Administração, no semestre letivo 2014.2, e aos egressos do curso, que dedicaram um pouco do seu tempo para compartilhar comigo a riqueza de suas experiências pessoais e profissionais. Aos alunos do curso de Secretariado que participaram dos testes dos questionários e que muito ajudaram no aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados. Agradeço também aos profissionais de informática que foram muito importantes para viabilizar a coleta de dados via internet.

Aos colegas da turma 11 do doutorado e à comunidade acadêmica do Núcleo de Educação e Espiritualidade pelas valiosas contribuições à investigação e a mim.

Agradeço em especial a Neide, companheira em muitos desafios. Agradeço ainda a Felipe e a Renata, filhos queridos.

Muito obrigado!

A possibilidade do conhecimento objetivo depende de uma opção preliminar, em que o homem assume - ou não assume - um compromisso interior com a verdade e a coerência. [...] A opção pela verdade deve ser refeita diariamente, entre as hesitações e dúvidas que constituem o preço da dignidade humana (CARVALHO, 2015, p. 81).

## RESUMO

Esta investigação de carácter exploratório busca compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação académica do administrador, particularmente no curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife. Pensar o ensino de Administração é problematizar a formação do futuro administrador a partir da integralidade das suas múltiplas dimensões, de modo que a intencionalidade da ação educativa extrapole a formação académica. Entende-se que a Educação, inclusive no ambiente académico-escolar, deve ser concebida como uma experiência formativa e humanizante. Para que essa concepção seja o fio condutor da ação educativa e da ação pedagógica há que se cultivar a formação humana em conjunto com a formação académica como aspectos agregadores para a construção e a consolidação de um processo formativo-educacional capaz de auxiliar o futuro administrador a enfrentar as questões postas pela vida. A fundamentação teórica é constituída por estudos relativos ao ensino de Administração no Brasil, à formação humana e ao trabalho do administrador. Os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados empíricos foram realizados por meio de Análise de Conteúdo, para documentos e entrevistas, e de Estatística descritiva, para questionários. Os resultados indicam que: a) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração estão ancoradas no modelo de ensino instrucional; b) o foco das Diretrizes é a preparação para o trabalho; c) o documento passa ao largo do Parecer CNE/CES nº 776/1997, quanto à recomendação de proporcionar ao aluno um processo formativo-educacional que contemple dimensões éticas e humanísticas e que possam auxiliá-lo a desenvolver atitudes e valores orientados para a cidadania; e d) o texto tem poucos aspectos que o liguem aos fundamentos da humanização do homem. No que tange ao Projeto Pedagógico, os resultados apontam para: a) o curso segue as Diretrizes Curriculares, o que permite inferir que a opção pelo modelo instrucional contribui para perpetuar a “fábrica de administradores”; b) o fio condutor do curso é a transmissão de conhecimentos; c) a inserção do egresso no mercado de trabalho é a preocupação central; e d) o texto deixa entrever a existência de indícios de preocupação com a formação humana, o que pode viabilizar uma relação equilibrada entre o conhecimento técnico e o cultivo de princípios de conduta aceitos universalmente. Em relação à visão dos docentes, os resultados sinalizam que: a) os professores não reconhecem a formação académica como promotora da formação humana; b) o curso está prioritariamente voltado para o ensino instrucional; c) a orientação institucional vigente expressa uma ação intencional direcionada para a massificação da formação académica; d) no ambiente do curso existem ações individuais voltadas para a formação humana; e e) é factível uma abordagem educacional em que a formação académica promova a formação humana. Quanto a alunos e egressos, os resultados revelam que: a) eles não reconhecem a formação académica como promotora da formação humana; b) a concepção e a organização do curso são elaboradas em função da vertente instrucional; c) em alguns momentos a formação académica promoveu a formação humana e o curso sinalizou para o desenvolvimento integral dos envolvidos; e d) é factível uma abordagem educacional em que a formação académica promova a formação humana.

**Palavras-Chave:** Educação. Educação gerencial. Formação académica. Formação humana.

## ABSTRACT

This investigation is a study of exploratory type which seeks to understand how the principles of character building are integrated with the process of academic training of the administrator, particularly in the course of the Federal University of Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. To ponder about the teaching of Administration is to raise questions about the training of the future administrator from the integrality of their multiple dimensions so that the intentionality of the educative action may extrapolate the academic training. It is understood that Education, inclusive in the academic environment should be conceived as a building and humanizing experience. For this concept to be the conducting thread of the educative and pedagogical action, there is a need to cultivate character building together with the academic training as gathering aspects for the construction and consolidation of a training-educational process which can help the future administrator face the questions of every day life. The theoretical grounding comprises studies related to the teaching of Administration in Brazil, the character building and the administrator's work. The methodological procedures of collection and analysis of the empirical data were carried out through Content Analysis for documents and interviews, and Descriptive Statistics for questionnaires. The results indicate that: a) The National Curricula Guidelines of the undergraduate course in Administration are anchored in the instructional teaching approach; b) the focus of the Guidelines is the preparation for the work; c) the document does not care much about Sentence CNE/CES nº 776/1997 as for the recommendation for providing the student with a building-educational process which may contemplate ethical and humanistic dimensions and that may help them develop attitudes and values aimed at their citizenship; d) the text contains few aspects that link it to the fundamental of man's humanization. Regarding the Pedagogical Project, the results point to: a) the course follows the Curricula Guidelines, which allows us to infer that the option for the instructional approach contributes to perpetuate the "factory of administrator"; b) the conducting thread of the course is the transmission of knowledge; c) the insertion of the graduate in the workplace is the central concern; and d) the text allows us to foresee the existence of signs of concern about the character building, which makes feasible a balanced relationship between technical knowledge and the cultivation of principles of conduct universally accepted. Regarding the professors' viewpoint, the results indicate that: a) they do not recognize that academic training as promoters of characters building; b) the course is fundamentally aimed at the instructional teaching; c) the current institutional orientation expresses an intentional action directed to a large industrial scale-academic training; d) in the course environment there are individual actions directed to the character building; and e) it is factual to have an educational approach in which the academic training may promote the character building. As for the students and graduates, the results reveal that; a) they do not recognize that academic training as promoters of characters building; b) the conception and organization of the course are elaborated in function of the instructional approach; c) in some moments the academic training may promote the character building and the course pointed to the integral development of the those involved; and d) it is factual to have an educational approach in which the academic training may promote the character building.

**Key-words:** Education. Management education. Academic training. Character building.

## RESUMEN

Esta investigación es un estudio exploratorio que busca comprender los principios del desarrollo humano están integrados en el administrador académico en proceso de licenciatura, particularmente licenciatura en Administración de Empresas por la Universidad Federal de Pernambuco, Recife campus. Piense la enseñanza Administración es discutir la formación del administrador del futuro de la integridad de sus múltiples dimensiones, por lo que la intencionalidad de la acción educativa extrapolar formación académica. Se entiende que la educación, incluyendo el entorno académico y la escuela debe ser diseñada como una formación y experiencia humanizadora. Para este diseño es efectivamente el hilo de la actividad educativa y la acción pedagógica uno tiene que cultivar el desarrollo humano, junto con los aspectos académicos como los agregadores para la construcción y consolidación de un proceso de formación educativa capaz de ayudar al administrador del futuro para hacer frente a las cuestiones planteadas por la vida. El marco teórico utilizado consistió en estudios relacionados con la administración de la educación en Brasil, la formación humana y el trabajo del administrador. Los procedimientos metodológicos para la recogida y análisis de datos empíricos se realizaron mediante análisis de contenido de documentos y entrevistas, y la estadística descriptiva a los cuestionarios. Los resultados indican que: a) las Directrices Curriculares Nacionales para el Programa de Pregrado Gestión están anclados a la idea de la preparación para el trabajo; b) el texto tiene algunos aspectos que se unen a la humanización del hombre de las fundaciones; c) el documento pasa por la recomendación de la CNE / CES nº 776/1997, como para proporcionar al estudiante con un proceso de formación educativa que incluye dimensiones éticas y humanísticas y puede ayudarle a desarrollar actitudes y valores orientados a la ciudadanía . En cuanto al proyecto educativo, los resultados apuntan a: a) el hilo común es la provisión de experiencia en la gestión organizacional; b) la inclusión de los egresados en el mercado laboral es la principal preocupación; c) el curso sigue las directrices del plan de estudios, lo que nos permite inferir que la elección del modelo de instrucción ayuda a reproducir y perpetuar la "fábrica de los administradores"; d) el texto alude a la existencia de signos de preocupación por lo humano, lo que puede hacer posible un equilibrio entre el conocimiento técnico y el cultivo de los principios aceptados de conducta universal. En cuanto a la visión de los profesores, los resultados indican que: a) el curso se centra principalmente en la enseñanza de instrucción; b) la orientación institucional existente expresa una acción intencional dirigido hacia la masificación de la formación académica; c) los maestros no reconocen la formación académica como promotor del desarrollo humano; d) existen acciones individuales para el desarrollo humano en el curso del medio ambiente; ee) es un enfoque educativo viable en la que el académico promueve el desarrollo humano. En cuanto a los estudiantes y graduados, los resultados muestran que: a) no reconocen la formación académica como promotor del desarrollo humano; b) el diseño y el progreso de la organización están diseñados de acuerdo a la parte de instrucción; c) en algunos momentos de formación académica promovido el desarrollo humano y el curso dio luz verde para el desarrollo integral de las personas involucradas; d) se trata de un enfoque educativo viable en la que el académico promueve el desarrollo humano.

**Palabras-clave:** Educación. Administrador de Capacitación. Entrenamiento Académico. Desarrollo humano.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - A gestão como habilidade, arte e ciência.....	20
<b>Figura 2</b> - Os papéis do executivo .....	50
<b>Figura 3</b> - Um modelo de gestão .....	50

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> - A formação em Administração .....	18
<b>Quadro 2</b> - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias	93
<b>Quadro 3</b> - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias por ordem de importância .....	94
<b>Quadro 4</b> - Resumo da organização e integralização do curso (PPCA, 2012).....	100
<b>Quadro 5</b> - Eixos temáticos do curso de Administração (PPCA, 2012).....	101
<b>Quadro 6</b> - Distribuição das unidades de registro por eixos temático ou categorias prévias (PPCA, 2012).....	103
<b>Quadro 7</b> - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias por ordem de importância (PPCA, 2012).....	104
<b>Quadro 8</b> - Componentes curriculares do eixo temático bases sócio-filosóficas da gestão organizacional (PPCA, 2012).....	107

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Nível de atendimento do curso às suas expectativas - alunos .....	153
<b>Gráfico 2</b> - Nível de contribuição do curso para a formação acadêmica - alunos .....	154
<b>Gráfico 3</b> - Nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor - alunos .....	155
<b>Gráfico 4</b> - Destaque dado pela formação acadêmica aos princípios de conduta aceitos universalmente - alunos.....	160
<b>Gráfico 5</b> - Comprometimento da formação acadêmica com os princípios de conduta aceitos universalmente - alunos.....	161
<b>Gráfico 6</b> - Formação acadêmica como promotora da formação humana - alunos .....	161
<b>Gráfico 7</b> - Nível de atendimento do curso às expectativas - egressos .....	176
<b>Gráfico 8</b> - Nível de contribuição do curso para a formação acadêmica - egressos .....	176
<b>Gráfico 9</b> - Nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor - egressos .....	177

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Demissão de executivos no Brasil (2005-2013).....	22
<b>Tabela 2</b> - Expansão do ensino superior de Administração no Brasil .....	29
<b>Tabela 3</b> - Quantidade de questionários respondidos.....	69
<b>Tabela 4</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - alunos .....	74
<b>Tabela 5</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - aplicação de pesos - alunos.....	74
<b>Tabela 6</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - resultado da aplicação de pesos - alunos	75
<b>Tabela 7</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - ordem das respostas para análise - alunos .....	75
<b>Tabela 8</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - egressos .....	76
<b>Tabela 9</b> - Tabulação da pergunta nº 30 - aplicação de pesos - egressos .....	76
<b>Tabela 10</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - resultado da aplicação de pesos - egressos .....	76
<b>Tabela 11</b> - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - ordem das respostas para análise - egressos .....	77
<b>Tabela 12</b> - Tempo de integralização curricular - alunos.....	144
<b>Tabela 13</b> - Setores de atividades econômicas de atuação - alunos.....	145
<b>Tabela 14</b> - Tipos de organização em que os pesquisados atuam - alunos .....	145
<b>Tabela 15</b> - Áreas funcionais de atuação - alunos .....	146
<b>Tabela 16</b> - Vínculo atual de trabalho - alunos.....	146
<b>Tabela 17</b> - Rendimento anual em salários mínimos - alunos.....	147
<b>Tabela 18</b> - Fatores de influência para cursar Administração - alunos .....	147
<b>Tabela 19</b> - Formação prioritária oferecida pelo curso de Administração - alunos.....	150
<b>Tabela 20</b> - Tipos de formação oferecidos pelo curso de Administração - alunos.....	150
<b>Tabela 21</b> - Tipos de ação - alunos .....	151
<b>Tabela 22</b> - Formação acadêmica como promotora dos princípios de conduta aceitos universalmente - alunos.....	157
<b>Tabela 23</b> - Interessados na abordagem simultânea de formação acadêmica e de formação humana - alunos.....	162
<b>Tabela 24</b> - Reflexão sobre a formação oferecida pelo curso - alunos .....	163
<b>Tabela 25</b> - Estímulo dado pelo curso à reflexão - alunos .....	163
<b>Tabela 26</b> - Auxílio da reflexão no ambiente de trabalho - alunos.....	164
<b>Tabela 27</b> - Reflexão sobre a vida além do trabalho - alunos.....	167
<b>Tabela 28</b> - Cursos de pós-graduação - egressos .....	169
<b>Tabela 29</b> - Setores de atividades econômicas de atuação - egressos.....	169
<b>Tabela 30</b> - Tipos de organização em que os pesquisados atuam - egressos .....	170
<b>Tabela 31</b> - Áreas funcionais de atuação dos pesquisados - egressos.....	170
<b>Tabela 32</b> - Vínculo atual de trabalho - egressos.....	170
<b>Tabela 33</b> - Rendimento atual em salários mínimos - egressos.....	171
<b>Tabela 34</b> - Fatores de influência para cursar Administração - egressos.....	171
<b>Tabela 35</b> - Formação prioritária oferecida pelo curso de Administração - egressos.....	173
<b>Tabela 36</b> - Tipos de formação oferecidos pelo curso de Administração - egressos.....	174

<b>Tabela 37</b> - Tipos de ação - egressos .....	174
<b>Tabela 38</b> - Preparação oferecida pelo curso para o trabalho gerencial - egressos .....	178
<b>Tabela 39</b> - Formação acadêmica e o trabalho gerencial - egressos .....	180
<b>Tabela 40</b> - Formação acadêmica e a comunicação gerencial - egressos.....	181
<b>Tabela 41</b> - Formação acadêmica e a preparação para práticas organizacionais - egressos .	183
<b>Tabela 42</b> - Reflexão sobre a formação oferecida pelo curso - egressos .....	185
<b>Tabela 43</b> - Estímulo dado pelo curso à reflexão - egressos .....	186
<b>Tabela 44</b> - Auxílio da reflexão no ambiente de trabalho - egressos.....	186
<b>Tabela 45</b> - Reflexão sobre a vida além do trabalho - egressos.....	189

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	Problema e questão de pesquisa .....	17
1.2	Objetivo Geral.....	26
1.3	Objetivos Específicos .....	26
2	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
2.1	O ensino de Administração no Brasil.....	27
2.2	Formação humana .....	40
2.3	O trabalho do administrador .....	47
3	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	56
3.1	Questões norteadoras.....	56
3.2	Delineamento do estudo .....	57
3.3	Seleção da amostra .....	60
3.4	Coleta de dados .....	62
3.4.1	Aplicação de questionários via internet.....	65
3.5	Análise dos dados.....	69
3.6	Validade e confiabilidade .....	77
3.7	Limitações do estudo.....	79
4	<b>O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO</b> .....	81
4.1	Verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração promovem a formação humana.....	81
4.2	Verificar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, <i>campus</i> Recife, promove a formação humana .....	97
4.3	Síntese da análise dos documentos.....	111
5	<b>A VISÃO DE DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO</b> .....	113
5.1	Docente 1 .....	113
5.2	Docente 2.....	122
5.3	Docente 3 .....	126
5.4	Docente 4.....	132
5.5	Docente 5.....	137
5.6	Síntese da análise das entrevistas.....	141
6	<b>A VISÃO DE ALUNOS E DE EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO</b> .....	144

6.1	Identificar se alunos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.....	144
6.2	Identificar se egressos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.....	168
6.3	Síntese da análise dos questionários.....	190
7	<b>CONCLUSÕES</b> .....	192
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
	<b>APÊNDICES</b> .....	205

## 1 INTRODUÇÃO

Pode a escola regular dar acesso à formação humana?

Sim, o ensino regular em uma escola pode ser conducente à formação humana. Há que se reconhecer, evidentemente, que essa é uma questão complexa por envolver diferentes visões de homem e diferentes possibilidades de abordar o fenômeno humano. As várias abordagens existentes funcionam como lentes a partir das quais se busca compreender a formação humana. A lente utilizada nesta investigação pressupõe a íntima conexão entre indivíduo e sociedade, bem como o modo pelo qual essa conexão é percebida pelo indivíduo e de que maneira o auxilia a dar sentido à sua existência.

Nessa óptica, a Educação é concebida a partir da integralidade das dimensões humanas e deve facultar ao educando a compreensão de sua realidade interior e da realidade dos seus arredores, aguçando a sua capacidade para se autodeterminar, ser autônomo e expressar as suas potencialidades. Para isso, a Educação da integralidade deve ofertar ao aprendiz caminhos por meio dos quais ele possa pouco a pouco entrar em contato com as inúmeras facetas das suas dimensões. A Educação como processo deve permitir o desenvolvimento de um modo de ser e de viver direcionado para a humanização do homem. Esta compreendida como um cultivo, uma ação educativa intencional (RÖHR, 2007; POLICARPO JUNIOR, 2011), em que a parte instrucional é o lado mais visível (SEVERINO, 2006).

Uma concepção de Educação centrada apenas na escolarização e na aquisição de qualificação profissional tem se mostrado insuficiente para que o indivíduo estruture uma relação equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza. De acordo com Thomas (1997), a adoção por *business schools* de um modelo de formação acadêmica apenas voltado para a escolarização gerou uma “crise paradigmática” no campo de conhecimento em Administração. Essa “crise” exacerbou as tensões entre o espaço acadêmico e o espaço dos praticantes, provocando um debate internacional sobre o modelo atual de “*management education*”. A “crise” demonstra que o modelo em vigor é limitado para compreender a complexidade social e a própria complexidade do trabalho do administrador.

Julga-se que a lacuna do modelo de educação concebido pelas escolas de negócios está em sua visão unidimensional do fenômeno humano, pois reproduz uma concepção reducionista de homem e de Educação. Nessa concepção, o conhecimento técnico ao invés de ser meio tornou-se o fim do processo formativo. Conhecimento e habilidades profissionais constituem, sem dúvida, aspectos importantes da Educação, porém não devem ser entendidos como o único modo de atender às demandas do ente singular. Esse fato talvez possa justificar a escassez de trabalhos voltados para a formação humana do administrador, o que revela mais

uma lacuna sobre a formação em Administração. Dessa forma, e em face da oportunidade de contribuir com o processo de formação do administrador e com a literatura desse campo de conhecimento, parece consistente realizar um estudo que busque preencher essas lacunas. Assim, este estudo analisará a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses dois processos. Para tal, este trabalho irá considerar as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife, bem como docentes, alunos e egressos do referido curso.

Nessa óptica, deve-se ressaltar que o objeto desta investigação é o curso de graduação em Administração por inteiro, sob o ponto de vista global de sua concepção e estruturação atual. Entretanto, temas como formas de acesso, componentes curriculares, tempo de integralização do curso, métodos de ensino, carga horária, estágio curricular, atividades complementares, formas de avaliação, entre outros, não constituem o objeto da investigação que ora é desenvolvida. Apesar disso, o autor considera inegável a relevância desses temas, que, por isso, poderão ser discutidos em outros momentos.

Esta tese está estruturada em sete capítulos. No primeiro, contextualiza-se o tema a ser investigado, a sua relevância, justificativa e contribuições para o campo da Educação, e particularmente para o campo da Administração. No segundo capítulo, será apresentada a fundamentação teórica relacionada às temáticas do ensino de Administração no Brasil, da formação humana e do trabalho do administrador. A revisão de literatura abrange autores e publicações relevantes para a definição do problema e para o desenvolvimento deste estudo. No terceiro, são descritos os procedimentos metodológicos, as perguntas de pesquisa, o delineamento do estudo, a seleção da amostra, a coleta e a análise dos dados, a validade e a confiabilidade e as limitações do estudo. No quarto capítulo, estão apresentados os resultados da análise dos documentos, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração (PPCA, 2012). No quinto, são apresentados os resultados da análise das entrevistas realizadas com docentes do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. No sexto capítulo são apresentadas as análises dos questionários aplicados a alunos concluintes no semestre 2014.2 e a egressos do mencionado curso. No sétimo capítulo estão as conclusões desta investigação e algumas recomendações para pesquisas futuras. No último capítulo, serão apresentadas as referências utilizadas no estudo.

## 1.1 Problema e questão de pesquisa

A distância entre a formação técnica e o que o egresso do curso de graduação em Administração fará como profissional vem sendo alvo de um debate internacional iniciado nos anos 1990, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, e que em seguida chegou a outros países, inclusive ao Brasil. As críticas ao modelo de educação adotado nas chamadas *business schools* evidenciam a existência de uma tensão entre a formação acadêmica, que privilegia o desenvolvimento técnico-científico, e as demandas das organizações (o mundo da prática), que busca técnica, habilidades e arte para atender aos reclamos da sociedade.

Essa tensão traz em seu bojo uma contradição inerente ao próprio sistema vigente, que propaga a técnica como panaceia universal, mas exige que no ambiente organizacional o trabalho do administrador esteja e vá muito além do que a técnica permite. Uma contradição que leva o ensino de Administração a escolher entre um modelo de educação centrado em técnicas de gestão para gerar alternativas e resolver problemas e um modelo mais reflexivo, que deve ensinar ao aluno a pensar, a buscar, a criar, a compreender limites e possibilidades, pressupostos e implicações.

Alan Berkeley Thomas publicou, em 1997, o artigo “*The Coming Crisis of Western Management Education*”, que, pode-se assim dizer, resume as críticas sobre “*management education*”. Para Thomas (2004), essas críticas, geraram uma “crise paradigmática”<sup>1</sup>, cujo foco é o descompasso entre a formação<sup>2</sup> do gestor e a realidade cotidiana das organizações. A relação formação e prática profissional gerou uma “crise” que não se limita ao *locus* de aprendizagem sobre Administração, que tradicionalmente acontece no espaço acadêmico (pesquisadores e educadores de *business schools*) e no espaço dos praticantes (administradores e consultores organizacionais). A chegada da “crise”, ou do pós-paradigma, está no centro do debate sobre a própria concepção de “*management knowledge*”. Thomas (1997, 2004) faz uso da expressão formação. Em função das diferenças dos processos formativos na Inglaterra e no Brasil, esta pesquisa utilizará a expressão formação acadêmica para se referir especificamente ao percurso formal do aluno no curso de Administração.

---

<sup>1</sup> O termo “paradigma” é utilizado por Thomas (2004, p.28) para designar “[...] o conjunto de suposições sob o qual as pessoas baseiam sua prática em “*management education*””. Esse conceito, portanto, difere do formulado por Thomas Kuhn (1922-1996), na obra *The Structure of Scientific Revolutions*, que trata paradigma como um: “[...] conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferencias e exercícios de laboratório” (KUHN, 1998, p.67).

<sup>2</sup> Thomas (2004, p. 27) designa formação como “[...] todos os processos associados à transmissão e aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades”. Para o autor, a formação, que está institucionalizada no sistema de educação formal da Inglaterra, pode ser vista como um modo específico de formação, mas não como sendo o único.

Ademais, ou exatamente por isso, a “crise” questiona a Administração como *ciência*, no pressuposto de que as práticas administrativas devem ter aplicações gerais nas experiências únicas, concretas e complexas vivenciadas nas organizações, e como *disciplina* ou *campo*, no pressuposto de que o conhecimento em Administração deve fluir da pesquisa para os aprendizes por meio de professores do sistema formal de ensino, mesmo que a sua construção se dê pelas experiências dos praticantes. Isto significa que a Administração sofreu um deslocamento (*displacement*), isto é, saiu do “espaço dos praticantes” e das questões por eles consideradas relevantes para o “espaço acadêmico”, em que os pesquisadores tendem a “forçar” o entendimento da Administração como *disciplina acadêmica* e não como *prática social* (AKTOUF, 1996; THOMAS, 1997, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Bennis e O'Toole (2005, p. 1) advogam que o cerne da questão está exatamente na adoção de um modelo de ensino, que eles denominaram *scientific model*, que equivocadamente supõe que *business* seja: “[...] uma disciplina acadêmica como química ou geologia. Na verdade, *business* é uma profissão semelhante à Medicina e ao Direito, e *business schools* são escolas para formar profissionais, ou deveriam ser”. Os autores prosseguem em sua exposição e afirmam (p. 1): “[...] A distinção entre uma profissão e uma disciplina acadêmica é crucial. Em nossa opinião, nenhuma reforma curricular funcionará até que o *scientific model* seja substituído por um modelo mais adequado aos requisitos especiais da profissão [de gestor]”.

A partir da discussão sobre a relação entre formação e prática profissional, Thomas (1997, 2004) descreve as mudanças sofridas pelos modelos de “*management education*” ao longo do tempo. Este autor sistematiza essas alterações em quatro “paradigmas”, como pode ser visualizado no Quadro 1:

Quadro 1- A formação em Administração

<b>Pré-paradigma (antes de 1900)</b>	<b>Velho paradigma (de 1900 a 1960)</b>	<b>Novo paradigma (de 1960 a 1980)</b>	<b>Pós-paradigma (a partir de 1990)</b>
<p><i>Acadêmicos e praticantes estão em consenso tácito:</i> No local de trabalho, como uma consequência natural da experiência direta dos praticantes</p>	<p><i>Acadêmicos e praticantes estão em consenso parcial:</i> No sistema educacional formal, com predomínio de uma educação geral para dotar senhores com capacidade intelectual e moral para serem líderes</p>	<p><i>Há consenso apenas entre os acadêmicos, com discordância dos praticantes:</i> O foco na concepção de Administração como ciência e como profissão amplia a importância das disciplinas especializadas e aumenta a distância entre acadêmicos e praticantes</p>	<p><i>Acadêmicos criticam sua própria prática como educadores:</i> Não há mais apenas a preocupação de acadêmicos por respeito ou de praticantes sobre a relevância do MBA, mas uma crítica radical à educação e à Administração e imbricada por inúmeras visões (pós-modernidade, feminismo, teoria crítica)</p>

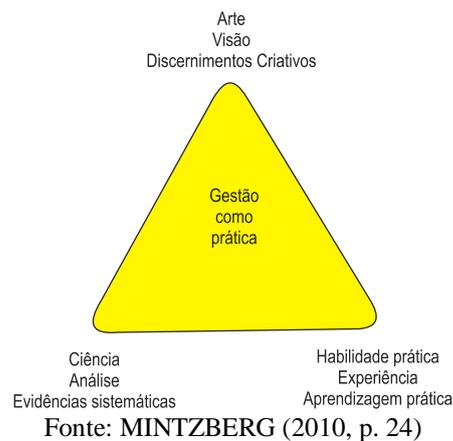
Fonte: Moura (2009, p.4)

Para conectar longitudinalmente esses paradigmas, Thomas (1997) faz um breve histórico do descompasso entre teoria e prática, citando uma série de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e na Inglaterra sobre a “crise paradigmática”, entre os quais o trabalho de Hayes e Albernathy (1980), “*Managing our way to economic decline*”, em que os autores argumentam que o currículo das escolas de negócios foi um conceito raso que incentivou o distanciamento analítico do estudante e não conseguiu desenvolver um gestor com habilidades para *hands-on*. Thomas (1997) também cita o estudo de Cheit (1985), que, a partir da análise de 200 (duzentos) artigos publicados em periódicos da área de Administração, identificou quatro grupos de críticas às escolas de negócio, a saber: a) os que consideram um equívoco a adoção de um modelo de “*management education*” voltado apenas para conteúdo técnico; b) os que entendem que o modelo “*management education*” fracassou em identificar as necessidades da sociedade; c) os que advogam que o modelo não dá atenção ao desenvolvimento de habilidades comportamentais; e d) os que observam que o modelo *business schools* fomentou nos alunos uma indesejável atitude de arrogância e de carreirismo.

Outro autor destacado por Thomas (2004) é Mintzberg (1973, 2010), para quem a Administração como *ciência* é um mito, pois a ideia de ciência envolve ordenação de programas e procedimentos sistemáticos, determinados analiticamente, o que o aproxima da corrente de pensamento dos que defendem a Administração como *prática social* e não como *disciplina acadêmica* (ESCRIVÃO, 1995; AKTOUF, 1996; THOMAS, 1997, 2004; KOTTER, 2000; BENNIS; O'TOOLE, 2005; MINTZBERG, 2010). Mintzberg (1973) fundamenta a sua assertiva na análise do trabalho do gestor, que é caracterizado pela intensidade, brevidade, variedade, fragmentação e descontinuidade, e que o torna extremamente contingencial e de difícil sistematização e generalização. O segundo argumento de Mintzberg (2010) é que o gestor *aplica* (grifo meu) ciências e utiliza métodos científicos para analisar diferentes situações no trabalho, o que significa que o administrador comprova fenômenos, mas não os descobre. No entendimento deste autor, esses argumentos são sérios obstáculos à ideia de Administração como ciência. Thomas (1997, p. 696) faz uma observação que fortalece como os autores mencionados enxergam essa tensão entre gestão como disciplina acadêmica ou como prática: “Aprender sobre gestão continuará, para melhor ou para pior, nos locais de trabalho com ou sem a contribuição da educação formal”. Bertero (2004, p. 367) complementa essa ideia, advogando que: “A elaboração de teorias e a busca do rigor científico não se opõem necessariamente à prática. As relações entre saber e fazer sempre constituíram um tópico importante no pensamento ocidental e continuam a sê-lo”.

Mintzberg (2010) entende que o trabalho do gestor se reveste de grande complexidade, o que exige capacidade reflexiva sobre um problema, o seu contexto e as suas inter-relações com os ambientes interno e externo da organização. Para enfrentar essas demandas e as exigências do seu cotidiano, o administrador trabalha em três frentes interconectadas: *arte* (gerar ideias e integração), *habilidades* (conectar e alicerçar ideias tangíveis) e *ciência* (analisar o conhecimento para criar ordem), como mostra a Figura 1:

Figura 1 - A gestão como habilidade, arte e ciência



Nesse prisma, pode-se afirmar que a complexidade e as exigências do mundo da prática expõem as fragilidades de uma formação acadêmica exclusivamente voltada para o desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo. Esse tipo de formação contribui para uma forma de pensar e de agir dissociada de sentido, de sentimentos e de valores, fazendo com que o executivo tenha uma formação insuficiente para atender às demandas do mundo da prática. Conforme Mintzberg (2010, p. 23), o modelo de “*management education*” ignora a complexidade e a natureza tácita dos conhecimentos utilizados pelo gerente em seu trabalho:

[...] a gestão eficaz depende mais da arte e está especialmente enraizada na experiência. A arte produz “compreensão” e “visão”, baseadas em intuição. [...] A habilidade prática (*craft*) trata da aprendizagem adquirida com a experiência - compreender e resolver as questões à medida que o gerente as enfrenta.

Percebe-se que há uma desarmonia entre a formação acadêmica do administrador e as exigências do mundo da prática. Estas demandando que o administrador detenha capacidade reflexiva para compreender o ambiente de negócios e a vida social. Aquela, voltada para instruir o estudante a aplicar genericamente uma técnica rigorosa às situações contingenciais do mundo da prática (AKTOUF, 1996; THOMAS, 1997, 2004; MINTZBERG, 2010). A “crise paradigmática” foi gerada exatamente por essa falta de sincronismo entre o ambiente

acadêmico (aplicação de técnica) e o mundo da prática (contingencial). A esse respeito, Schön (2000, p. 15-17) oferece uma contribuição relevante para o entendimento desse fenômeno:

Tal dilema tem duas fontes: em primeiro lugar, a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento. [...] Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problema depende de uma construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de uma bagagem de conhecimento profissional.

Nesse sentido, duas publicações recentemente lançadas no Brasil são elucidativas. A primeira é um artigo da BBC BRASIL (2013) que traz entrevistas realizadas com dirigentes de organizações, especialistas em mercado de trabalho e consultores em recursos humanos sobre o descompasso entre a formação acadêmica e o mundo da prática. Para os entrevistados, as causas do desacordo estariam ligadas à qualidade do ensino brasileiro, a “problemas de atitude” e à falta de experiência dos candidatos. José Pastore, Professor de Relações do Trabalho da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), e um dos especialistas entrevistados, observa: “[...] Os empresários não querem apenas “canudo”. Querem capacidade de dar respostas e de aprender coisas novas. E quando testam isso nos candidatos, rejeitam a maioria”. O que ratifica o argumento de que zonas indeterminadas da prática estão para além da aplicação generalizada de conhecimento técnico, evidenciando que falta ao egresso adquirir a *arte* aludida por Mintzberg (2010).

A segunda publicação diz respeito à pesquisa realizada no Brasil pela Lens & Minarelli (2013)<sup>3</sup>. Essa pesquisa contou com a participação de 180 (cento e oitenta) gestores de recursos humanos e com 200 (duzentos) executivos demitidos, que ocupavam cargos de presidente, vice-presidente, diretor e gerente sênior. Os dirigentes demitidos têm em média 45 anos de idade, 80% têm cursos de pós-graduação e 95% são fluentes em idioma estrangeiro.

Os resultados dessa pesquisa despertam a atenção especialmente em relação a três aspectos. O primeiro é o crescimento do número de executivos demitidos *mais de uma vez por baixo desempenho* (grifo meu). A despeito do crescimento das demissões é *decrecente* (grifo meu) o número dos profissionais que se dizem “chocados” por serem demitidos. Por outro lado, o sentimento de alívio trazido pelas demissões é *crescente* (grifo meu), como por ser visualizado na Tabela1:

---

<sup>3</sup> Lens & Minarelli é uma empresa brasileira, sediada em São Paulo/SP, que atua em consultoria em recursos humanos, desenvolvendo programas (*outplacement*, aconselhamento de carreira e preparação para a aposentadoria) voltados a ocupantes de cargos de alta direção.

Tabela 1 - Demissão de executivos no Brasil (2005-2013)

Aspectos	Anos	2005 (%)	2010 (%)	2012 (%)
Demitidos mais de uma vez por baixo desempenho		41	44	52
Sentimento de “choque” com demissão		43	24	19
Sentimento de alívio com demissão		33	47	51

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de LENS & MINARELLI (2013)

Os achados da pesquisa da Lens & Minarelli (2013) expõem de maneira dramática a fragilidade dos executivos entrevistados diante de uma agenda econômica que se sobrepõe às demais preocupações e necessidades humanas e que está sedimentada em padrões de atuação no ambiente organizacional que são desumanizantes. Esses padrões banalizam a vida e enaltecem o ter em detrimento do ser. Exaltam também um modo de viver que não admite o fracasso, em que os perdedores devem ser “atirados na lata de lixo”, símbolo da demissão. Isso talvez explique o sentimento de alívio experimentado pelo “perdedor” após a demissão, demonstrando quão contraditória é a sociedade em que alguém se sente aliviado ao ser demitido, mesmo diante do aspecto central que o trabalho tem em diferentes momentos da vida de cada indivíduo. A esse respeito, Bertero (2004, p. 379) faz um comentário esclarecedor: “O clima gerado [por essas] práticas é tenso, insalubre ao indivíduo, fazendo com que o trabalho e a vida organizacional representem [...] um grande sofrimento psicológico e por vezes também físico”.

À contribuição de Bertero (2004) concorre Mintzberg (2007) ao chamar a atenção para as práticas denominadas “*lean and mean*” (“enxuta e malvada”), que se tornaram uma febre a partir do final dos anos 1990 e exerceram uma enorme pressão sobre os gestores para inflar o valor de mercado das empresas. Essas práticas são movimentos para aumentar rapidamente o preço das ações nas bolsas de valores. Para tal, as firmas adotam alguns procedimentos: 1) vender a partir do estoque; 2) estabelecer incentivos para reduzir preços; e 3) demitir em larga escala para reduzir custos. Tratava-se do “[...] *downsizing*”, um eufemismo para demitir a torto e a direito operários e gerentes de médio escalão. Ao menor sinal de queda do preço da ação, ainda que a empresa continuasse lucrativa” (MINTZBERG, 2007, p. 20). Esses procedimentos levam ao rápido crescimento das vendas, diminuição das horas trabalhadas, aumento exponencial da produtividade, fazendo com que as firmas apresentassem lucros crescentes e parecessem eficientes. Ainda conforme explica Mintzberg (2007, p.18): “Isso era, quase literalmente, o que acontecia no setor empresarial americano”. Entretanto, em 2008 acabou o estoque...

Segundo Mintzberg (2007), essas ações destroem empresas e funcionários e nada têm a ver com o valor da organização, nem com qualquer valor humano. Para o autor, essas ações levam a uma produtividade que mata o homem e, em última instância, destrói a sociedade. Nesse sentido, os dados da pesquisa da Lens & Minarelli (2013) e as considerações de Bertero (2004) e de Mintzberg (2007) vão ao encontro dos resultados obtidos em estudos desenvolvidos por pesquisadores de relações de trabalho, para quem o trabalho é central na vida do ser humano, porém o sofrimento psíquico no ambiente profissional tem aumentado de forma permanente e consistente (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2007).

Ainda de acordo com a pesquisa da Lens & Minarelli (2013), os executivos têm sofrido fortes impactos advindos dos contextos macroeconômico e organizacional, uma vez que: “O comportamento recente da economia mundial e brasileira mostra que o ambiente para a obtenção de resultados por parte das empresas foi se tornando cada vez mais hostil” (LENS & MINARELLI, 2013). No contexto internacional, os respondentes fazem menção às medidas adotadas na Europa para recuperação dos países da chamada “zona do Euro”, às incertezas da reabilitação da economia dos Estados Unidos e à desaceleração do ciclo de forte crescimento da China. Já no plano nacional, o baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), inflação elevada, volatilidade cambial, mudanças constantes da legislação (interferências setoriais, alterações de alíquotas de importação, etc.) infligem aos executivos desafios de grandes proporções. Ademais, o fraco desempenho de muitas empresas em suas sedes no exterior impõe pressões adicionais por resultados, com a fixação de metas muito ousadas para as filiais no Brasil e a busca por resultados financeiros em curto prazo.

Esses elementos são repercutidos no contexto organizacional e têm provocado um ambiente de hostilidade, gerando relações pessoais e profissionais cada vez mais efêmeras e superficiais e insatisfação com a vida profissional e familiar: “Não são poucos os executivos que aderem a tranquilizantes, bebidas, drogas ou outros lenitivos na tentativa de tolerar os assédios morais e abusos cometidos pelos donos do poder” (LENS & MINARELLI, 2013). Ainda segundo o estudo, esse ambiente permite observar certa desilusão por parte dos executivos com o objetivo, sonho ou desejo, de se tornarem *Chief Executive Officer* (CEO)<sup>4</sup>:

Alta gerência, diretores e presidentes estão sofrendo pressão muito grande por resultados. [...] Esses executivos se sentem extremamente demandados, levando a um quadro de *stress* e exaustão. Ao mesmo tempo, se sentem inseguros, não sabendo por quanto tempo vão se manter nas respectivas posições. Sabem que as regras mudam com muita frequência, numa visão estrita de curto prazo, e que serão substituídos se não conseguirem resultados imediatos. Se sentem perdidos, à deriva,

---

<sup>4</sup> Expressão inglesa usada para designar a maior autoridade operacional na hierarquia de uma organização.

numa situação que em grande parte independe de sua capacidade (LENS & MINARELLI, 2013).

O mais preocupante, do ponto de vista do processo formativo, é que os executivos demitidos são contratados pelo conhecimento técnico, pelo quociente de inteligência (QI). Por outro lado, esses profissionais são demitidos pelo quociente emocional (QE), uma vez que estão submetidos a práticas desumanizantes e se sentem impactados por essas ações, como relatam os respondentes. O que significa que o próprio sistema contém uma contradição interna, que vai ao encontro dos paradoxos organizacionais analisados por Bertero (2004).

Percebe-se que o trabalho do administrador pode levá-lo a se defrontar com práticas desumanizantes, como visto no estudo da Lens & Minarelli (2013). Práticas, como as chamadas “*lean and mean*” (“enxuta e malvada”), para obtenção de lucro a qualquer preço e no menor espaço de tempo possível, seja por meio da denominada “contabilidade criativa”<sup>5</sup>, que visa aumentar rapidamente o preço de ações nas bolsas de valores, seja por meio da chamada “maquiagem”<sup>6</sup> de produtos, assédio moral e sexual a funcionários, simpatia e/ou antipatia como critério de admissão e/ou de demissão, utilização da infraestrutura da organização para atender interesses particulares, prontidão e disponibilidade do funcionário 24 (vinte e quatro) horas por dia e em todos os dias da semana, participação em negócios escusos, envolvendo improbidade, suborno, corrupção, apropriação indébita, peculato, representam violação dos princípios de conduta universais (ética, justiça, verdade, responsabilidade, solidariedade, compaixão, entre outros) e, por isso, são reconhecidas como desumanizantes. Muito embora essas práticas sejam consideradas, por muitas pessoas, como corriqueiras, e que até se coadunam com a lógica vigente, há que se reconhecer que são desumanizantes. Cabe, perguntar: como a formação humana poderia auxiliar o administrador nessas situações?

A Educação fundamentada nos princípios de formação humana pode ser relevante para o processo formativo-educacional do administrador ao possibilitar que o indivíduo desenvolva a capacidade de ser autônomo diante de questões postas pela vida pessoal, profissional e social. O desenvolvimento da autonomia (do grego *auto* (próprio) e *nomos* (lei, regra) ou a

---

<sup>5</sup> Processo utilizado para manipular a contabilidade de uma organização pública ou privada sem deixar de “cumprir” os princípios contábeis. Conforme se apliquem os critérios e outros aspectos da contabilidade, os resultados podem ser mais favoráveis para o manipulador (KRAEMER, 2007).

<sup>6</sup> “Maquiagem” é a prática de mudar o acondicionamento de produto (embalagem) seja em relação a tamanho, cores, *lay out*, etc., para vendê-lo por um preço maior. Também se aplica à prática de mudar a embalagem e diminuir a unidade (peso ou quantidade), mas mantendo o preço anterior. Nesse caso, o consumidor pagará mais por unidade comprada (ANDRADE DA SILVA, 2010)

capacidade que alguém tem para definir as suas próprias regras e limites, sem necessitar que outros os imponham) é uma questão relevante do ponto de vista humano, pois possibilita ao indivíduo entrar em contato consigo mesmo e ter clareza de seus limites e responsabilidades, bem como aclarar quais os princípios e valores que orientarão a sua vida e as suas escolhas: “A educação pode estimular, desde o princípio, as pessoas a exercitarem a integração entre sua capacidade reflexiva, sentimental/emocional e comportamental, e a desenvolverem a capacidade de escutarem-se a si mesmas com profundidade, cuidado e atenção” (POLICARPO JUNIOR, 2010, p. 103).

Ser autônomo, contudo, poderá colocar o administrador em uma posição antitética em relação a práticas desumanizantes que possam existir no ambiente de trabalho. Resistir a essas práticas pode levar o futuro administrador a vivenciar situações de incompreensão por parte das pessoas que compõem a organização e, em casos mais agudos, pode significar a decisão de deixar o cargo ou a organização diante do seu comprometimento com os princípios que orientam a sua vida. Decisões desse tipo, certamente, são muito significativas sob o prisma pessoal, mas podem ser tidas como estranhas para as outras pessoas, inclusive para a própria família do administrador, o que exigirá dele o cultivo de convicção, de fortaleza interior, que permita que as suas decisões sejam coerentes com os princípios que fundamentam a sua existência:

Educação exige um ato de uma identificação, e um ato de comprometimento por livre decisão, por convencimento íntimo [...] Trata-se de uma sensibilidade do ser humano que não está dada naturalmente, mas precisa ser formada. É, finalmente, tarefa educacional contribuir na formação dessa sensibilidade, sem esperar que se trate de uma aprendizagem que se faz num único passo (RÖHR, 2004, p. 8-9).

Nesse prisma, julga-se que o curso de graduação em Administração deve auxiliar o estudante a ser autônomo para pensar, sentir e agir de acordo com os princípios que norteiam a sua vida, e com os quais esteja comprometido incondicionalmente. Não é objetivo da formação humana “treinar” o aluno para atender às demandas do mercado, nem para resistir ou “criar anticorpos” diante da complexidade da sociedade contemporânea ou diante das pressões do ambiente profissional, social e cultural. A formação humana busca a meta da vida, a meta da Educação, que é a humanização do homem (RÖHR, 2010, 2013). Portanto, é nessa acepção que aqui se diferencia instrução e formação. Esta voltada para o “espírito”, “cultura”, “humanidade”. Aquela, para a qualificação profissional por meio de atividades formais em sala de aula (FREITAS, 2005; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007). Formação se

refere a algo que está para além das atividades convencionais de ensino-aprendizagem, pois aponta para o desenvolvimento integral das múltiplas potencialidades do ente singular.

A Educação como formação humana pode oferecer um caminho plausível para o processo formativo-educacional do administrador, uma vez que a educação voltada apenas para a cognição tem se mostrado insuficiente para que o indivíduo possa atender as demandas de um ambiente profissional e social. Diante do exposto, este estudo analisará a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a existência de uma íntima ligação entre esses processos. Surgiu, então, a questão que norteará esta investigação: **Quais aspectos da formação acadêmica do curso de graduação em Administração contribuem para a formação humana dos seus estudantes?**

## 1.2 Objetivo Geral

Compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica no curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife.

## 1.3 Objetivos Específicos

- a) Verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração promovem a formação humana;
- b) Verificar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, promove a formação humana;
- c) Identificar se docentes do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana;
- d) Identificar se alunos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana;
- e) Identificar se egressos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico da pesquisa e é estruturado em três seções. A primeira versa sobre o ensino de Administração no Brasil. A segunda seção discute a formação humana ou a humanização do homem. A terceira trata do trabalho do administrador.

### 2.1 O ensino de Administração no Brasil

Durante as primeiras décadas do Século XX, o interesse das grandes companhias internacionais no Brasil limitava-se ao controle da distribuição e da venda de seus produtos, uma vez que o mercado consumidor brasileiro era de pequeno porte e o país não apresentava atratividade para investimentos elevados. Este panorama perdurou até a Revolução de 1930<sup>7</sup>, quando um conjunto de mudanças políticas, sociais e econômicas na vida brasileira marcou o início do chamado ciclo do desenvolvimentismo. Esse ciclo ganhou maior visibilidade nos governos de Getúlio Vargas (1950-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1960). O *slogan* “Cinquenta anos em cinco” do governo Kubitschek reproduz o significado da ideia desenvolvimentista, que continua vigente até os dias atuais.

As mudanças verificadas na sociedade brasileira são resultantes de um conjunto de fenômenos que influenciaram a dinâmica do fluxo financeiro internacional, um dos quais é a crise de 1929, que é considerada o pior e mais longo período de recessão econômica do século XX com quedas drásticas dos mercados de ações e diminuição do PIB em diversos países: “[...] que pelo seu impacto financeiro, fez com que os países se voltassem para si mesmos, como forma de assegurar a recuperação de seus mercados internos, em que o capital internacional, tanto líquido quanto produtivo, apresentaria um movimento decrescente” (SAES; CAMPOS, 2006, p.179). Outro fenômeno ocorreu no interior do próprio sistema capitalista, que passara de uma concepção liberal (desconcentração e descentralização de decisões econômicas) para uma concepção monopolista (concentração e centralização internacional do capital). Essa passagem é caracterizada por uma nova divisão internacional do trabalho, que passou a exigir das empresas o uso intensivo de tecnologias complexas e a exigir do Estado a utilização de técnicas de planejamento e controle como solução para os problemas sócio-econômico-políticos (PEREIRA, 1971; SILVA, 2004). Observa-se, então, a ocorrência de mudanças estruturais na economia, cujo eixo predominante desloca-se do setor

---

<sup>7</sup> A Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que culminou com o fim da Primeira República (1889-1930) e com a renúncia de Washington Luís, então Presidente da República, e com a ascensão ao poder de Getúlio Vargas.

agrário-exportador para a industrialização. Daí, a importância de conceber a Revolução de 1930 como um indutor do mercado consumidor interno e do fortalecimento estatal nacional:

A Revolução de 30 daria o passo inicial para a consolidação destas bases de desenvolvimento industrial, que na segunda metade dos anos 50, atingiriam seu ápice com a implantação da indústria pesada em função da aliança entre os interesses do Estado brasileiro, capital privado nacional e os investimentos diretos estrangeiros (SAES; CAMPOS, 2006, p.180).

Para a consecução desse objetivo, a opção desenvolvimentista brasileira estabeleceu duas linhas de ação: uma representada pela intervenção do Estado como indutor de crescimento econômico e a outra, como consequência da primeira, foi representada pelo lançamento das bases de um parque industrial por meio de grandes empresas. A inserção dessas empresas no incipiente aparelho produtivo nacional significou a opção por um processo de modernização capaz de absorver tecnologias complexas. De acordo com Covre (1981, p. 59): “É nesse contexto de transferência de tecnologia e de incorporação de tecnologia avançada que se faz necessário uma burocracia especializada, como condição de desenvolvimento do capitalismo”.

Destarte, o processo de modernização traz em seu bojo a necessidade de uma contínua absorção de tecnologia, e esta, por seu turno, leva ao desenvolvimento de processos de racionalização de atividades laborais. A racionalização, ou burocratização, ou “produção enxuta”, somente absorve mão de obra em condições de analisar, controlar e planejar atividades empresariais, e necessita desse tipo de trabalhador para continuar absorvendo tecnologias. Em contrapartida, a racionalização, ou burocratização, libera mão de obra não qualificada (COVRE, 1981), que era (e ainda é) a maior parte da população brasileira. Assim, para ter acesso ao mercado de trabalho, jovens e/ou adultos procuram “entrar” em instituições de ensino superior (IES), que passam a oferecer cursos *profissionalizantes* (grifo meu), dentre os quais o curso de graduação em Administração, que é o objeto do presente estudo.

Nesse prisma, pode-se afirmar que a opção desenvolvimentista iniciada na década de 1930, o aumento da demanda por profissionais com domínio técnico e a expansão do ensino superior, notadamente do ensino de Administração, estão intimamente relacionados. É, portanto, sob a égide de um modelo modernizante (em que o desenvolvimento está intimamente associado à industrialização) que são abertos os primeiros cursos de graduação em Administração no Brasil, tendo como propósito formar profissionais com domínio de técnicas complexas, analíticas e organizativas, importadas geralmente dos Estados Unidos da América e relacionadas, sobretudo, às áreas de finanças, orçamento e controle de custos

(COVRE, 1981; NICOLINI, 2000, 2003). Esse propósito busca atender às necessidades de mão de obra de empresas internacionais atraídas pelo ciclo desenvolvimentista, bem como às demandas do Estado, que necessita de funcionários para atuar no novo modelo econômico:

A complexidade do processo de desenvolvimento está relacionada ao uso crescente da *técnica*, seja ela *maquinaria* ou *organizatória*, o que torna imprescindível a necessidade de um contingente cada vez maior de profissionais especializados para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais, e para as atividades do planejamento estatal (COVRE, 1981, p. 60).

De acordo com a literatura consultada (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; NICOLINI, 2003; PEREIRA, 1971; SAES; CAMPOS, 2006; SILVA, 2004), o denominado “milagre brasileiro” da década de 1970 pode ser entendido como uma extensão e um aprofundamento do ciclo de crescimento econômico iniciado com a Revolução de 1930. Como visto, esse ciclo está alicerçado na industrialização por meio de grandes empresas e na importação de tecnologias complexas, seja na área operacional, seja na área organizativa. Uma das consequências desse ciclo econômico foi a rápida expansão do ensino superior de Administração, em especial no setor privado, a partir dos anos 1970, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Expansão do ensino superior de Administração no Brasil

Anos	IES	Matriculados	Concluintes
Antes de 1960	02	----	----
1960	31	----	----
1970	164	66.829	5.276
1980	247	134.742	21.746
1990	320	174.330	22.394
2000	821	338.789	35.658
2010	1.805	1.279.297	178.617

Fonte: MEC/INEP

Foi sob os auspícios do ideal desenvolvimentista que surgiu, em 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV). A seguir, no início dos anos 1960, a Universidade de São Paulo (USP) abriu o curso de Administração por meio da Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP). Em Pernambuco, o primeiro curso de Administração foi o da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco (FCAP), atualmente vinculada à Universidade de Pernambuco (UPE), instituído pela Lei Estadual 2.622 de 30 de novembro de 1956 (FCAP, 2013). Em seguida vieram os cursos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criado em 1965 e

reconhecido pela Portaria N° 66.386 do Ministério da Educação (MEC) em 1970 (PPCA, 2012), e o da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), iniciado em 1970 e reconhecido pelo Decreto N° 78.265 do MEC, em 1976 (UNICAP, 2015).

A respeito dessa expansão, Covre (1981, p. 84) faz um comentário que lança luzes sobre o crescimento da oferta de cursos de Administração como resultante do ciclo desenvolvimentista brasileiro:

[...] se esse aumento é contínuo é porque existem reais oportunidades de emprego e, então, nos remetemos novamente ao processo de concentração de empresas e à sua necessidade de burocratizar-se [...] Esses dados vêm revelar a relação entre a estrutura de empresas em formação (grandes empresas) e sua necessidade de mão de obra especializada, de profissionais de nível superior e de como isso se reflete no plano educacional.

O pensamento de Covre (1981) é repercutido por diversos pesquisadores. Para Nicolini (2000, p. 23), a industrialização demandava por técnicos e era, então, premente formá-los ou “fabricá-los”: “Organizou-se assim a expansão do ensino superior, através do incentivo do governo para a abertura de faculdades [que] Assemelhavam-se às grandes plantas industriais, produzindo administradores em massa, pois urgia produzi-los”. Motta (1983, p. 54) considera que a massificação do ensino em Administração tem implicações diretas no plano educacional: “[porque] evidencia interessantes conexões entre o processo produtivo e o processo pedagógico [...] e nos permite apreender o modo pelo qual os interesses ligados ao grande capital se fazem representar no campo universitário”. Martins et al (1997, p. 238), por sua vez, tecem considerações a respeito das implicações da formação do administrador centrada em saberes técnicos que mudam rapidamente:

Os saberes técnicos - altamente perecíveis - parecem embriagar, com a ilusão da exatidão, as mentes dos formuladores e executores dos nossos programas de formação em administração, com graves prejuízos para o desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo, as de natureza pessoal, capacidades críticas e criativas, cultura geral, grau de consciência e de responsabilidade (*accountability?*) todas, sem dúvida, de muito maior perenidade do que o domínio de técnicas fugazes.

Percebe-se, assim, a existência de uma tensão em relação às escolhas que as IES foram instadas a fazer no que se refere ao ensino superior de Administração. O crescimento vertiginoso causou impactos relevantes no processo pedagógico dos cursos, que devem escolher entre um caminho mais cômodo e tornar-se uma “fábrica” de administradores (NICOLINI, 2003) ou optar por um projeto pedagógico mais elaborado, que possibilite ao aluno espaços de reflexão (do latim tardio *reflèxiò*, “curvar, dobrar, vergar”, o ato ou o

processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações) sobre a realidade que o cerca. Essa tensão ainda permanece na atualidade, razão pela qual parece oportuno propor uma investigação sobre a contribuição da formação acadêmica à formação humana do administrador, em seu sentido mais amplo de humanização do ser humano.

Conforme Demo (2007), a opção pela massificação, pela quantidade em prejuízo da qualidade, tem um custo elevado em termos de oportunidade para o desenvolvimento humano e, em consequência, para o país: “*Quantidade* aponta para o horizonte da *extensão*. *Qualidade*, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. [...] Está mais para o *ser* do que para o *ter*” (DEMO, 2007, p. 9-11). O resultado da massificação do ensino de Administração no Brasil tem sido objeto de diversos estudos, conforme visto ao longo dessa seção. Em um desses trabalhos, Moura (2009) vai ao encontro das ideias de Demo (2007) ao expressar sua preocupação com o modelo de massificação adotado:

[...] neste momento há quase 1 milhão de alunos matriculados em cursos de graduação em Administração por todo o país - sendo pelo menos 150 mil nos chamados cursos tecnológicos que, embora de menor duração, são legalmente reconhecidos como cursos superiores. [...] Nenhum outro curso universitário no Brasil apresenta números nesse patamar. A título de comparação, existem apenas 90 faculdades de Medicina no Brasil e, segundo um levantamento do INEP<sup>8</sup> realizado em 2006, [...] havia naquele ano mais alunos universitários matriculados em Administração do que em toda a área de saúde (621 mil contra 549 mil alunos) (MOURA, 2009, p.5-6).

Como visto no capítulo introdutório, o exercício profissional do administrador é caracterizado por uma grande complexidade e por rápidas transformações econômicas, tecnológicas, sociais e ambientais, o que torna necessário que o ensino em Administração contribua de forma mais ampla com o processo de formação humana dos futuros bacharéis para enfrentar essa complexidade. Nessa perspectiva, o curso de graduação em Administração deve: “[...] privilegiar uma modalidade de conhecimento que contribua efetivamente no modo do sujeito lidar com as questões postas pela vida cotidiana” (FREITAS, 2010, p. 231). Entende-se que o futuro administrador não pode ignorar as inúmeras questões postas pela vida cotidiana dentro e fora do ambiente organizacional, tais como precarização do trabalho, consumismo, degradação do meio ambiente, violência urbana, desigualdades sociais. Questões, aliás, que podem estar ligadas à própria atuação do gestor como um tomador de

---

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/home>

decisão. Conforme Lourenço (2013, p. 15): “Tomar uma ou outra decisão é escolha sua, mas a formação que ele [administrador] recebeu durante sua vida acadêmica, embora não seja a única, será sempre uma influência na hora desta escolha”. O pensamento de Freitas (2010) e o de Lourenço (2013) vão ao encontro de uma ideia de Educação como formação humana, que institua e valorize princípios que sejam fundantes e, desse modo, perenes para a vida do homem. A “crise paradigmática” apontada por Thomas (1997) está baseada em saberes perecíveis, que são alterados ao sabor das mudanças tecnológicas e, por isso, têm se mostrado insuficientes para sozinhos atenderem às necessidades humanas e sociais.

Em função disso, Lourenço (2013) advoga que o modelo de ensino superior de Administração tenha foco na formação humana, uma vez que o modelo que privilegia a técnica e a profissionalização para o mercado de trabalho enxerga o administrador como um conjunto de habilidades e o reduz à condição de “capital humano”, que apenas vislumbraria ser monetariamente recompensado pelas horas de trabalho que executa. Nessa óptica, fundamentada na teoria do capital humano, formulada, no final dos anos 1960, por Theodore William Schultz e Gary Stanley Becker, Economistas da Universidade de Chicago, as destrezas e habilidades adquiridas por alguém ao longo da vida são entendidas como “capital” e podem gerar bom “retorno”, de acordo com a capacidade de cada indivíduo, ou de cada “capitalista”, em “alocar” o seu investimento onde houver a possibilidade de melhor retorno. Conforme essa teoria, o trabalhador, tal qual um investidor, busca obter a máxima “rentabilidade” pelas suas capacidades e habilidades, visando um benefício que, supostamente, está muito além da atividade que desenvolve:

[...] “o humano”, um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de “capital” - entendido este como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. Assim, a partir de um determinado momento que escolhemos chamar de “invenção do capital humano”, o capital, conceito necessariamente abstrato, passa a se apresentar coberto com roupas humanas; “vestindo” características e atributos até então apenas vistos no homem. O capital, desta vez, concretiza-se não em dinheiro ou mercadorias, mas em atributos humanos; o capital é investido de formas humanas (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 190).

Nesse caso, o próprio homem, a família, uma organização ou a sociedade deverá *optar* (grifo meu) pelo investimento que ofereça a maior taxa de retorno, seja na educação de uma pessoa ou em outro tipo de aplicação (ações, fundos de investimento, *commodities*). A opção de aplicação, ou de investimento, deverá sempre contemplar o que oferecer melhor retorno. Se o melhor retorno vier da aplicação em educação, aplique-se em educação; se não, procure-se outra opção, já que essa teoria reduz tudo a investimento:

O capital humano torna-se assim num *meio de investimento* e o próprio homem, que é o seu detentor, adquire, portanto, também essa condição. Ou, em outras palavras, as necessidades e desejos do homem não são mais o fim das despesas nele feitas. O fim do investimento humano, como o de qualquer investimento, são os ganhos a obter a partir de uma determinada aplicação de tempo e recursos financeiros - que podem resultar, para a economia nacional, num aumento da capacidade produtiva; ou, para o indivíduo, em melhores possibilidades de renda futura - mas não visam diretamente à satisfação de necessidades humanas por si mesmas. O homem torna-se, então, em meio e não em fim dos investimentos, inclusive dos que ele faz em si próprio. De outra parte, e ao mesmo tempo, o homem é também o *produto* de um investimento prévio - basta lembrar que as capacidades econômicas do homem são, como afirmava já Schultz há muito tempo, “um *meio fabricado de produção*”, um meio de produção produzido. O homem deve satisfazer assim às expectativas da alocação de recursos nele feita cumprindo com eficiência a função dentro do sistema de produção e consumo para o qual foi preparado-produzido (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 236).

A teoria do capital humano, apesar do seu caráter de reificação da condição humana, tem obtido grande repercussão na sociedade. Nessa perspectiva, educação é um produto de consumo como outro qualquer, e como tal, o investimento em educação deve buscar a ampliação da “taxa de retorno”, ou seja, deve ampliar a empregabilidade de quem “recebeu” o “investimento” e, conseqüentemente, a “taxa” de ascensão profissional futura de um aluno. Nesse caso, o argumento da educação não é mais pela educação como cultivo do ser homem, mas pela *oportunidade de investimento* (grifo meu). Um exemplo disso, é que universidades públicas e faculdades privadas ofertam cursos de graduação e/ou de especialização como “oportunidades de investimento” (PMBA/UFPE, 2013; FCAP/UPE, 2013). Do mesmo modo, é comum a mídia dar destaque a ganhos que o trabalhador pode obter se *possuir* (grifo meu) um diploma de curso superior (Estado de São Paulo, 2013; Você S/A, 2013). Verifica-se, então, uma “modernização conservadora”, que se diz atual do ponto de vista econômico e tecnológico, mas que permanece culturalmente atrasada do ponto de vista humano.

Lourenço (2013) observa que para algumas pessoas soa estranho falar em formação humana em uma área tradicionalmente instrumental como Administração. Contudo, segundo essa autora, o estranho é reduzir o ser humano somente à dimensão técnico-profissional. Também é estranho que o ensino superior adote um modelo de educação centrado no exercício profissional em detrimento da concepção de formação humana. Para Coelho (1994, p. 65), é necessário enxergar que o homem não é um simples e mero aplicador de técnicas: “[...] mais do que ensinar jovens a fazer isso ou aquilo, a resolver esse ou aquele problema, a universidade deve ensiná-los a pensar, a buscar, a criar, a compreender por que hoje se faz assim e quais os limites e possibilidades desse fazer, seus pressupostos e implicações”. Já

Ribeiro (2003) entende que o ensino superior deve proporcionar ao estudante uma formação humana, fundamentada em autores clássicos, de modo que, em meio a mudanças, o egresso saiba encontrar caminhos alternativos para enfrentá-las:

Devemos preparar os alunos para uma vida de tempestades. E uma das melhores bússolas é o conhecimento dos clássicos - não porque deem lições imortais, invariáveis [...], mas porque, na sua diversidade, permitem exercitar o espírito com tal liberdade diante das injunções do cotidiano que, mudando este, a mente saiba encontrar um novo nicho, embora tão provisório quanto o anterior (RIBEIRO (2003, p. 114).

O grande desafio parece estar em conjugar formação acadêmica e formação humana. À primeira vista, essa conjugação parece algo inconciliável em uma área tão instrumentalizada como Administração. Essa conciliação, todavia, já foi objeto de considerações por Demo (2007), ao defender de modo claro a distinção entre conhecimento (formação acadêmica) e Educação (formação humana). Esta é ampla e abrange concomitantemente a qualidade formal e a política, alcançando o horizonte de qualidade política, o humanismo, a formação da cidadania e a cultura. Aquele é de natureza formal, instrumental e metodológica, é a arma mais potente que o aprendiz dispõe para melhor realizar o desenvolvimento econômico. Para este autor, o indivíduo necessita de Educação para intervir na natureza e na sociedade: “[...] dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, e eticamente sustentáveis” (DEMO, 2007, p.12).

A Educação, portanto, não se reduz a conhecimento, uma vez que representa a possibilidade de conjugar formação acadêmica e formação humana. Na óptica de Demo (2007, p. 14), a primeira está relacionada à: “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento”. Enquanto a segunda refere-se à: “[...] competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. O processo formativo-educacional do administrador não deve prescindir da formação acadêmica para fazer frente aos desafios do desenvolvimento, nem deve renunciar às questões mais íntimas da condição humana, como é o caso da humanização do homem. Ao contrário, a conjugação de formação acadêmica e formação humana pode auxiliar o ente a se humanizar e a encontrar sentido para a sua vida.

A Educação (do latim *educere*), em sua acepção original de estruturar, nutrir, formar, contempla o homem em sua multidimensionalidade, de maneira que haja coerência entre pensar, sentir e agir, independentemente da sua área de atuação. Nesse prisma, a Educação não se resume à transmissão organizada de saberes para desenvolver as inteligências lógico-

cognitivas e linguísticas: “A transmissão de conhecimento é importante, mas não passa de insumo [...] Podemos hoje dizer que esse processo transmissivo é instrução, não propriamente educação” (DEMO, 2007, p. 27). A Educação, como processo de humanização, está para além dessa transmissão e ocorre em meio ao contexto social e cultural, em meio às relações interpessoais da vida cotidiana, envolvendo família, trabalho, escola, clube, igreja (POLICARPO JUNIOR, 2011). De fato, a vida diária requer que o indivíduo atenda às diferentes demandas pessoais, profissionais, sociais, e a Educação deve provê-lo de habilidades necessárias às experiências humanas.

Competência é aqui entendida como (ZARIFIAN 2010, p. 139): “[...] a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”. No que tange à expressão “assumir de responsabilidade”, Zarifian (2010, p. 139) afirma que significa *responder por*: “É assumir a plenitude de sua ação em face dos outros, mas também (e primeiramente) em face de si mesmo. Respondo pela minha iniciativa”. O assumir de responsabilidade é *manifestar preocupação com a outra pessoa* e é essa preocupação com os demais que dirige minhas ações: “É, simplesmente, tomar consciência e conta da orientação de suas ações; produzir um serviço só tem sentido se ele transformar positivamente as condições de atividades e as disposições de ação do destinatário (cliente/usuário)” (ZARIFIAN, 2010, p. 140). Nesse prisma, assumir de responsabilidade é reconhecer que toda atividade é exercida em um campo de responsabilidade:

Falar em campo de responsabilidade é delimitar o território social da ação do indivíduo competente, o que lhe é confiado (no sentido de “confiar uma responsabilidade a alguém”). [...] O campo de responsabilidade é, ao mesmo tempo, o lugar de desenvolvimento de sua atividade e o lugar pelo qual ele responde (ZARIFIAN, 2010, p. 142).

Essas observações de Zarifian se influenciam mutuamente e devem servir para transformar e inspirar o administrador em sua vida pessoal e profissional: “É porque pratico a preocupação com os outros em minhas tomadas de iniciativa que me responsabilizo por essas” (ZARIFIAN, 2010, p. 141). Le Boterf (2003) adere a essas ideias e entende que a competência é uma construção social, pois o indivíduo é guiado por sistemas de valores, de significações e por modelos que são socialmente compartilhados. Perrenound (1999) vai ao encontro do pensamento de Zarifian (2010) e de Le Boterf (2003) ao afirmar que: “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUND, 1999, p. 37). Dando continuidade à sua linha de raciocínio, Perrenound faz

um comentário instigante: “[...] podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Nessa óptica, pode-se afirmar que competência não diz respeito a um conhecimento que foi adquirido nem resulta de treinamento, mas é saber agir diante de situações imprevistas e que “perturbam” a rotina do ambiente organizacional. Conforme Le Boterf (2003), competência resulta de: a) *saber agir* (saber fazer e mobilizar, integrar recursos e transferir conhecimentos e habilidades em um contexto); b) *poder agir* (a organização deve fornecer os meios apropriados para a criação da competência); e c) *querer agir* (ser encorajado para agir, e a organização deve confiar e reconhecer os riscos envolvidos na ação). Assim sendo, o saber agir em uma situação gera, inevitavelmente, um modo e um dispositivo de avaliação, que podem avocar um *registro profissional* (apreciação feita por pares) e um *registro de resultado* (apreciação da iniciativa, que pode ser, por exemplo, uma apreciação econômica). Em outras palavras, alguém só pode ser considerado competente se houver reconhecimento das pessoas envolvidas em uma situação. Situação é aqui entendida como todas as interações com outros indivíduos que condicionam a ação de uma pessoa e concorrem para o seu desempenho, ratificando, portanto, a ideia de competência como uma construção social (PERRENOUD, 1999; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2010).

A introdução da ideia de competência no ensino superior no Brasil é decorrência de um percurso histórico, iniciado pela Lei nº 4.024/61<sup>9</sup> - conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduziu o modelo de currículo mínimo. A LDB foi alterada pela Lei nº 9.131/95<sup>10</sup>, que instituiu o modelo de diretrizes (latim tardio *directrix*, “linha diretriz, conjunto de princípios e normas”) curriculares. Em 1996, entrou em vigor a Lei 9.394/96<sup>11</sup> - denominada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB), que manteve o modelo de diretrizes curriculares.

Essas alterações foram normatizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>12</sup> e da Câmara de Ensino Superior (CES)<sup>13</sup>. No entendimento dos Conselheiros da Câmara de Ensino Superior (CES) as diretrizes curriculares devem ir ao encontro das necessidades da formação acadêmica e também devem contemplar: “[...] elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

<sup>12</sup> Art. 7º da Lei 9.131, de 25/11/95. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)

<sup>13</sup> Art. 9º da Lei 9.131, de 25/11/95. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)

ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente” (Parecer CES 776/97<sup>14</sup>, p.2). Nesse caso, o intuito do legislador é consolidar a formação acadêmica por meio de conteúdos técnicos em componentes curriculares.

Ainda segundo os votos dos Conselheiros, as Diretrizes Curriculares *também* (grifo meu) devem ir ao encontro das necessidades de formação humana, devendo: “[...] incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania” (Parecer CES 776/97, p.2). Observa-se que ao estabelecer as diretrizes curriculares o legislador parece ter a intenção de conjugar formação acadêmica e formação humana, tendo como pressuposto a Educação (do latim *educere*) em seu significado original de estruturar, nutrir, formar, pois o homem se encontra em um processo contínuo de vir a ser, razão pela qual a Educação vai muito além de mera transmissão de conhecimento.

No caso específico do curso de Administração, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas pela Resolução CNE/CES N° 4, de 13 de julho de 2005<sup>15</sup>, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), que estabelece as competências e as habilidades desejáveis para o formando. A Resolução CNE/CES N° 4/2005 define que as instituições de ensino superior (IES) devem elaborar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tendo como fundamento essas Diretrizes Curriculares. De acordo com o artigo 2º da citada Resolução, o projeto pedagógico e a organização do curso deverão contemplar:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

O projeto (do latim *projectus*, “ação de lançar para a frente, de se estender, plano, intento, desígnio, empreendimento”) pedagógico de curso (PPC) é aqui entendido como o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem e apresenta-se com características de um projeto, em que se declara a concepção filosófica e de Educação, a infraestrutura, os procedimentos de avaliação e os instrumentos normativos de apoio disponíveis para a consecução do PPC. No entendimento de Veiga (2004, p.13), o projeto pedagógico orienta de modo explícito uma busca de rumo, de direção:

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf)

<sup>15</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. [...] Político e pedagógico têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto [...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

O projeto pedagógico, para Veiga (2004), deve ser entendido como uma oportunidade permanente de reflexão e expressão das necessidades cotidianas, o que, certamente, demandará por parte dos envolvidos tempo e contínua articulação entre docentes, funcionários e alunos para consolidar propostas e ações formativas. Nesse prisma, pode-se afirmar que o PPC é um conjunto de propostas e programas de ação, delimitado, planejado, executado e avaliado do que se pretende alcançar. A articulação entre propostas e programas de ação desvela uma intencionalidade, sentido, significação, que conecta as decisões, as ações e as práticas que serão desenvolvidas pelos sujeitos, e é essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas desses sujeitos:

É a união convergente em torno dessa significação catalizadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar. É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo (SEVERINO, 1992, p. 82).

Acredita-se que a escola é um *locus* que possibilita o entrecruzamento dos projetos da sociedade com os projetos individuais e existenciais de educadores e de educandos. Logo, a escola é um espaço relevante no processo de humanização de docentes, alunos e servidores: “Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos” (SEVERINO, 1992, p.81). Policarpo Junior (2010, 2011) defende essa ideia ao afirmar que a humanização do homem ocorre em um contexto social e cultural, no espaço cotidiano das relações interpessoais.

Uma vez que a escola possibilita o entrecruzamento do projeto da sociedade com os dos indivíduos e que o projeto pedagógico busca um rumo, uma direção, sendo, portanto, uma ação intencional, pode-se afirmar que o PPC é um balizador para que a ação pedagógica se transforme em ação educativa. Nesse sentido, o PPC deve guardar uma relação direta com a organização da sociedade, da escola como um todo e com a organização do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Para isso, segundo Veiga (2004), é fundamental que os docentes, alunos e servidores tenham clareza quanto aos dois tipos de caráter do PPC: a) *regulatório*, que emerge de prescrições e recomendações externas à instituição, como, por exemplo, as diretrizes curriculares; e b) *emancipatório*, em que se verifica a prevalência de aspectos político-culturais, integrando os movimentos de mudança no entorno da escola e refletindo a dinâmica entre a realidade escolar e o contexto social.

Nesse ponto, cabe destacar que esta investigação reconhece haver diferenças entre um projeto pedagógico para a educação básica e um projeto pedagógico para a educação superior. A própria Lei 9.394/96 (nova LDB), em seu Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), capítulos II (Da Educação Básica) e IV (Da Educação Superior), trata das finalidades de cada nível. Sem embargo, a literatura consultada permite refletir sobre a sua elaboração, bem como sobre a articulação entre os envolvidos, de modo que o projeto pedagógico expresse de fato a sua intencionalidade nuclear de trabalho educativo.

Esta sessão discutiu o ensino de Administração no Brasil. A origem e a implantação do curso, o modelo adotado (*business schools*) e a expansão do ensino em território nacional. Viu-se que esse modelo vive uma “crise paradigmática” nos moldes expressos por Thomas (1997). Também foi discutida a distinção entre conhecimento e Educação, e a relevância da Educação na conjugação entre formação acadêmica e formação humana do futuro bacharel em Administração. Essa conjugação não prescinde da preparação técnica do indivíduo para enfrentar as inúmeras situações que venham a ser vivenciadas no exercício profissional, mas requer que o conhecimento seja revestido por princípios de conduta aceitos universalmente e que deverão auxiliar o discente a agir com responsabilidade para mobilizar recursos. Discutiu-se, ainda que de modo breve, que a implantação da noção de competência no ensino superior brasileiro ocorreu a partir da Lei nº 9.131/95<sup>16</sup>, que instituiu o modelo de diretrizes curriculares, e que a legislação em vigor busca alinhar o perfil do formando e o desenvolvimento de competências e habilidades, tendo como suporte o projeto pedagógico, a organização do curso, os componentes curriculares e seus conteúdos. Foi registrado que existe

---

<sup>16</sup> Para verificar detalhes, conferir, por exemplo, O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças "bem-feitas" ou "bem cheias"? (2002), de Alexandre Nicolini.

uma disposição dos Conselheiros da Câmara de Ensino Superior (CES), por meio do Parecer CES 776/97, em favor de um processo formativo-educacional que conjugue aspectos de fundamentação em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão (formação acadêmica) e dimensões éticas e humanísticas que auxiliem o aluno a desenvolver atitudes e valores orientados para a cidadania (formação humana). Também foi visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais apenas tangenciam esta parte do Parecer CES 776/97.

Diante do exposto, parece haver sinais emitidos pelos autores citados mostrando a relevância de se repensar o processo formativo-educacional do administrador, tendo como ponto de partida a ideia do indivíduo como protagonista de sua formação humana. Nesse sentido, cabe promover algumas indagações relativas à própria razão de ser desta investigação: como o administrador se forma? A formação do administrador contribui para que práticas humanizantes sejam incorporadas ao ambiente organizacional? Quais os princípios de conduta universais adotados pelo administrador para humanizar suas práticas durante o exercício profissional? Como pensar a formação humana no contexto acadêmico-empresarial? Na próxima sessão será discutida a formação humana.

## 2.2 Formação humana

Formação humana alude à ideia de que a humanização do homem é um processo, uma vez que o homem nasce incompleto, lacunar, e vai se humanizando ao longo da vida, tornando-se íntimo de si mesmo e começando a ter noção da interdependência existente entre as suas múltiplas dimensões e a natureza. Esse processo vai sendo compreendido à medida que o sujeito entra em contato com essas dimensões e vai conhecendo os seus próprios valores, o significado das experiências, suas potencialidades, possibilidades, responsabilidades e limites nos planos pessoal e social, o modo como interpreta a realidade que o cerca, aspectos que, em última instância, podem levá-lo a encontrar uma maneira de viver compatível com a harmonia universal. Processo (do latim *processus*, “ação de adiantar-se, andamento, movimento para diante”) é aqui entendido como uma ação sistemática, continuada e prolongada de atividades que permite ao ente ver-se como um processo integrado e, como tal, em contínua transformação.

Conforme Röhr (2010; 2011; 2013), o ser humano deve ser entendido sob a óptica da integralidade. Para este autor, o homem é constituído por cinco dimensões básicas: 1) física, que inclui a corpo físico-biológico; 2) sensorial, envolve as sensações físicas (calor-frio, dor-prazer físico); 3) emocional, abrange os estados emocionais (alegria, medo, insegurança, euforia, tristeza, melancolia); 4) mental, incluindo pensamentos universais, formais (lógica,

matemática), capacidades de reflexão, recordação, imaginação, ideação, memória; e 5) espiritual, que diz respeito ao que está além do empiricamente verificável (confiança, compaixão, esperança, liberdade, verdade). Como integralidade, essas dimensões se interpenetram e conjoinam-se, formando dimensões transversais, entre as quais: relacional-social, político-econômica, comunicativa, sexual-libidinal e de gênero, étnica, estético-artística, ética, místico-mágico-religiosa, lúdica, ecológica, volitivo-motivacional, prático-laboral-profissional. Para Röhr (2013), as dimensões transversais expressam as dimensões básicas, porque são por estas perpassadas e: “[...] a realização das dimensões temático-transversais torna-se humana na medida em que nelas se incluem todas as dimensões básicas numa articulação coerente” (RÖHR, 2013, p. 87-88). Destarte, a importância das dimensões temático-transversais na vida de um indivíduo dependerá, em parte, das circunstâncias históricas, geográficas e sociais em que esse indivíduo vive.

De acordo com a literatura consultada (RIBEIRO, 1991; THOENING, 1991; ROGERS, 2001; RÖHR, 2004; 2010; 2011; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011), o desenvolvimento das dimensões humanas de forma proporcional significa um exercício de aperfeiçoamento em busca de uma vida equilibrada e harmoniosa. Para tornar isso possível, há que se permutar o paradigma vigente na sociedade por uma concepção que reconheça a importância das diferentes dimensões da vida, o que pode fazer surgir no mundo um novo ar, uma nova brisa, que influenciará a Educação para entender o homem a partir da ideia de integralidade (RIBEIRO, 1991). Policarpo Junior (2010) também defende essa linha de pensamento por entender que a educação para a integralidade possibilita à pessoa se tornar íntima das suas dimensões: “[...] é um chamado a experimentarmos a inteireza de nosso ser, a nos tornarmos familiarizados conosco mesmos, de modo a incluir conscientemente em nosso ser todas as dimensões que negamos ou ignoramos” (POLICARPO JUNIOR, 2010, p. 83).

Acredita-se que a maneira mais adequada de observar o homem é a partir de uma visão multidimensional, que, regra geral, opõe-se a qualquer forma de privilegiar uma ou alguma das suas dimensões (RÖHR, 2010; 2013). Nesse prisma, a visão de homem como um conjunto fixo de traços é uma forma reducionista de analisar a complexidade do fenômeno humano. Conforme afirma Rogers (2001, p. 138): “[...] uma pessoa é um processo fluído, não uma entidade fixa e estática; um rio corrente de mudanças, não um bloco de material sólido; uma constelação de potencialidades continuamente mutáveis, não uma quantidade fixa de traços”. Essa concepção reconhece a importância das diferentes dimensões do ente, e a Educação voltada para a integralidade deve ensejar que o ser humano passe a ter clareza e

familiaridade com suas dimensões. Nesse caso, caberia à Educação possibilitar ao aprendiz reconhecer a importância de suas potencialidades na vida íntima e na vida social.

Dada a sua lacunosidade, o homem necessita ser educado para se tornar capaz de viver de maneira harmoniosa com ele mesmo, com os seus semelhantes e com a natureza. De acordo com Coelho e Guimarães (2012, p. 328), a Educação: “[...] é a condição para a emergência e o aperfeiçoamento do humano em cada um de nós”. Para que emergja o que é humano em cada indivíduo, segundo estes autores, é necessário enfrentar tudo o que o aproxima da sua condição instintiva ao nascer:

Educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real e os educandos reconheçam, vivam e afirmem sua humanidade, nas esferas pública e privada. É criar condições concretas para que, independente de idade, nacionalidade, cultura, crença, opção política e situação socioeconômica, eles possam realizar o sentido e a finalidade da existência humana, agindo com racionalidade, autonomia e justiça, elevando-se ao plano da vida excelente, virtuosa, dignificando e engrandecendo a humanidade Coelho e Guimarães (2012, p. 329).

Severino (2006) vai ao encontro do pensamento de Coelho e Guimarães (2012), pois entende que a Educação deve retirar do homem tudo o que o restringe às fronteiras da natureza, transformando-o em ser completamente diverso do que ele era ao nascer. Charlot (2001), por sua vez, advoga que a Educação é o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver sozinho, se apropria pela mediação de adultos de um patrimônio humano de saberes e de práticas. Para este autor, a apropriação permite que o sujeito venha a se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, membro de uma comunidade, e um indivíduo absolutamente original.

Segundo Rodrigues (2001), a Educação é necessária para que o homem seja constituído. Como o homem nasce apenas como criatura biológica carente de condições e de preparo para orientar o seu próprio processo de sobrevivência e de desenvolvimento é necessário transformá-lo por meio da Educação:

O ato de formar o ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora. Pelo primeiro, ele “precisa ser educado” por uma ação que lhe é externa, de modo similar à ação dos escultores que tomam uma matéria informe qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, e criam a partir dela um outro ser. [...] A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. [...] a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. Sendo um ato intencional e externo, ele é desempenhado primeiramente pelos que

antecedem na vida social os que estão sendo formados. [...] No segundo plano, educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir (*sic*) o seu próprio processo formativo. [...] Nesse sentido, se diz da Educação que ela é uma totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto à formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens (RODRIGUES, 2001, p. 240-242).

Na óptica de Dalbosco (2003), Educação é um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre pessoas, e que não se limita ao processo formal que ocorre na escola. Para Röhr (2013), Educação é um processo que busca oferecer uma contribuição para a humanização do homem, o que implica em compreendê-lo a partir de duas perspectivas. A primeira é que ao nascer o homem já é um ser humano, pois pertence à espécie humana. A segunda refere-se à intencionalidade de desenvolver no homem o que ele tem de mais humano, e que não se resume à aquisição de conhecimentos e habilidades, nem à sua maturação natural. De acordo com esses autores, Educação e formação humana, ou humanização, são processos que envolvem uma ação continuada, um movimento para adiante, uma realização contínua e prolongada de atividades que possibilitarão ao sujeito *compreender-se* como uma ação contínua de autotransformação. Compreender-se aqui se refere a apreender em conjunto o significado de algo, suas relações, responsabilidades, implicações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No entendimento de Severino (2006, p. 621), a Educação deve possibilitar ao homem: “[...] não apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social”. Ao referir-se à Educação como “fundamentalmente um investimento formativo do humano”, o autor resgata o termo Educação (do latim *educere*) em seu significado original de estruturar, nutrir, formar, pois o homem é um ente que se encontra em um processo contínuo de vir-a-ser. Nesse caso, a Educação deve retirar do homem tudo que o restringe às fronteiras da natureza, transformando-o em um ser completamente diverso do que ele era ao nascer, dando-lhe uma nova conformação por meio da vida social e cultural.

Segundo o entendimento de Policarpo Júnior (2011), é conveniente clarificar em que sentido os termos social e cultural são empregados ao se discutir a formação humana. Para este autor, “A formação humana não equivale [...] à socialização, mas é algo que, sem dispensá-la, posiciona-se além desta última”. Ainda de acordo com Policarpo Junior (2011),

“[...] a formação humana dos entes particulares não se constitui processo automático que possa ocorrer em qualquer condição”. Em outras palavras, o amadurecimento biológico e social por si só não garante que esses entes venham a ser formados humanamente. A humanização requer cultivo. Chega-se, assim, à ideia de cultura, que guarda certa analogia com a agricultura, cujas atividades são desenvolvidas para a obtenção de determinada produção por meio da terra. A analogia está associada às atividades do espírito humano que devem ser cultivadas: “Este sentido mais limitado e estrito de cultura alude, portanto, a modos estruturados de vida em comum e a realizações sociais e históricas que têm por escopo tal *cultivo*. Cultura, nesse sentido estrito, é humanização” (POLICARPO JUNIOR, 2011). Nessa óptica, há de se reconhecer que:

[...] nenhuma cultura pode de fato vir a se realizar como tal se não estiver baseada em um claro discernimento sobre o sentido e amplitude do que precisa ser cultivado no humano, o que exige igualmente uma visão ampla, profunda e de perspectiva do desenvolvimento intrínseco do homem como ser singular, social, histórico e genérico (POLICARPO JUNIOR, 2011).

Percebe-se que, na visão de Policarpo Junior (2011), a formação humana ocorre em um contexto social e cultural, mesmo levando em conta a experiência de cada ser singular. O que significa dizer que o processo de humanização ocorre na vida cotidiana, no trabalho, na escola, no clube, na igreja, enfim, nas interações sociais. Outro aspecto a considerar é que a natureza humana demanda uma formação apropriada ao desenvolvimento das suas dimensões: “[...] atributos humanos não são humanizados por si mesmos, mas exigem cultivo necessário para que possam expressar a todo ente singular o seu caminho próprio e pessoal capaz de realizar a si mesmo e beneficiar e enriquecer a humanidade” (POLICARPO JUNIOR, 2011). Esses dois aspectos levam a um terceiro: o cultivo, tal como preconizado por Policarpo Junior (2011), é uma ação educativa intencional, portanto, em conformidade com o pensamento de Röhr (2007; 2013).

A esse respeito, Maslow (1970) faz uma importante observação ao longo do desenvolvimento de sua teoria da motivação. Para ele, a autorealização (*fulfillment*) pode ser relevante na compreensão de potenciais e de limites humanos, e pode influenciar a busca empreendida por uma pessoa para se tornar o que potencialmente ela é: “O que um ser humano *pode* ser, ele *deve* ser [...] o seu desejo para se tornar o que alguém indiossincriticamente é, e de se tornar tudo que alguém é capaz de ser” (MASLOW, 1970, p. 22). Entende-se que para alguém *se tornar tudo o que é capaz de ser* (grifo meu) é necessário que cultive um modo de viver autônomo e compatível com a harmonia universal. A formação

humana parece ser o caminho mais adequado para esse cultivo, de maneira que o sujeito desenvolva a noção de interdependência de suas estruturas (física, sensorial, emocional, mental, espiritual) em relação à natureza. Essa noção vai sendo mais bem compreendida à medida que o processo de humanização do homem vai enraizando-se e o sujeito encontra um modo de viver harmonioso. Segundo Policarpo Junior (2010, p.243): “[...] o ser humano não pode se desenvolver se não nutrir um nível mínimo de coerência pessoal entre o que pensa, sente, fala e age”.

A coerência pressupõe a existência de uma relação harmoniosa entre um elemento com o fim a que se destina, e: “[...] é muito mais do que a simples compatibilidade entre os elementos [...] implica [...] não só a ausência de contradição, mas a presença de conexões positivas que estabeleçam harmonia entre os elementos” (ABBAGNANO, 2007, p. 147). Para encontrar um modo de viver harmonioso e de viver integralmente as relações afetivas consigo mesmo e com as outras pessoas, o homem necessita cultivar-se como um ser livre e integral, capaz de valorizar-se e de valorizar as pessoas e a natureza, capaz de expressar sentimentos e comportamentos equilibrados e realistas diante das questões postas pela vida cotidiana.

Refletir sobre o processo de formação humana do futuro administrador durante a sua formação acadêmica revela pontos de tensão, que evidenciam a trajetória histórica do surgimento, implantação e expansão do ensino de Administração no Brasil. Uma proposta de investigação sobre o curso de graduação em Administração deve ser sensível ao que é (ou pode ser) cultivável, pois não é qualquer ação pedagógica que promove a estruturação de uma relação equilibrada. A ação educativa deve permear o desenvolvimento da ação pedagógica (DALBOSCO, 2003), de maneira que cada componente curricular esteja baseado nos princípios de conduta universais, porque, como expressa o pensamento de Policarpo Junior (2011), a concepção de formação humana revela que o homem necessita de cultivo e de caminhos que possam levá-lo a ser íntimo de si mesmo.

A humanização também contribui para que o ente seja capaz de viver de maneira autônoma. Contudo, a autonomia não é algo dado ou que nasce com o indivíduo. A autonomia deve ser *cultivada*. A autonomia deve ser aprendida. Aprender não pode ser entendido apenas como uma meta a ser “atingida” ou como uma quantidade de conhecimentos técnicos a ser “conquistada”. Aprender a viver de modo autônomo significa que o indivíduo quer compreender sua incompletude, e isso é tão relevante para a vida individual quanto para a vida social.

Sabe-se que a atuação do administrador se dará em ambientes onde: “[...] devem ser encontradas formas de criar ordem e direção entre pessoas com interesses potencialmente

diversos e conflitantes” (MORGAN, 2009, p. 146). Ao se referir a “[...] devem ser encontradas formas de criar ordem e direção entre pessoas”, Morgan (2009) remete a discussão para a decisão, que é, aliás, o cerne do trabalho do executivo (DRUCKER, 1980, 2001; MINTZBERGER, 1973, 2010; MOTTA, 2004). A decisão é um processo de escolha, é uma ação que consubstancia uma vontade. Dessa forma, o ambiente organizacional por si só demanda do administrador uma formação humanizante, de modo que a sua decisão e atuação tenham como base princípios de conduta aceitos universalmente, dentre os quais um dos mais visíveis é a ética (BISHOP, 1992).

O sentido de ética na Grécia clássica estava atrelado à aceção de excelência intrínseca à expressão da *aretai* (virtudes): bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza. A ética, assim, deriva de decisões: “[...] postas em prática; prática mobilizada por ação dirigida ao bem, motivada pela busca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valorosos” (BOTO, 2001, p. 125). Para Boto (2001), essa vida equilibrada decorreria de um exercício cotidiano e continuado para agir de modo ético, motivado pela própria suposição da universalidade do bom enquanto bem comum e compartilhado. Para os gregos esse exercício deveria ser diário e contínuo, e servia para distinguir a singularidade humana:

É a partir daqui que o conceito socrático de bom, o mais intraduzível e o mais exposto a equívocos de todos os seus conceitos, se diferencia do conceito análogo na ética moderna. Será mais inteligível para nós o seu sentido grego se em vez de dizermos o bom dissermos o bem, aceção que engloba simultaneamente a sua relação com quem o possui e com aquele para quem se é bom. Para Sócrates, sem dúvida, o bom é também aquilo que se faz ou se quer fazer por causa de si próprio, mas ao mesmo tempo Sócrates reconhece nele o verdadeiramente útil, o salutar, e também, portanto, o que dá prazer e felicidade, uma vez que é ele que leva a natureza do homem à realização do seu ser. Na base desta convicção aparece-nos a promessa evidente de que a ética é a expressão da natureza humana bem entendida. Esta se distingue radicalmente da existência animal pelos dotes racionais do Homem, que são os que tornam o *ethos* possível (JAEGER, 2001, p. 535).

A Educação como processo de humanização oferece ao homem caminhos para que ele cultive virtudes, excelência (*aretai*), em meio à vida social e cultural, conforme pontuado por Policarpo Junior (2011). Ou, dizendo de outra maneira, o processo formativo-educacional pode e deve ser desenvolvido nas atividades do cotidiano, independentemente dos tipos, dos locais e das situações que as cercam:

[...] sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens. [...] Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem,

intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências (RODRIGUES 2001, p. 242-243).

De fato, a vida diária requer do indivíduo diferentes competências e capacidades relacionadas às demandas pessoais, profissionais, sociais, e a Educação deve prover o indivíduo dessas capacidades necessárias às experiências humanas, de modo que fazer o bem conduza o homem à realização do que é verdadeiramente útil e salutar. A esse respeito, Ximenes (2013, p. 27) comenta:

[...] distintos olhares sobre os fenômenos humanos que favorecem a configuração de indivíduos e grupos, sociedades e culturas, leva-nos a considerar que a articulação do conceito formação humana no âmbito da [Administração], como campo do conhecimento e espaço de intervenção constituído, possibilita a compreensão da ação formativo-educacional nos processos escolares e acadêmicos, destacando, não apenas, a estreita relação entre o indivíduo, a sociedade e a cultura, onde se estruturam os planos e as ações educativas, mas, também, o movimento dinâmico e objetivo da sociedade, somado à dinâmica subjetiva e à singularidade do indivíduo.

A Educação concebida a partir da integralidade deve facultar ao educando a compreensão de sua realidade interior e da realidade dos seus arredores, além de aguçar a sua capacidade para expressar as suas possibilidades. Para isso, a Educação, como processo de formação humana, deve oferecer caminhos por meio dos quais o educando pouco a pouco entre em contato com as inúmeras facetas da sua multidimensionalidade, de modo a ter clareza do que necessita, do que é importante e do que deve ser cultivável em seu processo de humanização. Acredita-se que o curso de Administração não deve negar ao aluno a possibilidade de compreender-se e de compreender as pessoas, os outros seres vivos e a natureza que estão em seu derredor. A seguir tratar-se-á do trabalho do administrador.

### 2.3 O trabalho do administrador

O que faz um gerente?

Desde a Escola Clássica de Administração que o trabalho do administrador tem sido descrito por prever, organizar, coordenar, comandar e controlar tal como proposto por Jules Henri Fayol (1841-1925), em seu livro *Administration industrielle et générale*, publicado em Paris, em 1916 (FAYOL, 1984). Para essa Escola o mais importante era aperfeiçoar os sistemas de trabalho, tornando-os o mais eficiente e racional possível, melhorando, assim, os níveis de controle.

Esse pensamento perdurou até o início da década de 1930, quando estudos mostraram que o trabalho do administrador vai além do aperfeiçoamento de sistemas de controle. Uma

contribuição seminal para a compreensão do trabalho do gerente foi dada por Chester Irving Barnard (1886-1961), com a obra *As funções do executivo*, lançada, em 1938, nos Estados Unidos da América. A vivência como executivo na *American Telephone & Telegraph Company* e na *New Jersey Bell Telephone Company*, onde exerceu o cargo de Presidente, permitiu a Barnard observar que em uma organização o propósito, a comunicação e o desejo de servir são elementos inter-relacionados e interdependentes, que formam as bases da teoria global do comportamento cooperativo nas organizações (BARNARD, 1979), o que revela uma mudança e ampliação nas ideias de Fayol.

Para Peter Ferdinand Drucker (1919-2005), o administrador tem três funções básicas (DRUCKER, 1980): a defesa da sobrevivência da organização; a coordenação e o uso eficiente de recursos humanos; e o uso de comunicação. Em relação à sobrevivência, o gerente deve decidir em que negócio a organização estará empenhada. No que diz respeito a recursos humanos, o gestor deverá fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto, unindo as suas habilidades e os seus conhecimentos para um fim comum. E no que tange à comunicação, o executivo deverá compreender que sua atividade é pública, pois representa a firma perante a coletividade: empregados, no âmbito interno, e autoridades, consumidores, acionistas e o público em geral, no âmbito externo. A concepção de Drucker lança luzes sobre a função pública do gestor, que deve compreender que seu trabalho vai além das fronteiras internas, o que representa um avanço em relação a Fayol (1984) e a Barnard (1979).

De acordo com Kotter (2000), o executivo é o responsável em manter a empresa em funcionamento por meio das atividades de planejamento, orçamento, organização, recursos humanos, controle e solução de problemas. Em seu cotidiano, o executivo trata de uma vasta gama de assuntos, envolvendo pessoas de dentro e de fora da organização e grande parte do tempo é dedicada a conversas rápidas, aparentemente soltas, e de temática variada. Ainda segundo este autor, alguns comportamentos do administrador podem parecer, à primeira vista, desconectados, mas muitas vezes têm mais importância do que as atividades formais, e essa aparente desconexão representa um modo de articular informações e pessoas em suas redes de contatos. Para entender esse comportamento, é crucial considerar a incerteza envolvida em seu trabalho, bem como a diversidade e o volume de informações potencialmente relevantes, além da necessidade de lidar com as dificuldades inerentes às relações interpessoais (KOTTER, 2000). No que diz respeito à responsabilidade, parece haver uma ligação entre os conceitos advogados por Barnard (1979), Drucker (1980, 2002) e Kotter (2000).

Outra contribuição para a discussão sobre o trabalho do administrador foi dada por Henry Mintzberg na obra *The nature of managerial work* (1973). Para o autor, o trabalho do

gerente está envolvido por quatro mitos. O primeiro diz que o trabalho do gerente é planejado e sistemático. Os resultados obtidos em pesquisas realizadas por Mintzberg demonstram que o trabalho gerencial é caracterizado pela intensidade, brevidade, variedade e descontinuidade, e os gestores são mais orientados para a ação do que para o planejamento sistemático.

O segundo mito é que o gestor não executa tarefas de rotina. De acordo com Mintzberg (1973; 1986), o executivo envolve-se em situações da rotina organizacional (rituais, cerimônias, negociações), e essas questões permitem ao executivo estabelecer redes de relacionamentos e ter acesso a informações que só se tornam acessíveis pela investidora no cargo. Para este autor, a mídia verbal é a preferida pelos gerentes e, por isso, eles fazem uso intensivo de conversas em corredores, telefonemas e reuniões. Esses achados lançam por terra o terceiro mito, o de que executivos necessitam de sistemas gerenciais de informação.

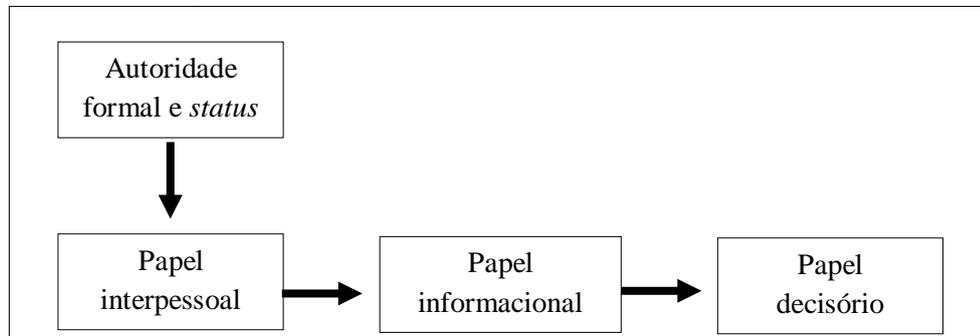
Fundamentando-se nesses mitos, Mintzberg (1973, 1986, 2010) argumenta contra o quarto mito, de que o trabalho do administrador é ciência, explicando que este trabalho ainda é pouco conhecido para que seja aceito como tal, uma vez que a ideia de ciência envolve ordenação de programas e procedimentos sistemáticos, determinados analiticamente. Para o autor, a complexidade, brevidade, fragmentação, variedade, descontinuidade e multidimensionalidade do trabalho gerencial são sérios obstáculos para tratá-lo como ciência.

A contribuição de Mintzberg vai além da discussão sobre as funções do executivo. Ele propõe um conceito de executivo, que é “[...] a pessoa encarregada da organização ou de uma de suas subunidades: chefes de seção, supervisores, chefes de departamento, gerentes, presidentes de empresas e de nações” (MINTZBERG, 1986, p. 8-9). A grande vantagem desse conceito parece estar em sua natureza, suficientemente ampla para superar as barreiras de nomenclaturas, já que cada organização tem a sua própria maneira de nomear cargos. Este estudo adotará esse conceito de executivo e utilizará indistintamente as nomenclaturas: bacharel em Administração, administrador, executivo, gerente, gestor, dirigente.

Mintzberg (1973; 1986) entende que a autoridade formal e o *status* do cargo permitem ao administrador exercer seus papéis interpessoal (relacionar-se com funcionários, conduzir a sua unidade e formar e manter uma rede de contatos internos e externos), informacional (disseminar informações internamente e articular a relação entre a organização e o público externo) e decisório (tomar decisões), conforme pode ser observado na Figura 2. Para tornar isso possível, o gestor forma uma rede de contatos para obter informações que subsidiam as suas decisões, o que requer comunicação permanente com pessoas de dentro e de fora da firma: “[...] a comunicação é seu trabalho [...] A informação não é, sem dúvida, um fim em si mesma. É um insumo fundamental para a tomada de decisões” (MINTZBERG, 1986, p.23-

24). O papel decisório, portanto, depende das habilidades do gestor para estabelecer relações interpessoais (papel interpessoal) e para obter e usar informações (papel informacional).

Figura 2 - Os papéis do executivo



Fonte: Adaptado de Mintzberg (1986, p. 13)

Em trabalhos mais recentes, Mintzberg (2010, p. 56) aprofunda as questões sobre a multidimensionalidade do trabalho do administrador: “A gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas juntas: controle, ação, negócio, pensamento, liderança, decisão e muito mais, não somadas, mas misturadas”. Para o autor, essas características devem ser analisadas de forma conjunta, porque uma análise sob a óptica de apenas um dos aspectos produzirá uma visão míope do que o gestor realmente faz. É a partir dessa ideia sobre o trabalho gerencial, e da multidimensionalidade que o caracteriza, *não somadas, mas misturadas*, que ele propõe um modelo de gestão, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Um modelo de gestão



Fonte: Mintzberg (2010)

No modelo proposto por Mintzberg (2010), o administrador tem dentre suas atividades a conexão entre a organização e o mundo exterior. Para viabilizar essa conexão, o administrador atua nos planos das informações (comunicação e controle), das pessoas (liderança) e das ações (execução), ou seja, o trabalho do executivo requer que ele lide cotidianamente com uma série contínua de tarefas fluidas e inter-relacionadas, relativas às atividades internas e às relações da organização com o mundo exterior, o que vai ao encontro da concepção de Barnard (1979), sobre a comunicação para relacionar-se com diferentes interlocutores da organização e da de Drucker (1980) sobre a função pública do gestor.

De acordo com a literatura consultada (MINTZBERG, 1973, 1986, 2001, 2010; BARNARD, 1979; DRUCKER, 1980, 2002; SCHÖN, 1983; FAYOL, 1984; ESCRIVÃO, 1995; AKTOUF, 1996; KOTTER, 2000; MOTTA, 2004), o trabalho do administrador é caracterizado pela ambiguidade, fragmentação e multidimensionalidade. Por outro lado, o administrador carrega consigo valores, experiências, habilidades e conhecimentos, que, juntos, determinam o seu estilo gerencial - aqui entendido como a maneira pela qual um gestor conduz uma organização e como realiza o que se espera dele (MINTZBERG, 2001). Assim, o estilo gerencial influencia o modo como o dirigente faz uso da autoridade formal e do *status* do cargo e, em consequência, como desempenha os seus papéis. Para desempenhar os seus papéis, o executivo necessita fazer inúmeras combinações entre seus valores, experiências, habilidades e conhecimentos.

Nesse prisma, estudos desenvolvidos por Schön (1983, 2000), Escrivão (1995), Aktouf (1996), Srinivasan (2003), Motta (2004), Bennis e O'Toole (2005), Narayanswamy (2008), sinalizam para a necessidade de um processo formativo-educacional que torne o administrador capaz de refletir sobre os diferentes contextos e condições de sua atuação. Para Schön (1983, p. 239), o trabalho gerencial tem efetivamente caráter intuitivo: “Os executivos estão conscientes de que mesmo as técnicas gerenciais estão no domínio do não racional, do intuitivo, do artístico”. Segundo ele, a ideia de artístico refere-se à capacidade: “[...] que profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 29). O autor prossegue em sua linha de pensamento e observa que: “Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da Administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito” (SCHÖN, 2000, p. 23).

Esse caráter é crucial para reforçar o argumento de que a gestão não pode nem deve ser reduzida à mera aplicação de técnicas. Para ilustrar esse entendimento, Schön (2000, p.

37) traz à discussão dois tipos de situação da vida cotidiana: *situações familiares*, em que “[...] o profissional pode resolver o problema pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional”, o que torna o sujeito capaz de responder às demandas de maneira quase que automática. Schön denomina esse procedimento de *conhecer-na-ação*, que é o: “[...] conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes - *performance* física, publicamente observável, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço” (SCHÖN, 2000, p.31). Esse processo pode ocorrer de forma inconsciente ou muito rápida e é o resultado de habilidades e conhecimentos aprendidos e internalizados de maneira tácita:

À medida que o praticante experimenta muitas variações de um pequeno número de casos, ele está apto a praticar sua prática. [...] à medida que sua prática fica estável, no sentido de trazer o mesmo tipo de casos, ele se torna menos sujeito à surpresa. Seu conhecimento em ação tende a se tornar crescentemente tácito, espontâneo e automático, conferindo assim os benefícios da especialização (SCHÖN, 1983, p.60).

O outro tipo citado por Schön (2000, p. 37) são as chamadas *situações incomuns*, em que “[...] o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis”. O indivíduo está diante de algo fora de seus referenciais, e como tal a sua bagagem profissional é insuficiente para fazer frente à demanda. A surpresa, o incomum, leva o indivíduo a questionar a si mesmo e a questionar o seu estoque de conhecimento, o que o induz a refletir sobre a experiência que ora vivencia, de modo que possa atribuir significado à nova situação. A isso Schön (1993, 2000) denomina *reflexão-na-ação*, que é a capacidade que o gestor tem de refletir e aprender sobre uma nova experiência enquanto a vivencia. É necessário, adverte o autor, que a pessoa perceba a reflexão como algo intrínseco à prática e que deve ser exercitada diariamente.

Nesse prisma, Bennis e O'Toole (2005, p.4) chamam atenção para um fato crucial: “A maioria dos problemas que os gerentes enfrentam são, em última análise, questões de julgamento”. No entendimento desses autores, o modelo científico adotado nos cursos de Administração tende a ignorar sutilezas difíceis de mensurar no trabalho do gestor: “[...] as coisas rotineiramente ignoradas por acadêmicos, alegando que não podem ser medidas - fatores humanos e assuntos relacionados a julgamento, ética e moralidade - são exatamente as que fazem a diferença entre boas e más decisões” (BENNIS; O'TOOLE, 2005, p.4).

Escrivão (1995), por seu turno, advoga que a concepção do executivo sobre o seu trabalho é formada por sua prática profissional, sendo mais influenciada por sua biografia do

que por conceitos técnicos. Já o estudo de Motta (2004) traz evidências de que há certa dificuldade em estabelecer com exatidão limites, atribuições, prioridades e expectativas para o trabalho do dirigente. Esses aspectos contribuem de forma relevante para que as decisões dos gestores tenham um conteúdo intuitivo, envolvendo a articulação de experiências, valores, conhecimentos e atitudes, o que leva o autor a concluir que o trabalho do administrador vai além da instância racional. Na óptica de Aktouf (1996), o trabalho do executivo não pode ser resumido à aplicação de técnicas e exige a combinação de inúmeros aspectos, bem como privilegiar a sua capacidade de suscitar adesão e mobilização de pessoas:

O trabalho do administrador não pode mais ser concebido em função, exclusivamente, de cálculos, de técnicas, de ferramentas ou de receitas. [...] é mais do que nunca uma prática social, uma capacidade em fazer viver juntos e em harmonia e cooperação, todos os atores da empresa. [...] que sabe compreender antes de agir, que sabe utilizar sua reflexão e seu julgamento apoiado em conhecimentos e experiências interiorizadas, ricas e variadas, mais do que em “instrumentos” prontos (AKTOUF, 1996, p. 150).

Narayanswamy (2008) observa que o ambiente profissional envolve contradições, áreas de sombras e tensões, pois é composto de pessoas, que, por sua vez, carregam conflitos íntimos, tensões e contradições. O autor defende a premência de uma formação humana para o futuro administrador, de modo que ele aprenda a lidar com conflitos, tensões e contradições inerentes à sua própria condição de ser humano.

Ainda conforme Narayanswamy (2008), as habilidades de um gestor devem abranger três camadas: a) *inteligência analítica* (domínio de ferramentas e técnicas necessárias às tarefas diárias); b) *inteligência emocional*, (capacidade para articular-se com ele mesmo, preservando a autoestima, a confiança, o afeto); e c) *inteligência espiritual* (reconhecimento da existência de vida interior em cada pessoa). Para este autor, esses níveis de inteligência são permeados pela ciência, pela habilidade e pela arte e devem repousar sobre os princípios de conduta universais com os quais o dirigente está comprometido. O desafio do gestor, então, é harmonizar os princípios de conduta universais, bem como os seus valores, experiências, habilidades e conhecimentos, e os objetivos e as práticas organizacionais, especialmente quando se sabe que o administrador atua em um ambiente de elevado nível de competição: “[...] a “batalha” é interna, não externa, interior, não exterior, e a jornada [...] não é sobre a gestão mudar o mundo, porém, muito mais importante, é que o gestor mude a si mesmo [...]” (NARAYANSWAMY, 2008, p. 123). Sabendo-se quão tênue são as fronteiras entre os objetivos e as práticas organizacionais e a competitividade dos negócios, parece relevante desenvolver estudos sobre o processo de formação humana do administrador, o que inclui,

certamente, compreender a contribuição da formação acadêmica para promover a humanização do educando:

O administrador [...] deve estar preparado para enfrentar situações que envolvam aspectos éticos, sendo capaz de conciliar os interesses organizacionais aos interesses da sociedade. As instituições de ensino, nesse contexto, assumem uma importante função social, que é a de proporcionar uma sólida formação em ética ao aluno de Administração, estimulando a crítica, o questionamento e o debate (OLIVEIRA; MOREIRA, 2002, p. 1).

Bishop (1992) considera que a ética é pré-requisito para que um administrador seja reconhecido profissionalmente. Em sua óptica, os aspectos éticos presentes no trabalho e na vida do administrador são tão importantes quanto tomar decisões corretas, razão pela qual a formação acadêmica deve estar orientada por princípios de conduta universais, dos quais a ética, talvez, seja o mais visível. Nessa linha de pensamento, Chanlat (1992) faz uma contribuição relevante sobre o papel da ética em um mundo amplamente orientado por valores econômicos. Segundo este autor, a preocupação com a questão ética demonstra que, no plano individual e no coletivo, as relações sociais e a vida no trabalho são tecidas a partir dos valores, que definem as regras de ação que inspiram os homens. Segundo o entendimento do autor, na sociedade contemporânea esses valores são fortemente influenciados pela “economização” das relações interpessoais: “[...] que sob o império de uma ética utilitária não fez, jamais, justiça à complexidade do comportamento humano. As relações humanas põem em jogo regras que não são todas da ordem do econômico” (CHANLAT, 1992, p. 69). Prosseguindo o autor observa também que: “As atitudes individuais não são, jamais, dissociáveis das atitudes coletivas. [...] O desenvolvimento não será possível a não ser que as organizações, isto é, as pessoas que as dirigem, tenham um duplo interesse: com as pessoas e com a coletividade” (CHANLAT, 1992, p. 72). Nessa perspectiva, Zarifian (2010) também faz uma significativa contribuição para o debate sobre a disposição do administrador em compreender o impacto de suas iniciativas na vida de outras pessoas, dentro e fora da organização:

[...] tomar plenamente consciência e conta da orientação de suas ações; produzir um serviço só tem sentido se ele transformar positivamente as condições de atividades e as disposições de ação do destinatário [...] Ter preocupação com o outro é preocupar-se com essa transformação. [...] É porque pratico a preocupação com os outros em minhas tomadas de iniciativa que me responsabilizo por elas (ZARIFIAN, 2010, p.140-141)

Certamente, a tarefa de compreender o fenômeno humano é de grande magnitude. Porém, não é apenas isso. É, talvez, uma oportunidade para o gestor compreender a si mesmo,

sua incompletude, suas potencialidades, fragilidades, bem como compreender o outro. Então, a partir do argumento de Bishop (1992), Chanlat (1992), Oliveira e Moreira (2002), Mintzberg (2010) e Zarifian (2010), cabe indagar: por que o ensino de Administração ainda é pouco estruturado para oferecer ao aluno um embasamento humanizante? Julga-se que o comportamento ético do administrador pode auxiliar a criar um círculo virtuoso no ambiente de trabalho e na sociedade, o que requer que a concepção do projeto pedagógico do curso (PPC) esteja em alinhamento com uma abordagem de Educação como processo de formação humana. A esse respeito, Mintzberg (2010, p. 26) faz um comentário elucidativo sobre o processo formativo-educacional do administrador: “[...] o gerente precisa ajudar a realizar o potencial de outras pessoas para que *elas* (grifo do autor) possam ter conhecimento melhor, tomar decisões melhores e agir melhor”. E poderia se acrescentar que isso pode auxiliar as pessoas a viver melhor consigo mesmo e conviver melhor com os seus interlocutores e com os seus arredores.

Esta sessão discutiu o trabalho do administrador. A literatura especializada demonstra que esse trabalho é caracterizado pela complexidade, brevidade, variedade, fragmentação e processamento de grande volume de informações, o que exige capacidades analíticas para enfrentar riscos e desafios, para lidar sistematicamente com impasses e conflitos, tomar decisão e comunicar-se. Ademais, é necessário que o administrador tenha competência para combinar seus valores, experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes com os princípios de conduta aceitos universalmente, de modo que o atendimento às solicitações cotidianas de sua vida pessoal e profissional reflita um comportamento ético. O próximo capítulo tratará dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da investigação. Inicialmente são apresentadas as questões que nortearão o seu desenvolvimento. Na seção seguinte, será exposto o delineamento do estudo, momento em que o pesquisador evidenciará a sua posição filosófica e as razões pelas quais foram utilizados métodos quantitativo e qualitativo. Em seguida serão apresentados os critérios para a seleção da amostra, os procedimentos para a coleta de dados, incluindo os instrumentos de coleta, e o tratamento dos dados. No final do capítulo, apresentam-se a validade e as limitações do estudo.

#### 3.1 Questões norteadoras

O objetivo geral desta investigação é compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife. Considerando o objetivo geral, essa seção apresenta as questões norteadoras do presente estudo.

Segundo Merriam (1998), o objetivo geral é seguido por questões norteadoras, ou de pesquisa, que dirigem a investigação, refletindo o pensamento do pesquisador sobre os fatores mais significativos a serem analisados e indicando os fenômenos que julga mais importantes para o estudo. De acordo com esta autora, as questões de pesquisa têm a função de delimitar o foco do estudo e orientar a escolha dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados. Merriam (1998) advoga que as perguntas de pesquisa são indagações amplas que ajudam o pesquisador a responder ao problema que motivou a investigação. As perguntas que são inicialmente amplas dão origem a perguntas específicas e que devem contribuir para a elaboração do roteiro de entrevistas. No entendimento de Stake (1995), elaborar boas questões de pesquisa pode ser a tarefa mais difícil com que se depara um investigador, uma vez que essas perguntas devem direcionar a sua atenção para o fenômeno em estudo. Ainda segundo este autor, as questões de pesquisa devem subsidiar o pesquisador com uma estrutura conceitual capaz de permitir a investigação, por isso a elaboração dessas questões requer uma boa organização conceitual e deve expressar o que se quer compreender. Seguindo a orientação desses autores, foram elaboradas as seguintes questões para nortear este estudo:

- a) Quais aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração se coadunam com a concepção de formação humana?

- b) Quais aspectos da formação humana estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração?
- c) Docentes do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?
- d) Alunos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?
- e) Egressos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?

### 3.2 Delineamento do estudo

O delineamento de uma pesquisa é a ocasião em que o investigador traça os limites e os contornos do estudo e explicita o plano geral adotado em seu trabalho. Para tal, o pesquisador define o seu posicionamento filosófico, que deve ser coerente com o paradigma adotado e estar alinhado com um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar que predominam nas diferentes áreas da ciência.

O conceito de paradigma (do grego *parádeima*, que significa modelo ou padrão) traz em seu bojo a ideia de um conjunto de crenças epistemológicas e de opções metodológicas que guiam as investigações científicas. A literatura dispõe de muitos conceitos sobre o termo, dentre os quais o proposto por Denzin e Lincoln (1994, p.107): “Um paradigma representa uma visão de mundo que define a natureza do mundo, o lugar do indivíduo no mundo e a extensão do relacionamento possível entre o mundo e suas partes”. No entendimento de Thomas Kuhn (1922-1996), em sua obra *The Structure of Scientific Revolutions*, paradigma é: “[...] o conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório” (KUHN, 1998, p. 67). Para Mattos (2011, p. 453) paradigma é: “[...] *um consenso prático* sobre a maneira - frequentemente um modelo - de trabalhar em ciência, que tente manter em relativa unidade uma comunidade científica, *mesmo na ausência de teoria ou no dissenso em relação a ela*” (grifos do autor).

Em consonância com esses conceitos, Morgan e Smircich (1980) defendem a ideia de que essas correntes de pensamento estão dispostas em um *continuum*, em cujos extremos estariam o paradigma funcionalista e o interpretativista. O primeiro tem caráter nomotético (do grego *nomothetikós*, relativo a lei ou legislação) e a sua suposição ontológica é que o

mundo existe e é cognoscível da forma que existe, havendo regularidade no objeto e nas relações funcionais entre as variáveis estudadas. Já o segundo tem caráter idiográfico (do grego *idios*, que significa próprio; do grego *grapho*, corresponde a fazer marcas, desenhar) e seu pressuposto ontológico é que o mundo existe, mas as pessoas o explicam de diferentes maneiras e, por isso, busca-se compreender o significado da ação humana.

Diante do exposto, entende-se que este estudo está mais próximo de uma visão interpretativista, uma vez que, conforme visto no capítulo introdutório, o pressuposto aqui adotado é que o mundo social é percebido como um processo contínuo, cuja criação/recriação se dá nos encontros que os indivíduos têm na vida cotidiana. Nesses encontros, as pessoas constroem modelos simbólicos de ser e de estar no mundo, e o fazem por meio de linguagem, rótulos, artefatos, ações e rotinas.

De acordo com diversos autores (MORGAN; SMIRCICH, 1980; GODOY, 1995a; MERRIAM, 1998; CHIZZOTTI, 2003; YIN, 2005; STRAUSS; CORBIN, 2008), a abordagem qualitativa é a mais adequada para tratar de temas sociais por permitir ao pesquisador compreender o significado atribuído pelos indivíduos às suas experiências. Conforme Merriam (1998, p.12), a pesquisa qualitativa: “[...] é um conceito guarda-chuva, cobrindo algumas formas de investigação que nos ajudam a entender e explicar significados de um fenômeno social com a menor quebra possível do seu ambiente natural”. Segundo Godoy (1995b), a pesquisa qualitativa deve ser utilizada quando envolve a obtenção de dados: “[...] descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando entender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995b, p.58). Strauss e Corbin (2008, p. 24) entendem que o estudo qualitativo pode ser utilizado: “[...] para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais”. De acordo com Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa:

[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurando encontrar tanto o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

Dentre as pesquisas qualitativas, e em função da escassez de trabalhos científicos sobre a temática da formação humana do administrador, entende-se que esta investigação pode ser considerada um estudo exploratório, pois visa proporcionar ao pesquisador maior

familiaridade com o fenômeno. Conforme a literatura pesquisada, os estudos exploratórios envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a sua compreensão, de modo que subsidiem o investigador em seus estudos posteriores com uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994).

Nessa perspectiva, o delineamento metodológico desta investigação considera que o fenômeno da formação humana no curso de graduação em Administração pode ser abordado a partir de diferentes ângulos, e para tal haverá a articulação entre métodos qualitativos e quantitativos, de modo que o investigador possa oferecer respostas satisfatórias às questões formuladas. Gattai (1999) advoga que o mais importante para um pesquisador é que haja consonância entre epistemologia e método. Para esta autora, a forma como o investigador coloca o problema de pesquisa é que revelará a sua perspectiva e, em consequência, determinará a escolha do método mais adequado:

[...] para o espírito científico, importa, antes e sempre, a consistência do método adotado, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises (tanto de uma perspectiva científica como ética) e, também, o espírito crítico sobre o próprio método. Do cuidado com esses aspectos nascem a crítica científica e social e a consciência das limitações das interpretações e conclusões aventadas (GATTAI, 1999, p. 74-75).

Denzin e Lincoln (1994) entendem que a elaboração de estudos envolvendo métodos qualitativos e quantitativos pode ser uma forma do pesquisador dizer algo sobre a sociedade e sobre os indivíduos, bem como uma maneira diferente de comunicar as suas ideias e as suas evidências: “A pesquisa qualitativa é inerentemente multimétodos [...] A combinação de métodos múltiplos, material empírico, perspectivas e observações em um único estudo [...] adiciona rigor, largura e profundidade a qualquer investigação” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p.2). Esse tipo de pesquisa pode apresentar imagens, compreensão e interpretação do mundo ou do fenômeno analisado e, à semelhança de uma colcha de retalhos, pode expressar o significado das relações que operam na sociedade.

Esta seção apresentou o delineamento da pesquisa, momento em que o pesquisador explicita o plano geral do trabalho e os seus limites e contornos. Nesse prisma, é de bom alvitre informar ao leitor que a ideia deste estudo não se coaduna com um questionamento sobre a existência do curso de Administração. O que o autor se propôs foi estudar o curso do

ponto de vista global e, de alguma forma, contribuir para o seu aperfeiçoamento a partir de lacunas que foram aqui identificadas. A seguir tratar-se-á da seleção da amostra.

### 3.3 Seleção da amostra

Conforme indicado na seção anterior, esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, uma vez que busca proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o fenômeno da formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica. Este estudo envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm ou já tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a sua compreensão e subsidiem o investigador em seus estudos posteriores com uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994).

De acordo com Merriam (1998), a amostra de uma pesquisa pode ser feita a partir de duas perspectivas: probabilística e não probabilística. A opção deste estudo foi pela amostra não probabilística, uma vez que a análise desenvolvida focalizou a compreensão (*verstehen*) da formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos, o que significa que este trabalho não busca a explicação causal (*erklären*) do fenômeno. Segundo Merriam (1998), o tipo mais comum de amostra não probabilística é a intencional, que se baseia na suposição de que o pesquisador opta por selecionar uma amostra por meio da qual ele pretende aprender mais sobre o objeto analisado. Para Patton (2002), a intencionalidade, como critério de seleção da amostra, enfatiza a profundidade de entendimento do fenômeno buscada pelo investigador:

O poder e a lógica da amostragem intencional estão na ênfase do entendimento em profundidade. Isto conduz à seleção de casos ricos em informação para o estudo em profundidade. Casos ricos em informação são aqueles por meio dos quais se pode aprender muito sobre assuntos de importância central para a intenção da pesquisa, daí o termo amostragem intencional (PATTON, 2002, p. 46).

Baseada em seu caráter de estudo exploratório, e na orientação dos autores supracitados, esta investigação utilizou o método não probabilístico intencional para a seleção da amostra por considerá-lo mais apropriado aos seus propósitos: “[...] o critério que se estabelece para uma amostra intencional reflete diretamente o propósito do estudo e guia a identificação de casos ricos em informação” (MERRIAM 1998, p. 61). Em função do propósito deste estudo, a amostra é composta por docentes, alunos e egressos do curso de

graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife, e a acessibilidade aos participantes foi o critério utilizado para selecioná-los.

Em relação aos professores, optou-se por membros efetivos do corpo docente do aludido curso, de modo a captar diferentes opiniões, sentimentos, expectativas, de pessoas que têm, ou tiveram, experiências práticas com o problema pesquisado (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994; MERRIAM, 1998; PATTON, 2002).

No que diz respeito aos alunos de Administração, optou-se pelos concluintes do curso no semestre 2014.2. Julga-se que, possivelmente, no último semestre do curso, os discentes dispõem de melhores condições para fazer uma avaliação rica sobre a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica. Acredita-se que a experiência acadêmica do aluno concluinte pode estimular a compreensão do fenômeno estudado e subsidiar o investigador em seus estudos (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994). A quantidade de alunos concluintes no período foi 96 (noventa e seis), conforme a Coordenação Setorial Acadêmica do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

A opção por incluir egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, deve-se ao entendimento de que eles podem contribuir com esta pesquisa a partir de dois ângulos. Por um lado, os egressos tiveram experiência com o ambiente do curso e podem avaliar a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica. Por outro lado, os egressos estão atuando profissionalmente em diferentes organizações, razão pela qual podem dispor de informações ricas sobre as demandas do ambiente profissional. Essa inclusão segue a orientação da literatura sobre pesquisas exploratórias, que defende a ideia de que pessoas que têm, ou tiveram, experiências práticas com o problema estudado podem contribuir para que o pesquisador tenha uma melhor compreensão do fenômeno (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994; MERRIAM, 1998; PATTON, 2002). O pesquisador teve acesso aos egressos pesquisados por meio da Coordenação do Curso de Graduação em Administração da UFPE, e a quantidade de indivíduos contatados foi 195 (cento e noventa e cinco).

Esta seção apresentou a seleção da amostra. Segundo a literatura consultada, o pesquisador, ao realizar estudos exploratórios, deve entrevistar pessoas que têm ou já tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (professores do curso de Administração) e analisar exemplos que estimulem a sua compreensão e o subsidiem com informações ricas sobre o fenômeno estudado (alunos concluintes no semestre acadêmico 2014.2 e egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife). A próxima seção tratará da coleta de dados.

### 3.4 Coleta de dados

Esta seção tratará da coleta de dados, bem como dos instrumentos utilizados. Neste estudo, a coleta foi feita por meio de instrumentos que são tradicionalmente utilizados em pesquisas exploratórias: documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Conforme a literatura especializada (DENZIN; LINCOLN, 1994; MERRIAM, 1998; GATTAI, 1999; YIN, 2005; TURATO, 2003; DEMO, 2007), dados são fragmentos de informações encontradas no ambiente e representam experiências, sentimentos, opiniões e conhecimentos de pessoas sobre uma temática ou sobre um fenômeno. Para esses autores, nenhum instrumento é capaz de, por si mesmo, captar completamente o fenômeno que se quer analisar, já que este é sempre mais amplo do que a categoria mental a que se refere. Em função disso, a opção do pesquisador foi pela utilização de diferentes instrumentos para captar aspectos do objeto, de acordo com a sua adequabilidade aos fins. Segundo Demo (2007), qualidade e quantidade são dimensões indissociáveis, o que faz com que a escolha de um instrumento seja guiada por aquilo que o investigador deseja captar. Se a intenção é captar a *intensidade* do fenômeno, a escolha se dirigirá para o uso de métodos qualitativos. Se, por outro lado, o intento é captar a *extensão*, a opção será por métodos quantitativos.

Para a captação da *intensidade* do fenômeno aqui estudado, optou-se por documentos e entrevistas semiestruturadas. Documentos são aqui entendidos como materiais escritos (jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, resoluções, projetos, etc.), estatísticas (registro ordenado e regular de vários aspectos da vida social) e elementos iconográficos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995a; MERRIAM, 1998). Esses materiais apresentam como vantagens: a) auxiliar o pesquisador a confirmar outras fontes de evidências; b) possuir informações objetivas; c) cobrir eventos ao longo do tempo; e c) possuir exatidão em relação a nomes, números e períodos. Por outro lado, têm como desvantagens: a) ser uma escolha arbitrária; b) eventual falta de isenção; e c) restrição ao acesso, se considerados confidenciais (YIN, 2005).

No entendimento de Godoy (1995a, p. 21), documentos constituem uma fonte rica de dados: “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. Seguindo a orientação desses autores, esta pesquisa utilizou os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, conforme a Resolução CNE/CES Nº 4, de 13/07/2005, e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA) da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi o instrumento utilizado para a coleta de dados junto aos cinco membros efetivos do corpo docente do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. A opção do investigador por esse instrumento foi principalmente por sua flexibilidade, uma vez que permite a obtenção de respostas mais espontâneas por parte dos docentes selecionados. Esse formato também permitiu que o investigador alterasse a ordem de algumas perguntas e realizasse outras que não estavam inicialmente previstas no roteiro. Outra vantagem da entrevista semiestruturada diz respeito à possibilidade de reelaboração das perguntas durante as entrevistas, visto que, em algumas situações, o pesquisador percebeu que o docente não tinha entendido a questão ou a resposta não atendia aos objetivos do estudo (GODOY, 1995a; MERRIAM, 1998; YIN, 2005; MATTOS, 2006).

As entrevistas foram agendadas por *e-mail* e ocorreram no período compreendido entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015, na sala de trabalho dos docentes, com a duração média de cinquenta minutos. Os encontros com os professores seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravados em meio digital e posteriormente transcritos. Inicialmente foi feita a leitura de um texto norteador (APÊNDICE A) e, a partir daí, foram levantadas as seguintes questões:

- a) O curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, está prioritariamente voltado para a formação acadêmica ou para a formação humana?
- b) A formação oferecida aos estudantes do curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, promove a formação humana do aluno?
- c) Que elementos da formação humana o senhor(a) identifica no curso de Administração/UFPE, *campus* Recife?
- d) Do ponto de vista metodológico, como o envolvimento simultâneo entre a formação acadêmica e a formação humana ocorre ou poderia ocorrer?

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi organizado em função dos objetivos específicos, e as perguntas foram baseadas no arcabouço teórico utilizado no estudo. Destarte, a entrevista explorou diferentes questões sobre a promoção da formação humana do futuro bacharel em Administração a partir da sua formação acadêmica. O conteúdo das questões objetivou capturar opiniões, sentimentos, crenças e comportamentos dos respondentes.

A captação da *extensão* do reconhecimento da formação acadêmica como promotora da formação humana foi realizada por meio de questionário. Na óptica de Günther (2003), questionário é um conjunto de perguntas sobre um determinado tema, visando capturar opinião, interesses, aspectos de personalidade ou colher informações biográficas. Já para

Marconi e Lakatos (2009, p. 86), “Questionário é um instrumento de coleta constituído de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Esse instrumento apresenta como vantagens: a) permite a utilização em larga escala de ferramentas de tecnologia, informação e comunicação (TIC); b) possibilita a obtenção de grande número de dados com economia de tempo e deslocamentos; c) pode atingir muitas pessoas em uma área geográfica ampla; e d) o anonimato permite ao participante ter maior liberdade nas respostas. Em relação às desvantagens, o questionário apresenta: a) longo tempo para a elaboração de um bom instrumento; b) tempo para aplicação de pré-teste; c) risco de um baixo percentual de questionários preenchidos e devolvidos; d) problemas de interpretação e compreensão de uma questão, sem possibilidade de interação com o aplicador (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Os questionários são compostos por questões sobre a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica e foram elaborados em função dos objetivos específicos. O primeiro, denominado Questionário concluintes 2014.2, foi aplicado a formandos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, no semestre letivo 2014.2, (APÊNDICE C), e buscou identificar se alunos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana, o que corresponde ao quarto objetivo específico do estudo. Já o segundo instrumento de coleta de dados, chamado Questionário egressos, aplicado a egressos do citado curso (APÊNDICE E), tendo como objetivo identificar se egressos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana, que é o quinto objetivo específico desta pesquisa.

Conforme recomendação da literatura consultada, a aplicação dos questionários foi precedida por uma pesquisa-piloto, ou pré-teste, cujo intuito foi verificar se as perguntas propostas nos instrumentos eram acessíveis a concluintes e egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. Esse procedimento representa uma análise inicial sobre a clareza, adequação, objetividade e pertinência das questões à linguagem de pessoas do referido curso. Conforme Marconi e Lakatos (2009, p.129), a pesquisa-piloto, ou pré-teste: “[...] evidenciará ainda: ambiguidade das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apresentação das questões, se são muito numerosas, ou ao contrário, necessitam ser complementadas, etc.”. Os resultados do pré-teste mostraram a necessidade de reformular questões, adequar termos e/ou frases, suprimir ambiguidade, desdobrar algumas perguntas, complementar questões, de modo que a versão final do questionário pudesse colher informações que fossem relevantes para a consecução dos objetivos desta investigação.

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 130), o pré-teste é aplicado a uma amostra reduzida: “[...] cujo processo de seleção é *idêntico* (grifo do autor) ao previsto para a execução da pesquisa, mas os elementos entrevistados não poderão figurar na amostra final (para evitar “contaminação”)”. Nessa perspectiva, optou-se para realizar a pesquisa-piloto com alunos do curso de Secretariado da UFPE, *campus* Recife, durante a primeira semana do mês de outubro de 2014. O questionário foi, então, respondido por 37 (trinta e sete) alunos, sendo 31 (trinta e um) do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. A idade desses alunos variava entre 19 e 44 anos. Na seção a seguir serão apresentados os procedimentos para a aplicação dos questionários via internet.

### 3.4.1 Aplicação de questionários via internet

Esta seção trata da aplicação dos questionários efetuada por meio da rede mundial de computadores (*World Wide Web* ou *web*). Para tal, foi desenvolvida uma versão eletrônica de cada questionário, e para cada questionário foi criado um *site*. Para alunos concluintes, o *site* foi denominado *Questionário concluintes 2014.2*. Já o *site* para egressos do curso de Administração recebeu o nome *Questionário egressos*.

Um fator importante para a opção de usar a internet é a sua crescente presença na sociedade contemporânea. Segundo o Comitê Gestor da Internet (CGIbr)<sup>17</sup>, havia no Brasil, em 2013, pelo menos um computador (*desktop*, *notebooks* ou *tablets*) em 49% (quarenta e nove por cento) dos domicílios e o número de usuários de internet alcançava 85,9 (oitenta e cinco vírgula nove) milhões de pessoas. Ainda segundo o Comitê, 165 (cento e sessenta e cinco) milhões de brasileiros tinham telefone celular, e 51,2 (cinquenta e um vírgula dois) milhões, ou 31% (trinta e um por cento), acessaram a internet nos últimos três meses daquele ano por meio de um dispositivo móvel (CGIbr, 2014).

De acordo com a literatura (COUPER, 2000; COBANOGLU; COBANOGLU, 2003; COUPER; TOURANGEAU; CONRAD; CRAWFORD, 2004; FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004; GUEDES; VASCONCELOS, 2007; FAN; YAN, 2010; VIEIRA; CASTRO; SCHUCH JÚNIOR, 2010; KAPLOWITZ; LUPI; COUPER; THORP, 2011), o uso do ambiente *online* para a aplicação de questionários também apresenta crescimento entre pesquisadores. Esse crescimento decorre de vantagens da *web*, entre as quais: a) acesso a

---

<sup>17</sup> O Comitê Gestor da Internet no Brasil foi criado pelo Decreto nº 4.829, de 03/09/2003, com o objetivo de estabelecer diretrizes relacionadas ao uso e ao desenvolvimento da internet em território nacional. Disponível em: <http://www.cetic.br/> Acesso em: 02/05/2015.

respondentes dispersos geograficamente; b) custo de aplicação; c) facilidade para acompanhar e controlar a tramitação pesquisador-respondente-pesquisador; d) facilidade para tabulação de dados; e) utilização de amostras maiores; f) exigência de resposta completa do questionário.

Entretanto, o uso da *web* para a aplicação de questionários também apresenta desvantagens, tais como: a) a lista de endereços eletrônicos pode estar desatualizada; b) o convite pode ser tomado como *spam*<sup>18</sup>; c) desinteresse do destinatário em participar; d) a temática pode não ser de interesse do respondente; e) o questionário pode requerer muito tempo para ser respondido; f) baixa taxa de resposta.

A literatura consultada advoga que, ao se cotejar essas vantagens e desvantagens, pode-se observar que as vantagens superam as desvantagens, razão pela qual o uso *web* tem atraído muitos acadêmicos (COUPER, 2000; FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004; GUEDES; VASCONCELOS, 2007; FAN; YAN, 2010; KAPLOWITZ ET AL, 2011). Para Guedes e Vasconcelos (2007), as vantagens de usar a internet ganham maior relevo quando o instrumento de coleta de dados exige diferentes comportamentos do respondente como, por exemplo, ordenar um conjunto de alternativas, escolher apenas uma alternativa (*drop-down*), preencher espaços em branco (*entry boxes*), responder obrigatoriamente a todas as perguntas. Neste estudo, os questionários exigiam diferentes comportamentos do participante, o que justifica a opção em aplicá-los por meio da internet.

O acesso de concluintes e de egressos aos questionários foi realizado através de um processo composto de quatro etapas. A primeira foi dedicada a cadastrar o endereço eletrônico de cada elemento da amostra no *site* correspondente, ou seja, registrar 96 (noventa e seis) *e-mails* no *site* concluintes 2014.2 e cadastrar 237 (duzentos e trinta e sete) *e-mails* no *site* egressos. A segunda etapa foi consagrada à geração de um *link* alfanumérico associado a cada *e-mail* cadastrado em seu *site*, e descrito na etapa anterior. A terceira foi o envio dos convites para concluintes (APÊNDICE B) e para egressos participarem da pesquisa (APÊNDICE D). O *link* gerado na etapa anterior foi incluído no texto do convite, bem como as instruções para que os respondentes tivessem acesso ao questionário. A quarta etapa foi dedicada à recepção dos questionários respondidos. Cada *site* fez a recepção de acordo com o tipo de questionário (concluintes 2014.2 e egressos) e, a partir daí, iniciou o armazenamento

---

<sup>18</sup> O termo inglês *spam* se refere ao envio indiscriminado de mensagem a vários usuários, sem que estes a tenham requisitado, como por exemplo: propaganda de produtos e serviços, pedido de doações para obras assistenciais, “correntes” da sorte, propostas de ganho de dinheiro fácil (“pirâmides”), boatos contra organizações e/ou pessoas. Disponível em: <http://www.cirp.usp.br/o-pesadelo-do-spam> Acesso em: 04/05/2015).

dos dados, formando, assim, o banco de dados de cada *site*<sup>19 20 21</sup>. Após essas quatro etapas, iniciou-se o processo de tabulação dos dados. Para tal, os dados armazenados em PostGreSQL foram convertidos em um arquivo CSV<sup>22</sup>, de modo a facilitar, e dar agilidade à tabulação dos dados. Para a leitura dos dados, e para a construção das tabelas e quadros, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0. Já para a construção dos gráficos, utilizou-se o *Microsoft Office Excel* 2013.

No que tange à segurança no procedimento de coleta dos dados (COUPER, 2000) e à proteção do banco de dados, foram tomadas algumas medidas preventivas, dentre as quais podem ser destacadas: a) testes para checar a funcionalidade dos *sites* antes do envio a concluintes e egressos; b) cada *score* para ordenar um conjunto de alternativas só poderia ser utilizado uma vez (forçar o respondente a ordenar a não atribuir o mesmo *score* a mais de uma alternativa, já que o intuito é que o participante ordene as alternativas); c) restrição de acesso aos *sites* (permitir acesso apenas por meio do *link* enviado aos respondentes cadastrados); d) geração de um *link* a partir do *e-mail* de cada elemento da mostra (um *link* para cada *e-mail*); e) bloqueio cadastral para evitar que o mesmo *e-mail* seja cadastrado duas vezes (já que cada participante só pode responder à pesquisa uma vez); f) obrigatoriedade de responder todas as perguntas (abertura de uma caixa de diálogo para informar ao participante qual(is) pergunta(s) foi/foram respondida(s) ou completada(s)); g) restrição à correção do questionário enviado; h) bloqueio do *link* de questionário respondido (evitar múltiplas respostas pelo mesmo participante ou que o *link* fosse repassado a alguém estranho à amostra).

De acordo com Couper (2000), medidas desse tipo são necessárias à segurança da pesquisa, mas, por outro lado, podem levar o respondente a não completar e desistir de responder ao questionário. A opção do investigador foi zelar pela segurança dos dados, uma vez que a pesquisa foi enviada com identificação clara do remetente. Para Kaplowitz et al, (2011), a identificação do remetente pode auxiliar ou despertar o interesse do respondente em participar da pesquisa: “O uso de uma figura de autoridade em convites para pesquisas tem sido sugerida como um meio para aumentar a taxa de resposta aos inquéritos” (KAPLOWITZ ET AL, 2011, p. 4).

---

<sup>19</sup> Para coletar e validar as informações dos questionários foi desenvolvido um aplicativo na *web* em *Personal Home Page* (PHP), versão 5.0, que gera conteúdo dinâmico no *World Wide Web* (WWW).

<sup>20</sup> Para armazenar os dados foi utilizado o Sistema Gerenciado de Banco de Dados (SGBD), que permite incluir, alterar ou consultar dados previamente armazenados.

<sup>21</sup> A manipulação dos dados armazenados foi realizada por meio do PostGreSQL, versão 9.4.

<sup>22</sup> CSV é a sigla inglesa para *Comma-separated values*, que é um formato de arquivo que armazena dados tabelados. O CSV é uma implementação particular de arquivos de texto separados por um delimitador, que usa vírgula e quebra de linha para separar valores.

Em relação à aplicação de questionário via internet, pode-se afirmar que o maior desafio da experiência no ambiente *online* foi estimular o participante a responder os questionários, o que levou o pesquisador a prorrogar por duas vezes o prazo de recebimento das respostas. Os questionários foram enviados entre 22 e 27 de dezembro de 2014 e o prazo inicial de respostas era até 30 de janeiro de 2015. Em função da baixa quantidade de questionários respondidos, notadamente entre os egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, o prazo foi prorrogado para 20 de fevereiro de 2015, quando o *site* *Questionário concluintes 2014.2* atingiu 34 (trinta e quatro) questionários respondidos. Então, o *site* foi “fechado” e iniciou-se a análise das respostas, momento em que foi necessário eliminar um questionário por apresentar ordenamento igual para todas as questões. Nesse caso, a quantidade de questionários respondidos passou para 33 (trinta e três).

Em 20 de fevereiro de 2015, o *site* *Questionário egressos* continuava com baixo número de respostas, o que levou o investigador a prorrogar pela segunda vez o prazo de recebimento. Finalmente, em 20 de março de 2015, o *site* recebeu 21 (vinte e um) questionários respondidos e foi “fechado”, dando-se início à análise das respostas.

Os estudos sobre aplicação de questionário *online* (FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004; GUEDES; VASCONCELOS, 2007; FAN; YAN, 2010; VIEIRA; CASTRO; SCHUCH JÚNIOR, 2010) defendem o envio de *e-mails* “lembretes” aos participantes para estimulá-los a responder o questionário. Neste estudo, foram enviados “lembretes” semanais, que tiveram boa repercussão entre os participantes, uma vez que ajudaram a melhorar significativamente a quantidade de respostas. Entre os alunos concluintes, a repercussão dos “lembretes” foi maior do que a verificada entre os egressos.

Pode-se verificar que nesta pesquisa são utilizadas as expressões *quantidade de respostas* e/ou *quantidade de questionários respondidos* (grifo meu) e não a expressão taxa de resposta, ou taxa de retorno. A literatura sobre questionário faz referências à taxa de resposta quando se trabalha com amostra probabilística em estudos que buscam a explicação causal (*erklären*) do fenômeno em análise (MERRIAM, 1998; COUPER, 2000; PATTON, 2002; TURATO, 2003; FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004; FAN; YAN, 2010). Nesta investigação, conforme discutido na seção 3.3, o propósito é a compreensão (*verstehen*) da formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. Em função desse propósito, optou-se por uma amostra não probabilística e intencional, uma vez que o pesquisador pretende aprender mais sobre o fenômeno estudado. Assim sendo, a Tabela 3 apresenta a quantidade de questionários respondidos, ou a quantidade de respostas, obtida por esta investigação:

Tabela 3 - Quantidade de questionários respondidos

Nomes dos questionários	E-mails			Quantidade de questionários respondidos
	Cadastrados	Não ativos <sup>1</sup>	Ativos	
<i>Questionário concluintes 2014.2</i>	96	05	91	33
<i>Questionário egressos</i>	237	42	195	21
<b>Total</b>	<b>333</b>	<b>47</b>	<b>286</b>	<b>54</b>

<sup>1</sup>E-mails não ativos são os que tiveram mensagens devolvida após três tentativas de envio

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa perspectiva, o mais adequado para este trabalho é falar em quantidade de respostas, ou em quantidade de questionários respondidos, e não em taxa de resposta, ou taxa de retorno, termos mais adequados às investigações que utilizam amostras probabilísticas: “[...] para amostras não probabilísticas, cálculos de taxa de resposta fazem pouco sentido, dadas as preocupações inferenciais mais amplas. [...] para muitas dessas pesquisas, o denominador é desconhecido, tornando impossível o cálculo das taxas de resposta” (*American Association for Public Opinion Research*, 2015, p. 34). A seção a seguir apresentará a análise dos dados coletados.

### 3.5 Análise dos dados

A análise de dados é a etapa em que o pesquisador transforma os dados brutos em achados sobre o fenômeno estudado. Em função das características deste estudo, essa transformação será realizada por meio de dois métodos: análise de conteúdo para os dados qualitativos (documentos e entrevistas) e estatística descritiva para os dados quantitativos (questionário).

Segundo a literatura consultada (DENZIN; LINCOLN, 1994; GODOY, 1995c; MERRIAM, 1998; PATTON, 2002; BAUER, 2002; BARDIN, 2004; MATTOS, 2006; STRAUSS; CORBIN, 2008), não existe uma única maneira de fazer essa transformação. Mas apesar dos diferentes modos de análise, existe um ponto em comum: o desafio de dar sentido a uma grande quantidade e variedade de material empírico. Isto envolve, no entendimento de Patton (2002, p.234), “[...] reduzir um volume brutal de informações, peneirar os dados que têm significado, identificar padrões significativos e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam”.

Merriam (1998) vai ao encontro do pensamento de Patton (2002) e acrescenta que, para dar sentido a um grande volume de dados, a fase de análise deve ocorrer de forma simultânea à coleta de dados. Para isso, o investigador pode utilizar diferentes possibilidades para compreender o significado dos dados, tais como, anotações, observações e reflexões

sobre pessoas, ambientes, artefatos e situações. É nesse prisma, que Denzin e Lincoln (1994, p. 3) comparam o pesquisador a um *bricoleur*, cujo produto, bricolagem, é uma: “[...] criação complexa, densa, reflexiva, que, à semelhança de uma colcha, representa imagens, compreensão e interpretação do mundo ou do fenômeno em análise”.

Como explicitado no início dessa seção, os dados coletados nos documentos e nas entrevistas serão analisados de acordo com os procedimentos do método Análise de Conteúdo (AC). Essa opção busca compreender as comunicações (documentos e entrevistas) e seus sentidos mediatos, uma vez que as comunicações humanas, escritas, orais, aparentes, simbólicas, podem esconder um sentido que está para além dos seus significados imediatos, e por isso convém desvendá-lo. Desvelar esse sentido parece coerente com o propósito deste estudo, que é compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica no curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

No entendimento de Bardin (2004), a Análise de Conteúdo pode ter um importante papel em auxiliar o pesquisador a identificar o que está escrito ou dito a respeito de determinado tema. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é aqui entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

A Análise de Conteúdo é composta por três fases: a primeira é a *pré-análise*, que é o momento: “[...] de estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p. 90). É a chamada leitura “flutuante”, que, de maneira análoga ao modo psicanalítico de escutar (ou atenção flutuante), não deve privilegiar *a priori* quaisquer elementos da comunicação: “[...] ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo... [que] desvele mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciosos”” (TURATO, 2003, p. 445). Essa “impregnação” permite que, pouco a pouco, o pesquisador tenha clareza sobre ideias, intenções, sentimentos, que não estão explícitos nas mensagens. Esse procedimento visa sistematizar o material em análise, tornando-o objetivo e operacional.

A segunda etapa é a *exploração do material*, que objetiva codificar o material empírico, fracionando-o em unidade de registro (base de significação a se codificar - palavras, frases, parágrafos) e unidade de contexto (base de compreensão para codificar a unidade de

registro). A fase de exploração consiste na codificação, classificação e categorização dos dados. Na codificação, o pesquisador deve estar atento ao fato de que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice (BARDIN, 2004, p. 97).

Após a codificação foi realizada a categorização. Para Bardin (2004, p. 112):

A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Seguindo a orientação de Bardin (2004), o procedimento de categorização foi aplicado tanto a documentos quanto a conteúdos de entrevistas e pode ser feito por diferentes critérios, tais como semântico, sintático, lexical, expressivo ou temático. No presente projeto, optou-se pelo critério temático. A categorização envolveu duas ações: inventário (isolar os elementos) e classificação (repartir os elementos), e visou agrupar os elementos em função do que é comum entre si. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, foram tomados como unidade de registro os artigos dessa norma legal. Já no Projeto Pedagógico, a unidade de registro são as ementas dos componentes curriculares. A opção por esse caminho visa oferecer ao leitor uma visão ampla dos elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais que estão contidos no Projeto Pedagógico e, em consequência, obter maior fidedignidade à análise e interpretação dos achados.

A terceira etapa *tratamento dos resultados, inferência e interpretação* é o momento em que as evidências são conectadas para que o investigador possa apresentá-las, descrevê-las, discuti-las e interpretá-las à luz do arcabouço teórico utilizado. Essa fase exigiu que o pesquisador não se limitasse ao conteúdo manifesto das comunicações, mas aprofundasse a análise e desvendasse o que estava latente, as ideologias e as tendências implícitas no material empírico, de modo que os dados contribuíssem para uma melhor compreensão do fenômeno.

Os dados quantitativos, por sua vez, foram analisados por meio de estatística descritiva. De acordo com Reis (1996, p. 15): “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”. A estatística descritiva foi utilizada para sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo que se obtivesse uma visão global da

extensão desses valores. Nesta pesquisa, esses valores representam a ordenação que os participantes deram às asserções existentes nos instrumentos utilizados (questionários).

No entendimento de Mattar (1998, 1999), um aspecto relevante da estatística descritiva é relativo às escalas de medidas, que são classificadas em: a) *nominal*, que é utilizada para identificar variáveis que não permitem ordenar os resultados (numeração em camisas de jogadores de futebol); b) *ordinal*, que é utilizada para ordenar preferências (predileção de cores); c) *intervalar*, usada para comparar diferenças (temperatura); e d) *razão*, que é semelhante à escala de intervalo, mas contém o “zero absoluto” (peso, distância).

Para Rocha Falcão e Régner (2002), as escalas intervalar e razão pressupõem que é possível medir variáveis no sentido forte, quantitativo, do termo, uma vez que propõe um sistema de medida rigorosamente interpretável, o que permite qualificar as diferenças em termos de ordem (10 acertos configuram melhor desempenho que 5 acertos) e quantificar (10 acertos representam um incremento quantificável em relação a 5 acertos). Essas escalas podem receber tratamento paramétrico, pois os dados são coletados de populações normalmente distribuídas, com variâncias iguais (ou com relação entre as variâncias conhecidas) e com escalas de mensuração que permitam o uso de operações aritméticas. As escalas nominal e ordinal, por seu turno, não carregam o pressuposto de medir variáveis no sentido quantitativo do termo, razão pela qual os dados que são coletados por meio dessas escalas têm mais dificuldades para se adequarem às técnicas paramétricas (MATTAR, 1998).

Ainda de acordo com o entendimento de Rocha Falcão e Régner (2002, p. 239), a escala ordinal: “[...] faz apelo a variáveis qualitativas com possibilidade de ordenar os resultados. Sua utilização é pertinente quando se deve atribuir rótulos [número] a partir da verificação da presença de graus diversos e ordenados no âmbito de uma mesma variável”. Nesse sentido, prosseguem os autores, a escala ordinal (p. 239):

[...] utiliza a propriedade distintiva das categorias, à qual se agrega determinada propriedade hierárquico-sequencial: categoria A < categoria B < categoria C. Muitas vezes, tal ordenação é simbolizada utilizando-se o sistema numérico, pelo simples fato de esse sistema de codificação ser amplamente disponível na cultura e já comportar os dois níveis de mensuração (qualitativo e ordenado-sequencial) que se quer utilizar. Nesse caso, ao invés de se utilizar A, B, C e D, utilizam-se os números 1, 2, 3 e 4.

Seguindo a orientação desses autores, utilizou-se uma escala ordinal para coletar os dados. A opção por essa escala se prende à necessidade dos respondentes atribuírem números às categorias, a partir da verificação da presença de graus diversos e ordenados no âmbito de

uma mesma variável. Portanto, este estudo solicitou aos participantes que atribuíssem números às categorias, indicando a ordem no sentido de “mais do que”; ou “menos do que”.

Para sumariar numericamente os dados coletados, utilizou-se a moda. Para Spiegel (1976, p. 74), a moda: “[...] é o valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados, isto é, o valor mais comum”. No entendimento de Bunchaft e Kellner (1997, p.119): “A moda tem como característica importante a sua aplicabilidade a todos os níveis de medida - nominal, ordinal e intervalar - sendo seu emprego desejável em se tratando de dados em categorias, ou seja, distribuições de variáveis qualitativas”, o que permite que a moda seja utilizada para descrever tanto fenômenos qualitativos quanto quantitativos, uma vez que sua aplicação não depende do nível de mensuração da variável.

Conforme a literatura especializada, um conjunto de dados pode ser amodal, se houver a ausência de uma moda, unimodal, bimodal, tri-modal, multimodal. Nos casos em que um conjunto de dados apresenta resultados multimodais, é necessário que seja estabelecido algum procedimento de desempate (SPIEGEL, 1976; BUNCHAFT; KELLNER, 1997). Durante o processo de tabulação dos dados desta investigação, verificou-se a ocorrência de inúmeros resultados multimodais, o que levou o investigador a adotar critérios de desempate. O primeiro foi a atribuição de peso às frequências, que permitiu obter a média ponderada e chegar à ordem efetiva das respostas. Esse critério foi iniciado com os pesos 5, 4, 3, 2, 1, mas verificou-se a persistência de empate em muitos casos. Então, o investigador adotou os pesos 9, 7, 5, 3, 1, que reduziu consideravelmente o número de empates. Nas perguntas em que o empate ainda persistiu, foi adotado o segundo critério: maior número de pontos na alternativa 1, que nos questionários aqui utilizados é a alternativa que indica ordem no sentido de “mais do que”; ou “mais influente do que”; ou “mais importante do que”.

Para uma melhor compreensão da aplicação dos critérios de desempate aqui utilizados, pode-se tomar como exemplo a pergunta nº 6, do questionário concluintes 2014.2 (APÊNDICE C). A questão pede aos participantes para ordenar as afirmativas sobre o tipo de formação oferecida no curso de Administração da UFPE, *campus* Recife:

Em sua percepção, o curso está prioritariamente voltado para que tipo de formação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a prioridade do curso. O número 1 significa maior prioridade e o número 5, menor prioridade.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas	
Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais	
Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas	
Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	

A tabulação dos dados dessa pergunta é apresentada na Tabela 4:

Tabela 4 - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - alunos

<b>Ordem de importância</b>	<b>Frequências</b>					<b>Total (Alunos)</b>
<b>1</b>	4	4	4	4	17	<b>33</b>
<b>2</b>	8	7	8	7	3	<b>33</b>
<b>3</b>	9	8	6	3	7	<b>33</b>
<b>4</b>	11	12	3	4	3	<b>33</b>
<b>5</b>	1	2	12	15	3	<b>33</b>
<b>Total (Respostas)</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>---</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que a Tabela 4 apresenta respostas empatadas, bem como respostas com números muito próximos - como, por exemplo, na segunda linha (8, 7, 8, 7, 3) - o que traz dificuldade para estabelecer a ordem das respostas. Em função disso, foi aplicado o primeiro critério de desempate, que é atribuir pesos às frequências e obter a média ponderada, como mostram as Tabelas 5 e 6:

Tabela 5 - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - aplicação de pesos - alunos

<b>Ordem de importância</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>Total (Alunos)</b>
<b>1</b>	4	4	4	4	17	<b>33</b>
<b>2</b>	8	7	8	7	3	<b>33</b>
<b>3</b>	9	8	6	3	7	<b>33</b>
<b>4</b>	11	12	3	4	3	<b>33</b>
<b>5</b>	1	2	12	15	3	<b>33</b>
<b>Total (Respostas)</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>---</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 6 - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - resultado da aplicação de pesos - alunos

Ordem de importância	Frequências após a aplicação dos pesos (9, 7, 5, 3, 1)					Total (Alunos)
	1	2	3	4	5	
1	36	28	20	12	17	113
2	72	49	40	21	3	185
3	81	56	30	9	7	183
4	99	84	15	12	3	213
5	9	14	60	45	3	131
<b>Total (Respostas)</b>	--	--	--	--	--	<b>825</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a aplicação dos pesos (Tabela 4) obtém-se a média ponderada das frequências. E pode-se, então, ordenar as frequências, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7 - Tabulação dos dados da pergunta nº 6 - ordem das respostas para análise - alunos

Afirmativas	Frequência	(%)
Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas	213	25,8
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas	185	22,4
Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais	183	22,2
Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	131	15,9
Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	113	13,7
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

O segundo critério foi utilizado nos casos em que o empate persistiu mesmo após a aplicação do primeiro critério. A pergunta nº 30 - do questionário egressos (APÊNDICE E) - é utilizada no procedimento adotado. A questão pede aos respondentes para ordenar as afirmativas sobre a preparação oferecida pela formação acadêmica para o trabalho gerencial.

A sua formação acadêmica lhe preparou para um trabalho com essas características? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo em função da preparação por você recebida. O número 1 significa preparação mais adequada e o número 5, preparação menos adequada.

Afirmativas	Ordem de importância
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica previsse todas as situações possíveis	
A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações	
A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho	
A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam	
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional	

A tabulação dos dados dessa pergunta é apresentada na Tabela 8:

Tabela 8 - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - egressos

<b>Ordem de importância</b>	<b>Frequências</b>					<b>Total (Alunos)</b>
<b>1</b>	4	2	4	2	9	<b>21</b>
<b>2</b>	3	7	3	6	2	<b>21</b>
<b>3</b>	6	3	2	3	7	<b>21</b>
<b>4</b>	5	3	5	6	2	<b>21</b>
<b>5</b>	3	6	7	4	1	<b>21</b>
<b>Total (Respostas)</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>---</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A Tabela 8 apresenta respostas empatadas, bem como respostas com números muito próximos - como, por exemplo, na primeira linha (4, 2, 4, 2, 9) - o que traz dificuldade para estabelecer a ordem das respostas. Em função disso, foi aplicado o primeiro critério de desempate, que é atribuir pesos às frequências e obter a média ponderada, como pode ser visualizado nas Tabelas 9 e 10:

Tabela 9 - Tabulação da pergunta nº 30 - aplicação de pesos - egressos

<b>Ordem de importância</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>Total (Alunos)</b>
<b>1</b>	4	2	4	2	9	<b>21</b>
<b>2</b>	3	7	3	6	2	<b>21</b>
<b>3</b>	6	3	2	3	7	<b>21</b>
<b>4</b>	5	3	5	6	2	<b>21</b>
<b>5</b>	3	6	7	4	1	<b>21</b>
<b>Total (Respostas)</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>---</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 10 - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - resultado da aplicação de pesos - egressos

<b>Ordem de importância</b>	<b>Frequências após a aplicação dos pesos (9, 7, 5, 3, 1)</b>					<b>Total (Alunos)</b>
<b>1</b>	36	14	20	6	9	<b>85</b>
<b>2</b>	27	49	15	18	2	<b>111</b>
<b>3</b>	54	21	10	9	7	<b>101</b>
<b>4</b>	45	21	25	18	2	<b>111</b>
<b>5</b>	27	42	35	12	1	<b>117</b>
<b>Total (Respostas)</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>525</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a aplicação dos pesos (9, 7, 5, 3, 1) aos dados da Tabela 8, verificou-se que a ordem de importância 2 e 4 apresentam a mesma frequência 111, o que significa um empate, como mostra a Tabela 10. Foi aplicado, então, o 2º critério de desempate: maior número de pontos na alternativa 1, que indica ordem no sentido de “mais do que”; ou “mais influente do que”; ou “mais importante do que”. Observa-se que a alternativa 1 apresenta a frequência 45 na ordem de importância 4 e apresenta a frequência 27 na ordem de importância 2. Nesse caso, a ordem de importância 4 tem maior frequência e, por isso, precede a ordem de importância 2. Aplicados os dois critérios de desempate, a ordem do conjunto das respostas da pergunta nº 30 é mostrada na Tabela 11:

Tabela 11 - Tabulação dos dados da pergunta nº 30 - ordem das respostas para análise - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional	117	22,3
A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam	111	21,1
A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações	111	21,1
A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho	101	19,2
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica previsse todas as situações possíveis	85	16,2
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.6 Validade e confiabilidade

As questões referentes à validade e confiabilidade de estudos qualitativos têm sido objeto de inúmeros debates na comunidade acadêmica. Muito embora haja essa preocupação ainda não existe consenso sobre os critérios para avaliar a qualidade desse tipo de investigação. Para muitos metodologistas há grandes desafios a serem superados até tornar isso possível, e entre esses desafios está o fato de que, em estudos dessa natureza, o investigador é o principal instrumento de coleta e de análise dos dados, sendo impossível isolá-lo completamente do objeto estudado. Há ainda que se considerar que parte desses estudos investiga fenômenos sociais únicos, no ambiente natural em que ocorrem, e situações sociais únicas, que não podem ser reconstituídas nem replicadas com exatidão. Apesar dessas dificuldades, há consenso na literatura de que validade (ou exatidão) e confiabilidade (ou replicabilidade) são relevantes para qualquer tipo de pesquisa (MERRIAM, 1998; TURATO, 2003; GODOY, 2005; YIN, 2005; LAPERRIÈRE, 2010).

Validade é aqui entendida como: “[...] a consistência/solidez dos elementos que esperamos obter com o emprego de um método de investigação, em que os instrumentos

utilizados apreendem a verdade do objeto e têm a capacidade de evitar erros” (TURATO, 2003, p. 383). Na óptica de Yin (2005), a validade interna de uma investigação qualitativa é mais bem estabelecida quando são utilizadas várias fontes de evidências para dar confiabilidade interna ao estudo: “[...] qualquer descoberta ou conclusão [...] provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em fontes distintas de informação” (YIN 2005, p. 126). Enquanto Lapièrre (2010, p. 424) entende que a validade externa se refere “[...] ao grau de generalização dos resultados de uma pesquisa a outras populações, locais e períodos de tempo”.

A confiabilidade refere-se ao grau em que um determinado estudo pode ser replicado por outros pesquisadores, seguindo-se os mesmos procedimentos para alcançar os mesmos resultados em outro momento e lugar. Lapièrre (2010) observa que a confiabilidade, no tocante aos fundamentos de um contexto de análise, pode ser articulada a situações analiticamente semelhantes. Assim, o foco não deve estar na estabilidade dos resultados, mas na sua capacidade de se adaptar a outras situações por meio de pequenas modificações que não interfiram em suas categorias centrais. No entendimento desta autora: “As abordagens qualitativas [...] estarão mais interessadas na concordância dos resultados, uma noção mais flexível que implica sua não contradição, senão sua sinergia e complementariedade” (LAPIÈRRE, 2010, p. 428-429). Merriam (1998), por sua vez, afirma que a confiabilidade (ou replicabilidade) é uma questão problemática nas ciências sociais, pois nos estudos qualitativos a coleta de dados normalmente se dá em situações de interação social, e o comportamento humano é mutável. Nesse caso, a replicação exata de um procedimento pode ser de difícil alcance e, por conseguinte, pode não produzir resultados idênticos.

Merriam (1998) vai ao encontro do pensamento de Yin (2005) e de Lapièrre (2010) e defende que o pesquisador deve utilizar diferentes alternativas para validar e dar confiabilidade ao seu estudo: a) triangulação: utilizar múltiplos investigadores, fontes de dados ou métodos; b) checagem: verificar com os respondentes se as interpretações iniciais dos dados coletados são plausíveis; c) observação prolongada no local da pesquisa ou repetidas observações sobre o mesmo fenômeno; d) avaliação de pares: solicitar aos colegas comentários sobre os achados; e) pesquisa colaborativa: envolver os participantes em todas as fases da pesquisa; f) vieses do pesquisador: iniciar o estudo clarificando seus pressupostos, visão de mundo e orientação filosófica e teórica. Há que se observar que mesmo sendo apresentados separadamente, os constructos validade (ou exatidão) e confiabilidade (ou replicação) estão intrinsecamente entrelaçados, e o que ameaça um poderá ameaçar o outro (GODOY, 2005; LAPERRIÈRE, 2010). A seguir são apresentadas as limitações do estudo.

### 3.7 Limitações do estudo

A literatura sobre pesquisas contém uma série de questões concernentes às limitações de um estudo, tais como diversidade de abordagens teóricas, amostra (probabilística ou não probabilística), validade (ou exatidão) e confiabilidade (ou replicação), instrumentos utilizados. No que tange às abordagens teóricas, sabe-se que há várias abordagens, que funcionam como lentes a partir das quais se estuda um fenômeno. No caso deste estudo, cujo propósito é compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, a lente utilizada considera os aportes teóricos dos campos de formação humana e formação acadêmica e de Administração. Ao optar por esses aportes, e não por outros, a análise aqui desenvolvida deixará necessariamente de ser realizada sob outras perspectivas, como, por exemplo, pragmatismo, teoria crítica, teoria do reconhecimento, etc.

No que concerne aos instrumentos, há que se notar que o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados qualitativos. Isso implica, de um lado, que o investigador tem a vantagem de perceber o fenômeno na perspectiva do informante, mas, por outro lado, corre o risco de pautar a coleta e a análise de dados por seus vieses e preconceitos e, assim, comprometer a qualidade do seu trabalho.

A literatura também é vasta a respeito dos desafios que o investigador enfrenta para manter um “afastamento respeitoso” em relação ao fenômeno, aos respondentes e aos dados. De acordo com Patton (2002), a credibilidade de uma pesquisa exige do investigador disciplina, conhecimento, treinamento, prática, criatividade e trabalho árduo para obter, manipular e tratar grandes quantidades de dados, bem como para lidar com os respondentes e o seu contexto, a história e o significado de suas experiências. No ponto de vista de Merriam (1998) é a sensibilidade e a habilidade do investigador que viabilizam as interações entre pesquisador e pesquisado, tornando-as produtivas. Mattos (2006) concorda com Patton (2002) e com Merriam (1998) ao afirmar que a pesquisa exige que o investigador seja cauteloso, sensível e hábil para conduzir essa relação de forma amistosa, mas produtiva para o estudo. Mattos (2006) recomenda que o pesquisador considere sempre a existência de fatores que possam dificultar ou inibir a relação pesquisador-pesquisado, tais como, dificuldades e limites do respondente para entender o objetivo do estudo ou para fornecer informações com clareza e objetividade para evitar confusão cronológica, prolixidade ou informações imprecisas. Pode-se acrescentar às observações de Mattos (2006) a possibilidade do investigador se deparar também com má vontade ou desinteresse do respondente em participar do estudo.

Acredita-se que estudar um fenômeno no próprio ambiente de trabalho requer ainda mais atenção, cautela e habilidade por parte do pesquisador. A sua convivência e as suas experiências nesse ambiente poderão, por um lado, facilitar o acesso a documentos e aos respondentes. Por outro lado, podem igualmente dificultar a sua atuação e a análise dos dados. Este estudo será desenvolvido no Departamento de Ciências Administrativas (DCA) da UFPE, *campus* Recife, onde o pesquisador atua como docente. Assim sendo, será necessário aguçar a sensibilidade para lidar com vieses, preconceitos, pressupostos ou tendência a acomodar determinadas questões que poderão vir à tona à medida que o estudo for progredindo. A atenção e o equilíbrio, portanto, devem contribuir para minimizar possíveis interferências na captação, análise e interpretação do fenômeno estudado. Ademais, poderão ocorrer limitações do ponto de vista institucional, mais especificamente em relação à efetiva colaboração de docentes e alunos, ou sobre as relações institucionais e de poder presentes em qualquer local de trabalho, ou ainda com relação aos achados e críticas naturalmente decorrentes de trabalhos acadêmicos. É fundamental considerar também a possibilidade de que o pesquisador seja defrontado com críticas, incompreensões e/ou obstáculos.

No capítulo a seguir, serão apresentados os resultados da análise dos documentos, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA, 2012).

## 4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O objetivo geral desta investigação é compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. O presente capítulo é dedicado à análise dos documentos básicos do curso de graduação em Administração, a saber: a) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração; e b) Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Para tanto, o capítulo está dividido em três seções. A primeira é dedicada a verificar se as Diretrizes Curriculares do citado curso promovem a formação humana, que é o primeiro objetivo específico da investigação. A segunda seção, por sua vez, visa verificar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA, 2012) promove a formação humana, que é o segundo objetivo específico deste estudo. A terceira seção apresenta a síntese dos resultados obtidos.

### 4.1 Verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração promovem a formação humana

A Constituição Federal de 1988<sup>23</sup> é o marco legal que rege a sociedade brasileira, e como tal, estabelece a forma de organização das diversas áreas da vida nacional, incluindo a organização do sistema de educação em seus diferentes níveis. Conforme a Constituição de 1988, em seu Artigo 205º: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A ideia de cidadania leva à raiz histórica grega de *pólis* como comunidade constituída por indivíduos livres, autônomos, habitantes de um espaço geográfico e social. A condição de ser cidadão na Grécia significava que o indivíduo livre poderia expressar e exercer a sua vontade no espaço público e assumir as responsabilidades decorrentes do exercício dessa vontade (JAEGER, 2001). Nesse sentido, a ideia de cidadania tem valor universal e é construída por meio de liberdade, autonomia e responsabilidade, que devem servir como fundamentos para a Ética:

O exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas (RODRIGUES, 2001, p. 238).

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

Para promover e incentivar o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, há a necessidade de regulamentar as formas como o ensino será ofertado à sociedade. Essa regulamentação, ou normas gerais da educação nacional, está contida na Lei nº. 9.394/1996, que, como vista na seção 2.2, é denominada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB). O artigo 53º, Inciso II, da nova LDB, estabelece que é atribuição da instituição de ensino superior (IES): “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

As diretrizes pertinentes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC), e pela Câmara de Educação Superior (CES). Competindo ao Conselho, por meio de suas atribuições normativas e deliberativas, formular e avaliar a política nacional de educação. Já à Câmara de Educação Superior (CES), compete deliberar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

No caso do curso de graduação em Administração, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas pela Resolução CNE/CES Nº 4, de 13 de julho de 2005, e publicadas no Diário Oficial da União (DOU) em 19 de julho de 2005. A Resolução CNE/CES Nº 4/2005 define, em seu artigo 2º, que o projeto pedagógico deverá expressar as Diretrizes Curriculares, e que o projeto e a organização do curso deverão contemplar:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Observa-se que o artigo 2º está voltado especificamente para a formação acadêmica, delineando as fronteiras internas do processo escolar, de maneira que ao final do curso o formando esteja alinhado com o perfil desejado. Entende-se como sendo natural o estabelecimento dessas fronteiras, uma vez que parece necessário haver clareza no delineamento das normas e dos procedimentos para o ensino de Administração. Para tal, instituições, docentes, discentes, futuros estudantes e a sociedade em geral tenham acesso a informações relativas ao curso, tais como objetivo geral, carga horária, integralização do curso, concepção e composição das atividades de estágio curricular, atividades complementares e de incentivo à pesquisa como prolongamento de ensino.

O artigo 3º das Diretrizes trata da capacitação e aptidão para compreender questões científicas, técnicas, sociais e econômicas que envolvem o trabalho do administrador:

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

Percebe-se que essa parte do texto legal é bastante ampla e apresenta uma série de dificuldades para a operacionalidade do perfil desejado do formando. A primeira diz respeito ao trecho “[...] ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento”. É difícil admitir do ponto de vista cognitivo que o formando tenha condições de enfrentar todas essas questões, em especial no que tange à concepção e estrutura do curso de Administração (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; LOURENÇO, 2013), que na óptica de Nicolini (2000) está mais próximo de uma linha de montagem industrial do que de um laboratório. A segunda dificuldade está relacionada ao fragmento “[...] observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações”. Essa parte torna visível a incompreensão dos seus elaboradores quanto à diversidade, fragmentação, complexidade e descontinuidade do trabalho do gestor (MINTZBERG, 1973, 1986; ESCRIVÃO, 1995; KOTTER, 2000; DRUCKER, 2002; THOMAS, 2004). A expressão “gerenciamento qualitativo e adequado” é um mito (MINTZBERG, 1973, 1986). O trabalho do executivo exige que ele faça inúmeras combinações entre seus valores, experiências, habilidades e conhecimentos para atender às demandas diárias, ou seja, para tomar decisões. A gestão e os seus resultados dependem fundamentalmente da compreensão das questões à medida que emergem (SCHÖN, 1983; MOTTA, 2004; MINTZBERG, 2010).

Outra assertiva do artigo 3º que apresenta grande amplitude e dificuldade operativa é “[...] apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador”. Desenvolver capacidade para combinar valores, experiências, habilidades e conhecimentos, talvez, seja um dos maiores desafios de um dirigente. A “crise” expressa por Thomas (1997) reside exatamente no descompasso entre a formação acadêmica e o mundo da prática, que é o *locus* onde essa questão aflora e se torna premente. A formação acadêmica voltada para o desenvolvimento cognitivo é insuficiente para tornar o formando intelectualmente flexível e adaptável aos contextos atuais ou emergentes.

Entende-se que a pretensão de ter um formando com perfil que apresente flexibilidade intelectual e adaptabilidade a diferentes contextos possibilita a ação gerencial do administrador. Para tal, bastaria ao egresso ter domínio intelectual do seu trabalho. Ou seja, essa intenção está fortemente ancorada à ideia de que o conhecimento, por si só, é condição necessária e suficiente para possibilitar ao homem a autotransformação. No entanto, admitir essa hipótese seria negar a intersecção entre a questão educativa e a ética, que, como visto, é um dos princípios de conduta universalmente aceitos, talvez o mais visível (BISHOP, 1992; BOTO, 2001). O processo de autotransformação envolve uma ação contínua e prolongada de atividades que possibilitarão ao ser humano compreender-se para então se transformar (MASLOW, 1970; RIBEIRO, 1991; RODRIGUES, 2001; ROGERS, 2001; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; RÖHR, 2010, 2011). É necessário atentar para o fato de que a autotransformação requer uma ação contínua e de longo prazo, o que parece um objetivo de difícil alcance para um curso de alguns semestres. Acredita-se que o curso de Administração poderá auxiliar o aluno a encontrar caminhos que o aproximem desse desiderato, e que é aqui defendido: a promoção da formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses dois processos.

O artigo 4º, por seu turno, trata das competências e habilidades do formando. Segundo este artigo, “O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades”. Em função da extensa lista de competências e habilidades desejáveis, optou-se em realizar a análise por grupos, de maneira a racionalizar o procedimento metodológico dessa etapa sem perder de vista os propósitos da pesquisa<sup>24</sup>. Nesse sentido, a análise obedecerá à sequência de competências e habilidades apresentada no documento ora em análise:

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

Esse grupo representa a essência do significado de competência, pois trata da

---

<sup>24</sup> Alexandre Nicolini, (2002), analisa a lista de competências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração por meio de uma divisão em grupos. No presente estudo, a divisão em grupos é também utilizada, mas a composição dos agrupamentos apresenta diferenças em relação ao citado estudo tanto em relação ao escopo quanto ao referencial teórico utilizado.

capacidade do administrador para agir de modo responsável em situações imprevistas e que “perturbam” a rotina do ambiente organizacional. Para isso, o executivo apoia-se em seus conhecimentos, habilidades e na sua disposição para atender e compreender as demandas do trabalho (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Identificar, encaminhar soluções e agir preventivamente exige uma compreensão ampla das situações e do ambiente interno e externo da organização, ou seja, requer reflexão e uma sensibilidade aguçada para projetar alternativas e prever consequências. Por mais sofisticadas que sejam as ferramentas de apoio à decisão, esta será de inteira responsabilidade do tomador e as Diretrizes Curriculares Nacionais passam ao largo dessa questão, pois o modelo vigente é dirigido apenas para uma concepção unidimensional de educação.

A noção de competência como um agir responsável resgata o significado ético da decisão, que na Grécia clássica supunha a universalidade do bem enquanto produto de uma prática comum e compartilhada (JAEGER, 2001). Lourenço (2013), faz uma significativa observação sobre a decisão como um ato da vontade humana, ao considerar que o executivo tomará a decisão que lhe aprouver. Entretanto, a sua formação humana deverá balizar as suas escolhas e, certamente, ele deve estar atento e ter clareza do significado e das implicações de cada escolha. Ademais, não se pode nem deve ignorar que a gestão, incluindo a tomada de decisão, é um processo de forte presença da intuição, e o ensino de Administração deverá levar o estudante a entender quão importante é a intuição para o trabalho do dirigente. Desse modo, o ensino de Administração não deve ignorar elementos do exercício profissional que estão para além da técnica, o que seria estranhar a própria multidimensionalidade humana (SCHÖN, 2003; SRINIVASAN, 2003; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; RÖHR, 2010, 2011).

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

Esse segundo grupo trata da noção de comunicação defendida por Drucker (1980, 2002), Mintzberg (1973, 1986, 2010), Kotter (2000), Zarifian (2010), o que implica conhecer a si e ao outro para partilhar os objetivos organizacionais e normas comuns para sua gestão, bem como da noção de servir, que deve ser central no trabalho do administrador. A ideia de servir pressupõe a compreensão da organização como fenômeno complexo - já que agrega muitas pessoas, muitas formações, muitas visões de mundo - e como fenômeno de comunicação, que, por sua vez, reproduz a complexidade social, o que exige sensibilidade do

administrador para fazer frente à complexidade desses fenômenos. Uma educação pautada na transmissão de conhecimento trará dificuldades para o futuro administrador operar de forma competente no mundo da prática, como visto na pesquisa da Lens & Minarelli (2013).

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

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

Esses dois grupos abordam a competência em processos (ZARIFIAN, 1997, 2003; ZUBOFF, 1998; FLEURY; FLEURY, 2006), isto é, o agir responsável em situações não previstas ou pouco previstas e que podem perturbar o andamento normal do trabalho. A competência em sistemas também é aqui requerida, momento em que o gestor se defronta com a complexidade e a natureza tácita dos conhecimentos utilizados em suas atividades para compreender e resolver as questões à medida que as demandas surgem. Nessa perspectiva, Schön (2003) e Mintzberg (2010) defendem que a “arte” produz compreensão e visão, baseadas em intuição. Schön (2003) faz uma analogia da “arte” do executivo com a arte do improviso exibida pelos músicos de *jazz*. Para este autor, o conhecimento de música, a habilidade, o domínio do instrumento e o conhecimento dos outros músicos é que levam à improvisação bem sucedida; essas coisas todas juntas, não somadas, mas misturadas, pois apenas uma dessas coisas é insuficiente para o atendimento das necessidades.

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

Essas competências poderão ser viabilizadas por meio da Educação da integralidade, que seja concebida a partir da multidimensionalidade do ente singular. Para tal, é necessário que as Diretrizes Curriculares Nacionais vão ao encontro do Parecer CES 776/97, que advoga um processo formativo-educacional capaz de conjugar formação acadêmica e formação humana por meio da inserção no curso de graduação de dimensões éticas e humanísticas que auxiliem o aluno a desenvolver atitudes e valores orientados para a cidadania.

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

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

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

Esse último grupo de competências trata da capacidade de transferir conhecimentos para as atividades do trabalho do administrador, quer seja nas rotinas do ambiente organizacional, quer seja por meio da concepção, elaboração e desenvolvimento de projetos. Perrenoud (1999) faz um comentário interessante sobre o papel que a escola tem enfrentado entre duas visões para produzir “cabeças bem cheias” ao invés de “cabeças bem feitas”. Uma consiste em ampliar a transmissão de conhecimentos, sem preocupações com a sua mobilização em determinada situação, confiando na formação acadêmica para construir competência. A outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos a mobilizar em situação complexa. Esse último grupo parece reproduzir a hesitação descrita pelo autor, pois as Diretrizes fazem um movimento pendular entre a formação acadêmica e a formação humana, com riscos de ao fim e ao cabo não as atender de maneira consistente.

A esse respeito, Ximenes (2013) cita um comentário de Saviani (2008) sobre as ambiguidades e paradoxos que envolvem as Diretrizes Curriculares, que ora são muito restritas, ora muito extensas, demonstrando um movimento hesitante entre a formação apenas voltada para atender às exigências da habilitação profissional e a formação humana:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a [Administração] como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como [...] interdisciplinaridade, contextualização [...] ética e sensibilidade [...] sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas como se evidencia nos termos da Resolução (SAVIANI, 2008, p. 67).

A afirmação de Saviani (2008) pode ser constatada à medida que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso em Administração se aproximam ou se afastam do Parecer CES 776/97, que recomenda um curso de graduação que contemple efetivamente as duas abordagens: a) *formação acadêmica* (p.2): “[...] elementos de fundamentação essencial em

cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente”; e b) *formação humana* (p.2): “[...] incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania”. Percebe-se que os documentos analisados são da mesma fonte (Resolução CNE/CES 04/2005), contudo apresentam uma dissonância entre o Parecer CES 776/97 e as Diretrizes, com estas visivelmente priorizando a formação acadêmica e apenas tangenciando a formação humana. Essa opção, portanto, evidencia uma posição diferente em relação à acepção original de Educação (do latim *educere*), de estruturar, nutrir, formar, que não se resume à transmissão organizada de saberes para desenvolver as inteligências lógico-cognitivas e linguísticas (SEVERINO, 2006; DEMO, 2007; RÖHR, 2010; POLICARPO JUNIOR, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012).

Outra dissonância entre o Parecer CES 776/97 e as Diretrizes Curriculares do curso em Administração é a própria ideia de competência presente no artigo 4º, que ainda parece “meio solta” em relação ao propósito dessas Diretrizes. Observa-se a persistência de uma “dúvida existencial” entre conhecimento e competência. Essa “dúvida existencial” parece ser a mesma que coloca formação acadêmica e formação humana em campos não compatíveis: ou faço uma coisa ou faço a outra, ou a pior situação, posso nada fazer. Nesse prisma, Perrenoud (1999, p.5) faz um comentário para esclarecer e desfazer a suposta separação entre conhecimento e competência e entre formação acadêmica e formação humana:

[...] vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. [...] O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade (*sic*) das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem (PERRENOUD, 1999, p.5)

Perrenoud (2001, p. 139) observa ainda: “Ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la, as competências são *capacidades de ação* (grifo do autor)”. O autor prossegue e adverte: “A profissionalização define-se mais por sua racionalidade global do que pela conformidade de cada gesto a um determinado modelo” (PERRENOUD, 2001, p. 141). Ou seja, mais importante do que criar listas de competências é compreender a natureza e as práticas do trabalho do administrador, já que a noção de competência engloba conhecimentos, mas não se limita a estes.

O artigo 5º das citadas Diretrizes trata dos conteúdos que as IES deverão contemplar em seus projetos pedagógicos e na organização curricular do curso de Administração:

[...] conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

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

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

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

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

A opção por apresentar o artigo 5º das Diretrizes Curriculares de forma conjunta oferece ao leitor uma visão ampla dos conteúdos propostos para o projeto pedagógico e para os componentes curriculares do curso de Administração. A análise do artigo, a partir dessa visão, consolida a ideia do movimento pendular dessas Diretrizes, que ora restringem e ora ampliam a sua ação diretiva (SAVIANI, 2008). A análise aqui desenvolvida também é útil para justificar a oportunidade e a conveniência de desenvolver estudos sobre a formação do administrador, como pode ser visto na recomendação do Parecer CES 776/97 (p.2):

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se no sentido de oferecer uma sólida formação básica preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Em primeiro lugar, por revelar o equívoco de tratar instrução e Educação como se sinônimos fossem (CHARLOT, 2001; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007; FREITAS, 2010; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; RÖHR, 2010, 2013; COELHO; GUIMARÃES, 2012). Em segundo, por contribuir enquanto diretriz, ou seja, como conjunto de princípios e normas, à perpetuação desse equívoco por meio de projetos pedagógicos que façam a opção mais cômoda de tornar-se uma “fábrica” de administradores (NICOLINI, 2002, 2003), ao invés de

optar por um projeto pedagógico mais elaborado, que possibilite ao aluno espaços de reflexão sobre si mesmo e sobre a realidade que o cerca (RIBEIRO, 1991; ROGERS, 2001; NARAYANSWAMY, 2008; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; RÖHR, 2010, 2013).

Em terceiro lugar, a visão do conjunto da proposta de conteúdo demonstra a desproporcionalidade entre elementos, o que ratifica a análise até aqui desenvolvida. Julga-se que há certo equilíbrio entre os elementos Conteúdos de Formação Profissional e Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias. Todavia, os elementos Conteúdos de Formação Profissional e Conteúdos de Formação Complementar corroboram a tese de Saviani (2008), isto é, excesso na Formação Básica e escassez na Formação Complementar. Esta, pela ausência de direcionamento: “[...] estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando”. Aquela, pelo excesso de elementos básicos, que permite uma grande mistura e espalha possibilidades que vão da Antropologia, passando pela Filosofia e chegando às Ciências Contábeis.

O resumo da análise deste 5<sup>a</sup> artigo, no que concerne aos elementos de Formação Básica e de Formação Complementar, parece sinalizar em direção ao simples esforço de levar o aluno a completar e integralizar a carga horária estabelecida, o que representa uma enorme distância de um processo formativo-educacional consistente. Essas questões serão mais bem visualizadas na próxima seção, quando será apresentada a análise do PPC de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife.

O artigo 6<sup>o</sup>, das aludidas Diretrizes Curriculares, trata da efetiva conclusão e integralização curricular e do regime acadêmico que as IES poderão adotar: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, este último, possivelmente, seja o regime mais adotado em todo o Brasil.

Já o artigo 7<sup>o</sup> normatiza o estágio supervisionado como componente curricular. Esse componente tem por objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos pelo aluno por meio da aproximação entre atividades desenvolvidas em sala de aula e atividades desempenhadas no mundo da prática. Essa experiência pode ser muito rica para o processo formativo-educacional do aluno de Administração, que, como ciência social aplicada, exige um forte intercâmbio com o cotidiano das organizações (MINTZBERG, 1973, 1986, 2001; 2010; BARNARD, 1979; ESCRIVÃO, 1995; KOTTER, 2000; MOTTA, 2004; DRUCKER, 2002).

Neste artigo, o texto das Diretrizes Curriculares repete a estreiteza ou a amplitude discutida por Saviani (2008). De acordo com o artigo 7<sup>o</sup>, cabe à IES optar pela inclusão ou não do estágio supervisionado como componente do currículo do Curso de Graduação em

Administração, que aqui é visto como uma estreiteza. Conforme Thomas (1997) há uma “crise paradigmática” no modelo atual de “*management education*”, que é limitado para compreender a complexidade do trabalho do administrador (MINTZBERG, 2010). Se existe uma crise na aproximação escola-organização, parece oportuno que o estágio curricular seja um componente obrigatório, uma vez que poderá auxiliar as IES, os estudantes e as demais organizações a romper o hiato entre a sala de aula e o ambiente de trabalho (ESCRIVÃO, 1995; THOMAS, 2004; MINTZBERG, 1973, 2001, 2010).

Por outro lado, o artigo 7º das Diretrizes é muito amplo ao tratar da regulamentação específica a ser aprovada pelo “[...] Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação”. Surgem, então, duas questões: se o estágio supervisionado é tão significado, e exige uma regulamentação extra, por que é opcional? Se o estágio é um componente curricular por que o seu mecanismo de funcionamento exige uma norma que extrapola o projeto pedagógico?

O capítulo 8º trata da inclusão de atividades complementares como componentes curriculares. Este artigo na íntegra diz que:

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Aqui são observados dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que as Diretrizes Curriculares voltam a assuntos tratados em outro momento, como é o caso das atividades complementares no artigo 5º, que é dedicado a conteúdos, que nesse caso é chamado de *Conteúdos de Formação Complementar*: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

O segundo aspecto é a ambiguidade e obscuridade em relação ao que efetivamente significa ou pode significar atividades curriculares. É ambíguo por fazer duas afirmativas que não são iguais, mas que podem ser complementares. A primeira afirmativa diz: *Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando*. A segunda afirmativa diz respeito à possibilidade de “[...] reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno

[...] especialmente nas relações com o mundo do trabalho [...] sem que se confundam com estágio curricular supervisionado”.

A dubiedade requer a volta ao comentário de Saviani (2008, p.67): “São restritas no que se refere ao essencial [...] Mas são extensivas no acessório”. Em razão disso, as atividades complementares representam uma vastíssima coleção de possibilidades que vão de projetos de extensão a monitoria, de simpósios, congressos a curso de idioma ou de informática. Acredita-se que atividades complementares, como, por exemplo, projetos de pesquisa, iniciação científica, monitoria, projetos de extensão, podem enriquecer o processo formativo-educacional do discente, se *devidamente relacionadas com o curso* (grifo meu).

É fato que as Diretrizes Curriculares Nacionais escancaram essas possibilidades de tal modo que surgiu uma “indústria” de eventos ditos científicos. A observação de dependências e quadro de avisos de IES mostra uma profusão de simpósios, congressos, encontros, mesas redondas, debates, todas com fornecimento de certificados. Essas atividades parecem mais próximas de um esforço direcionado à complementação da carga horária estabelecida no projeto pedagógico do curso do que uma preocupação efetiva com um processo formativo-educacional consistente. Essa “indústria”, certamente, contribui para a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2002, 2003), mas pouco ou nada acrescenta à formação acadêmica do estudante de Administração e, por conseguinte, à sua formação humana, já que este estudo tem como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. Entende-se que é necessário demarcar limites e que esses limites devem ser dados pelas Diretrizes Nacionais, não devendo ficar a cargo do projeto pedagógico do curso, que muitas vezes subordina o processo formativo-educacional do administrador ao lucro imediato.

O artigo 9º refere-se ao Trabalho de Curso como componente curricular opcional:

O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

O artigo 8º exige uma regulamentação específica a ser aprovada pelo “[...] Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração”. Retoma-se, então,

às questões: se o Trabalho de Curso é tão significado por que é opcional? Se o Trabalho de Curso é um componente curricular por que exige uma norma que extrapola o próprio projeto pedagógico do curso?

O artigo 10º trata da carga horária mínima. Para analisar esse artigo é necessário inicialmente observar a definição de ano letivo dada pelo artigo 47º da Lei 9.394/96 (nova LDB): “Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Há que se observar ainda o Parecer CNE/CES 108/2003<sup>25</sup> e o Parecer CNE/CES 329/2004<sup>26</sup>, que tratam da definição de carga horária mínima (CHM), que, a partir do citado artigo 47º, aboliu o modelo anos de duração e adotou o modelo de CHM. No curso de Administração, a carga horária mínima (CHM) é 3.000<sup>27</sup> (três mil) horas. Essa definição envolveu, além dos votos dos Conselheiros, audiências públicas<sup>28</sup> com o Conselho Federal de Administração (CFA), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD).

Os artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração são aqui estudados por meio da Análise de Conteúdo, cujo intuito é evidenciar um sistema de categorias que permita uma visão ampla sobre os elementos que organizam essas Diretrizes, conforme pode ser visualizado no Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias

<b>Eixos Temáticos (ET)</b>	<b>Unidades de registro (UR)</b>	<b>Total (UR/ET)</b>
Organização do curso	1-29	29
Perfil desejado do formando	30-39	10
Competências e habilidades	40-90	51
Conteúdos	91-126	36
Conclusão e integralização do curso	127-131	05
Estágio curricular supervisionado	132-141	10
Atividades complementares	142-148	07
Trabalho de curso	149-155	07
Carga horária	156	01
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>156</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Resolução CNE/CES Nº 4/2005

<sup>25</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf) Acesso em: 07/04/2014.

<sup>26</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf) Acesso em: 07/04/2014.

<sup>27</sup> Para detalhes, conferir, por exemplo, Considerações sobre carga horária mínima dos cursos de graduação: uma nota técnica (2006), de André Magalhães Nogueira.

<sup>28</sup> Conferir em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

As categorias foram obtidas por meio do fracionamento das Diretrizes Curriculares em unidades de registro. As unidades de registro foram agrupadas a partir dos artigos do documento em tela, identificando-se 156 (cento e cinquenta e seis) unidades.

Para aprofundar a análise dos achados e permitir um melhor entendimento da distribuição das unidades de registro, apresenta-se no Quadro 3 a ordem de relevância dos eixos temáticos ou categorias prévias a partir do número de unidades de registro (UR) de cada eixo temático. É importante que essa ordem seja conhecida, pois revela de forma detalhada que o fio condutor do documento é a transmissão de conhecimentos técnicos.

Quadro 3 - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias por ordem de importância

<b>Ordem de importância</b>	<b>Eixos Temáticos (ET)</b>	<b>Unidades de Registro (UR)</b>	<b>Total (UR/ET)</b>
1º	Competências e habilidades	40-90	51
2º	Conteúdos	91-126	36
3º	Organização do curso	1-29	29
4ª	Perfil desejado do formando	30-39	10
5º	Estágio curricular supervisionado	132-141	10
6º	Atividades complementares	142-148	07
7º	Trabalho de curso	149-155	07
8º	Conclusão e integralização do curso	127-131	05
9º	Carga horária	156	01
---	<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>156</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Resolução CNE/CES Nº 4/2005

A ordem foi definida a partir das unidades de registro de cada eixo, sem considerar a sequência dos artigos, uma vez que o objetivo de verificar a ordem de importância é saber a importância de cada eixo temático ou categoria prévia nas Diretrizes Curriculares do curso como um todo. Os dados mostram que as unidades de registro estão distribuídas em duas faixas de relevância. Na primeira estão os eixos temáticos: *Competências e habilidades (Artigo 4º)*; *Conteúdos (Artigo 5º)*; *Organização do curso (Artigos 2º)*; *Perfil desejado do formando (Artigo 3º)* e *Estágio curricular supervisionado (Artigo 7º)*. Nessa faixa, predominam eixos vinculados a conhecimentos técnicos como elementos prioritários na formação acadêmica do administrador, o que fortalece a visão de que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração estão voltadas prioritariamente para uma proposta profissionalizante. O que significa que ao final do curso o estudante deve estar “pronto” para assumir um cargo e “produzir” resultados imediatos,

independentemente de quaisquer outras condições pessoais. Para isso, o projeto pedagógico do curso deve ser formatado com conteúdos técnicos de rápida assimilação e reprodução, guardando, portanto, relação íntima com a “fábrica de administradores” (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; MARTINS ET AL, 1997; NICOLINI, 2000, 2003; RIBEIRO, 2003; THOMAS, 2004; LOURENÇO, 2013).

Na segunda faixa estão os eixos *Atividades complementares (Artigo 8º)*, *Trabalho de curso (Artigo 9º)*, *Conclusão e integralização do curso (Artigo 6º)* e *Carga horária (Artigo 10º)*. Essas temáticas são mais identificadas com os procedimentos normativos que a instituição de ensino superior deve observar para que o aluno possa efetivamente integralizar e concluir o curso, procedimentos que serão previstos no projeto pedagógico para conhecimento de todos os envolvidos e/ou interessados.

Destarte, pode-se inferir que os elementos que estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração são declinados nos artigos que compõem a Resolução CNE/CES nº 4/2005, bem como no Parecer CNE/CES nº 776/1997, no Parecer CNE/CES nº 108/2003 e no Parecer CNE/CES nº 329/2004, subsidiados que são pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação ordinária. O que se depreende da análise é que esse instrumento legal passa ao largo do enunciado pela Constituição Federal, em seu Artigo 205º: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O documento analisado está fortemente ancorado à ideia de preparação para o trabalho, o que o aproxima dos princípios constitucionais. Por outro lado, o corpo do texto tem poucos aspectos que o liguem aos fundamentos da humanização do homem como meta formativa, capaz de promover o desenvolvimento pessoal do administrador, o que inclui, certamente, a compreensão do seu papel como cidadão. Nesse prisma, as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam precariamente os princípios da Constituição Federal de 1988.

Ademais, as mencionadas Diretrizes têm no Parecer CNE/CES nº 776/1997 um dos seus documentos de fundamentação. Apesar disso, este documento é pouco considerado no direcionamento para a formação profissionalizante - muito embora o citado Parecer indique que os cursos de graduação devem oferecer ao aluno um processo formativo-educacional que contemple dimensões éticas e humanísticas, e que possam auxiliar o discente a desenvolver atitudes e valores orientados para a cidadania. Ao invés disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais abordam a formação humana apenas e tão somente no artigo 5º, quando trata de conteúdos dos componentes curriculares. O *caput* desse artigo parece ensaiar algum esforço

nessa direção, porém se limita a embaralhar múltiplas intenções ao mencionar “[...] conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio [...]”. Esse ensaio cede lugar ao chavão “[...] através da utilização de tecnologias inovadoras [...]”, lançando uma “cortina de fumaça” sobre as dimensões éticas e humanísticas apregoadas pelo Parecer CNE/CES nº 776/1997.

Na alínea I do aludido artigo 5º, a noção de formação humana é pouco explorada e é “escondida” pelas considerações sobre *Conteúdos de Formação Básica*, cuja abrangência poderá induzir à inclusão de um *conjunto de disciplinas no projeto pedagógico, mas não formula um curso de graduação que promova a formação humana por meio da formação acadêmica* (grifo meu). Nessa óptica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração parecem estruturadas para estabelecer um conjunto mecânico de normas e reproduzir um modelo voltado para a formação profissionalizante.

Esse mecanismo prioriza a massificação da instrução, do conhecimento técnico, que inebria os menos cautelosos que, por isso mesmo, não conseguem perceber quão precíguas são (MARTINS ET AL, 1997) e, por isso, contribui pouco para uma formação humana que permita ao aluno encontrar sentido para a sua existência, e com o qual deverá se comprometer incondicionalmente. Sem esse fio condutor as Diretrizes Curriculares Nacionais minimizam sua contribuição como referência formativa e formadora e deixam de cumprir efetivamente seu papel de diretriz (latim tardio *directrix* “linha diretriz, conjunto de princípios e normas”). Nesse prisma, torna-se mais um instrumento legal para fiscalização das IES e perde a sua acepção mais relevante, que é a de ser princípio. Policarpo Junior (2011) contribui de modo singular para uma reflexão sobre essa resistência à compreensão da multidimensionalidade do ser humano: “[...] uma sociedade na qual o espaço científico demonstre hostilidade ignorante e sistemática aos princípios da formação humana, tem poucas possibilidades de fazer avançar a legitimidade desta última e suas implicações para diversos campos, como o da educação”. O autor, prosseguindo em seu pensamento, aprofunda a discussão ao considerar que:

A concepção de um ser humano formado em sua singularidade não é, pois, uma ideia menor, nem aspecto secundário do qual possa prescindir a reflexão sobre uma sociedade justa e humanizada. Nenhuma sociedade poderá cultivar-se como tal se o entendimento relativo à formação do ente singular não estiver constituído ao menos em alguma instância influente da sociedade. Ao contrário, é a própria visão de um ente singular formado humanamente o que permite e estimula a sociedade a gerar formas sociais específicas de promover ou cuidar da formação do maior número possível de pessoas de acordo com aquele conceito orientador (POLICARPO JUNIOR, 2011).

O conceito orientador defendido neste estudo, e a que se refere Policarpo Junior (2011), é a humanização do homem. Esse processo necessita e deve ter seu *locus* nas relações interpessoais da vida diária, seja na família, na escola, no clube, no trânsito, no trabalho. No caso do futuro administrador, esse *locus* é o ambiente da organização, é o espaço em que ele exercerá o seu trabalho, e o trabalho é, essencialmente, uma ação humana. Como o trabalho é uma ação do homem, é desejável que essa ação contribua para a sua humanização. Ora, se o administrador exercerá sua profissão em um ambiente de trabalho, é natural que o curso de graduação em Administração capacite seus estudantes para: a) o exercício profissional; e b) para atribuir sentido ao exercício realizado. Ou seja, o curso de Administração não pode perder de vista que o labor existe em função de quem o exercita. Como o executante é uma pessoa, o processo formativo-educacional deve ser visto pelo ângulo da integralidade das dimensões do homem, de modo que ele possa atribuir significado ao trabalho que desenvolve em sua vida diária, inclusive na atividade laboral.

Diante do exposto, cabem duas reflexões. A primeira diz respeito à lacuna entre a recomendação do Parecer CNE/CES nº 776/1997, ou seja, a inserção de dimensões éticas e humanísticas nos cursos de graduação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que deixam em plano secundário essas dimensões. Em função disso, vem à tona uma questão relevante sobre as práticas sociais: por que dimensões éticas e humanísticas são tangenciadas em uma sociedade que fala tanto em ética? Será um discurso sobre o vago?

A segunda reflexão está relacionada à distância existente entre a norma e a prática social no ambiente de curso de Administração. Essa distância está consubstanciada no artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 4/2005, que estabelece que “A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico [...]”. Ora, se as Diretrizes Curriculares apenas tangenciam as recomendações do Parecer CNE/CES nº 776/1997 quanto à presença de dimensões éticas e humanísticas em cursos de graduação, por que o projeto pedagógico do curso deveria ser diferente? Na seção a seguir será apresentada a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

#### **4.2 Verificar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, promove a formação humana**

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205º, prevê que a educação deve ser promovida e incentivada para permitir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. As regras ou normas gerais dessa promoção são regulamentadas pela Lei nº. 9.394/1996, que é denominada de nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB). O artigo 53º, Inciso II, da nova LDB, atribui às instituições de ensino superior (IES) a responsabilidade para “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Para o curso de Administração, essas diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES N° 4/2005. O artigo 2º desse instrumento legal prevê que:

A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Na UFPE, a citada Resolução está expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA), cuja versão atual foi aprovada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), em 11/09/2012, e pelo seu Colegiado, em 12/09/2012, tendo como objetivo geral:

Formar administradores para atuarem em organizações empresariais, governamentais e sociais capacitados a compreender contextos organizacionais na busca de soluções e habilitados a tomada de decisões que visem resultados para suas organizações, bem como a promoção do desenvolvimento ambiental, econômico e social sempre baseados em valores e numa conduta responsável (PPCA, 2012, p.9).

Ainda de acordo com o PPCA (2012, p.9), os objetivos específicos do curso são:

- Desenvolver uma formação consistente com compreensão sobre a complexidade da diversidade sociocultural, das interações entre indivíduos e organização, das relações interorganizacionais e das inserções das organizações na sociedade;
- Aprimorar a capacidade perceptiva e reflexiva na identificação e análise de problemas organizacionais, na proposição de soluções e de ações transformadoras da realidade organizacional e social;
- Aperfeiçoar a capacidade reflexiva e analítica na compreensão de modelos e práticas gerenciais e administrativas na sua interdisciplinaridade e adequação à diversidade de realidades organizacionais;
- Estimular um espírito criativo e inovador na busca de novos conhecimentos e atitudes para a sustentabilidade organizacional.

Percebe-se que o Projeto Pedagógico, ao declinar o objetivo geral e os objetivos específicos do curso e o perfil desejado do formando em Administração na UFPE, *campus*

Recife, está fortemente ancorado à transmissão de conhecimento, seguindo a linha apregoada pelas Diretrizes Curriculares. Apesar disso, o curso sinaliza, de modo incipiente, com preocupação com um processo formativo-educacional, conforme será visto mais adiante.

Segundo o PPCA (2012), a organização do curso abrange conteúdos e atividades que atendem aos eixos interligados de formação, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração. Esses conteúdos e atividades compõem a matriz curricular do mencionado Curso, que está distribuída em nove períodos letivos. O tempo mínimo para a integralização e a conclusão é 04 (quatro) anos, ou 08 (oito) semestres letivos, e o máximo é 07 (sete) anos, ou 14 (catorze) períodos acadêmicos.

Segundo o PPCA (2012, p.13-14), o administrador deverá apresentar o seguinte perfil:

- Competência humanística, baseada em valores de cidadania, ética profissional com preocupação com questões sociais e ambientais, que o habilite a compreender aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, reconhecendo o papel profissional no seu contexto de atuação.
- Compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo os aspectos: ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.
- Competência científica e técnica para refletir, analisar e criticar fenômenos organizacionais, gerando questionamentos, investigações e transformações.
- Competência científica e técnica para atuar na administração das organizações empresariais, governamentais ou sociais, de modo a também exercer sua prática profissional consoante à realidade mundial, nacional, regional e local.
- Competência para inovar, empreender e tomar decisões, analisando criticamente as organizações, orientando suas práticas para resultados e transformações da realidade organizacional.
- Capacidade de atuar em equipe de modo interativo e integrativo.
- Capacidade de liderança e negociação, a fim de selecionar estratégias adequadas de ação com vistas a resolver problemas e desafios organizacionais de modo a atender interesses interpessoais e institucionais.
- Capacidade de compreender a necessidade do constante aperfeiçoamento profissional baseado em um aprendizado contínuo.

- Ser hábil na comunicação interpessoal e na interpretação adequada da realidade organizacional, como também se expressar corretamente em documentos técnicos específicos.
- Ser hábil no uso do raciocínio lógico, crítico e analítico, de modo a estabelecer relações causais entre fenômenos, como também ser capaz de interagir criativamente diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.
- Ter habilidade para compreender o contexto administrativo de forma integrada e estratégica, estabelecendo as relações com o ambiente externo em seus diferentes contextos.
- Ser hábil na coordenação de atividades, processos e programas, na identificação e no dimensionamento de riscos, na tomada de decisões e na busca de resultados organizacionais equacionados a um comprometimento ético e social.
- Ter habilidades criativa, inovadora e empreendedora na proposição e implementação de ações administrativas e gerenciais.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife, tem uma carga horária mínima (CHM) de 3.000 (três mil) horas/aulas. A CHM está assim distribuída: a) *ciclo básico profissional*, que é composto por disciplinas/conteúdos básicos da formação profissional; b) *disciplinas eletivas/ atividades complementares*; e c) *estágio curricular supervisionado*, como pode ser visto no Quadro 4:

Quadro 4 - Resumo da organização e integralização do curso (PPCA, 2012)

<b>Organização e integralização do curso</b>	<b>CH</b>	<b>%</b>
<b>Ciclo básico profissional:</b>	<b>2.700</b>	<b>90,00</b>
Disciplinas/ Conteúdos Básicos da Formação Profissional	2.340	78,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrangem o estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos da Administração, o conhecimento das bases do pensamento administrativo e a construção de referências para diagnóstico, interpretação e intervenção em processos organizacionais. Esses componentes tratam das funções clássicas de Administração: planejamento, organização, coordenação, direção, controle e avaliação dos processos organizacionais. Também contemplam conteúdos sobre as funções organizacionais: estratégia, administração geral, administração pública, gestão de pessoas, marketing, finanças e operações. Esses componentes curriculares ainda contemplam conteúdos transversais: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Estatística, Direito, processo decisório, comunicação, sistemas de informação, inovação, responsabilidade socioambiental, contabilidade.</li> </ul>		

Disciplinas eletivas/ atividades complementares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visam à ampliação e à diversificação de conhecimentos das áreas em que atuará profissionalmente o futuro bacharel em Administração. Esses componentes curriculares focalizam estudo que contemplem a diversidade das organizações e propiciem a elaboração de propostas inovadoras no âmbito organizacional. Focalizam ainda a compreensão e o aprofundamento de diferentes processos do trabalho gerencial. Podem envolver atividades de monitoria, iniciação científica e/ou de extensão que são articuladas com disciplinas, grupos de estudo e de pesquisa, e que ofereçam experiência profissional relevante ao processo formativo-educacional do administrador.</li> </ul>	360	12,00
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando preparar o educando para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, bem como para a convivência no ambiente das organizações. Esse componente propicia a observação, participação, acompanhamento do planejamento, execução e avaliação de processos administrativos e gerenciais no cotidiano das organizações. O foco é familiarizar o aluno com a dinâmica da profissão de administrador e com as práticas e com os praticantes da gestão, culminando com a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que é uma atividade de síntese e integração de conhecimento adquiridos durante o curso.</li> </ul>	300	10,00
<b>Total</b>	<b>3.000</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPCA (2012, p. 22-27)

Esta seção tem como objetivo identificar os aspectos da formação humana que estão presentes no PPCA (2012), entretanto verificou-se que os eixos temáticos da matriz curricular não estão explicitados no Projeto Pedagógico. Foi necessário, então, definir os eixos temáticos ou categorias prévias para cada período do curso, tendo como ponto de partida as ementas dos componentes curriculares obrigatórios. Esses eixos sugerem a contribuição dos componentes curriculares e dos seus desdobramentos interdisciplinares e/ou transversais para o percurso formativo, conforme pode ser observado no Quadro 5:

Quadro 5 - Eixos temáticos do curso de Administração (PPCA, 2012)

<b>1º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional</b>	
O primeiro período tem por objetivo oferecer uma base de reflexão introdutória sobre a Administração, envolvendo a questão filosófica e a ética gerencial. É organizado de forma a propiciar o estudo da gestão organizacional a partir de sua base social e das obrigações das organizações na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à Administração</li> <li>• Fundamentos de Sociologia</li> <li>• Obrigações Empresariais</li> <li>• Psicologia 1</li> <li>• Ética e Filosofia para o Administrador</li> </ul>
<b>2º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: A organização no ambiente econômico</b>	
O segundo período oferece uma aproximação do aluno com as escolas do pensamento administrativo e com as teorias de comunicação. Além disso, o aproxima de conceitos de tributos, de micro e de macroeconomia e da teoria do desenvolvimento econômico, visando auxiliar o gerente a interpretar o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria Geral da Administração</li> <li>• Administração Tributária</li> <li>• Comunicação Empresarial</li> <li>• Economia das Empresas</li> <li>• Tecnologia da Informação</li> </ul>

<b>3º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Análise das organizações</b>	
O terceiro período permite que o aluno construa referências para diagnosticar, analisar, interpretar e intervir em processos organizacionais. Permite a utilização de dados contábeis e estatísticos como suporte analítico para interpretar tendências de diferentes variáveis, e que visam auxiliar o processo de decisão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das Organizações</li> <li>• Administração Pública</li> <li>• Contabilidade Geral A</li> <li>• Economia Brasileira</li> <li>• Estatística Aplicada à Administração</li> </ul>
<b>4º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Análise das organizações no contexto brasileiro</b>	
O quarto período aproxima o discente das especificidades da Administração brasileira e de políticas públicas desenvolvidas por entes governamentais. Destaca ainda as relações legais entre as organizações e seus funcionários. Prossegue com o estudo de técnicas gerenciais por meio de dados contábeis e de conceitos básicos de finanças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração de Políticas Públicas</li> <li>• Administração no Contexto Brasileiro</li> <li>• Relações Trabalhistas</li> <li>• Contabilidade Gerencial</li> <li>• Introdução a Finanças</li> </ul>
<b>5º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Comportamento humano no trabalho</b>	
O quinto período é organizado de forma a propiciar ao estudante a investigação de fenômenos comportamentais no ambiente de trabalho, abrangendo o processo de tomada de decisão. Aprofunda os conceitos de ambiente financeiro e fontes de investimentos, inclusive para a inovação e ciência e tecnologia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamento Organizacional</li> <li>• Finanças 1</li> <li>• Gestão e Inovação Tecnológica</li> <li>• Pesquisa Operacional</li> <li>• Processo Decisório</li> </ul>
<b>6º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Gestão de pessoas</b>	
O sexto período contempla conteúdos sobre as áreas funcionais: <i>marketing</i> , finanças, operações e gestão de pessoas. O objetivo é permitir ao estudante uma melhor compreensão do papel das pessoas no desenvolvimento das organizações. Ademais, oferece a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa em Administração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração de <i>Marketing</i> 1</li> <li>• Administração de Operações</li> <li>• Finanças 2</li> <li>• Gestão de Pessoas 1</li> <li>• Metodologia da Pesquisa em Administração</li> </ul>
<b>7º Período:</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Gestão da responsabilidade socioambiental</b>	
O sétimo período prossegue com as áreas funcionais: gestão de pessoas, <i>marketing</i> , finanças e operações. Dá ênfase ao desenvolvimento de temas sobre qualidade, cuja fundamentação auxiliará a organização a desenvolver programas de responsabilidade socioambiental, programas de controle e de certificação social e ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração da Qualidade</li> <li>• Administração de <i>Marketing</i> 2</li> <li>• Gestão de Pessoas 2</li> <li>• Governança e Responsabilidade Socioambiental das Empresas (RSAE)</li> <li>• Sistemas de Informações</li> </ul>
<b>8º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Gestão das relações com o ambiente de negócios</b>	
O oitavo período oferece uma visão do ambiente geral e operacional, sua complexidade, seu dinamismo e possíveis cenários de atuação. O objetivo é dotar o aluno de fundamentos teórico-metodológicos para analisar os recursos da organização para atender à demanda ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração Estratégica</li> <li>• Logística Empresarial</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> </ul>
<b>9º Período</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Eixo: Análise da prática gerencial</b>	
O nono período mobiliza o aluno para atividades teórico-práticas de síntese do seu processo formativo. Essa síntese ocorre por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que o discente deve estabelecer procedimentos de análise e interpretação de uma situação-problema em uma organização. Razão pela qual, os seminários de atualização sobre temas contemporâneos da Administração retomam e aprofundam fundamentos teóricos desenvolvidos no curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio Curricular Supervisionado</li> <li>• Gestão de Projetos e Serviços</li> <li>• Seminário de Atualização em Administração</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> <li>• Eletiva/ complementar</li> </ul>

Na etapa seguinte, foi iniciado o processo de codificação. A codificação foi realizada por meio do fracionamento das ementas em unidades de registro, que são as bases de significação a se codificar (palavras, frases, parágrafos). A partir das ementas das 40 (quarenta) disciplinas obrigatórias, foram identificadas 294 (duzentos e noventa e quatro) unidades de registro. Identificadas essas unidades, iniciou-se o processo de categorização, que envolveu as operações de inventariar (isolar) e de classificar (repartir) os elementos para agrupá-los em função do que é comum. Por último, foi realizado o processo de classificação das unidades de registro, que se deu em função dos eixos temáticos ou categorias prévias, que organizam a matriz curricular. A apresentação da distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou por categorias prévias e por período pode ser visualizada no Quadro 6:

Quadro 6 - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias (PPCA, 2012)

Períodos letivos	Eixos Temáticos (ET)	Componentes curriculares obrigatórios	Unidades de Registro (UR)	Total UR/ET
1º	Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional	05	1-33	33
2º	A organização no ambiente econômico	05	34-59	26
3º	Análise das organizações	05	60-93	34
4º	Análise das organizações no contexto brasileiro	05	94-136	43
5º	Comportamento humano no trabalho	05	137-189	53
6º	Gestão de pessoas	05	908-219	30
7º	Gestão da responsabilidade ambiental	05	220-254	35
8º	Gestão das relações com o ambiente	02	255-273	19
9º	Análise da prática gerencial	03	274-294	21
<b>Total</b>	---	<b>40</b>	---	<b>294</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPCA (2012, p. 28-34)

No intuito de aprofundar a análise e permitir uma compreensão mais ampla dessa distribuição, o Quadro 7 apresenta a ordem de importância assumida pelos eixos temáticos ou categorias prévias no curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. A ordem foi definida a partir das unidades de registro de cada eixo, sem considerar a sequência dos períodos, uma vez que o objetivo de verificar a ordem de importância é saber a relevância de cada eixo temático ou categoria prévia no curso como um todo. Nesse caso, os achados oferecem duas evidências: a) o fio condutor do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, é a transmissão de conhecimentos técnicos, seguindo o modelo instrucional; e b) o curso de Administração segue as Diretrizes Curriculares, o que permite inferir que essa opção contribui para reproduzir e perpetuar a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2000; 2003).

Quadro 7 - Distribuição das unidades de registro por eixos temáticos ou categorias prévias por ordem de importância (PPCA, 2012)

Ordem de importância	Períodos letivos	Eixos Temáticos (ET)	Componentes curriculares obrigatórios	Unidades de Registro (UR)	Total UR/ET
1º	5º	Comportamento humano no trabalho	05	137-189	53
2º	4º	Análise das organizações no contexto brasileiro	05	94-136	43
3º	7º	Gestão da responsabilidade ambiental	05	220-254	35
4º	3º	Análise das organizações	05	60-93	34
5º	1º	Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional	05	1-33	33
6º	6º	Gestão de pessoas	05	190-219	30
7º	2º	A organização no ambiente econômico	05	34-59	26
8º	8º	Gestão das relações com o ambiente de negócios	02	255-273	19
9º	9º	Análise da prática gerencial	03	274-294	21
<b>Total</b>	---	---	<b>40</b>	---	<b>294</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPCA (2012, p. 28-34)

Os eixos temáticos ou categorias prévias permitem observar a existência de duas faixas de importância. Em uma dessas faixas predominam os eixos vinculados a conhecimentos técnicos sobre gestão organizacional, como elementos prioritários na formação do administrador. Nessa faixa estão, em ordem decrescente de importância, os seguintes eixos temáticos: *Comportamento humano no trabalho (5º período)*; *Análise das organizações no contexto brasileiro (4º período)*; *Análise das organizações (3º período)*; *Gestão de pessoas (6º período)*; *A organização no ambiente econômico (2º período)*; *Gestão das relações com o ambiente de negócios (8º período)* e *Análise da prática gerencial (9º período)*, o que corrobora com a opção do PPCA (2012) por uma proposta de educação instrucional, cuja prioridade é atender às demandas do mercado de trabalho (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; MARTINS ET AL (1997); NICOLINI, 2000, 2003; THOMAS, 2004; LOURENÇO, 2013).

A prioridade do curso em atender ao mercado de trabalho está consubstanciada em sua própria síntese: “[...] formar profissionais com características demandadas pelo mercado de trabalho, posto que [é] uma preocupação garantir a inclusão dos egressos nas vagas de emprego que estão surgindo com o crescimento da economia pernambucana e brasileira” (PPCA 20012, p. 14). Pode-se inferir, portanto, que a opção instrucional tem sua razão de ser e a síntese assume explicitamente a opção em perpetuar a “fábrica de administradores”.

Acredita-se, contudo, que a inclusão do egresso no mercado de trabalho é uma preocupação natural do curso, *mas não pode, nem deve, ser a única* (grifo meu). Em primeiro lugar, porque limitaria a vida humana à satisfação de necessidades mais imediatas, o que pode

ser entendido como reducionismo. Em segundo, porque a atividade profissional exige a convivência com pessoas de diferentes níveis hierárquicos de uma organização, além de requerer relacionamentos interpessoais com pessoas de dentro e de fora da organização e com inúmeras outras que estão para além do ambiente de trabalho. Ademais, e não menos significativo, o egresso necessita conviver consigo mesmo, com sua falibilidade, seus limites e suas responsabilidades, suas escolhas, seus fracassos, seus êxitos... Em função disso, pensar na humanização do egresso é tão importante quanto pensar em sua inclusão no mercado de trabalho.

Na segunda faixa, estão os seguintes eixos temáticos ou categorias prévias: *Gestão da responsabilidade ambiental (7º período)*; e *Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional (1º período)*. Essa faixa apresenta eixos mais próximos da formação humana, tais como, ética, responsabilidade socioambiental, bases filosóficas, sociológicas e psicológicas da gestão organizacional. No PPCA (2012) essa aproximação, ainda que de modo tênue, deixa entrever alguma preocupação com o desenvolvimento pessoal e coletivo de alunos, docentes e técnicos. Entende-se que essa proximidade, ainda que tênue, pode ser um caminho a ser explorado nas discussões em torno do PPCA e, quiçá, este estudo possa contribuir para que a abordagem da integralidade das dimensões do homem venha a assumir um papel de maior relevo no Projeto Pedagógico, de modo que a formação acadêmica promova a formação humana, que é aqui defendida.

Um segundo indício de uma aproximação está presente na missão do curso: “[...] formar administradores para a gestão de organizações empresariais, governamentais e sociais de modo a contribuir com o desenvolvimento das gerações atual e futura” PPCA (2012, p. 5). Julga-se louvável que o documento manifeste preocupação com a atual geração e com as futuras, de modo que o curso colabore com a preservação da vida de todas as espécies em um ambiente saudável. Em seguida, a missão do curso almeja formar: “Um profissional apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e [em] seu ambiente, voltado a valores humanos e articulado à pesquisa”. Essa assertiva ratifica a existência de indícios de formação humana e demonstra que pode ser factível uma relação equilibrada entre a técnica gerencial e os princípios dignificantes, corroborando que a formação acadêmica deve promover a formação humana.

Outro indicativo de formação humana no documento é o destaque dado ao papel social da universidade (PPCA, 2012, p.7): “[...] oferecer oportunidades de educação para emancipação social, cultural e econômica, através de formação profissional qualificada e

diversificada para atender a todos os setores da sociedade”. Nesse prisma, o curso se dispõe a formar bacharéis que demonstrem:

Competência humanística, baseada em valores de cidadania, ética profissional com preocupação com questões sociais e ambientais que o habilite a compreender aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais reconhecendo o papel profissional no seu contexto de atuação (PPCA, 2012, p. 13-14).

Certamente, a simples presença de intenções, menções, eixos temáticos e ementas com alguma proximidade com a ideia de Educação como formação humana não significa uma garantia de que o curso realmente promova a humanização dos envolvidos. Mesmo assim, deve-se considerar que a presença desses indicativos no projeto pedagógico é algo salutar, positivo, e, por isso, pode e deve ser realçado, pois demonstra que o PPCA (2012) já contém elementos do processo de humanização do homem, muito embora o foco atual seja ainda instrucional. Sabe-se que a transformação de intenção em ação demanda esforços dos envolvidos e por longo tempo. Mudanças desse porte ocorrem, geralmente, de modo incremental.

A razão de ser de um projeto pedagógico é oferecer um rumo, uma direção, uma oportunidade permanente de reflexão e expressão das necessidades cotidianas. O projeto pedagógico é uma construção coletiva que demanda tempo e contínua articulação de docentes, funcionários e alunos para consolidar propostas e programas de ação que desvelem uma intencionalidade e que também sejam capazes de conectar decisões, ações e práticas, de modo a evitar a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas que cada indivíduo detém (VEIGA 2004; SEVERINO, 2006). Ao mesmo tempo, essa construção deve estar alicerçada em princípios, de maneira que os envolvidos cultivem um modo de viver harmonioso.

Para que essas mudanças ocorram, alguns descompassos deverão ser corrigidos. O primeiro pode ser verificado ao se cotejar o número de horas destinadas aos componentes curriculares do eixo temático *Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional (1º período)* com o número de horas destinadas aos demais eixos. Em uma CHM de 3.000 (três mil) horas (PPCA, 2012), verifica-se que apenas 180 (cento e oitenta) horas são destinadas a componentes curriculares voltadas à temática desse eixo, enquanto 2.820 (duas mil oitocentos e vinte) horas são destinadas aos eixos de conhecimento técnico, como mostra o Quadro 8.

Ao se observar o Quadro 8, percebe-se que apenas 6% (seis por cento) da CHM do curso são destinados a disciplinas com maior proximidade com a ideia de Educação como formação humana. Enquanto as horas restantes, ou 94% (noventa e quatro por cento), são

destinadas à transmissão de conhecimento técnico. Portanto, a desproporcionalidade é abissal, o que permite parafrasear Drucker (1976)<sup>29</sup>: os excessos de transmissão de conhecimento técnico no curso de Administração são tão perniciosos quanto a sua ausência.

Quadro 8: Componentes curriculares do eixo temático Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional

Componentes curriculares	Período	Carga horária	%
Fundamentos de Sociologia	1º	60	2,0
Psicologia 1	1º	60	2,0
Ética e Filosofia para o Administrador	1º	60	2,0
<b>Subtotal</b>	---	<b>180</b>	<b>6,0</b>
Introdução à Administração,	1º	60	2,0
Obrigações Empresariais	1º	60	2,0
<b>Subtotal</b>	---	<b>180</b>	<b>4,0</b>
<b>Integralização do período</b>	---	<b>360</b>	<b>10,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPCA (2012, p. 23-24)

Além do baixo número de horas destinadas aos componentes curriculares do eixo temático *Bases sócio-filosóficas da gestão organizacional (1º período)*, chama a atenção no Quadro 8 o componente Ética e Filosofia para o Administrador. Inicialmente questiona-se a própria nomenclatura da disciplina: em que a ética e a filosofia para administradores é diferente da ética e da filosofia para as outras profissões e para as outras pessoas? Essa distinção só tem sentido se o objetivo da disciplina for discutir o Código de Ética Profissional do administrador. Porém, ao consultar a sua ementa, percebe-se que não é o caso: “Conhecimento. Filosofia contemporânea. Ciência e método científico. Política. Ética e moral. Teorias éticas. Código de ética profissional do administrador” (PPCA, 2012, p. 28). A outra questão é: ao disponibilizar essa disciplina no 1º período do curso, e por tão pouco tempo, é factível que o curso se proponha a contribuir com a sociedade para a formação de administradores realmente preocupados com a promoção do desenvolvimento ambiental, econômico e social, sempre baseado em valores de cidadania e ética que o habilitem a compreender aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais com uma conduta responsável e ética? Para enfrentar esse descompasso, parece razoável indicar a adoção de duas disciplinas: uma chamada Filosofia e a outra Ética, em que se discutiria também o Código de Ética do administrador. A manutenção do *status quo* indica, de modo análogo às Diretrizes,

<sup>29</sup> Para detalhes sobre o comentário a respeito de excessos e ausências consultar Drucker (1976, capítulo 7).

uma intenção extensa demais para uma disciplina ou que o objetivo do curso está mais próximo da retórica do que da formação acadêmica a que se propõe.

A reflexão em torno da desproporcionalidade demonstrada pelo Quadro 8 requer duas observações. A primeira é relativa ao fato de que a disponibilidade de determinados componentes curriculares, por si só, não garante que um processo de humanização esteja em andamento. Para que isso se torne possível é premente que haja disposição entre os envolvidos para tal desiderato. O projeto pedagógico pode ser uma condição necessária, mas não suficiente para que isso seja alcançado e tornado uma prática. Em suma, a existência de um determinado componente curricular, e apenas isso, não assegura uma concepção de Educação como processo de formação humana. Mas, a existência desse componente na matriz curricular do curso pode tornar o processo de formação humana possível e auxiliar o estudante a compreender a realidade em seu entorno.

A outra observação diz respeito à natureza parcial de qualquer processo formativo-educacional, pois nenhum processo é capaz de atender a todos os aspectos do viver humano. A Educação, aí incluída a graduação em um curso superior, pode contribuir para o cultivo de convicção, de fortaleza interior, que possibilite ao indivíduo um modo de viver coerente com os princípios e valores que fundamentam a sua existência e com os quais esteja comprometido incondicionalmente. Sabe-se que esse cultivo é um processo que não se faz em um único passo, mas, ao contrário, requer uma busca contínua e de longo prazo (POLICARPO JUNIOR, 2010; 2011; RÖHR, 2004; 2010).

Outro descompasso é a visão de homem vigente no curso de Administração, que se prontifica a: “Ministrar, mediante matérias e conteúdos, os conhecimentos teóricos e práticos associados à atividade administrativa, visando desenvolver habilidades e técnicas gerenciais e buscando estimular a capacidade de reflexão sobre problemas da esfera organizacional” (DCA/UFPE, 2013). Se for considerado que as atividades profissionais do administrador ocorrem em ambientes complexos e em rápidas transformações, percebe-se que a visão unidimensional é insuficiente para dar suporte ao administrador para lidar com a complexidade do seu trabalho, que exige muito mais do que *a capacidade de reflexão sobre problemas da esfera organizacional* (grifo meu) (AKTOUF, 1976; MINTZBERG, 2010; BARNARD, 1979; DRUCKER, 2002). Nesse caso, a pergunta inevitável é: as outras esferas da vida humana não estão contempladas pela capacidade reflexiva buscada pelo curso? Se não estão, deduz-se que o curso se resume a ser um repassador de técnicas de gestão. Se isso fosse verdadeiro, representaria um reducionismo preocupante do ponto de vista do processo formativo-educacional do aluno. Em primeiro lugar, porque o trabalho do gestor é fazer com

que as pessoas trabalhem em conjunto, unindo suas habilidades e seus conhecimentos para um fim comum (AKTOUF, 1976; BARNARD, 1979, DRUCKER, 1980, 2002). Em segundo, porque o dirigente tem relações com o mundo exterior às organizações (MORGAN, 2009). Desconhecer essas relações demonstra uma visão reducionista do fenômeno humano, já que a vida de uma pessoa não se restringe ao trabalho, mesmo diante da centralidade que o trabalho assume na vida contemporânea.

É fundamental não perder de vista que o homem em si mesmo preexiste ao executivo. O papel profissional é um entre os diferentes papéis que uma pessoa exerce ao longo da vida. Mas a sua vida e a sua condição de homem não se limitam às atividades profissionais, razão pela qual se entende que o curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, pode auxiliar o discente a desenvolver *a capacidade de reflexão sobre a vida, o que inclui o trabalho*.

Esse reducionismo é desumanizante, já que impõe ao aluno uma noção de trabalho em desacordo com a própria ideia de Educação, que é um ato de liberdade (RÖHR, 2004). Essa perspectiva também vai de encontro ao trabalho do gestor, que deve ser dirigido para ajudar o funcionário a realizar os seus potenciais (MINTZBERG, 2010) e a buscar a sua autorealização (*fulfillment*), que é relevante para que a pessoa se torne tudo o que ela é capaz de ser (MASLOW, 1970; ROGERS, 2001). Policarpo Junior (2011) chama atenção sobre o significado da reflexão para a humanização do homem:

Pensar, sentir e agir são meios pelos quais o homem pode tomar consciência de si, dos outros e do contexto em que vive e se relacionar de forma significativa com os semelhantes e com as condições da vida, razão pela qual tais atributos humanos não são humanizados por si mesmos, mas exigem cultivo necessário para que possam expressar a todo ente singular o seu caminho próprio e pessoal capaz de realizar a si mesmo e beneficiar e enriquecer a humanidade.

Esses descompassos também podem, em última instância, refletir o ponto de vista institucional. Nesse caso, estaria evidente a manutenção do modelo de formação massificada e profissionalizante adotado a partir da Revolução de 1930 e do modelo desenvolvimentista dos governos de Getúlio Vargas (1950-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1960) (PEREIRA, 1971; SILVA, 2004; SAES; CAMPOS, 2006). Esse modelo produz a “crise paradigmática” (THOMAS, 2004), cujas bases são formadas por saberes perecíveis, que mudam ao sabor de mudanças tecnológicas e que são insuficientes para atender às necessidades profissionais do administrador (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; AKTOUF, 1976; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; NICOLINI, 2000, 2003; MOURA, 2009) e às suas demandas como ser singular

(MASLOW, 1970; CHANLAT, 1992; ROGERS, 2001; RÖHR, 2004, 2010, 2011, 2013; SEVERINO, 2006; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011).

Nesse prisma, pode-se inferir que a prioridade da Instituição esteja mais voltada para a *massificação de matrículas* (grifo meu) do que para o processo formativo-educacional do estudante. A opção pela massificação tem implicações diretas no plano educacional, porque a estruturação dos cursos passa a atender prioritariamente ao processo produtivo e relega o processo de humanização do homem a um plano secundário. A opção pela massificação aprofunda o descompasso, uma vez que reproduz e perpetua a “fábrica de administradores” (AKTOUF, 1976; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; NICOLINI, 2003; MOURA, 2009).

Diante do exposto, cabem três reflexões. A primeira diz respeito aos níveis de exigências a que os dirigentes estão sujeitos em uma sociedade voltada para a *performance*, como foi destacado pela pesquisa Lens & Minarelli (2013) e por Mintzberg (2007). Essas exigências por desempenho geram inúmeros conflitos íntimos e, por extensão, produzem tensão no ambiente organizacional, uma vez que os profissionais se sentem impotentes para atender às exigências e aos níveis de pressão a que estão submetidos. Nesse cenário, o administrador necessitará de energias íntimas para refletir sobre os diferentes acontecimentos da vida humana, inclusive sobre seus limites e responsabilidades (RÖHR, 2010, 2011, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011).

A segunda é que a capacidade reflexiva buscada no curso não pode, nem deve, estar circunscrita a operações técnicas, uma vez que o ato ou o processo de reflexão, em geral, diz respeito à consideração que o homem faz de suas próprias ações (ABBAGNANO, 2007), e as ações humanas não se reduzem a resultados obtidos no trabalho. O administrador necessita, portanto, refletir sobre a sua própria condição como ser singular, quer esteja dentro ou fora do ambiente profissional (SCHÖN, 1983, 2000; MORGAN, 2009). O trabalho gerencial é uma prática social e como tal não pode ser resumida a uma aludida reflexão “técnica”, porque uma das tarefas do executivo é fazer com que os membros de uma organização vivam juntos e em harmonia e cooperação (BARNARD, 1979; DRUCKER, 1980; AKTOUF, 1996). Para isso, o administrador necessita refletir para agir diante das demandas complexas da vida cotidiana, inclusive avaliando se as suas decisões contribuem para disseminar a ideia de uma organização “*lean and mean*” (MINTZBERG, 2007).

A terceira reflexão é que há uma incongruência no modelo de educação adotado, cujo centro é a transmissão de conhecimento técnico de caráter instrucional, que, como visto, é insuficiente para atender às demandas do estudante de Administração, quer do ponto de vista do trabalho do administrador (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; COVRE, 1981; MOTTA,

1983; ESCRIVÃO, 1995; NICOLINI, 2000, 2003; THOMAS, 2004; MOURA, 2009), quer do ponto de vista do educando como ser singular (MASLOW, 1970; RODRIGUES, 2001; ROGERS, 2001; RÖHR, 2004, 2010, 2011, 2013; SEVERINO, 2006; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011). Assim, convém retornar à visão de homem de Rogers (2001), para quem um indivíduo é um processo fluido, um rio corrente de mudanças, não um bloco de material sólido; uma constelação de potencialidades mutáveis, e não apenas uma quantidade fixa de traços. O processo formativo-educacional, portanto, deve ir além do desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo e capacitar o educando para pensar, sentir e agir. Sem essa constituição, a Educação carece de seu sentido último, de nutrir, de formar, de contribuir para que o homem estruture sua vida a partir de princípios dignificantes.

A esse respeito, Ximenes (2013) defende que o projeto pedagógico guarde os princípios norteadores do X Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado em 1997, e acatados pela UFPE, a saber: a) a formação processual, dinâmica, que desenvolva a capacidade de questionamento e crítica; b) o predomínio da formação sobre a informação; c) a interdisciplinaridade; d) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na dinâmica curricular; e e) a articulação entre teoria e prática. A seção a seguir apresenta a síntese da análise dos documentos.

#### 4.3 Síntese da análise dos documentos

Este capítulo é dedicado à análise dos documentos basilares do curso de graduação em Administração, a saber: a) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração; e b) o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife (PPCA, 2012). Já esta seção apresentará ao leitor uma síntese da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, que é o primeiro objetivo específico desta pesquisa. A seção apresenta também uma síntese da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração (PPCA, 2012) da UFPE, *campus* Recife, que é o segundo objetivo específico.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se que a ambiguidade e a indefinição parecem marcar o tratamento dado à questão da formação humana, o que nos remete à hostilidade ignorante do espaço científico à ideia de Educação como formação humana. Em outros termos, a legitimação da formação humana do administrador por meio da formação acadêmica será mais ou menos impedida, facilitada, estimulada ou desestimulada

em função do nível de conhecimento, das condições existentes e do sentido que a formação humana tem para a sociedade brasileira.

Essa ignorância hostil pode contribuir para que a prática social no ambiente de curso torne ainda mais distante a possibilidade da formação acadêmica como promotora da formação humana. Pode-se inferir, portanto, que a prática dos envolvidos (IES, docentes, técnicos, alunos e sociedade em geral) pode perpetuar essa hostilidade, que é materializada em um projeto pedagógico que aprofunda a “crise paradigmática” por não reconhecer, ou desconhecer, ou ignorar, as zonas pantanosas e indeterminadas do trabalho do administrador.

Para contribuir de forma mais efetiva com o futuro bacharel em Administração, é recomendável que as Diretrizes Curriculares Nacionais estimulem o cultivo dos princípios de conduta aceitos universalmente, que devem orientar o aluno em sua vida pessoal e profissional. Para isso, a Educação, como processo de formação humana, pode oferecer caminhos por meio dos quais o educando pouco a pouco entre em contato com as inúmeras facetas da sua multidimensionalidade, de modo a ter clareza do que necessita, do que é importante e do que deve ser cultivável em seu processo formativo-educacional.

Nessa perspectiva, pensar o ensino de Administração é problematizar a formação humana do administrador a partir da sua formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. Julga-se que a Educação, particularmente no ambiente acadêmico-escolar, deve ser concebida como uma experiência formativa e humanizante. Para que essa concepção seja efetivamente o fio condutor da ação educativa e da ação pedagógica, há que se cultivar a formação humana em conjunto com a formação acadêmica como aspectos agregadores e capazes de viabilizar a construção e a consolidação de um projeto pedagógico que reúna de maneira equilibrada as diversas concepções, os saberes e as *expertises* de docentes, técnicos, discentes, no processo formativo-educacional do estudante.

Acredita-se, contudo, que a formação no campo de conhecimento de Administração não deve prescindir do desenvolvimento integral do discente. Nessa óptica, o cultivo da formação humana no ensino de Administração consolidará um projeto pedagógico capaz de agregar essas diferentes concepções, os saberes e as *expertises* e possibilitar que a formação acadêmica promova a formação humana. Acredita-se que a dinâmica desses processos poderá atrelar-se ao debate nacional e internacional sobre o papel do ensino de Administração e sobre o processo formativo-educacional do administrador. Afinal de contas, a concepção e a estrutura do ensino de Administração devem ser semelhantes a laboratórios e não podem, nem devem, se perpetuar como “fábricas de administradores”. O capítulo a seguir apresentará a análise das entrevistas com docentes do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

## 5 A VISÃO DE DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo busca identificar se docentes do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana. Para isso, foram realizadas cinco entrevistas com professores<sup>30</sup> do referido curso. Esses encontros aconteceram no período compreendido entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015 e tiveram lugar no gabinete de trabalho dos respondentes. Inicialmente foi feita a leitura de um texto norteador (APÊNDICE A) e em seguida as entrevistas foram realizadas, tomando por base as seguintes questões:

- a) O curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, está prioritariamente voltado para a formação acadêmica ou para a formação humana?
- b) A formação oferecida aos estudantes do curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, promove a formação humana do aluno?
- c) Que elementos da formação humana o(a) senhor(a) identifica no curso de Administração/UFPE, *campus* Recife?
- d) Do ponto de vista metodológico, como o envolvimento simultâneo entre a formação acadêmica e a formação humana ocorre ou poderia ocorrer?

O capítulo reflete sobre essas questões a partir da óptica dos respondentes a respeito da formação oferecida pelo referido curso, de suas ideias sobre formação humana, do papel desempenhado pelo docente no processo formativo-educacional de alunos e da adoção de uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação acadêmica e formação humana. A seguir, e na ordem cronológica dos encontros, será apresentado o entendimento dos entrevistados quanto ao reconhecimento da formação acadêmica como promotora da formação humana, e que corresponde ao terceiro objetivo específico desta pesquisa. A parte final do capítulo apresenta a síntese da análise das entrevistas.

### 5.1 Docente 1

As reflexões do Docente 1 sobre o processo formativo-educacional de estudantes de Administração da UFPE, *campus* Recife, levam em consideração a concepção e a estruturação do referido curso. Para isso, o respondente teceu considerações sobre uma série de elementos envolvidos nesse processo, dentre os quais destacou: a formação que é prioritariamente

---

<sup>30</sup> Os participantes estão identificados por pseudônimos.

oferecida pelo curso, o papel da universidade, as práticas existentes em instituições similares, as expectativas do professor e as expectativas do aluno.

Para o entrevistado, a concepção e a estruturação do curso ora analisado está voltada prioritariamente para a formação acadêmica, e ele não consegue vislumbrar que a formação acadêmica promova a formação humana, uma vez que a dimensão reflexiva não está presente no curso de maneira clara e sistemática. No entanto, o Docente 1 identifica a presença de elementos da formação humana no ambiente do curso. Para ele, essa presença não decorre de uma orientação institucional, mas de ações individuais de quem trabalha no curso<sup>31</sup>:

O que talvez possa existir, mas eu não tenho certeza, é essa formação do aluno de maneira reflexiva a partir de experiências de relação, de interações, entre aluno e professor. Mas, aí, são situações circunstanciais, quer dizer, são situações bem específicas e aleatórias. Não de maneira sistemática!

Para o Docente 1, o tipo de formação ofertada está diretamente relacionada à concepção e à estruturação do curso, e leva em consideração uma série de elementos, entre os quais ele destaca: o papel da universidade, as práticas existentes em instituições similares, as expectativas do professor e as expectativas do aluno. No que diz respeito ao papel da universidade, o entrevistado advoga que é necessário compreender limites e dificuldades que essas organizações enfrentam para atender às demandas da sociedade:

[...] muitas pessoas pensam que a universidade é o local de formar tudo! Como se fosse o local do acabamento definitivo do ser humano. Isso não é verdadeiro! [...] se o indivíduo vem, depois de doze, treze, anos de escola e de formação de caráter, para a universidade, que já tem muitas coisas que não consegue fazer bem... Vai se acrescentar essa [formação humana], que ela não está preparada, não sabe fazer ou não tem feito? [Fazer isso] é muito difícil, porque você vai praticamente, digamos assim, desconstruir e reconstruir uma perspectiva nova.

Na óptica do participante, a universidade, por mais paradoxal que pareça, é um dos locais mais conservadores da sociedade. O entrevistado observa que a universidade atua simultaneamente em duas frentes. Em uma se dedica ao desenvolvimento de novos conhecimentos e em outra frente se dedica à manutenção de formas já consagradas:

A universidade, como se poderia imaginar, não tem caráter revolucionário, inovador, impactante, em termo de criatividade do ponto de vista institucional e, sim, do ponto

---

<sup>31</sup> Nas citações referentes às respostas dos entrevistados, buscou-se manter pausas, hesitações, repetições e o caráter coloquial da fala; entretanto, eventuais desvios da norma padrão da Língua Portuguesa foram suprimidos.

de vista de disciplina específica [...] se há um cultivar do novo saber há igualmente o cultivar dos saberes e das formas estabelecidas. Ou seja, a tradição vem junto!

Prosseguindo em seu depoimento, o Docente 1 entende que a concepção e a estruturação de um curso também consideram as práticas existentes em instituições similares, o que parece confirmar quão conservadora é a universidade sob o ponto de vista institucional:

O referencial da profissão passa necessariamente por instituições similares. E nas instituições similares, a que está em primeiro, ou segundo, ou entre os dez primeiros lugares, não nos é dado saber se tem preocupação com essa dimensão [formação humana]. Isso seria uma forma também de você dizer: “Puxa, Harvard é melhor, porque Harvard tem isso”. Se não tem, por que nós teríamos para ser melhor? Quer dizer, esse isomorfismo<sup>32</sup>, no sentido de tentar se igualar com o melhor, é inerente à atividade acadêmica.

Nesse ponto, cabe uma crítica e uma concordância com o Docente 1 em torno da questão sobre as práticas existentes em instituições similares. A crítica remete à “crise paradigmática” advinda da concepção de educação baseada em transmissão de conhecimento. A “crise” demonstra que esse modelo é limitado para compreender a complexidade da vida social e, ao fim e ao cabo, a própria complexidade do trabalho do administrador (MINTZBERG, 1973, 1986; 2010; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Conhecimento e habilidade profissionais constituem, indubitavelmente, aspectos importantes da Educação, porém devem ser entendidos como meio e não como fim. A esse respeito, Bennis e O'Toole (2005, p.4) fazem um comentário esclarecedor sobre os limites de uma técnica no trabalho gerencial: “A maioria dos problemas que os gerentes enfrentam são, em última análise, questões de julgamento”. Ora, o ápice do trabalho gerencial é julgar, escolher, optar, decidir (MINTZBERG, 1973), o que requer o desenvolvimento das potencialidades humanas para compreender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) texto, contexto, conjuntura, bem como projetar cenário de curto, médio e longo prazo. Aqui, Bennis e O'Toole (2005, p.3) oferecem outra contribuição ao afirmarem que: “Quando aplicado a *business* - essencialmente uma atividade humana em que os julgamentos são feitos, às vezes, com dados estatísticos incompletos e incoerentes, a magia metodológica pode cegar ao invés de iluminar”.

A assertiva de Bennis e O'Toole (2005) significa uma desvalorização do conhecimento e do método científico no trabalho do administrador? Não. Significa que a gestão organizacional não equivale ao conhecimento de técnicas, mas é algo que, sem dispensá-lo,

---

<sup>32</sup> Isomorfismo é aqui entendido como a adoção de comportamentos, crenças, ideias e processos que estão de acordo com as demais organizações no mesmo contexto (VIEIRA; MACHADO, 2011).

posiciona-se para além deste. Entende-se, desse modo, que a instituição formadora do administrador deve estar atenta à diferença entre uma disciplina acadêmica e o trabalho do gestor, de modo que a formação oferecida não amplie a “crise paradigmática”.

Ademais, cabe à instituição formadora promover a formação humana do estudante por meio da formação acadêmica, possibilitando ao aprendiz reconhecer as suas potencialidades na vida íntima e na vida social e cultural (CHARLOT, 2001; RÖHR, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012). Entre essas potencialidades está a autonomia, cujo cultivo deve contribuir para que o sujeito possa atuar na vida social. Segundo Rodrigues (2001, p. 251), a Educação deve contribuir para que o sujeito seja autônomo, ou em outras palavras: “[...] aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas”. A autonomia requer uma Educação fundamentada nos princípios de formação humana que podem auxiliar o indivíduo a desenvolver a capacidade de ser responsável diante de questões postas pela vida. Ser autônomo, portanto, é relevante do ponto de vista humano e também do ponto de vista profissional, pois permite ao indivíduo enfrentar as questões que exigem julgamento e tomar decisões a partir de princípios que fundamentam sua vida e que lhe dão clareza sobre os seus limites e responsabilidades (SANTOS, 2014).

E aqui vem a concordância com o Docente 1. O referencial da profissão passa por instituições similares e há que se respeitar e observar a tradição em uma área de conhecimento. O respeito e o reconhecimento à tradição, entretanto, não podem nem devem funcionar como algo imutável, ou como algo que anule a autonomia intelectual. A tradição para ser mantida necessita de mudanças, de modo que outras formas e outros meios sejam criados para agregar e promover a vida social em projetos que o indivíduo intenta e cria para si e para a humanidade. A esse respeito, Rodrigues (2001, p.251) faz uma significativa contribuição:

O mundo humano não é um mundo pré-determinado. Não sendo pré-determinado é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da vontade, da autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais em que os indivíduos vivem, as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais os indivíduos se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais.

Ser autônomo, no entanto, pode colocar o indivíduo em uma posição antitética em relação a práticas existentes em outras instituições formadoras do administrador, ou até mesmo na sociedade em que vive e atua. Romper ou desafiar o *status quo* nem sempre é uma posição confortável, e, muitas vezes, é pouco compreendida, ou até mesmo não é compreendida. Todavia, as práticas de instituições similares e a tradição em uma área de conhecimento não devem condenar o curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, à condição de coadjuvante. O desejo de ser protagonista é próprio do empreendimento humano. O que causaria espanto, e até consternação, seria se esse desejo não existisse.

Mas é próprio também do empreendimento humano a racionalidade para ter compreensão de duas coisas. A primeira é que a direção da mudança é mais importante do que a velocidade. E mudanças, via de regra, são processos de natureza incremental, especialmente quando sua implementação depende do estágio de desenvolvimento humano dos envolvidos. A segunda compreensão é que autonomia e autossuficiência são coisas diferentes. Aliás, o próprio conceito de autonomia já oferece ao indivíduo a clareza de seus limites e responsabilidades. Tal como apregoa Rodrigues (2001), o mundo humano não é pré-determinado, mas é o resultado da confluência de fatores diversos que envolvem relações sutis entre pensamento e ação, controle e aprendizagem, estabilidade e mudança, não existindo um “melhor caminho” nem uma “melhor forma”. Processos formativo-educacionais diferentes podem funcionar bem em diferentes contextos, mas julga-se que os seres humanos serão mais bem atendidos se esses processos forem baseados nos princípios de conduta aceitos universalmente (ética, justiça, responsabilidade, compaixão, solidariedade, etc.).

A partir das considerações sobre o papel da universidade e das práticas existentes em instituições similares, o participante tece considerações sobre a expectativa dos professores em relação à concepção e à estruturação do curso de Administração da UFPE, no *campus* Recife: “[...] os professores não têm a preocupação de preparar pessoas melhores e sim preparar profissionais [...] para ser um bom administrador, entendido como um gestor de processo. [...] a expectativa é a contribuição que, o docente, dá ao aluno em se capacitar para”.

O Docente 1 antevê que a ideia de formação humana poderá encontrar resistências. No que tange a docentes, o entrevistado entende que os professores, como especialistas, optam por conduzir as discussões em um “terreno” que lhes é próprio, com o qual estão familiarizados e para o qual desenvolveram uma trajetória acadêmica:

E uma resistência fundamental é o *status quo*. Ninguém quer, em princípio, ninguém gosta, de discutir fora de sua zona de conforto. É a mesma coisa de um professor bem sucedido, respeitado, e que de repente precisasse ser reciclado em suas técnicas

de sala de aula. Naturalmente ele resistiria, e se por ventura fosse dito: “Faça assim e não assim”. Ele diria: “Mas, puxa, eu fazendo assim sempre fui professor homenageado, paraninfo, etc. por que vou mudar?”. Então, não é um assunto facilmente colocado por parte do professor.

Conforme o Docente I, essa expectativa também é verdadeira em relação ao discente do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife. Para o respondente, a expectativa do aluno é que o curso ofereça formação acadêmica, e que esta proporcione capacitação técnica e abra oportunidades para a sua absorção pelo mercado de trabalho:

O que ele [aluno] espera da Universidade não é sair melhor do que entrou do ponto de vista pessoal, do ponto de vista de sua cosmovisão, de sua maneira de se ver a si próprio. Ele espera sair da Universidade como profissional ou como estudante suficientemente dotado de conhecimento [técnico].

Para ilustrar as considerações sobre a formação a partir dos eixos traçados pelo respondente (papel da universidade, práticas existentes em instituições similares, expectativas do professor e expectativas do aluno), o Docente I cita a sua experiência como estudante:

Eu fui aluno e ao longo de toda a minha trajetória acadêmica a predominância, ou quase que a exclusividade, era para esse lado de natureza acadêmica e técnica. Ora, na medida em que isso seja a predominância e, creio que é verdade que a maioria [dos docentes] foi assim educada, não é fácil romper esse processo de socialização profissional, ou, romper isso parcialmente, no sentido de abrir um espaço para esse lado de enriquecimento da subjetividade.

Ao mesmo tempo em que antevê resistência institucional no que é relativo à formação acadêmica como promotora da formação humana, o entrevistado faz uma observação que, à primeira vista, pode parecer uma contradição às ponderações feitas por ele até aqui: “E, no tecnicamente habilitado para, eu creio, que nem ele, aluno, e talvez nem mesmo o professor, tenham consciência de que a habilitação técnica precisa da formação humana, reflexiva”. Nesse prisma, há que se considerar que o participante se aproxima da ideia aqui defendida de que a formação acadêmica deve promover a formação humana, e que, como visto na revisão de literatura, a Educação não pode nem deve se limitar a um processo instrucional (DEMO, 2007), mas deve possibilitar a humanização do homem (CHARLOT, 2001; SEVERINO, 1992; 2006; RÖHR, 2010; POLICARPO JUNIOR, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012).

Para o Docente 1, a grande questão que impulsiona essa discussão seria a combinação adequada entre formação acadêmica e formação humana no curso de Administração. Para ele, a predominância da formação acadêmica ou a predominância da formação humana seria

igualmente prejudicial à formação do administrador. A primeira por menoscar a multidimensionalidade humana, e a segunda por negar a racionalidade administrativa:

[...] se você tivesse uma predominância da formação humana em relação à técnica, que contribuição real você teria para a sociedade a partir disso? Ou seja, você estaria negando uma coisa que em Administração é fundamental, que é a racionalidade. Quer dizer, a racionalidade no sentido do saber, no sentido de realização de coisas, de como melhor fazer, de adequação entre meios e fins, de eficiência, etc.. E que, por mais que você tenha uma formação humana, uma formação reflexiva, por si só, ou predominante, não contribuiria para isso. Daí, que os dois extremos são igualmente ruins: o ponto de equilíbrio seria o ideal. Mas, o que significa o ponto de equilíbrio? Ponto de equilíbrio não é cinquenta por cento de um e cinquenta por cento do outro... O ponto de equilíbrio é: qual é a dose de um e a dose do outro.

De acordo com a literatura consultada (MASLOW, 1970; RIBEIRO, 1991; THOENING, 1991; ROGERS, 2001; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2012; RÖHR, 2010, 2013), as pessoas estão em diferentes estágios de desenvolvimento humano. Logo, é pouco prática a busca por uma dosagem ou por uma combinação adequada entre formação acadêmica e formação humana, uma vez que a humanização consiste na realização integral das múltiplas dimensões do ser humano (POLICARPO JUNIOR, 2010, 2012). Além disso, porque os próprios docentes estão em processo de formação humana (RÖHR, 2013, p. 265): “A consciência de que todos os educadores e educandos estão no caminho da própria perfeição e, portanto, não na posse da verdade final, fixa e definitiva, nem sobre nós, nem sobre o futuro caminho”. Röhr (2013, p. 265-266) faz uma observação muito esclarecedora: “O que resta ao ser humano é a busca [pelo] que está faltando à perfeição [...] não só pela razão abrangente, mas no conjunto das dimensões humanas, e, não só na teoria, mas como exigência *sine qua non* na prática de nossa vida”.

Nessa óptica, o pensamento de Röhr (2013) vai ao encontro do de Policarpo Junior (2011), para quem a formação humana ocorre em um contexto social e cultural, o que significa que o processo de humanização do homem ocorre em meio às relações interpessoais. Esse processo vai sendo mais bem compreendido à medida que vai se enraizando e aí o ente encontra um modo de viver harmonioso com ele mesmo, com os seres vivos e com o cosmos.

Instado a responder sobre como ocorre ou como poderia ocorrer a promoção da formação humana pela formação acadêmica, o Docente 1 fez a seguinte observação:

[...] até que ponto faz sentido você discutir isso [princípios fundantes] na aula de um professor que está ensinando, por exemplo, técnicas de estocagem ou técnicas de registros financeiros e contábeis? Então, eu não vejo com facilidade a ocorrência disso, tanto do lado do professor muito habilitado para isso, nem do aluno esperar que em sala de aula [isso ocorra]. [...] a grande questão não é o quê, mas o como.

A Educação como formação humana deve estimular o discente a cultivar princípios fundantes e que sejam perenes para a sua vida, independentemente do tipo de assunto que ele esteja estudando ou que venha a estudar, bem como do tipo de trabalho que ele exerça ou venha a exercer. Os princípios de conduta aceitos universalmente (ética, justiça, responsabilidade, compaixão, solidariedade, entre outros) devem guiar a vida do ente singular e são cruciais para que o exercício docente (tarefa pedagógica) seja capaz de atender à meta da Educação, qualquer que seja a disciplina e em qualquer nível escolar.

Nesse prisma, cabem duas considerações a respeito da fala do Docente 1. A primeira refere-se *ao quê ou meta da vida* (grifo meu), que deve ser a meta da Educação, que é a humanização do homem (RÖHR, 2007, 2010, 2013). A meta educacional configura-se como uma ideia regulativa, que abre espaços para que a tarefa educativa seja apropriada à integralidade do ser humano (DALBOSCO, 2003; RÖHR, 2007, 2010). A segunda consideração está relacionada *ao como ou ao método* (grifo meu) a ser utilizado na tarefa educativa voltada para o ensino de técnicas de estocagem ou técnicas de registros financeiros e contábeis - ou qualquer outro conteúdo de um componente curricular. Desse modo, pode-se afirmar que a tarefa educativa e o componente curricular devem ser apropriados à meta da Educação, qual seja a de humanização do homem. Nesse caso, o “quê” *necessariamente* (grifo meu) deverá preceder o “como”. Se não o fizer, reduz-se a Educação à mera prática instrucional ou de adestramento, tornando o curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, uma mera “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2000, 2003). Lourenço (2013) chama atenção para o estranhamento de algumas pessoas ao se falar em formação humana no curso de Administração. O estranho, para esta autora, é reduzir a Educação à dimensão instrucional. O estranho é uma concepção de ensino superior apenas centrado na aplicação de técnicas.

É prudente lembrar que este estudo defende a conjugação de formação acadêmica e formação humana, no intuito de auxiliar o ente singular a se humanizar. Nesse sentido, entende-se que o processo formativo-educacional do administrador *não deve prescindir* (grifo meu) da formação acadêmica para fazer frente aos desafios do ambiente de trabalho, *tampouco deve renunciar às questões mais íntimas do ente singular* (grifo meu), razão pela qual a transmissão de conhecimento é aqui entendida como insumo e não propriamente como Educação (SEVERINO, 1992; 2006; DEMO, 2007; COELHO; GUIMARÃES, 2012).

O caminho, institucionalmente falando, para essa conjugação e para que a formação humana (meta educacional) guie e conduza a formação acadêmica (tarefa pedagógica) deve ser delineado pelo projeto pedagógico do curso, que, como visto na seção 2.2, é um rumo,

uma direção, uma ação intencional, com sentido explícito, e com compromisso definido coletivamente (VEIGA, 2004). Há que se reconhecer que a elaboração de um projeto pedagógico exige esforço coletivo, grande demanda de energia e de tempo dos envolvidos, inúmeros debates e, às vezes, muitos embates. Em compensação, oferece a oportunidade permanente de reflexão sobre as necessidades cotidianas e desvela a intencionalidade, o sentido, a significação, que conectam as decisões, as ações e as práticas que serão desenvolvidas no curso (SEVERINO, 1992; DALBOSCO, 2003; RÖHR, 2007, 2010).

Há também a alternativa de trilhar um caminho mais simples e cômodo, que, como visto anteriormente, reproduz as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e, por extensão, pode tornar o curso uma “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2000, 2003). Esta opção reduz o projeto pedagógico apenas ao “burocrático” preenchimento e entrega de formulários a órgãos reguladores, e muitas vezes esses formulários são “burocraticamente” bem avaliados. Mas, ao fim e ao cabo, os formulários terminam por revelar um projeto pedagógico nitidamente voltado apenas para a instrução.

Pensar o percurso formativo do futuro administrador, portanto, deve ter como ponto de partida a ideia do indivíduo como protagonista de sua formação humana, uma vez que a concepção de formação humana revela que o homem necessita cultivar caminhos que possam levá-lo a ser íntimo de si mesmo (POLICARPO JUNIOR, 2011; RÖHR, 2013). Desse modo, o ambiente do curso de Administração da UFPE, Recife, pode ser um *locus* para que os envolvidos (IES, docentes, técnicos, alunos e sociedade em geral) direcionem as suas ações de modo que cada pessoa se torne tudo o que é capaz de ser (MASLOW, 1970; ROGERS, 2001).

Perguntado sobre o impacto na vida do aluno, do ponto de vista pessoal e profissional, de uma formação acadêmica que promovesse a formação humana, o Docente 1 afirmou:

[...] se houvesse uma contribuição dada pelos professores, seja de consciência do assunto, seja através de alguma técnica, seja através de uma disciplina, evidentemente, você enriqueceria um lado que ainda está empobrecido e tem espaço para crescer. Agora, nunca em detrimento de... [formação técnica]. [...] E eu acho, inclusive, que compreender e vivenciar isso enriquecerá a sua própria racionalidade, porque ele não vai fazer [apenas] o raciocínio objetivo puro e simples, nem a lógica formal. Ele vai ter outros elementos a considerar no mundo real e nas pessoas reais [na vida social e cultural que estão para além do conhecimento técnico].

Nessa óptica, a ação educativa deve guiar e conduzir a ação pedagógica (SEVERINO, 1992; DALBOSCO, 2003), de modo que cada docente, e cada componente curricular, seja orientado pelos princípios de conduta aceitos universalmente, como expressa Policarpo Junior (2011): “[...] o nível de conhecimento ou desconhecimento generalizado de uma sociedade

sobre o ideal da formação humana tende a exercer influência no sentido de apoiar ou desestimular o cultivo da formação humana pelos entes singulares”. Para este autor, o papel do professor ganha relevo à medida que: “[...] o processo formativo não pode prescindir do esforço e comprometimento pessoais; razão pela qual a realização de tal visão será sempre uma tarefa de natureza singular intransferível” (POLICARPO JUNIOR, 2011). Em outras palavras, a formação acadêmica como promotora da formação humana *vincula-se diretamente* (grifo meu) à pessoa do educador, pois a ação educativa se materializa na ação pedagógica.

Acredita-se que é assim que o curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, pode auxiliar o aluno a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente, bem como ajudá-lo a encontrar um modo de viver harmonioso com ele mesmo, com os demais seres vivos e com o cosmos. Para tal, a formação acadêmica deve promover a formação humana do administrador, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. A próxima seção, apresentará a análise dos resultados obtidos com a entrevista do Docente 2.

## 5.2 Docente 2

Ao se posicionar sobre as questões propostas na entrevista, o Docente 2 destacou a formação que é oferecida pelo curso de Administração da UFPE, Recife, a massificação do ensino de Administração no Brasil, a sua ideia sobre formação humana, o papel do professor e a importância da disposição<sup>33</sup> e do exemplo para o processo formativo-educacional do aluno do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife. Para o entrevistado, o nível de envolvimento do professor nesse processo seria representado por sua disposição em auxiliar o aluno e pelo estímulo que sua conduta oferece como exemplo a ser seguido pelo discente para cultivar princípios de conduta aceitos universalmente.

Para o Docente 2, o curso está prioritariamente voltado para a formação acadêmica. Segundo o participante: “[no curso] se “passa”, basicamente, uma formação teórica, que, assume-se, permita ao aluno vislumbrar, caso necessário, aplicações técnicas de acordo com a inventiva e com a capacidade de o indivíduo materializar essas coisas”. Para ele, a formação acadêmica não promove a formação humana, uma vez que a preocupação central é o conteúdo programático e não o desenvolvimento integral das potencialidades do estudante: “[...] falta capacidade reflexiva para [o aluno] compreender as coisas, a realidade, o mundo. Compreender o ambiente de negócios é parte da reflexão do ser humano”.

---

<sup>33</sup> Disposição é aqui entendido como tendência, inclinação, atitude ou abertura para agir de determinado modo (ABBAGNANO, 2007, p. 290).

No entendimento do participante: “Um diploma não faz um [...] profissional. É apenas um ponto de partida para alguma coisa. Podemos estar preparados quando recebemos o diploma ou podemos não estar preparados ainda quando recebemos o diploma”. Para o Docente 2, parece haver no Brasil uma relação direta entre a concepção de ensino voltada para a instrução e a massificação do ensino de Administração (MOTTA; 1983; MARTINS ET AL, 1997). Essa massificação torna os estudantes ávidos por um diploma a qualquer preço e, de preferência, no menor tempo possível. Contudo, prossegue o entrevistado, a massificação pouco contribui para a formação acadêmica e menos ainda para a formação humana (DEMO, 2007), porque, em última instância, derroga a ideia de Educação (do latim *educere*) em seu sentido original de estruturar, nutrir, formar, e nega ao aluno a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, o entrevistado percebe que os alunos carecem de formação humana, além de formação acadêmica. É nesse cenário que o papel do professor ganha relevância:

[...] para falar isso para seus alunos, você está sempre, digamos, arguindo, refletindo, você tem que sair um pouco do foco meramente de conteúdo... Eu não digo que isso seja apenas uma função do professor, que seja uma obrigação do professor, mas seria uma obrigação do ser humano para com o objetivo de todo seu trabalho, que seria [...] ver o aluno expressar tudo o que ele tem capacidade de expressar.

O participante prossegue em sua argumentação sobre o papel do professor e afirma:

Tem até uma frase, que é de Marcelino Champagnat<sup>34</sup>, que diz: “Para você ensinar alguma coisa, primeiro você tem que amar a pessoa”. Você só vai realmente ensinar, propriamente, se primeiro você ama a pessoa. Então, acima de tudo, está, digamos assim, o amor, porque esse nosso trabalho envolve muito amor pelas pessoas.

O participante defende a ideia de que uma forma de ajudar o aluno é falar sobre as coisas do mundo, sobre princípios, sobre valores humanos, bem como sobre a atenção e o cuidado que a vida exige de cada indivíduo. Ele entende que o professor pode contextualizar essas questões independentemente de sua disciplina, criando “ganchos” capazes de estimular o aluno a refletir e a cultivar princípios fundantes em suas experiências cotidianas. A título de ilustração, ele cita o uso desses “ganchos” em sala de aula:

[...] uma coisa que eu trabalho muito, trabalho muito, é a parte pessoal. Por exemplo, é uma coisa que eu posso ajudar meus alunos. [...] falando sobre empresa, eu coloco, muitas vezes, o mundo cotidiano, finanças pessoais, pessoas endividadas, problemas

---

<sup>34</sup> Marcellin Joseph Benoît Champagnat, aporuguesado Marcelino Champagnat (1789-1840), sacerdote católico francês, fundador das escolas Irmãos Marista. Fonte: Disponível em: <http://www.grupomarista.org.br/home/d1> Acesso em: 25/03/2015.

com cartão, financiamento de bens. [...] coisas que não têm a ver, estritamente, com o meu conteúdo, mas têm a ver com o mundo da pessoa, não é? Estou sempre falando, [...] digamos, da pessoa, do casal, da família, esse tipo de coisa que eu posso contextualizar num mundo próximo a eles, e com um conteúdo que dá credibilidade!

O respondente cita também experiências de ajuda a alunos fora da sala de aula:

[...] às vezes, eu sou procurado por questões que não têm nada a ver com a aula. Eu já fui procurado por questões talvez insólitas... Por exemplo, assédio sexual! Eu já tive uma aluna que me procurou, porque estava sofrendo. Ou um aluno que dormia em sala de aula e eu chamei discretamente a atenção, e depois ele me procurou, veio aqui na sala, e eu o recomendei para médicos ou algum profissional. Depois vieram casos de depressão, tireoide, coisas desse tipo... Então, essa humanização existe!

Dois fatos chamam atenção no depoimento do Docente 2. Primeiro é a sua afirmativa, “Então, essa humanização existe! [no ambiente do curso]”. Essa existência é natural, uma vez que o curso é formado por pessoas, ainda que em estágios diferentes de desenvolvimento humano. Contudo, causa admiração que a meta da Educação, a humanização do homem, (RÖHR, 2007, 2010, 2013) esteja a reboque da tarefa pedagógica. Essa inversão leva a esforços de caráter individual, o que pode ser entendido como uma forma compensatória desencadeada por indivíduos diante da opção institucional por uma concepção de educação em que o conhecimento técnico, ao invés de ser meio, tornou-se o fim do processo formativo.

A “crise paradigmática”, a que se refere Thomas (1997), como foi visto no capítulo introdutório, tem seu epicentro justamente na adoção por *business schools* de um modelo de educação centrado na escolarização e na aquisição de qualificação profissional, e que tem se mostrado insuficiente para que o indivíduo estruture uma relação equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza. A “crise”, segundo a literatura consultada, demonstra a limitação desse modelo para compreender a complexidade da vida social e, ao fim e ao cabo, compreender a própria complexidade do trabalho do administrador (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; MOTTA, 1983; ESCRIVÃO, 1995; KOTTER, 2000; MOTTA, 2004). Aqui cabe lembrar a recomendação do Parecer CNE/CES nº 776/1997 para a inserção de dimensões éticas e humanísticas nos cursos de graduação - recomendação, aliás, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, relegam a segundo plano, conforme visto na seção 4.1 e 4.2, respectivamente.

O segundo fato que chama atenção no relato do Docente 2 é a questão: *o que leva um estudante a optar por pedir ajuda ao professor X?* (grifo meu). De acordo com o respondente, os alunos observam os professores e são seletivos ao pedir ajuda: “Ele [o aluno] percebe com

quem ele pode contar, com quem ele pode se abrir e quem pode dar uma saída”. Nesse caso, o aluno identifica a *disposição* (grifo meu) do docente e se suas ações são exemplos de conduta. Depois da identificação, o aluno se sente encorajado a pedir ajuda:

Quando o professor tem uma formação humana ele passa isso... Eu entendo que os alunos enxergam nessa pessoa um exemplo a seguir, eles sentem isso... Uma vez um aluno me disse: “Professor, já no primeiro dia de aula, os alunos “sacam” (*sic*) a que veio o professor”. Se ele vai dar aulas, se vai isso, se vai aquilo, se realmente vai ter algum impacto [na formação do aluno], ou seja, no início do semestre os alunos já sabem qual é a proposta do professor.

O respondente identifica ações de humanização no ambiente do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, apesar da formação acadêmica não promover a formação humana: “[...] existem colegas que têm essa postura, e eu respeito muito isso. Mas, a Instituição não promove isso... Nós sabemos que não promove!”. Há que se considerar positiva a ação de professores que demonstram disposição para um modo de vida guiando por princípios de conduta universalmente aceitos, e que servem de exemplo aos alunos. Contudo, os relatos deixam evidente a ausência de uma diretriz institucional.

O Docente 2 entende que a abordagem da formação acadêmica como promotora da formação humana enfrenta dificuldades em três planos. No *plano institucional*, ao colocar a meta da Educação a reboque da tarefa pedagógica, fazendo com que o modelo de transmissão de conhecimento, que alimenta a “crise paradigmática” (THOMAS, 2004), seja o fim e não o meio de se alcançar a humanização do homem, o que contribui para alimentar e perpetuar tal crise. No *plano do professor*, a questão afeta a própria formação docente, que, de modo geral, não conta deliberadamente com elementos da formação humana. No *plano do aluno*, por sua vez, cabe à família a maior parcela de responsabilidade no processo formativo-educacional do estudante. Para o entrevistado, uma alteração nesse quadro exigirá ações que cubram os três níveis, uma vez que o conjunto da sociedade ainda não tem clareza quanto à meta da Educação e, em consequência, também não é sensível aos desdobramentos de uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo: “[...] hoje a educação é muito simplificada [e o aluno é orientado para] um objetivo pré-determinado socialmente. Por exemplo, no vestibular: “Essa profissão vai lhe remunerar mais, essa outra profissão é melhor, [pois] tem vários médicos na família””.

A esse respeito, cabe lembrar uma importante observação de Chanlat (1992, p. 69-72) sobre o significado de eleger a “economização” como o centro das relações interpessoais na sociedade contemporânea: “[...] O desenvolvimento não será possível a não ser que [nós

tenhamos] um duplo interesse: com as pessoas e com a coletividade [...] As atitudes individuais não são, jamais, dissociáveis das atitudes coletivas”.

Diferentemente da sociedade contemporânea, os gregos, de acordo com Jaeger (2001), perceberam que a Educação é uma tarefa grandiosa e é um processo de construção consciente que envolve a coletividade, a família e cada indivíduo. É nesse nível que o termo formação é aplicado à ação educativa: “O fato de reconhecer nessa tarefa algo grandioso e que necessita de dedicação diuturna é um demonstrativo de que o homem era o centro do pensamento grego, e como tal demandava da sociedade esforço considerável” (JAEGER, 2001, p. 13-14). A sociedade grega, pelo menos no âmbito da formulação do pensamento de vários de seus expoentes, tinha um compromisso incondicional com a meta da Educação, a meta da vida, que é a humanização do homem. Por isso, a formação humana do cidadão grego acontecia durante toda a vida e era o centro da política ateniense. Um ateniense livre estava orientado à formação para a vida e não para a obtenção de saberes técnicos que mudam rapidamente.

Acredita-se que a Educação como formação humana pode oferecer um caminho plausível para o processo formativo-educacional de estudantes do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, de modo que o aluno desenvolva capacidades para se conduzir eticamente diante das inúmeras demandas pessoais, profissionais e sociais. A formação humana busca humanizar o homem e é nessa perspectiva que este estudo diferencia instrução e formação. É também nessa perspectiva que esta investigação advoga a favor de uma formação acadêmica que promova a formação humana, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. Na seção a seguir, será analisada a entrevista do Docente 3.

### 5.3 Docente 3

As considerações do Docente 3 em torno das questões propostas na entrevista sobre o processo formativo-educacional de alunos do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, tiveram como eixo os seguintes aspectos: a formação oferecida, a concepção e a estruturação do curso e o papel esperado do professor.

No que tange à formação oferecida, o Docente 3 entende que o curso está prioritariamente voltado para a formação acadêmica, estando ainda distante de uma abordagem educacional que promova a formação humana. No entendimento deste participante: “[...] o curso está com problema de dar a formação principal, que é a formação acadêmica, a formação técnica. [...] e quando você vai para o lado humano nem se fala... [no sentido de que as dificuldades aí enfrentadas são ainda maiores]”.

O participante julga que a formação de professores contribui para essas dificuldades, uma vez que a maioria, ou a totalidade, tem formação de pesquisador. Em sua percepção, os cursos de mestrado e doutorado pouco contribuem para a preparação para a docência:

[...] não somos formados [para ser docente], [...] não [temos] didática e [...] o estágio docência de um semestre letivo não dá para nada, [o resultado é que os alunos] vão fazer aquilo que aprenderam, vão repetir, sem renovação, porque não existe espaço para isso nem é dado subsídios para isso. [...] e eu digo isso por que meus alunos são obrigados a fazer...

Foi lembrado, então, ao respondente, que a Universidade Federal de Pernambuco dispõe do Núcleo de Formação Continuada Didática-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE)<sup>35</sup>, que tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica no âmbito da Universidade. Sendo esta uma alternativa que poderia auxiliar os professores a enfrentar carências e dificuldades em suas atividades docentes. O respondente mostrou-se um tanto quanto resistente à efetiva contribuição do NUFOPE. Talvez por ter uma expectativa de que o enfrentamento das dificuldades descritas seja obtido por meio de procedimentos descritivos, cuja superação poderá ser em curto e médio prazo. Julga-se, entretanto, que as alterações almejadas poderão ser efetivadas por meio de mudanças de pensamento, que exigem prazos bem mais longos.

Em seu depoimento, o respondente cita que uma das dificuldades é que o discente chega ao curso com a expectativa de entrar imediatamente no mercado de trabalho. O curso funcionaria como um tipo de passaporte, como salvo-conduto, para o acesso ao mercado de trabalho: “[É] muito mais a preocupação de ganhar uma “grana” [...] do que efetivamente se compenetrar para ter uma formação acadêmica melhor. Eles têm uma preocupação imediatista [com] uma “prática burra”, porque sem teoria, a prática é uma “receita de bolo” sem base”.

De acordo com a percepção do entrevistado, além das dificuldades que o curso em si possui para que a formação acadêmica promova a formação humana, o interesse do aluno por ganhar uma “grana” tem se tornado um obstáculo à própria formação acadêmica, uma vez que o discente chega à UFPE com a expectativa de que o seu comprovante de matrícula funcione como um “trampolim” para o mundo do consumo. Nesse caso, a expectativa do discente é que o acesso ao mercado de trabalho e, em consequência, o acesso a dinheiro parece ser a maneira

---

<sup>35</sup> O NUFOPE é uma ação conjunta da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) e do Centro de Educação da UFPE, tendo como objetivo realizar atividades que contribuam com a docência no contexto da Universidade e criar condições para o desenvolvimento de uma formação pedagógica continuada dos professores. Fonte: Disponível em: [https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32701:a&catid=19&Itemid=72](https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=32701:a&catid=19&Itemid=72) Acesso em: 31/03/2015.

de pertencer ao mundo. O respondente comenta, por exemplo, que os alunos demonstram pouco interesse em estágios para construir uma carreira bem fundamentada teoricamente. Eles buscam apenas a melhor bolsa de estágio não importa em quê. Qualquer coisa, desde que pague bem. Desse modo, o curso é percebido como apenas um meio. Consumir é o fim. E como tal, tudo o que se refira ao curso está subordinado ao “passe de mágica” que o consumo representa. Os estudantes vivem para encontrar a melhor oportunidade possível. Há exceções, certamente. Para o Docente 3, isso traz dificuldades ao processo formativo, pois o interesse do aluno está voltado para comprar qualquer coisa, exceto livros: “Eu não sei se é um reflexo da sociedade como um todo, da realidade Brasil... [...] a gente vê um monte de meninos querendo a prática [para ter dinheiro] para gastar com celular, *tablet*, balada, roupa, bolsa, sapato...”.

Essas reflexões do Docente 3 suscitam duas observações. A primeira é relativa à prática sem fundamento. Ao comentar sobre a formação de aprendizes nas escolas de arte de Florença, De Masi (2014, p. 126) cita uma observação de Leonardo da Vinci (1452-1519): “Estuda antes a ciência e depois segue com a prática nascida dessa ciência. Aquele que se apaixona pela prática sem ciência é como o timoneiro que entra em um navio sem timão, ou bússola, e nunca sabe ao certo para onde vai. A prática deve ser edificada sobre a boa teoria”.

Mintzberg (2010) pontua de forma clara que o trabalho gerencial está alicerçado em três frentes interconectadas: *arte* (gerar ideias e integração), *habilidades* (conectar e alicerçar ideias tangíveis) e *ciência* (analisar o conhecimento para criar ordem). Sem essas frentes, o administrador terá dificuldades para realizar o seu trabalho, que, como visto no capítulo introdutório, reveste-se de grande complexidade, exigindo capacidade reflexiva sobre um problema, o seu contexto e as suas inter-relações no ambiente de atuação da organização. Volta-se, então, ao comentário de Pastore (BBC, 2013) a respeito de alguém ter um “canudo”, um diploma em Administração, mas não ser capaz de responder às demandas sociais.

A segunda observação refere-se à ideia do consumo como balizador da vida humana. De acordo com a literatura consultada, essa ideia parece insuficiente para o desenvolvimento do ente singular, uma vez que ignora as múltiplas dimensões do homem. Segundo Röhr (2010, 2013), cada dimensão humana exige cuidado específico e não é saudável cuidar de uma em detrimento das demais, o que violaria o próprio conceito de integralidade. Nessa óptica, convém lembrar a reflexão de Policarpo Junior (2011) sobre a responsabilidade da sociedade em estimular cada indivíduo a cuidar de sua integralidade:

A concepção de um ser humano formado em sua singularidade não é, pois, uma ideia menor, nem aspecto secundário do qual possa prescindir a reflexão sobre uma sociedade justa e humanizada. Ao contrário, é a própria visão de um ente singular

formado humanamente o que permite e estimula a sociedade a gerar formas sociais específicas de promover ou cuidar da formação do maior número possível de pessoas de acordo com aquele conceito orientador.

Policarpo Junior (2011) também faz alusão ao papel da universidade como uma importante via de acesso para que a sociedade tenha clareza quanto à necessidade de estimular o indivíduo a ser cuidadoso com as suas múltiplas dimensões e com as suas potencialidades. Para este autor, quando o espaço científico de uma sociedade revela hostilidade sistemática a princípios da formação humana, as possibilidades de avanço da humanização do homem são reduzidas, afetando a Educação, e diversos campos do pensamento humano, o que pode induzir um processo de desvinculação entre as instâncias estruturadoras de uma sociedade. Na óptica deste autor, essa desvinculação produz impactos na Educação como formação humana: “[...] quando as práticas, sistemas e autoridades educacionais ignoram os sentidos [da] formação humana, a própria educação se vê diminuída, adaptando-se às atividades instituídas sem lhes questionar os significados e direção” (POLICARPO JUNIOR, 2011). Em outras palavras, a universidade como espaço científico não pode nem deve almejar que a sociedade seja permeável à formação humana se o próprio ambiente acadêmico não o for.

A esse respeito, o Docente 3 tece considerações sobre o vínculo frágil existente entre a concepção e a estruturação do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, e a formação humana. Para ele, a concepção e à estruturação do curso estão vinculadas à massificação, que levou à expansão do ensino superior brasileiro, notadamente a graduação em Administração: “[...] em uma lógica de produtividade elevada, em que você “joga” 60, 70 alunos em uma turma, você é [ou está sendo] desumano (*sic*) [...] Aí eu pergunto: como conseguir alguma relação [no sentido de humanização] quando você tem que ser necessariamente impessoal?”. Essa massificação tem levado a universidade a se voltar, ou optar, por um modelo de ensino que perpetua a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2000, 2003). Demo (2007) argumenta que a massificação tem um custo elevado, em termos de oportunidade, para o desenvolvimento humano e, em consequência, para o país. Moura (2009) também se manifesta a respeito, lembrando que dados do INEP demonstram que, em 2006, havia no Brasil mais alunos matriculados no curso de Administração do que a soma dos estudantes matriculados em toda a área de saúde.

Outra desvinculação, apontada pelo respondente, entre o curso e a formação humana é relativa ao “jeitinho” brasileiro. Para ele, o “jeitinho”, talvez, seja um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade brasileira, em todos os aspectos e em todos os níveis. Nesse sentido, de acordo com o entrevistado, há um culto à desobediência às regras, quaisquer que

sejam. E todos os brasileiros, ou quase todos, se arvoram a cumprir apenas o que lhes é conveniente, seja o “oportunista” do momento atual, seja o cidadão comum.

No caso do ensino superior, prossegue o Docente 3, esse culto à desobediência envolve o professor - que não elabora plano de ensino, que “inventa” seminários de seminários, que não cumpre horários, que não faz chamada para registrar a presença e ausência dos alunos em sala de aula. Aí estariam os professores que não têm clareza de que as suas atitudes e ações não colaboram para a formação acadêmica e comprometem a formação humana do estudante: “[...] nós [professores] estamos prejudicando a formação humana, porque estamos fomentando o ilícito por meio de ações oportunistas, simpáticas, ilegais. [Estamos] “criando” um indivíduo oportunista, um indivíduo para quem ser “esperto ou sabido” compensa”.

O respondente observa que para muitas pessoas cumprir regras pode ser visto como uma ação menos confortável. Cumprir regras, em geral, implica dizer não, que é a antítese do “jeitinho”. Entretanto, prossegue o entrevistado, dizer não é tão importante quanto dizer sim: “Ninguém gosta de dizer: não! É a história do menino pequeno [...] se ele chora, você dá, porque tem pena e simplesmente diz sim. [...] Dizer não tem um custo que eu não quero pagar! Na hora em que lhe é dado poder, então você começa [a dizer: não!]”.

O Docente 3 considera também que muitos professores não têm clareza do que significa trabalhar no serviço público, em que o grau discricionário do servidor é muito baixo. Daí a razão por que todas as ações do servidor estão submetidas à legislação vigente:

Todas as ações são regulamentadas: tem regimento, resolução, manual, que dizem se pode ou não fazer uma ação. [Nós temos] obrigação de cumprir a lei mais do que qualquer outro, porque nós somos do serviço público e podemos ser punidos. Na iniciativa privada se o dono da empresa faz alguma coisa, que não seja ilegal, não tem problema, ele pode fazer o que quiser.

O relato do Docente 3 encontra eco nas considerações de Policarpo Junior (2011) ao lembrar que: “[...] atributos humanos não são humanizados por si mesmos, mas exigem cultivo necessário para que possam expressar a todo ente singular o seu caminho próprio e pessoal, capaz de realizar a si mesmo e beneficiar e enriquecer a humanidade”. O desenvolvimento humano significa que o ente está em busca de um modo de viver equilibrado e harmonioso, mas, para tornar isso possível, há que se mudar o paradigma vigente, o “jeitinho”, por uma concepção que reconheça na Educação um caminho para a integralidade das dimensões humanas. A Educação é uma tarefa grandiosa, que necessita de dedicação diária e de mobilização do indivíduo, da família e da sociedade. A exemplo da sociedade

grega clássica, que tinha compromisso incondicional com a meta da Educação, a humanização do homem (JAEGER, 2001; SEVERINO, 2007; RÖHR, 2004, 2007, 2010, 2013).

Diante do exposto, percebe-se a existência de lacunas de formação humana no curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, o que, aliás, justifica a oportunidade, a pertinência e a contribuição desta investigação na discussão da temática. O relato evidencia a necessidade de um esforço pessoal para a compreensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), por parte do docente sobre a ideia de Educação para a integralidade. Röhr (2013) faz uma importante contribuição ao questionar: “Como podemos educar integralmente quando não fomos educados dessa forma?”. Para o autor, o primeiro momento é a *disposição* (grifo meu) da pessoa em reconhecer que ainda está a caminho da integralização de suas dimensões:

A postura esperada de um educador engajado na meta da integralidade é visar, em primeiro lugar, o avanço na sua própria integralidade. Difícil desenvolver uma compreensão das dificuldades que os nossos educandos encontram, quando o próprio educador não as enfrentou ou ainda as enfrenta (RÖHR, 2013, p. 169).

No entendimento de Röhr (2013, p. 170) a *autoeducação* (grifo meu) é o segundo momento: “O educador torna-se, apesar de suas imperfeições que sempre lhe acompanham, um exemplo de autonomia, não só em relação a fatores externos, mas, principalmente, diante das prisões internas, que somos capazes de criar”. Aqui o professor irá se debruçar sobre a sua capacidade de empreender e contribuir para a sua humanização. Convém lembrar que para este autor (RÖHR, 2004), a Educação exige um ato de uma identificação, um ato de comprometimento, por convencimento íntimo do aprendiz para a formação de uma sensibilidade que ele ainda não possui. Mas, sem esperar que a aprendizagem se faça em um único passo - entre outras coisas por que a renovação de pensamentos não é uma tarefa fácil nem de curto prazo, pois exige capacidade de renúncia e profunda convicção íntima para a compreensão do que deve ser efetivamente cultivado pelo homem.

Nessa perspectiva, o significado de aprender a viver não pode nem deve ser entendido apenas como um objetivo a ser “atingido”. Também não pode ser entendido como a “conquista” de conhecimentos técnicos e habilidades profissionais. Aprender a viver significa que o indivíduo quer se perceber e quer compreender-se em sua condição de humano, com suas contradições, fragilidades, sua falibilidade e incompletude, e isso certamente é tão relevante para a vida individual quanto para a vida social (SANTOS, 2014). Todavia, não se pode nem se deve esperar que uma aprendizagem desse tipo venha a ser algo facilmente “palatável” ou que pareça uma atividade a que alguém se dedica em dia, hora e local pré-determinados. A humanização do homem é tarefa de longo prazo, é para a vida inteira.

Narayanswamy (2008) adverte de que essa é uma “batalha” interior e que a jornada não se dará sobre mudar o aluno, as outras pessoas ou o mundo... A “batalha” será para mudar a si mesmo.

Talvez esse seja um momento profundo de reflexão do docente sobre si mesmo, sobre o seu trabalho e sobre a sua vida em sociedade (RIBEIRO, 1991; THOENIG, 1991; SCHÖN, 2000; RODRIGUES, 2001; ROGERS, 2001), envolvendo questões sobre liberdade e autonomia, limites e responsabilidades, disposição e autoeducação, e que fazem parte do fazer pedagógico do professor no ambiente do curso e dos seus desdobramentos, bem como da sua própria vida como cidadão. Decisões desse tipo, certamente, são muito significativas sob o prisma pessoal, entretanto podem ser tidas como estranhas por outras pessoas, o que exigirá o cultivo de convicção, de fortaleza interior, que permita que haja coerência entre o pensar, sentir e agir e os princípios e valores que fundamentam a existência do ente singular e com os quais estejam comprometidos incondicionalmente. A seguir, serão analisados os resultados da entrevista com o Docente 4.

#### 5.4 Docente 4

A partir das questões propostas na entrevista, o Docente 4 teceu considerações sobre o processo formativo-educacional de discentes do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. Em suas reflexões, o participante destacou os seguintes pontos: a formação oferecida pelo curso, a formação de professor e a predominância da formação acadêmica no ensino superior de Administração.

Na óptica do Docente 4, uma abordagem que promova a formação humana por meio da formação acadêmica ainda está muito distante da realidade do curso. Para o entrevistado, o que é predominante é a transmissão de conhecimento, por meio da apresentação de teorias, conceitos e métodos científicos: “Estamos mais voltados para a formação teórica e técnica e não para uma formação mais reflexiva. Não me parece que o curso se volte para isso, mas eu creio que poderia até ser uma abordagem interessante a ser explorada”.

O participante entende que para trabalhar com uma abordagem de formação humana, envolvendo a reflexão sobre as experiências dos alunos, o curso teria que enfrentar duas dificuldades. A primeira é a quantidade de alunos em sala de aula. Ele relata que as disciplinas têm cinquenta e setenta, alunos matriculados, o que já compromete seriamente o trabalho do docente no modelo atual de transmissão de conhecimento. A segunda dificuldade relatada refere-se à formação de professores, que ele reputa como um processo de elevada complexidade: “[...] a nossa formação, no sentido de atuar como educador, é limitada. [...] E

esse conceito de reflexão demandaria que os professores fossem educados. Os professores precisariam ser apoiados para ter domínio sobre essa abordagem”.

Ademais, de acordo com o respondente, há que se levar em conta que há uma diferença entre professor e educador. O professor é o ocupante de um cargo, cujo exercício ocorre na instituição que o contratou: “Nós fomos contratados pela UFPE, nós temos cargo de professor. Eu sou professor no sentido de discutir em sala os conteúdos da disciplina que eu leciono na graduação em Administração”. Entende-se que o entrevistado ao falar em professor refere-se à sua atuação em sala de aula, que envolve uma tarefa pedagógica que, por seu turno, abrange conteúdo programático, horário, tempo de duração e lugar previamente determinados. Em outros termos, seria a atividade voltada para o processo ensino-aprendizagem por meio de atividades formais (FREITAS, 2005; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007). Já o educador desempenharia, conforme o entrevistado, o papel de mostrar ou de apresentar a alguém menos experiente pontos de vista de que a pessoa não estava ciente. Ou seja, pontos não percebidos pelo aprendiz em uma experiência e sobre os quais ele ainda não refletiu. O educador, portanto, estaria voltado a algo que está para além das atividades convencionais de ensino-aprendizagem, e que poderia sinalizar para um possível desenvolvimento integral do ente singular.

À primeira vista, parece que no entendimento do Docente 4 professor e educador são pessoas distintas. Julga-se, no entanto, não haver distinção entre professor e educador. A distinção está em relação à *atitude* ou *orientação* (grifo meu), isto é, em relação à meta da Educação, que neste estudo é a humanização do homem, e à tarefa educacional, que é o meio para se aproximar da meta da Educação, que não se resume apenas à transmissão organizada de conhecimentos, devendo possibilitar que o aluno cultive princípios de conduta aceitos universalmente (compaixão, solidariedade, justiça, ética, responsabilidade, entre outros). Convém lembrar, que esse cultivo se dá em meio ao contexto social e cultural (POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011). A Educação como processo de formação humana permite o desenvolvimento da capacidade de reflexão, estimulando o ente a estruturar o seu modo de viver em princípios dignificantes. Nesse caso, afigura-se que é a atitude ou orientação que torna o ensino de Administração uma “fábrica de administradores”, e não um laboratório (NICOLINI, 2000, 2003). A atitude ou orientação também pode tornar o administrador um mero aplicador de técnicas às situações contingenciais do mundo da prática, mas com baixa capacidade de refletir sobre um problema, o seu contexto e as suas inter-relações com o ambiente da organização (AKTOUF, 1996; MARTINS ET AL, 1997; MINTZBERG, 2010). Enfim, a atitude ou orientação pode aprofundar a “crise paradigmática”.

A seguir, o entrevistado faz um movimento em direção à formação humana, afastando-se da ideia de que professor e educador são pessoas distintas, e revela ações de educador:

O que eu observo no mundo, na vida atual, é que as pessoas vivenciam uma série de situações. Mas, elas têm dificuldades de atribuir sentido a essas situações. Nós somos bombardeados de informações, temos muitas situações, as tecnologias possibilitam que nós tenhamos contato com muitas pessoas com rapidez, com uso de telefone celular, *facebook*, *e-mail*, enfim, muitas facilidades de comunicação que não aconteciam antes, mas muitas vezes temos dificuldade de atribuir sentido e de entender as experiências.

Dando continuidade ao seu depoimento, o Docente 4 acrescenta:

[...] a minha ligação com a área da aprendizagem modificou a minha vida, do ponto de vista dos meus hábitos. [...] eu passei a dar um valor muito grande às nossas pré-disposições, e a nossa ação é fruto da nossa pré-disposição. Se nós temos o hábito de ser solidários, ou de valorizar a solidariedade, o bem-querer para com o outro, isso vai, de certa forma, influenciar a nossa conduta para que levemos em conta a importância de ter relações marcadas pela boa convivência, enfim, pelo bom tratamento dados aos outros. Não ver o outro como inimigo. Desenvolver, por exemplo, a questão da colaboração nos espaços organizacionais. Se você tem o hábito de valorizar isso, então, a sua conduta, a sua ação, tende a estar em sintonia com essa pré-disposição que você possui.

Instado a responder como isso é repercutido em sua prática como educador, de modo que a formação acadêmica seja promotora da formação humana, o respondente comentou: “[...] eu tento, vamos dizer assim, enfatizar a importância do aluno de Administração, ou o profissional, ou o cidadão, desenvolver o hábito<sup>36</sup>, a pré-disposição, favorável para que ele continuamente consiga atribuir sentido às situações”.

Para o participante, a universidade é um *locus* importante para estimular a reflexão sobre as experiências do aluno. Ele entende que se a atitude ou orientação institucional fosse pela abordagem da formação humana, esse estímulo se tornaria mais efetivo à medida que o aluno tem: “[...] oportunidade de conviver com docentes, e também com discentes, de um nível bom de educação formal e de [...] ser educado no que tange a regras, prazos, critérios, conceitos científicos, que vão orientá-lo na sua capacidade de entendimento do mundo”. Para isso, a formação acadêmica tem contribuído: “[...] eu creio que em sua capacidade de compreensão, o aluno tem uma formação teórica, e isso, de alguma forma, pode ajudá-lo no domínio de alcançar uma compreensão do que seriam princípios dignificantes”. Conforme se discutiu na seção 2,2, esta investigação reconhece a importância da formação acadêmica, contudo deve-se levar em conta que a instrução é apenas a parte mais visível do processo

---

<sup>36</sup> O termo hábito é utilizado pelo entrevistado no sentido de uma disposição para a ação, uma prontidão do indivíduo para manifestar um comportamento determinado diante de um conjunto de estímulos.

formativo-educacional (RÖHR, 2004, 2007, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011, 2012; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007), com o que concorda o respondente:

Evidentemente, que se esses tópicos fossem aprofundados, a formação poderia ser mais completa. Mas, no sentido de o aluno estar desenvolvendo a sua capacidade de compreensão, eu visualizo também que ele vai desenvolver o hábito de compreender, o hábito de questionar, e daí ele pode questionar, por exemplo: para que seriam os princípios dignificantes? Ele vai ter mais facilidade de lidar com isso.

Aqui cabem duas observações a respeito das considerações do Docente 4. A primeira diz respeito à alusão à *universidade como um locus importante para estimular a reflexão sobre as experiências do aluno* (grifo meu). Esta investigação advoga que a meta da Educação, a meta da vida, é a humanização do homem, independentemente do ambiente onde ele se encontra: escola, trabalho, clube, igreja, uma vez que o cultivo de princípios que dignifiquem a vida não se subordina a tempo ou lugar.

A afirmativa grifada suscita o seguinte questionamento: a universidade também é um *locus* importante para a reflexão sobre as experiências dos demais envolvidos (IES, docentes, servidores administrativos e sociedade em geral)? Esta, então, é a segunda observação. Esta investigação advoga que a meta da Educação, a humanização do homem, é uma ação intencional, que deve ser cultivada, independentemente do cargo que o indivíduo ocupe na estrutura organizacional, ou na estrutura social, razão pela qual todos os envolvidos devem ser considerados na meta da Educação. Em função do escopo deste 3º objetivo específico (Identificar como professores do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana), a análise sobre a afirmativa do entrevistado está delimitada ao professor, o que não significa relegar os demais envolvidos a plano secundário.

A terceira observação se refere ao movimento pendular feito pelo Docente 4 no que concerne à compreensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) da meta da Educação, a humanização do homem, e à tarefa educacional (RÖHR, 2004, 207, 2010, 2013). Aquela é a meta da vida. Esta é o meio que possibilita uma aproximação com aquela. Nesse caso, é conveniente recorrer-se a Röhr (2013, p. 169): “Como podemos educar integralmente quando não fomos educados dessa forma?”. Para este autor, a *disposição* e a *autoeducação* (grifos meus) são os caminhos adequados à integralização de suas dimensões. O primeiro consiste no reconhecimento da pessoa de que ainda está a caminho da integralização de suas dimensões, e a atitude adequada é fazer avançar a sua própria integralidade. O segundo momento é o ente se debruçar sobre a sua capacidade de empreender e contribuir para a sua humanização. Para Röhr (2004), a Educação exige um ato de uma identificação, um ato de comprometimento,

por convencimento íntimo do aprendiz para a formação de uma sensibilidade que ele ainda não possui. Todavia, a pessoa deve ter clareza que essa aprendizagem necessitará de muitos passos, uma vez que a renovação de pensamentos é uma tarefa árdua e de longo prazo, que requer capacidade de renúncia e convicção íntima para compreender o que se quer cultivar.

É nessa óptica que o significado de aprender a viver não pode nem deve ser entendido como um objetivo a ser “atingido”. Também não é uma quantidade de conhecimento a ser “conquistado”, ou que já se efetivamente conquistou. Aprender a viver significa que a pessoa quer perceber e quer compreender a sua condição humana (contradições, fragilidades, falibilidade, incompletude). E essa compreensão é tão relevante para a vida individual quanto para a vida social (SANTOS, 2014). Contudo, essa aprendizagem pode não ser algo prazeroso, tampouco se reduz a um conjunto de atividades com horário e local pré-determinados, pois é um trabalho árduo e para a vida inteira. É uma “batalha” interior, que não visa mudar as outras pessoas ou o mundo... A “batalha” é para mudar a si mesmo (NARAYANSWAMY, 2008).

O Docente 4 acredita que a predominância da formação acadêmica em detrimento de um modelo de Educação mais reflexivo não é um fenômeno do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. Para ele, esse modelo tem sido reproduzido no Brasil e em outros países: “[...] eu não creio que isso seja um problema exclusivamente da nossa Instituição. Eu creio que isso é um problema da área de Administração no país, quiçá, no mundo! E também creio que é um problema muito mais amplo”. Verifica-se, então, uma aproximação entre o pensamento do Docente 4 e a literatura consultada sobre a formação do administrador (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; AKTOUF, 1996; NICOLINI, 2000, 2003; MOURA, 2009).

Uma das consequências do modelo de educação que privilegia o desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo é que o ensino de Administração passa a ignorar a complexidade e a natureza tácita dos conhecimentos utilizados pelo gestor em seu trabalho. Em outras palavras, a “fábrica de administradores” *não sabe o que está “produzindo”* (grifo meu), pois desconhece o mundo da prática. Nesse caso, cabe lembrar Mintzberg (2010), para quem a gestão eficaz depende da arte e está enraizada na experiência para compreender e resolver as questões à medida que o administrador as enfrenta. A arte, por sua vez, produz compreensão e visão, que estão alicerçadas em intuição.

Como decorrência dessa situação, o administrador se transforma, ou é transformado, em um portador de diploma, uma vez que, na expressão de Nicolini (2002, p. 8): “As escolas de Administração trabalham, na sua grande maioria, preparando indivíduos com “cabeças bem cheias””, mas com baixa capacidade de compreender o ambiente e compreender-se.

Compreender aqui se refere a apreender em conjunto o significado de algo, suas relações, responsabilidades, implicações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Uma concepção de educação centrada apenas na escolarização tem se mostrado insuficiente para que o indivíduo estruture uma relação equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza. Já a Educação como formação humana deve estimular o estudante de Administração a cultivar princípios que dignifiquem o seu modo de viver (RÖHR, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011, 2012). Em função disso, a ideia de Educação defendida nesta pesquisa é que a humanização do homem, como meta da Educação, é uma ação educativa intencional, cuja orientação deve promover a formação humana por meio da formação acadêmica, tendo em vista a íntima ligação entre os dois processos. Na próxima seção, será analisada a entrevista do Docente 5.

### 5.5 Docente 5

Ao refletir sobre as questões propostas na entrevista sobre o processo formativo-educacional do aluno do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, o Docente 5 destacou: a formação oferecida, o modelo de educação adotado no Brasil, a sua ideia sobre formação humana e o papel do professor.

Conforme o Docente 5, o curso está, sem dúvida, voltado para a formação acadêmica, sendo a preocupação central a transmissão de conhecimento, em que grande parte das disciplinas apresenta um conjunto de técnicas de gestão. Para ele, a promoção da formação humana por meio da formação acadêmica ainda dependerá de muito esforço dos envolvidos (UFPE, docentes, discentes, servidores administrativos e sociedade) para ser alcançada.

Para o participante, o modelo de educação adotado no Brasil tem trazido dificuldades em três aspectos. O primeiro é que o aluno é adestrado para ser aprovado em vestibulares, mas não está preparado para o ensino superior: “Eles não têm tempo de ler, e só conseguem escrever textos de uma linha! [...] eles estão chegando com deficiências [de instrução básica], talvez por questão tecnológica, mudança de mentalidade...”. Há que se observar que, mesmo que a instrução básica esteja formalmente fora das fronteiras da universidade, essas deficiências instrucionais ganham proporções alarmantes no ensino superior.

O segundo problema é que se perdeu a visão conspectiva do curso de graduação em Administração. O depoimento do entrevistado é esclarecedor quanto à visão fragmentada: “[...] como [o corpo docente] é formado basicamente por doutores sem experiência prática, a gente não faz as “pontes” com a nossa razão de ser, que é ensinar Administração com foco no conjunto da organização”. Esse hiato entre o espaço acadêmico (pesquisadores e professores

de *business schools*) e o espaço dos praticantes (administradores e consultores organizacionais) gerou a chamada “crise paradigmática” (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; THOMAS, 2004; BENIIS; O´TOOLE, 2005). O relato consubstancia os obstáculos que a especialização pode erguer à construção de “pontes” entre as áreas e subáreas de conhecimento: “[...] na média, o “negócio” [componente curricular] é bem apresentado, mas não há a ideia de conjunto. [Os docentes] são bons, têm boas propostas, mas cada um do seu lado [...] Eles têm que conversar dentro das áreas: o docente de X com o de X1, X2, X3”.

O terceiro aspecto, no entendimento do respondente, e que é consequência do anterior, é o impacto dessa fragmentação na formação acadêmica do estudante de administração:

[...] o aluno perde a visão holística! Ele vê só o sistemático. Ele não consegue interpretar um fenômeno, qualquer fenômeno, que ocorre na empresa de uma forma completa. Ele não consegue tratar a empresa, ele só consegue tratar um problema. Ele só consegue trabalhar o simples. Ele não consegue trabalhar problemas complexos. [...] pegar o complexo e “quebrar” em vários problemas menores [e enxergar] soluções inter-relacionadas e que levam à solução comum. Hoje nós estamos formando apenas bons executores

Diante do exposto, cabe lembrar quão distante a sociedade brasileira hodierna está da sociedade grega, que, pelo menos na expressão de alguns de seus pensadores, tinha um compromisso incondicional com a meta da Educação, a meta da vida, que é a humanização do homem. O cidadão grego era o centro do pensamento e da política ateniense e a sua formação humana acontecia ao longo da vida (JAEGER, 2001). Percebe-se que, na óptica do participante, o problema do processo formativo-educacional no Brasil apresenta-se como uma “bola de neve” e adquire graus alarmantes à medida que o aluno se depara com níveis de exigência mais altos e com as próprias dificuldades operacionais de universidades, como as relatadas para o curso estudado.

Nesse sentido, emergem duas questões cruciais: o que o egresso vai encontrar no mercado de trabalho? Como ele irá reagir às demandas da vida organizacional? De acordo com o Docente 5, a formação para aplicar técnicas é adequada para o início de carreira, momento em que a atuação do egresso ocorre em algo específico: “[...] no departamento de recursos humanos, por exemplo: vai ser responsável pela folha de pagamentos. Pronto, vai ser o trabalho dele!”. Esse comentário vai ao encontro de Pastore (BBC, 2013): “[...] Os empresários não querem apenas “canudo”. Querem capacidade de dar respostas e de aprender coisas novas. E quando testam isso nos candidatos, rejeitam a maioria”, e de Mintzberg (2010), ao se referir às três frentes interconectadas de atuação gerencial: *arte* (gerar ideias e integração), *habilidades* (conectar e alicerçar ideias tangíveis) e *ciência* (analisar o

conhecimento para criar ordem). A atuação do administrador *requer* (grifo meu) capacidade reflexiva sobre um problema, o contexto e as inter-relações com o ambiente:

[...] nossos alunos saem [do curso] empregados, mas só pouquíssimos alunos se transformam em CEO<sup>37</sup>. Você vê outros profissionais, por exemplo, Economistas, Engenheiros, que começam [a carreira] junto com o Administrador, e com a desvantagem de que não aprendem disciplinas de gestão, mas aprendem a trabalhar em processo, a enxergar o conjunto, eles veem o aspecto holístico, geral, da firma.

Para o participante, o modelo de ensino que privilegia a transmissão de conhecimento é danoso para o aluno e para a sociedade a médio e longo prazo, além de ser insuficiente para o desenvolvimento humano. O indivíduo necessita de Educação para intervir na natureza e na sociedade dentro de valores e fins eticamente sustentáveis (DEMO, 2007), razão pela qual o processo formativo-educacional deve atender às necessidades de formação acadêmica para fazer frente a desafios de desenvolvimento sem prescindir de atender a questões mais íntimas da própria condição humana. Julga-se que a conjugação de formação acadêmica e formação humana pode auxiliar o administrador a encontrar um modo de viver harmonioso.

O Docente 5 entende que a discussão sobre a formação acadêmica como promotora da formação humana é muito difícil de ocorrer institucionalmente: “Cada um tem uma opinião e existem aspectos, talvez, filosóficos tão conflitantes que você não consiga discutir. Até por que se não fosse assim, você não teria tantas religiões, não teria tantas ideologias”. O que fica entendido do comentário é que, possivelmente, cada pessoa defende a sua opinião, o seu território, o seu interesse no que lhe é favorável no curto prazo:

[...] como nós temos esse problema aqui [falta de diálogo entre docentes], resolver isso significa colocar as pessoas para conversar. Se você conseguir colocar as pessoas para conversar, começa a criar a possibilidade de uma interação em outros aspectos, e não só técnico. Por exemplo, como colocar X e X1 para conversar? Ou como colocar X2 e X3 para dialogar? E, veja, são pessoas da mesma área! Mesmo que tenha um bem maior [o curso] tem o ego! E o ego é o grande problema! O ser humano é assim!

Não obstante as dificuldades relatadas, o Docente 5 percebe que há ações que cultivam princípios fundantes no ambiente do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. Ele reputa, no entanto, que são ações de caráter individual e não uma orientação institucional:

[...] quem vai dar o “toque” em relação a isso é cada ator, e aí eu não estou falando apenas do docente. Eu percebo que [os alunos] criam entre eles uma relação de

---

<sup>37</sup> Sigla inglesa de *Chief Executive Office*, expressão usada para designar a maior autoridade operacional na hierarquia de uma organização.

colegas de classe, eles criam laços [de amizade]. E isso eu não percebo em outros cursos. Engenharia, por exemplo, não tem muito isso. Então, de repente, isso facilite essa relação mais humana, e alguns professores ajudam nesse processo.

O respondente comenta que um gesto importante para o ambiente do curso é quando o interlocutor percebe a sua disposição para ajudar. Ele revela que cria “espaço” em sala de aulas para ajudar o aluno a refletir sobre situações cotidianas, que envolvem fatos da escola, família, trabalho: “Eu peço para eles assistirem um filme, exemplo, *Advogado do Diabo*. Por quê? Porque é um monte de meninos ambiciosos, alguns muito ambiciosos, e se percebe que há a probabilidade de alguns ultrapassarem limites para conseguir chegar aos objetivos”. O contraponto se dá entre as narrativas do discente sobre pontos do filme e as expressões de seus desejos. E, conforme o entrevistado, esses desejos evidenciam a linha do ter, do consumir: “Eu gosto muito de dar esses “toques” em sala de aula. Então eu sugiro muito: “Cuidado com o que você deseja”. Não é porque a gente lida com negócios, *business*, dinheiro, que está sempre em evidência, que a gente pode fazer tudo”.

Essas ações, conforme o participante, já estimularam estudantes a procurá-lo em busca de orientação, apoio, aconselhamento. Essa procura, na maioria das vezes, ocorre fora do horário de aula: “É um conselho, um apoio, ou simplesmente para ser ouvido... E muitas vezes é só ouvir! Aí, ele fala, fala, fala... Só ouvir já é ajudar!”.

O entrevistado entende que esse é um modo do docente contribuir com o estudante para além do conteúdo programático e do ambiente físico da sala de aula, pois os alunos são carentes de orientação. Nessa óptica, a disposição do docente para ajudar e a orientação para a formação humana podem estimular o aluno a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente e a encontrar um modo de viver harmonioso, o que pode ser entendido como um esforço para que a formação acadêmica promova a formação humana.

Sabe-se que na esfera acadêmica estão presentes os mesmos desafios que ocorrem nas demais unidades sociais, pois ambas são estruturadas em relações interpessoais. Na universidade, bem como nas demais organizações, aproximar interesses tem sido ao longo da história um desafio de proporções consideráveis. O trabalho gerencial ocorre justamente nesse meandro, entre zonas pantanosas e indeterminadas do mundo organizacional (SCHÖN, 2000). E quando um executivo reconhece uma situação como única não pode imaginar que vai lidar com a situação apenas aplicando técnicas de gestão. O modo de lidar com essas situações, requer o que Mintzberg (2010) denomina *craft*, ou aprendizagem adquirida com a experiência para compreender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) e resolver as questões à medida que o gerente as enfrenta. Há que se reconhecer que isso é realmente um grande desafio, mas é

justamente esse desafio que parece fortalecer a ideia de uma abordagem de formação humana como um caminho possível para que os indivíduos sejam autônomos, e, como tal, devem pensar, sentir e agir na plenitude de suas potencialidades (POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; SANTOS, 2014).

Cabe perguntar: como o administrador enfrentará questões dessa natureza se o curso se dispõe a prepará-lo apenas para ser um aplicador de técnicas? No relato do Docente 5, há evidências de que muitos aspectos estão incomodando alguns professores: “É que eu vi aqui [no texto] que você colocou a questão de levar a teoria para a prática, não é? Se ele [o aluno] não usa o que aprendeu, tem alguma coisa muito errada ou com ele ou com a Instituição”. Na próxima seção, será apresentada a síntese da análise das entrevistas.

## 5.6 Síntese da análise das entrevistas

Este capítulo busca identificar se, e em que medida, docentes do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana. A presente seção, por seu turno, apresenta ao leitor uma síntese do pensamento dos entrevistados em relação à formação oferecida pelo referido curso, às suas ideias sobre formação humana, ao papel do docente no processo formativo-educacional do aluno e à adoção de uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação acadêmica e formação humana. Nesse prisma, a seção busca responder ao terceiro objetivo específico deste estudo: Identificar se professores do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.

Os dados evidenciam que os professores entrevistados *não reconhecem* (grifo meu) a formação acadêmica como promotora da formação humana. Inicialmente, porque o curso está prioritariamente voltado para um modelo de ensino que privilegia o desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo. Em segundo lugar, porque a orientação institucional vigente expressa uma ação intencional direcionada para a massificação dessa formação.

Diante do exposto pelos docentes entrevistados, percebe-se a premência de uma orientação institucional que se coadune com a formação humana. O projeto pedagógico do curso pode se prestar a ser um instrumento orientador da meta da Educação, a humanização do homem, uma vez que deve explicitar um rumo, uma direção, a ser seguida em seu cotidiano. Nesse sentido, o projeto pedagógico deve aglutinar as práticas especializadas e diferenciadas dos envolvidos, evitando a fragmentação destas e colaborando para que o curso seja um conjunto integrado, e não uma soma de minicursos (Docentes 3, 4 e 5). Todavia, o projeto pedagógico não pode nem deve ser encarado como uma panaceia, pois a direção

apontada não será atingida por si mesma e depende necessariamente da ação humana para ser materializada.

Apesar da orientação, concepção e estruturação do curso, os docentes encontram e criam espaços para desenvolver ações voltadas para a formação humana. Os Docentes 2 e 5, por exemplo, criam “ganchos” entre o conteúdo programático e a realidade da vida cotidiana do discente, estimulando-o a refletir e a cultivar princípios fundantes em suas experiências. Para esses docentes, contextualizar os debates em sala de aula e envolver na discussão questões postas pela vida pessoal, profissional e social é o *método* (grifo meu) utilizado para fazer a aproximação entre “mundos” supostamente distanciados, mas que, ao fim e ao cabo, são faces da vida do estudante.

Verifica-se, desse modo, quão relevante pode ser o papel do docente no processo formativo-educacional do aluno. Em primeiro lugar, por sua *disposição* (grifo meu) em ajudar o discente a refletir. Em segundo, por prestar *atenção* (grifo meu) às carências dos alunos, que, certamente, vão muito além da formação acadêmica. Em terceiro lugar, por criar um ambiente de *confiança* (grifo meu) na relação professor-aluno. Constata-se, assim, a existência de coerência entre *disposição*, *atenção* e *confiança* e o cultivo dos princípios de conduta aceitos universalmente. Pode-se afirmar, então, que existem *ações individuais* (grifo meu) voltadas para a formação humana no ambiente do curso de Administração. Logo, há evidências de que é factível uma abordagem educacional em que a formação acadêmica promova a formação humana, tendo em vista a íntima ligação entre esses dois processos, como é defendido nesta pesquisa.

Por outro lado, a ideia de formação humana ainda não é clara para alguns entrevistados (Docente 1, 3 e 4). Percebeu-se algum nível de resistências em compreender a formação humana como uma orientação ou uma atitude - não como conteúdo programático ou componente curricular. Mesmo demonstrando resistência, esses docentes reconhecem que o administrador necessita de formação humana em seu percurso formativo, até mesmo para que o conhecimento seja utilizado para a humanização do homem, o que, aliás, reforça a ideia de uma abordagem educacional em que a formação acadêmica promova a formação humana.

Em suma, as evidências indicam que a opção por um modelo de ensino voltado para a transmissão de conhecimento perpetua a “fábrica de administradores”. Nesse caso, há que se admitir, o modelo de educação vigente penaliza duplamente o estudante de graduação em Administração. Em primeiro lugar, porque o curso oferece apenas instrução, e o “*menu*” oferecido é insuficiente para atender a demandas mais complexas. Em segundo lugar, porque esse “*menu*” pouco contribui para a humanização dos envolvidos, que é a meta da Educação.

Nesse prisma, pode-se inferir que a Universidade Federal de Pernambuco, como instituição formadora, não contribui para a formação humana do administrador, uma vez que a orientação institucional está voltada para a transmissão de conhecimento e não para a noção original de Educação como formação. O próximo capítulo apresentará a análise dos questionários aplicados a alunos e a egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

## 6 A VISÃO DE ALUNOS E DE EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo busca identificar se alunos e egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana. Para isso, o capítulo é dividido em três seções. Inicialmente será apresentada a análise do questionário aplicado aos alunos concluintes no semestre letivo 2014.2. A segunda seção é dedicada à análise do questionário aplicado aos egressos. E a última seção apresenta a síntese dos resultados obtidos.

### 6.1 Identificar se alunos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana

Nesta seção, serão analisados os dados coletados junto a alunos concluintes do curso no semestre 2014.2. O questionário foi respondido por 33 (trinta e três) discentes, sendo 19 (dezenove) do sexo feminino e 14 (catorze) do sexo masculino. A idade dos alunos varia entre 22 (vinte e dois) e 35 (trinta e cinco) anos. Dentre eles, 02 (dois) já haviam concluído outra graduação (Gestão de Varejo e Secretariado) no momento da pesquisa.

Em relação ao tempo de integralização curricular<sup>38</sup>, 15 (quinze) alunos fizeram a integralização do curso no tempo regular de nove semestres. 06 (seis) alunos realizaram a integralização no tempo mínimo permitido (oito semestres). 12 (doze) alunos integralizaram o curso entre 10 (dez) e 12 (doze) semestres, ou seja, fizeram a integralização do curso em tempo superior ao mínimo definido pelo Projeto Pedagógico, mas dentro do limite indicado no documento, conforme pode ser visualizado na Tabela 12:

Tabela 12 - Tempo de integralização curricular - alunos

Semestre de entrada	Frequência	Integralização (nº de semestres)
2009.1	01	12
2009.2	03	11
2010.1	08	10
2010.2	15	09
2011.1	06	08
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>---</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>38</sup> Integralização curricular refere-se ao número de semestres necessários para que o aluno complete a carga horária mínima estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. No curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, a integralização é realizada em no mínimo oito e no máximo catorze semestres (PPCA, 2012).

No que diz respeito à atuação profissional, os dados demonstram que os respondentes atuam nos três setores clássicos da economia. No setor primário atua 01 (um) aluno. No secundário atuam 05 (cinco) estudantes. Enquanto no setor terciário atuam 27 (vinte e sete) discentes, como pode ser visto na Tabela 13:

Tabela 13 - Setores de atividades econômicas de atuação - alunos

Setores de atividades	Frequência
Primário (Agropecuária)	01
Secundário (Indústria)	05
Terciário (Serviço)	27
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que a distribuição de concluintes por setor de atividade guarda certo paralelismo com a matriz econômica do Estado de Pernambuco. Segundo dados do IBGE<sup>39</sup>, referentes ao ano de 2012, o Produto Interno Bruto (PIB) estadual está assim composto: o setor primário participa com 2,7% (dois vírgula sete por cento). O setor industrial com 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento). O setor de serviços, por seu turno, participa com 72,2% (setenta e dois vírgula dois por cento) da produção de riqueza em Pernambuco.

Em relação ao tipo de organização em que os participantes atuam, os dados revelam que 20 (vinte) são privadas. Enquanto 9 (nove) são públicas. Já em empresas estatais, existem 02 (dois) alunos atuando. Em organização não governamental, por sua vez, verifica-se que atuam 02 (dois) alunos, conforme é mostrado na Tabela 14:

Tabela 14 - Tipos de organização em que os pesquisados atuam - alunos

Organização atual	Frequência
Privada	20
Pública	09
Empresa estatal	02
Organização não governamental (ONG)	02
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessas organizações, conforme os dados, os discentes atuam em seis áreas funcionais. Em Administração Geral, atuam 20 (vinte) estudantes. Em Administração Pública, atuam 04 (quatro) alunos. Na área de Operações, atuam 04 (quatro) discentes. Na área de Recursos

<sup>39</sup> Dados disponíveis em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/estadual> Acesso em: 11/04/2015.

Humanos, atuam 03 (três) alunos. Já nas áreas de Finanças e de *Marketing*, atuam 02 (dois) estudantes, 01 (um) participante em cada uma. Assim, essas áreas são as que apresentam menor concentração de discentes, como pode ser visualizado na Tabela 15:

Tabela 15 - Áreas funcionais de atuação - alunos

Área de atuação	Frequência
Administração Geral	20
Administração Pública	04
Operações	04
Recursos Humanos	03
Finanças	01
<i>Marketing</i>	01
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange ao vínculo atual de trabalho, os dados mostram que 18 (dezoito) respondentes estão empregados; 03 (três) deles estavam desempregados no momento da pesquisa; 08 (oito) alunos concluintes tinham vínculo como estagiários; 04 (quatro) participantes estavam sem vínculo de trabalho, ou de estágio, e se dedicavam a estudar para concursos públicos, conforme pode ser visto na Tabela 16:

Tabela 16 - Vínculo atual de trabalho - alunos

Vínculo atual	Frequência
Empregados	18
Estagiários	08
Sem vínculo (estudando para concurso)	04
Desempregados	03
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao rendimento declarado pelos respondentes, a distribuição no momento da pesquisa era a seguinte: 07 (sete) declararam ter renda zero; 10 (dez) alunos concluintes têm renda entre um e três salários mínimos<sup>40</sup> (SM); 16 (dezesesseis) declaram ter renda entre quatro e sete SM, como é mostrado na Tabela 17 a seguir:

<sup>40</sup> O salário mínimo em 2015 é R\$ 788,00, de acordo com o Decreto 8.381, de 29/12/2014. Fonte: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm) Acesso em: 28/05/2015.

Tabela 17 - Rendimento anual em salários mínimos - alunos

<b>Rendimento atual</b>	<b>Frequência</b>
Zero	07
1 a 3	10
4 a 7	16
8 a 11	---
12 ou mais	---
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Até aqui, foram apresentados dados pessoais e profissionais dos alunos concluintes, de modo que o leitor possa ter uma visão geral do perfil dos pesquisados. A seguir, serão analisadas as respostas ao questionário concluintes 2014.2, que busca identificar se os alunos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.

A pergunta inicial refere-se aos fatores que influenciaram a decisão de cursar Administração. Segundo os dados, o fator de maior influência foi *Por trabalhar na área*. O segundo, *Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho*. O terceiro fator, *O curso pode ser feito com relativa facilidade*. O quarto, *O número de vagas disponível no vestibular*. O quinto fator, *Influência de familiares*, conforme mostra a Tabela 18:

Tabela 18 - Fatores de influência para cursar Administração - alunos

<b>Fatores</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Por trabalhar na área	221	26,8
Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho	179	21,7
O curso pode ser feito com relativa facilidade	171	20,7
O número de vagas disponível no vestibular	135	16,4
Influência de familiares	119	14,4
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se que, entre os respondentes, o fator *Por trabalhar na área* teve maior influência na decisão de cursar Administração, uma vez que 26,8% (vinte e seis vírgula oito por cento) dos participantes optaram em fazer o curso por essa razão. O fator *Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho* apresenta-se como o segundo de maior influência, apontado por 21,7% (vinte e um vírgula sete por cento) dos respondentes. Se somados, esses dois fatores representam 48,5% (quarenta e oito vírgula cinco por cento) dos alunos que consideram essas duas razões como as mais importantes em sua decisão de cursar Administração.

A relevância desses fatores na decisão dos participantes parece ir ao encontro da literatura que trata da criação, expansão e massificação do ensino de Administração no Brasil (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; ESCRIVÃO, 1995; MARTINS ET AL, 1997; NICOLINI, 2000, 2002, 2003; MOURA, 2009). A massificação impacta diretamente o plano educacional, pois a concepção e a estruturação do curso priorizam a instrução para atender às demandas do processo produtivo em detrimento da meta da Educação, que é a humanização do homem (SEVERINO, 2006; RÖHR, 2007, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2011).

Ainda de acordo com os dados, a escolha dos fatores *O curso pode ser feito com relativa facilidade* por 19,6% (dezenove vírgula seis por cento) e *O número de vagas disponível no vestibular* por 17,5% (dezessete vírgula cinco por cento) parece sinalizar a existência de uma íntima ligação com os fatores considerados mais relevantes para cursar Administração. Inicialmente, porque os discentes explicitaram que o curso lhe dá acesso, ou pode dar acesso, ao mercado de trabalho, que é o objetivo almejado. Nesse caso, o curso funcionaria como um passaporte, um “trampolim”, para o mercado de trabalho, e, por extensão, para o consumo de bens e serviços, que, em última instância, representa a valorização do *ter* (grifo meu). Esse aspecto, como pode ser visto no Capítulo 5, encontra eco no depoimento do Docente 3, para quem o aluno que chega ao curso de Administração tem: “[...] muito mais a preocupação de ganhar uma “grana” [...] do que efetivamente se compenetrar para ter uma formação acadêmica melhor. Eles têm uma preocupação imediatista [com] uma “prática burra”, porque sem teoria, a prática é uma “receita de bolo” sem base”.

Em segundo lugar, chama atenção o fato de que para os discentes pesquisados *O curso pode ser feito com relativa facilidade*. Pode-se inferir que por ser relativamente fácil, o curso exige pouco esforço intelectual do discente e ele se sente liberado para as exigências do trabalho, que é o seu objetivo. Ou seja, o esforço do aluno *está voltado para o trabalho e não para o curso* (grifo meu), já que os fatores mais influentes na escolha do curso de Administração estão direcionados para a rápida inserção no mercado de trabalho. Esses três fatores justificam a quarta escolha: *O número de vagas disponível no vestibular*.

A terceira observação diz respeito ao fator *Influência de familiares*. A esse respeito, o Docente 2, como visto em seu depoimento no Capítulo 5, comenta sobre a atuação da família na Educação: “[...] hoje, a educação é muito simplificada [e o aluno é orientado para] um objetivo pré-determinado socialmente. Por exemplo, no vestibular: “Essa profissão vai lhe remunerar mais, essa outra profissão é melhor, [pois] tem vários médicos na família””. Para esse Professor, o lado positivo do que é externado pelos egressos é o envolvimento da família. O lado negativo é que o conjunto das famílias ainda não é sensível às limitações de uma

concepção de ensino voltada apenas para a transmissão de conhecimentos, que, como discutido na revisão de literatura, é insuficiente para auxiliar a pessoa a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente (POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011, 2012).

Conforme os achados, pode-se vislumbrar o seguinte cenário: a) o curso funcionaria como um “trampolim” para o mercado de trabalho, que é o objetivo do estudante; b) o curso pode ser feito com relativa facilidade; e c) o curso dispõe de um número atrativo de vagas no vestibular. Diante do exposto, pode-se afirmar que esse cenário mantém estreita relação com o ciclo desenvolvimentista brasileiro das primeiras décadas do século XX (PEREIRA, 1971; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; SAES; CAMPOS, 2006; SILVA, 2004) e perpetua a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2002, 2003). Diante do exposto, há que se indagar: os envolvidos têm clareza sobre esse cenário?

Sob o ponto de vista de formação humana, esse cenário que perpetua a “fábrica de administradores” implica, ao fim e ao cabo, uma dupla punição ao aluno. Primeiro porque o curso oferece *instrução* (grifo meu), o que significa que a Educação, no sentido original do termo, é relegada a plano secundário. Nesse caso, a UFPE, como instituição formadora, deixa de promover a formação humana do aluno por meio da formação acadêmica, já que apenas a transmissão de conhecimentos é insuficiente para possibilitar ao aprendiz reconhecer as suas potencialidades na vida íntima e social (CHARLOT, 2001; RODRIGUES, 2001; RÖHR, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012). Em segundo lugar, porque o “*menu*” da instrução oferecida é insuficiente para atender a demandas pessoais, profissionais e sociais mais complexas, conforme Pastore (BBC 2013) e Mintzberg (2010). A “crise paradigmática” advém da concepção de educação baseada em transmissão de conhecimento, que é limitada para que o discente possa compreender a própria complexidade do trabalho do administrador (MINTZBERG, 2010; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Conhecimento e habilidade profissionais são, indubitavelmente, aspectos relevantes, porém devem ser entendidos como meio e não como fim da Educação. A noção de Educação não equivale apenas a conhecimento técnico, mas é algo que, sem dispensá-lo, posiciona-se para além deste. Por isso, julga-se que o “*menu*” a ser oferecido pelo curso de Administração deve estimular o aluno a cultivar princípios que dignifiquem a vida.

A seguir, foi abordada a temática formação oferecida pelo curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife. Em razão da íntima ligação entre as perguntas, as questões sobre formação serão apresentadas e analisadas em bloco, cujo intuito é oferecer um procedimento analítico mais bem organizado e, ao mesmo, tempo, possibilitar ao leitor uma visão ampla a respeito da formação oferecida pelo referido curso.

Na primeira pergunta desse bloco, foi questionado se a prioridade do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, é Educação ou instrução e os participantes ordenaram assim: em primeiro lugar, *A prioridade instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação*. Em segundo, *Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar*. O terceiro lugar, *Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa*. A seguir, vem *Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente*. Em quinto lugar, *O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho*, como pode ser visto na Tabela 19:

Tabela 19 - Formação prioritária oferecida pelo curso de Administração - alunos

<b>Prioridades</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação	191	23,2
Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar	183	22,2
Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa	173	21,0
Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente	157	19,0
O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho	121	14,7
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Na segunda pergunta desse bloco, os discentes foram inquiridos em relação aos tipos de formação oferecidos pelo curso. Em primeiro lugar ficou *Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas*. Em segundo foi *Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas*. Em terceiro lugar foi *Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais*. Em quarto ficou *Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas*. Em quinto lugar foi *Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão*, como mostra a Tabela 20:

Tabela 20 - Tipos de formação oferecidos pelo curso de administração - alunos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas	213	25,8
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas	185	22,4
Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais	183	22,2
Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	131	15,9
Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	113	13,7
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Na pergunta seguinte, ainda no bloco formação, os respondentes foram instados a declarar o tipo de ação para a qual o curso oferece maior contribuição. Segundo os dados, a maior contribuição do curso é dada à *Ação técnica para o trabalho*. Em seguida, *Ação para a cidadania e para o trabalho*. Em terceiro lugar, *Ação para a cidadania*. Em quarto lugar, *Ação para a atividade social*. E por último, *Ação técnica para o empreendedorismo*, como pode ser visualizado na Tabela 21:

Tabela 21 - Tipos de ação - alunos

<b>Tipos</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Ação técnica para o trabalho	237	28,7
Ação para a cidadania	159	19,3
Ação para a cidadania e para o trabalho	159	19,3
Ação para a atividade social	157	19,0
Ação técnica para o empreendedorismo	113	13,7
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Como a prioridade é a formação acadêmica, ou a instrução para o trabalho, a ordem das respostas até aqui analisadas, ratifica que o trabalho é o foco para o qual o aluno dirige sua atenção e seus esforços. Percebe-se que as respostas desse bloco estão em consonância com os fatores que mais influenciaram os alunos a cursar Administração: *Por trabalhar na área* e *Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho*. Aqui cabem três comentários. O primeiro é relativo à forte presença da formação acadêmica, da instrução para o trabalho, que permeia o ambiente do curso como um desdobramento da concepção de educação apregoada pelas Diretrizes Curriculares, e que é seguida pelo Projeto Pedagógico do Curso de Administração (ver capítulo 4). Observa-se que essa concepção de educação é reproduzida pelos alunos ao elencar os fatores de maior influência em sua decisão de fazer o curso, bem como a formação instrucional e o tipo de ação para a qual o curso mais contribui.

O segundo comentário é que as afirmativas *A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação e Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente* parecem indicar que os alunos reconhecem a *existência de momentos* (grifo meu) em que o curso se aproxima da ideia de Educação como formação humana. Nesses momentos, de acordo com as evidências, o curso ultrapassa as fronteiras da instrução e das atividades convencionais de ensino-aprendizagem e aponta para o “espírito”, a “cultura”, a “humanidade”, enfim para o desenvolvimento integral dos envolvidos. Em outras palavras, nos momentos em que o ambiente do curso foi além da instrução, e que não se limitou à perpetuação da “fábrica de administradores” (NICOLINI,

2000, 2003), os envolvidos foram ao encontro da meta da Educação, a humanização do homem, *sem que houvesse renúncia* (grifo meu) à formação acadêmica.

Ora, se os dados evidenciam que os participantes reconhecem que *em muitos momentos o curso ofereceu Educação* e que ofereceu também *Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente*, pode-se afirmar que os envolvidos criaram condições para que a formação acadêmica promovesse a formação humana. Logo, parece demonstrada a viabilidade do curso de graduação em Administração da UFPE, promover a formação humana por meio da formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos, que é a tese aqui defendida.

O terceiro comentário diz respeito à contribuição do curso para o empreendedorismo<sup>41</sup>. De acordo com os dados, apenas 13,7% (treze vírgula sete por cento) dos alunos fazem alusão a esse tipo de contribuição. Julga-se que esse número pode ser considerado baixo, em especial por se tratar de um curso voltado para negócios. Ademais, parece muito estranho que em *business school* o empreendedorismo seja tão pouco notado pelos discentes, quando é sabido que a ação para o empreendedorismo é exaustivamente explorada no ambiente de negócios.

Uma observação mais atenta, no entanto, parece revelar as razões de tal número. A primeira, diz respeito ao *gap* entre o espaço acadêmico e o mundo da prática. É importante observar que, embora essa questão tenha sido mencionada ao longo deste estudo, o aludido *gap* se alarga à medida que a análise vai se desdobrando. E isso leva à segunda razão: o curso apresenta apenas dois componentes curriculares dedicados ao empreendedorismo, a saber: Novos Negócios e Administração de Pequenas Empresas, e ambos são componentes curriculares eletivos. Dizendo de outra forma, a opção institucional, representada pelo PPCA (2012), relega o empreendedorismo a um papel de *complemento de carga horária* (grifo meu), o que pode significar que o curso está voltado para “produzir” aplicadores de técnica que buscam inserção no mercado de trabalho. Percebe-se, portanto, mais um descompasso entre a concepção e a organização curricular do curso e o mundo real das organizações, uma vez que há décadas, excetuando organizações públicas de países periféricos, as estruturas organizacionais são cada vez mais enxutas, ou *lean*, parafraseando Mintzberg (2007).

A questão complemento de carga horária foi aqui discutida na análise do Artigo 5º das Diretrizes Curriculares (ver capítulo 4), que trata dos conteúdos que as IES deverão contemplar em seus projetos pedagógicos e na organização curricular do curso. Viu-se que o

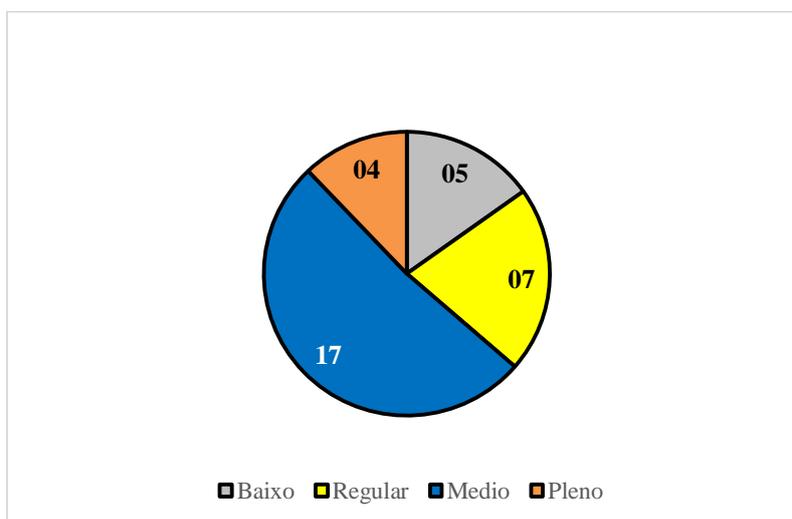
---

<sup>41</sup> Empreendedorismo é aqui entendido como a ação voltada para a criação e desenvolvimento de negócios autônomos e baseados em inovação (BORBA DE ARAÚJO, 1988).

item Formação Complementar é muito amplo e que a generalidade da expressão “[...] estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” pode levar o discente a buscar integralizar a carga horária estabelecida no menor número de semestres possível, independentemente do “recheio” obtido. A esse respeito, o Docente 3 comenta que em geral: “[o aluno] quer estudar coisas [disciplinas] que nada têm a ver com a formação em Administração, quer se “livrar” e cumprir a carga horária. [...] eles não escolhem eletivas para construir a sua formação, mas para completar a carga horária!”.

Em seguida, indagou-se em que nível a formação oferecida foi ao encontro dos interesses dos concluintes. Para responder à questão perguntou-se aos alunos em que nível o curso: a) atendeu às suas expectativas; b) contribuiu para a sua formação acadêmica; e c) contribuiu para a compreensão do trabalho do gestor. Em relação ao atendimento das expectativas: 05 (cinco) discentes disseram que o nível foi baixo. Enquanto 07 (sete) alunos informaram que o nível foi regular. Já 17 (dezesete) concluintes responderam que o nível de atendimento do curso às suas expectativas foi médio. E apenas 04 (quatro) estudantes informaram que o curso os atendeu plenamente, como pode ser visualizado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Nível de atendimento do curso às suas expectativas - alunos



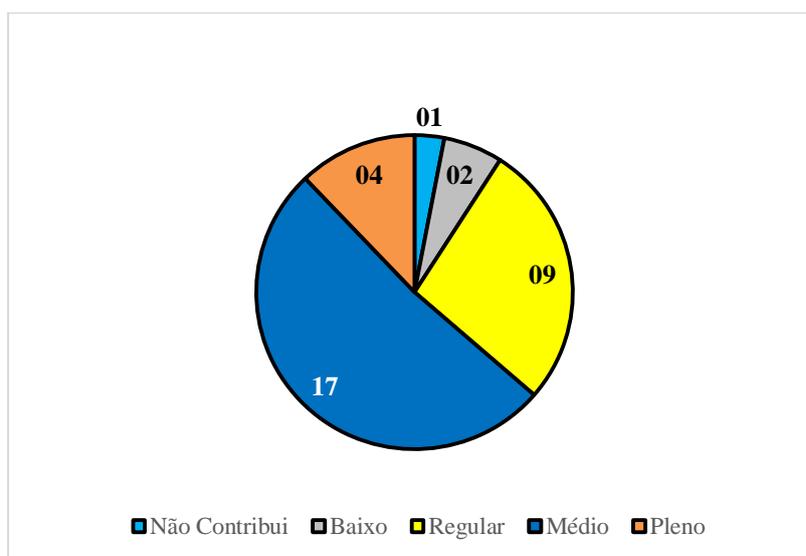
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os achados, 04 (quatro) alunos afirmaram que o curso os atendeu de forma plena. Por outro lado, 05 (cinco) discentes disseram que o nível de atendimento às suas expectativas foi baixo. Para 24 (vinte e quatro) estudantes o atendimento do curso se deu em nível regular e médio. Se somados, o nível de atendimento baixo, regular e médio, verifica-se que 29 (vinte e nove) concluintes consideraram que o nível de atendimento do curso correspondeu às suas expectativas apenas regular e medianamente. O que leva à conclusão

que para os alunos pesquisados não há harmonia entre o seu interesse (inserção no mercado de trabalho) e o curso, o que pode indicar também uma desarmonia entre as necessidades das organizações e a formação oferecida. Essa desarmonia evidencia a manutenção da “crise paradigmática”, e expressa a encruzilhada em que o curso se encontra: ser uma disciplina acadêmica ou um curso para pessoas interessadas em gestão.

A próxima pergunta indagou em que nível o curso contribuiu para a formação acadêmica dos respondentes. 01 (um) aluno afirmou que o curso não contribuiu para a sua formação técnica. 02 (dois) estudantes afirmaram que o nível de contribuição foi baixo. 09 (nove) discentes informaram que o nível de contribuição foi regular. 17 (dezesete) estudantes disseram que o nível de contribuição foi médio. 04 (quatro) alunos declararam que a contribuição do curso para a sua formação acadêmica se deu em nível plenamente satisfatório, conforme apresenta o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Nível de contribuição do curso para a formação acadêmica - alunos



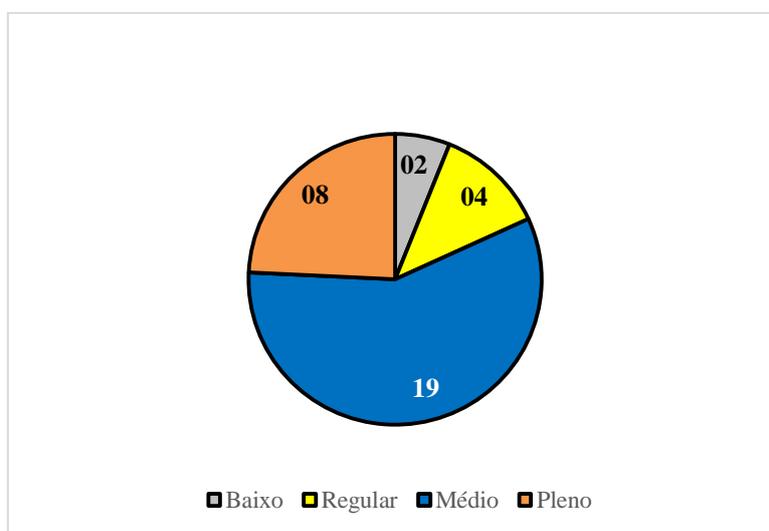
Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados, 04 (quatro) alunos afirmaram que a contribuição do curso para a sua formação técnica foi plena. Por outro lado, 01 (um) aluno disse que o curso não contribuiu para a sua formação acadêmica e 02 (dois) outros afirmaram que o nível de contribuição foi baixo. Para 26 (vinte e seis) estudantes, a contribuição do curso para a formação técnica se deu em nível regular e médio. Se somados os níveis baixo, regular e médio, verifica-se que 28 (vinte e oito) concluintes consideraram que o nível de contribuição do curso para a sua formação acadêmica se deu apenas entre os níveis regular e médio. Percebe-se, então, que os achados estão alinhados com a questão anterior. Isto é, o nível de atendimento do curso

correspondeu apenas regularmente às expectativas dos respondentes, que é a inserção no mercado de trabalho. Pode-se inferir que a formação acadêmica de nível regular leva a postos de trabalho menos qualificados, uma vez que 20 (vinte) alunos concluintes atuam em Administração Geral (ver Tabela 15). Ao ser feito o cruzamento desses dados com o rendimento declarado pelos participantes, percebe-se que 26 (vinte e seis) alunos têm renda de até sete salários mínimos, (ver Tabela 17). Nesse caso, pode-se inferir que a contribuição da formação acadêmica de nível regular e médio leva a rendimentos mais baixos, rendimentos esses que, certamente, estão em linha com cargos de menor importância nas organizações.

Nesse bloco, perguntou-se ainda sobre o nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor. 02 (dois) discentes afirmaram que o nível foi baixo. 04 (quatro) alunos disseram que a contribuição do curso foi regular. 19 (dezenove) estudantes afirmaram que o nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do administrador foi médio. Para 08 (oito) alunos, a contribuição foi plena, como pode ser visualizado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor - alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando que a missão do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, é formar: “Um profissional apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e seu ambiente, voltado a valores humanos e articulado à pesquisa” (PPCA, 2012, p. 5), parece haver uma considerável distância entre a intenção e a contribuição efetiva do curso para a formação do futuro bacharel em Administração, uma vez que 25 (vinte e cinco) alunos concluintes consideraram que o nível de contribuição do curso para a sua formação técnica está apenas no nível regular e médio. Ademais, quando os

participantes são indagados quanto à contribuição do curso para a compreensão do trabalho do administrador também, 25 (vinte e cinco) declaram que o nível de contribuição do curso para essa compreensão é mediana.

Diante do exposto, surge uma interrogação: como o futuro bacharel em Administração estará (PPCA, 2012): “[...] apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e seu ambiente” se majoritariamente os respondentes se dizem apenas medianamente preparados para o seu trabalho? Neste ponto, deve-se repercutir o depoimento do Docente 5, Capítulo 5, que observou que a formação para aplicar técnicas pode ser adequada para o início de carreira, momento em que a atuação do egresso ocorre em algo específico, pois ele está no início de sua carreira profissional. A esse respeito, o Docente 5 complementa o seu pensamento com outra consideração importante:

Quando [o trabalho] exigir um grau de complexidade maior, aí ele [o aluno] vai sentir falta [de conteúdo e de capacidade reflexiva]. Essa é a percepção que eu tenho... Tanto é que nossos alunos saem todos empregados, mas você tem pouquíssimos alunos que se transformam em CEO. Você vê outros profissionais desenvolvendo uma carreira [e chegar a cargos de direção]: Economistas, Engenheiros, que começam [a carreira] junto com um administrador, com a desvantagem [em relação] ao administrador, porque o Engenheiro não aprende isso [disciplinas de gestão], mas aprende a trabalhar em processo, em conjunto, e vê o aspecto mais holístico, mais geral de uma firma.

Para este Docente, o modelo de ensino que privilegia a transmissão de conhecimento é danoso para o aluno e para a sociedade a médio e longo prazo, pois é insuficiente para o desenvolvimento das dimensões humanas. Para que o desenvolvimento humano ocorra, é necessário que o ente singular seja educado (CHARLOT, 2001; RÖHR, 2004, 2007, 2010, 2013; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012). Educação (do latim *educere*) em seu significado original de estruturar, nutrir, formar, já que o homem se encontra em um processo contínuo de vir a ser. Nessa óptica, o processo formativo-educacional do administrador deve atender às necessidades de formação acadêmica para enfrentar os desafios das demandas sociais *sem prescindir de atender a questões próprias da sua condição de ser humano* (grifo meu), que é a tese aqui defendida. Ou seja, a formação acadêmica deve promover a formação humana do administrador, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos. Vale destacar que os alunos reconhecem, segundo os dados, a *existência de momentos* (grifo meu) em que o curso se aproxima da ideia de Educação como formação humana. Nesses momentos, os envolvidos foram ao encontro da meta da vida, a meta da Educação, que a humanização do homem, *sem que houvesse renúncia* (grifo meu) à formação acadêmica.

Observa-se que os respondentes fazem alusão à *existência de momentos* em que os envolvidos foram ao encontro da meta da Educação, a humanização do homem. Em função disso, foi perguntado se a formação acadêmica pode promover continuamente os princípios de conduta aceitos universalmente. A ordem das respostas foi: *A formação acadêmica deve ser técnica, mas não pode relegar a plano secundário os princípios de conduta aceitos universalmente*. Em segundo lugar, *A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento técnico*. Em terceiro, *A formação acadêmica deve estar voltada para princípios de conduta aceitos universalmente, pois é a parte mais difícil do trabalho de um administrador*. Em quarto lugar, *A formação acadêmica deve ser essencialmente técnica*. Em quinto, *A formação acadêmica não tem condições de promover princípios de conduta aceitos universalmente*, como é mostrado na Tabela 22:

Tabela 22 - Formação acadêmica como promotora dos princípios de conduta aceitos universalmente - alunos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica deve ser técnica, mas não pode relegar a plano secundário os princípios de conduta aceitos universalmente	237	28,7
A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento técnico	207	25,1
A formação acadêmica deve estar voltada para princípios de conduta aceitos universalmente, pois é a parte mais difícil do trabalho de um administrador	149	18,1
A formação acadêmica deve ser essencialmente técnica	133	16,1
A formação acadêmica não tem condições de promover princípios de conduta aceitos universalmente	99	12,0
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise dos dados evidencia que os respondentes são favoráveis à abordagem da formação acadêmica como promotora da formação humana, pois o trabalho do executivo exige muito mais do que conhecimento técnico. Se somadas as três primeiras afirmativas, vê-se que 71,9% (setenta e um vírgula nove por cento) dos alunos pesquisados defendem essa abordagem, pois entendem que a formação acadêmica deve estar voltada para os princípios de conduta aceitos universalmente e que a abordagem de transmissão de conhecimento é insuficiente para atender às demandas do trabalho do gestor.

Percebe-se que a resposta dos concluintes guarda relação com os momentos em que o ambiente do curso rompeu as fronteiras da instrução e das atividades convencionais de ensino-aprendizagem e voltou-se para o desenvolvimento integral dos envolvidos (FREITAS, 2005; SEVERINO, 2006; DEMO, 2007). Nesses momentos, os envolvidos foram ao encontro

da meta da Educação, a meta da vida, que é a humanização do homem, *sem renunciar* (grifo meu) à formação acadêmica.

Em segundo lugar, porque os alunos consideram que o trabalho do executivo requer conhecimento técnico para fazer frente às demandas profissionais. Esse aspecto remete à literatura consultada (AKTOUF, 1996; MOTTA, 2004; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005; MINTZBERG, 2010) que advoga que o conhecimento técnico é relevante para que o bacharel em Administração possa fundamentar as ações no cotidiano das organizações, como, por exemplo, tomar decisões e resolver problemas. Bennis e O'Toole (2005, p.4) chamam atenção para um dos aspectos mais relevantes do trabalho do executivo: “A maioria dos problemas que os gerentes enfrentam são, em última análise, questões de julgamento”. Nesse prisma, a noção de julgamento está associada a escolher, optar, decidir (MINTZBERG, 1973; 1986; KOTTER, 2000), o que requer o desenvolvimento das potencialidades humanas para compreender texto, contexto, conjuntura, bem como projetar cenários de curto, médio e longo prazo (DRUCKER, 1980, 2002; ESCRIVÃO, 1995; KOTTER, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Julgar, compreender e projetar cenários requer conhecimento técnico, sem dúvida, mas também requer que o conhecimento técnico esteja lastreado por princípios de conduta aceitos universalmente, de modo que o administrador cultive coerência pessoal entre o que pensa, sente, fala e age (POLICARPO JUNIOR, 2010). Coerência é aqui entendida como uma relação harmoniosa entre um elemento e o fim a que se destina (ABBAGNANO, 2007). Para tanto, é necessário que o homem cultive princípios dignificantes que o tornem capaz de valorizar-se e de valorizar as pessoas e a natureza, bem como de expressar sentimentos e comportamentos equilibrados e realistas diante das questões postas pela vida. Dizendo de outra forma, a coerência exige que o executivo seja autônomo, que é um dos princípios dignificantes da vida humana. Todavia, ser autônomo poderá colocar o administrador em uma posição antitética em relação a práticas desumanizantes que possam existir no ambiente de trabalho e/ou no ambiente cultural. Resistir a essas práticas exigirá que a pessoa cultive princípios e valores que fundamentem a sua existência e com os quais esteja comprometido incondicionalmente (RÖHR, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2010, 2011).

Entretanto, o entendimento sobre a formação acadêmica como promotora dos princípios de conduta aceitos universalmente não é unânime, pois 28,1% (vinte e oito vírgula um por cento) dos respondentes expressaram opiniões diferentes. Para 16,1% (dezesseis vírgula um por cento), a formação acadêmica deve ser essencialmente técnica, e para 12,0% (doze por cento), a formação acadêmica não tem condições de promover princípios de

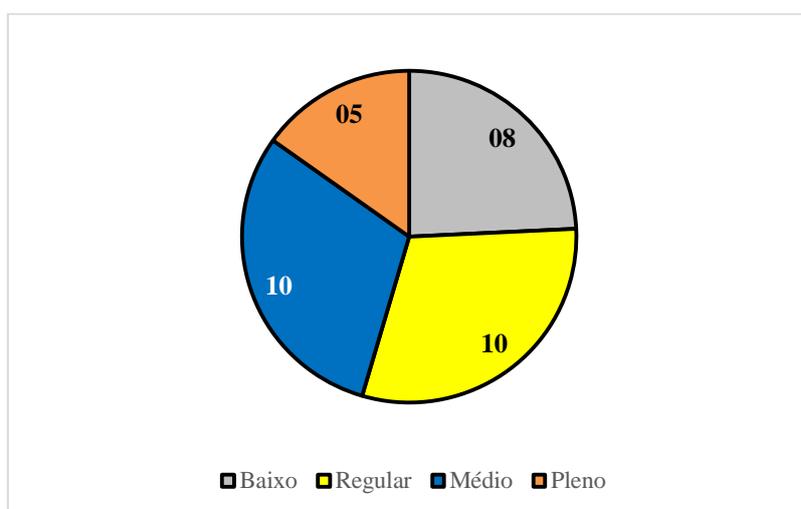
conduta aceitos universalmente. No primeiro caso, estão os que defendem uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento da memória e do raciocínio cognitivo, e que possivelmente ainda não são sensíveis às limitações dessa concepção para auxiliar o ente singular a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente. Nesse caso, estariam alinhados aos que advogam que educação, o aluno recebe em casa, e instrução para o trabalho, o aluno recebe na escola. A esse respeito, o Docente 1 faz um comentário esclarecedor (ver Capítulo 5):

O que ele [aluno] espera da universidade não é sair melhor do que entrou, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista de sua cosmovisão, de sua maneira de se ver a si próprio. Ele espera sair da universidade um profissional, ou um estudante, suficientemente dotado de conhecimento.

No segundo caso, estão os discentes para quem a formação acadêmica não tem condições de promover princípios de conduta aceitos universalmente. Parece que esse grupo de alunos percebe as limitações da concepção e estrutura do curso para adotar uma abordagem educacional que auxilie os envolvidos a cultivar princípios dignificantes da vida. Aqui vale destacar a observação do Docente 1: “[...] os professores não têm a preocupação de preparar pessoas melhores e sim preparar profissionais para. [...] a expectativa é a contribuição que, o docente, dá ao aluno em se capacitar para”. Ainda de acordo com o Docente I, os professores, como especialistas, optam por conduzir as discussões em um “terreno” que lhes é próprio, com o qual estão familiarizados e para o qual desenvolveram a sua trajetória acadêmica. Essas observações reproduzem bem o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, conforme visto no Capítulo 4. No entanto, não se pode deixar de considerar que talvez o próprio Projeto Pedagógico seja uma reprodução fiel desse pensamento.

Para entender melhor o ceticismo dos participantes quanto à formação acadêmica promover a formação humana, indagou-se em que nível a formação acadêmica: a) destaca os princípios de conduta aceitos universalmente; b) está comprometida com os princípios de conduta aceitos universalmente; e c) promove a formação humana. No que tange ao destaque dado pela formação acadêmica aos princípios de conduta aceitos universalmente, as respostas foram: 08 (oito) alunos afirmaram que o nível de destaque dado aos princípios dignificantes é baixo; 10 (dez) estudantes declararam que o nível de destaque é regular; 10 (dez) concluintes responderam que o nível de destaque é médio; 05 (cinco) discentes afirmaram que o nível de destaque dado aos princípios de conduta aceitos universalmente é pleno, como pode ser visto no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Destaque dado pela formação acadêmica aos princípios de conduta aceitos universalmente - alunos



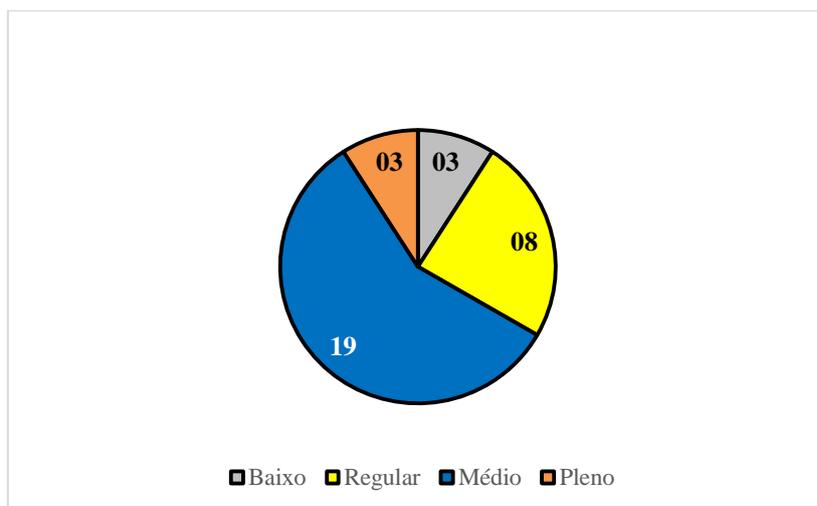
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os dados, a formação acadêmica não promove os princípios de conduta aceitos universalmente, uma vez que apenas 05 (cinco) dos estudantes declararam que essa promoção se dê de maneira plena. Majoritariamente os alunos disseram que não há no ambiente do curso a promoção desses princípios. Se somados os níveis baixo, regular e médio, chega-se a 28 (vinte e oito) alunos que declararam que o ambiente do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, não promove os princípios de conduta aceitos universalmente, muito embora o PPCA (2012) apresente indício de preocupação com o desenvolvimento integral dos envolvidos, o que ratifica a lacuna existente entre a intenção e a ação educacional voltada para a humanização do homem, que é a meta da Educação.

Em seguida, indagou-se em que nível o ambiente do curso está comprometido com os princípios de conduta aceitos universalmente. 03 (três) estudantes afirmaram que o nível de comprometimento é baixo; 08 (oito) informaram que o nível de comprometimento é regular; 19 (dezenove) disseram que o nível é médio; 03 (três) alunos afirmaram que o comprometimento do curso com a formação humana é pleno, como mostra o Gráfico 5.

Os dados demonstram que a formação acadêmica está plenamente comprometida com os princípios de conduta aceitos universalmente para apenas 03 (três) alunos. Um terço dos discentes afirmou que o nível de comprometimento do ambiente do curso com esses princípios é baixo ou regular. Enquanto 19 (dezenove) estudantes alegaram que o nível é médio. Se somados os níveis baixo, regular e médio, chega-se a 30 (trinta) alunos que declararam que a formação acadêmica não está comprometida com os princípios de conduta aceitos universalmente.

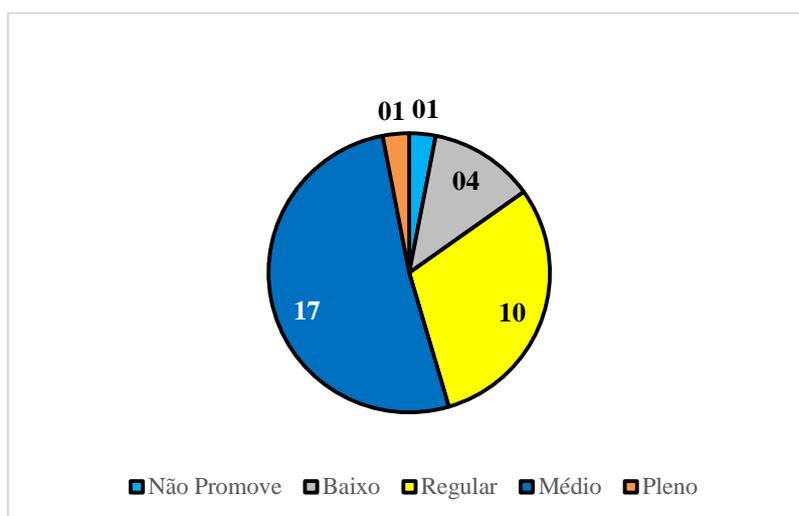
Gráfico 5 - Comprometimento da formação acadêmica com os princípios de conduta aceitos universalmente - alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

A pergunta seguinte indagou a respeito da formação acadêmica como promotora da formação humana. Os estudantes responderam à questão da seguinte maneira: 01 (um) aluno afirmou que a formação acadêmica não promove a formação humana; 04 (quatro) discentes informaram que o nível de promoção é baixo; 10 (dez) alunos concluintes a formação acadêmica promove a formação humana é apenas regularmente; 17 (dezessete) respondentes consideraram que o nível é médio; 01 (um) estudante afirmou que a formação acadêmica promove plenamente a formação humana, como é mostrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Formação acadêmica como promotora da formação humana - alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme os achados, a formação acadêmica promove plenamente a formação humana apenas para 01 (um) discente. No sentido oposto, 01 (um) concluinte declarou que a formação acadêmica não promove a formação humana. Para 14 (catorze) respondentes, a promoção se dá em nível baixo e regular. 17 (dezessete) participantes, por sua vez, consideram que é médio o nível de promoção. Percebe-se, somando-se os níveis baixo, regular e médio, que a formação acadêmica não promove a formação humana para 32 (trinta e dois) alunos.

Destarte, os achados revelam que o ambiente do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, *não promove* (grifo meu) a formação humana. E não a promove por que o curso *não está* (grifo meu) comprometido com os princípios de conduta aceitos universalmente. Nesse caso, pode-se ter uma melhor compreensão do ceticismo de 12,0% (doze por cento) dos alunos concluintes que afirmaram que a formação acadêmica do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, não promove os princípios de conduta aceitos universalmente, uma vez que a concepção e a estrutura do curso têm como prioridade a formação técnica, conforme reconhecem os docentes entrevistados (ver Capítulo5).

Perguntou-se aos discentes a quem interessaria uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação acadêmica e formação humana. Para os concluintes essa abordagem interessaria em primeiro lugar à *Sociedade*. Em segundo, *Alunos*. Em terceiro, *Curso*. Em quarto, *Docentes*. Em quinto, *Ninguém*, conforme é mostrado na Tabela 23:

Tabela 23 - Interessados na abordagem simultânea de formação acadêmica e de formação humana - alunos

Fatores	Frequência	(%)
Sociedade	269	32,6
Alunos	211	25,6
Curso	151	18,3
Docentes	141	17,1
Ninguém	53	6,4
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados, um curso de Administração que ofereça simultaneamente formação acadêmica e formação humana interessa à sociedade como um todo, pois se somados os fatores sociedade, alunos e docentes, chega-se a 75,3% (setenta e cinco vírgula três por cento). O que remete à sociedade grega, que entendia a Educação como uma tarefa grandiosa e uma construção que requer clareza da coletividade, da família e do indivíduo (JAEGGER 2001). Esse entendimento, pelo menos no pensamento de seus expoentes, era um

compromisso incondicional com a meta da Educação, que é a humanização do homem. O que remete à noção de Educação como uma tarefa diária que está para além da obtenção de conhecimento.

Em seguida, tratou-se da temática reflexão, que pela sua relevância e extensão foi desmembrada em quatro perguntas. Dada à imbricação das questões, optou-se por realizar a análise conjunta das respostas, de modo a racionalizar o procedimento sem perder de vista os propósitos da pesquisa, e oferecer ao leitor uma visão panorâmica dessa temática na óptica dos pesquisados. Destarte, foi indagado se o curso é favorável à prática de reflexão sobre a formação oferecida. Os discentes responderam: em primeiro lugar, *A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor*. Em segundo, *Houve reflexão em muitos momentos e isso é relevante para a formação*. Em terceiro lugar, *A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso*. O quarto, *Não há espaço para reflexão e o tempo disponível é dedicado a conteúdos*, e por último, *A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso*, como pode ser observado na Tabela 24:

Tabela 24 - Reflexão sobre a formação oferecida pelo curso - alunos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor	203	24,6
Houve reflexão em muitos momentos, e isso é relevante para a formação	185	22,4
A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso	179	21,7
Não há espaço para reflexão, e o tempo disponível é dedicado a conteúdos	165	20,0
A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso	93	11,3
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Em seguida foi questionado se o curso estimula outros tipos de reflexão além daquela sobre a formação oferecida. Os alunos elegeram a seguinte ordem: primeiro, *Papel das organizações na sociedade*. Em segundo lugar, *Sentido do trabalho*. Em terceiro, *Sentido da vida humana*. A quarta posição, *Desenvolvimento de carreiras profissionais*. O último, *Sentimentos*, conforme é mostrado na Tabela 25:

Tabela 25 - Estímulo dado pelo curso à reflexão - alunos

<b>Prioridade da formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Papel das organizações na sociedade	203	24,6
Sentido do trabalho	189	22,9
Sentido da vida humana	188	22,8
Desenvolvimento de carreiras profissionais	127	15,4
Sentimentos	118	14,3
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Na terceira questão desse bloco, foi perguntado se as reflexões realizadas ao longo do curso dão auxílio às atividades desenvolvidas no trabalho. Os concluintes ordenaram assim: em primeiro lugar, *Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão*. Em segundo, *Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos*. Em terceiro lugar, *Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho*. Em quarto, *Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais*. Em último lugar, *Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo*, como mostra a Tabela 26:

Tabela 26 - Auxílio da reflexão no ambiente de trabalho - alunos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão	195	23,6
Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos	183	22,2
Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho	161	19,5
Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais	143	17,3
Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo	143	17,3
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados coletados demonstram que os alunos consideram a reflexão importante para a formação em Administração. A reflexão permite que o sujeito considere suas experiências como plataforma para criar novos conhecimentos e melhorar suas ações, quer seja tomar decisões ou resolver problemas. Segundo a literatura consultada, a reflexão é essencial ao processo de desenvolvimento humano e a sua prática permite que, pouco a pouco, a pessoa abandone pensamentos lineares e simplistas e possa julgar situações complexas a partir de experiências e de conhecimentos (SCHÖN, 1983, 2000; MERRIAM, CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Nessa óptica, a reflexão (do latim tardio *reflêxio* “curvar, dobrar, vergar”) é o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações sobre a realidade que o cerca (ABBAGNANO, 2007) e pode ser um caminho que permita ao futuro administrador ter clareza sobre ele mesmo, sobre as dimensões do seu trabalho, bem como sobre os seus arredores. Refletir possibilita que o indivíduo compreenda as zonas pantanosas, nebulosas, de incertezas, próprias, aliás, de uma sociedade em rápidas transformações. Enfrentar essas zonas turbulentas exige que o administrador tenha capacidade reflexiva para *saber agir* (grifo meu) diante de situações complexas e de eventos não previstos. Ora, mobilizar, integrar recursos e transferir conhecimentos e habilidades em um contexto leva à ideia de competência (ZARIFIAN, 1997, 2010; PERRENOUD, 1999, 2001; LE BOTERF, 2003). Nesse prisma, o constructo competência não diz respeito apenas ao conhecimento adquirido nem resulta de

treinamento, mas é *saber agir* diante de situações imprevistas e de incertezas ambientais. O dirigente, portanto, necessita refletir em seu trabalho, que é caracterizado pela intensidade, variabilidade, fragmentação, descontinuidade e multidimensionalidade (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; KOTTER, 2000). Enfim, o administrador necessita refletir para que as suas escolhas tenham como referência princípios que dignifiquem a vida.

Os dados mostram também que a reflexão no curso está direcionada à melhoria de “ferramentas” de desempenho, como, aliás, é explicitado pelo Projeto Pedagógico (PPCA, 2012). Nessa perspectiva, a capacidade reflexiva estaria circunscrita a operações técnicas, o que, certamente, é um modo de malbaratar as possibilidades humanas. A circunscrição da reflexão às demandas do trabalho mostra quão viva permanece no curso a concepção de educação como transmissão de conhecimento. Nesse caso, há um claro alinhamento entre essa noção e a “fábrica de administradores” para “produzir” aplicadores de técnicas (MOTTA, 1983; ESCRIVÃO, 1995; MARTINS ET AL, 1997; NICOLINI, 2000; 2003).

A perpetuação da “fábrica de administradores” é, em última instância, a perpetuação de uma concepção de ser humano como uma quantidade fixa de traços (ROGERS, 2001). Nessa concepção, a atividade laboral é mera “execução” de tarefas, e estas se encontram “afastadas” das demais dimensões da vida humana. Para essa vertente, é possível seccionar um indivíduo em função de seus diferentes papéis sociais, como se o cidadão e o trabalhador fossem duas realidades independentes, o que tornaria verdadeira a expressão “Problemas de casa? Deixa-se em casa. Problemas de trabalho? Deixa-se no trabalho”.

Do ponto de vista da formação humana, o ente singular é um processo fluido, um rio corrente de mudanças, uma constelação de potencialidades mutáveis, e essas potencialidades não podem ser seccionadas em função de seus papéis sociais (ROGERS, 2001). Desse modo, as atividades do trabalho não se encontram “afastadas” das demais dimensões da vida humana, uma vez que o trabalho envolve o executante por inteiro. Nessa perspectiva, a capacidade reflexiva não pode nem deve estar circunscrita a operações técnicas, uma vez que o ato ou o processo de reflexão, em geral, diz respeito à consideração que o homem faz de suas próprias ações (ABBAGNANO, 2007) - e as ações humanas não se reduzem apenas e tão somente ao trabalho. Por mais que o trabalho tenha um papel central na vida do homem, a dimensão profissional é uma das dimensões da sua vida. Portanto, é necessário que o indivíduo reflita sobre a sua condição como ente singular, quer esteja dentro ou fora do ambiente profissional, de modo que as suas múltiplas potencialidades sejam desenvolvidas de maneira equilibrada (MASLOW, 1970; SCHÖN, 1983, 2000; ROGERS, 2001; RÖHR, 2010, 2013). Logo, esta tese defende que o processo formativo-educacional do administrador deve

adotar uma concepção de Educação fundamentada na integralidade das potencialidades humanas, dentre as quais a reflexão.

É por meio da reflexão que o futuro administrador poderá guardar coerência (ABBAGNANO, 2007) entre o pensar, o sentir e o agir e as demandas da vida diária, inclusive para resistir a práticas desumanizantes que possam existir no ambiente social e cultural. Sem refletir a pessoa terá maior dificuldade de cultivar convicção, de se fortalecer interiormente, para enfrentar as demandas postas pela vida e para ter clareza sobre seus limites e responsabilidades. A esse respeito, Schwartz (1998) comenta sobre a relevância da reflexão diante das inúmeras situações em que a pessoa tem que fazer escolhas entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios. Essas situações são chamadas pelo autor de *dramatique*:

Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história (*sic*), essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à ideia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de “execução”, que não envolve realmente sua pessoa (SCHWARTZ, 1998, p. 139).

Sabe-se que a condição humana conduz o ente singular a uma *dramatique* diária ao fazer escolhas e tomar decisão entre inúmeras alternativas existentes na vida pessoal e na social. É a essa *dramatique* que Mintzberg (2010) se refere ao discorrer sobre as três frentes interconectadas (*arte, habilidades e ciência*) e que devem ser mobilizadas pelo administrador ao se deparar com inúmeras situações no trabalho e na vida social e cultural. Nesse caso, a capacidade de mobilização é “*algo*” (grifo meu) que está para além do conhecimento técnico, mas que, sem dispensá-lo, posiciona-se além deste.

Em seguida, pediu-se aos participantes que assinalassem a alternativa que mais representava as suas reflexões sobre a vida além do trabalho. 25 (vinte e cinco) estudantes, ou 75,8% (setenta e cinco vírgula oito por cento), disseram já ter refletido sobre questões relativas à vida, família, religião, sociedade. 04 (quatro) alunos, ou 12,1% (doze vírgula um por cento), afirmaram ter refletido um pouco sobre a vida além do trabalho, mas isso ainda é confuso para eles. 02 (dois) alunos declararam que às vezes pensam no futuro, mas que, ao mesmo tempo, querem viver o presente. 02 (dois) discentes afirmaram que ainda não tinham refletido. Um alegou que por ser muito jovem, e o outro por estar voltado para estudar para concursos públicos, como pode ser visualizado na Tabela 27:

Tabela 27 - Reflexão sobre a vida além do trabalho - alunos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Tenho refletido sobre coisas que julgo importantes: vida, família, religião, sociedade	25	75,8
Eu já refleti um pouco, mas isso ainda é confuso para mim	04	12,1
Às vezes eu penso sobre o futuro, mas, ao mesmo tempo, quero viver o presente	02	6,1
Sou muito jovem e farei essa reflexão em outro momento	01	3,0
Não, pois minhas energias estão voltadas para a estabilidade de um emprego público	01	3,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados mostram que 29 (vinte e nove) estudantes, ou 87,9% (oitenta e sete vírgula nove por cento), afirmaram já ter refletido sobre a vida além do trabalho. Ora, se a extensa maioria de concluintes reflete sobre questões que vão além do trabalho há que se questionar: por que a reflexão é pouco estimulada no curso? Por que a reflexão no curso está circunscrita a “ferramentas” de desempenho profissional?

Conforme o PPCA (2012), a missão do curso é formar profissional apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e em seu ambiente. Essa missão é louvável, já que o administrador toma decisões a partir da compreensão do contexto e de suas implicações. Todavia, deve-se questionar como tornar isso possível se a reflexão no curso é pouco estimulada? Limitar a reflexão a uma “área técnica” pode, em última instância, funcionar como uma “nuvem de fumaça” que escamoteia a distância entre o curso e o mundo da prática, o que perpetua a “crise paradigmática” no campo de conhecimento em Administração (THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005).

De acordo com o arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa, a adoção por *business schools* de um modelo de formação acadêmico apenas voltado para a escolarização exacerbou as tensões entre o espaço acadêmico e o espaço dos praticantes ao demonstrar que o modelo em vigor é limitado para compreender a complexidade da vida social e para entender a própria complexidade do trabalho do gestor. Para Bennis e O'Toole (2005, p. 1), o cerne da questão está na suposição equivocada de que: “[...] gestão é uma disciplina acadêmica como química ou geologia. Na verdade, gestão é uma profissão semelhante à Medicina e ao Direito, e as escolas de negócios são escolas para formar profissionais, ou deveriam ser”. Segundo esses autores (p. 1): “[...] A distinção entre profissão e disciplina acadêmica é crucial. Em nossa opinião, nenhuma reforma curricular funcionará até que o modelo [vigente] seja substituído por um modelo mais adequado aos requisitos especiais da profissão de gestor”. Dizendo de outra maneira, o ensino de Administração parece estar em uma encruzilhada, dividido, entre ser uma disciplina acadêmica ou ser um curso para pessoas interessadas em gestão. Este,

voltado para atender às demandas da sociedade e aos desafios do desenvolvimento (DRUCKER, 1980, 2002; ESCRIVÃO, 1995; AKTOUF, 1996; MINTZBERG, 2010). Aquela, voltada para satisfazer a ambição de carreira e o ego de quem anseia ser tratado como se fosse cientista, à semelhança de físicos, biólogos, independentemente de sua contribuição efetiva para a gestão organizacional propriamente dita (BENNIS; O'TOOLE, 2005).

Schön (2000) complementa este raciocínio e afirma que nas universidades o conhecimento existente é dividido em departamentos, em cursos e colocado na esfera de cada professor. Essa “quebra” do conhecimento é o que leva uma disciplina a se tornar, ou ser tornada, mais importante do que o curso. Em função dessa divisão:

A universidade tende a ver as tarefas ou os problemas através das lentes de suas cadeiras [disciplinas] ou cursos. [...] O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma de técnica baseada na ciência. [Desse modo] Os professores tendem a se considerar livres agentes do empreendimento intelectual (SCHÖN, 2000, p. 226).

A esse respeito, Thomas (1997), aludindo a um comentário de Stewart (1984), observa que a ausência de uma concepção integrada da sua natureza e a amplitude tomada pela área de Administração têm se constituído em grandes desafios. Diante de fronteiras tão amplas, a área de conhecimento em Administração tem se debatido entre ser uma disciplina acadêmica ou uma profissão baseada em ciência (THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005; MINTZBERG, 2010). Para corroborar o comentário dos autores examinados, é suficiente fazer uma consulta a títulos de tese e de dissertação, incluindo os do denominado “mestrado profissional”, para se constatar a miríade de assuntos que estão sob o “guarda-chuva” da área de conhecimento em Administração. Julga-se que a amplitude da área de conhecimento em Administração também contribui para aprofundar o *gap* entre ser uma disciplina acadêmica ou um curso para pessoas interessadas em gestão. A seguir, apresentar-se-á a análise dos questionários aplicados a egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

## 6.2 Identificar se egressos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana

Esta seção apresentará a análise dos dados coletados junto a egressos do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. O questionário foi respondido por 21 (vinte e um) egressos, sendo 13 (treze) do sexo feminino e 8 (oito) do sexo masculino. A idade dos respondentes variava entre 24 (vinte e quatro) e 36 (trinta e seis) anos.

Em relação ao tempo de integralização curricular, 14 (catorze) egressos integralizaram o currículo no tempo regular de nove semestres (PPCA, 2012). Enquanto para os outros 07 (sete), a integralização foi feita em tempo superior ao previsto no Projeto Pedagógico.

No momento da pesquisa, todos os participantes ou eram alunos de programas de pós-graduação ou já tinham concluído algum curso de pós-graduação. Especificamente, 11 (onze) egressos estavam matriculados em cursos de pós-graduação e 10 (dez) respondentes tinham concluído cursos de pós-graduação, como mostra a Tabela 28:

Tabela 28 - Cursos de pós-graduação - egressos

Tipos	Situação atual	
	Em andamento	Concluído
	Frequência	Frequência
Doutorado	02	01
Mestrado	01	02
Especialização (MBA)	08	07
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange à atuação profissional, as evidências demonstram que os egressos atuam em apenas dois setores da economia. No setor terciário atuam 18 (dezoito). No secundário atuam 03 (cinco), como é apresentado na Tabela 29:

Tabela 29 - Setores de atividades econômicas de atuação - egressos

Setor de atividades	Frequência
Primário (Agropecuária)	---
Secundário (Indústria)	03
Terciário (Serviço)	18
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa distribuição apresenta diferenças e semelhanças com a matriz econômica de Pernambuco. A diferença está no setor primário, já que nenhum egresso atua no setor. A semelhança está nos setores secundário e terciário, notadamente no terciário que recebe a maioria dos egressos. Para o IBGE<sup>42</sup>, dados de 2012, o Produto Interno Bruto (PIB) estadual está assim distribuído: o setor de serviços contribui com 72,2% (setenta e dois vírgula dois por cento). Em segundo vem o setor industrial com 25,1% (vinte e cinco vírgula um por

<sup>42</sup> Dados disponíveis em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/estadual> Acesso em: 11/04/2015.

cento). E em último lugar está o setor agropecuário, que contribui com 2,7% (dois vírgula sete por cento) para a riqueza produzida no Estado de Pernambuco.

Em relação ao tipo de organização em que os participantes atuam, os dados revelam que 13 (treze) são privadas e 6 (seis) são públicas. Em empresas estatais, por seu turno, há 02 (dois) egressos atuando, conforme mostra a Tabela 30:

Tabela 30 - Tipos de organização em que os pesquisados atuam - egressos

<b>Organização atual</b>	<b>Frequência</b>
Privada	13
Pública	06
Empresa estatal	02
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessas organizações, os egressos atuam em cinco áreas funcionais. A maior concentração está em Administração Geral e Administração Pública, com 7 (sete) egressos em cada uma. Finanças conta com 3 (três) respondentes. Operações e Recursos Humanos têm a menor concentração, com 02 (dois) egressos em cada área, como pode ser visto na Tabela 31:

Tabela 31 - Áreas funcionais de atuação dos pesquisados - egressos

<b>Área de atuação</b>	<b>Frequência</b>
Administração Geral	07
Administração Pública	07
Finanças	03
Operações	02
Recursos Humanos	02
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao vínculo atual de trabalho, os achados mostram que 20 (vinte) respondentes estão empregados e que um deles está desempregado. Essa era a situação de vínculo de trabalho dos participantes no momento da pesquisa, conforme mostra a Tabela 32:

Tabela 32 - Vínculo atual de trabalho - egressos

<b>Vínculo atual</b>	<b>Frequência</b>
Empregados	20
Desempregados	01
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange ao rendimento dos egressos, a distribuição no momento do estudo era a seguinte: um respondente declarou ter renda zero; 03 (três) egressos afirmaram ter renda entre um e três salários mínimos (SM); 10 (dez) declararam ter renda entre quatro e sete SM; 06 (seis) informaram ter renda entre oito e onze SM. Um respondente declarou renda igual ou superior a doze SM, como mostra a Tabela 33:

Tabela 33 - Rendimento atual em salários mínimos - egressos

Rendimento atual	Frequência
Zero	01
1 a 3	03
4 a 7	10
8 a 11	06
12 ou mais	01
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Até este ponto, foram apresentados dados pessoais e profissionais dos egressos pesquisados, cujo intuito é ajudar o leitor a ter uma visão ampla desses respondentes. A seguir, serão analisadas as respostas ao questionário, buscando identificar se os egressos reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana no curso de Administração da UFPE, *campus* Recife.

A questão inicial pediu que os egressos ordenassem os fatores que tiveram maior influência em sua decisão de cursar Administração. O fator de maior influência foi *Por trabalhar na área*. O segundo, *O curso pode ser feito com relativa facilidade*. O terceiro, *Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho*. O quarto, *Influência de familiares*. O quinto, *O número de vagas disponível no vestibular*, que os participantes afirmam ter sido o de menor influência em sua escolha, como é mostrado na Tabela 34:

Tabela 34 - Fatores de influência para cursar Administração - egressos

Fatores	Frequência	(%)
Por trabalhar na área	139	26,5
O curso pode ser feito com relativa facilidade	109	20,8
Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho	105	20,0
Influência de familiares	101	19,2
O número de vagas disponível no vestibular	71	13,5
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados, os fatores *Por trabalhar na área* foi o de maior influência na decisão dos respondentes. Os fatores *O curso pode ser feito com relativa facilidade*, *Para*

*facilitar o acesso ao mercado de trabalho e Influência de familiares* tiveram um nível de influência muito próximo na decisão dos egressos em cursar Administração. O fator *O número de vagas disponível no vestibular*, por seu turno, teve a menor influência.

Esses achados levam a duas observações. Inicialmente, percebe-se a centralidade do trabalho na vida dos participantes (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2007), já que o fator *Por trabalhar na área* teve uma influência bem superior aos demais. A importância atribuída pelos participantes a esse fator vai ao encontro da literatura consultada em relação ao processo de criação, expansão e massificação do ensino de Administração no território brasileiro (COVRE, 1981; MOTTA, 1983; MARTINS ET AL, 1997; NICOLINI, 2000, 2002, 2003). De acordo com o arcabouço teórico aqui utilizado, esse processo tem tido repercussão no plano educacional do estudante de Administração, porque, para atender às demandas do processo produtivo, a concepção do curso adotou um modelo de ensino instrucional em prejuízo da meta da Educação, a humanização do homem (SEVERINO, 2006; RÖHR, 2007, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2011). A esse respeito, vale lembrar o comentário de Covre (1981) sobre a relação entre a expansão do ensino de Administração e a necessidade de mão de obra com ensino superior para atender aos reclamos do ciclo produtivo. O impacto dessa relação tem se refletido no plano educacional, razão pela qual Nicolini (2000, 2003) a denomina de “fábrica de administradores”.

A segunda observação é relativa aos fatores *O curso pode ser feito com relativa facilidade, Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho e Influência de familiares*, que somados representam 60,0% (sessenta por cento) da influência de cursar Administração, o que, dada à proximidade no nível de influência, pode significar que existe uma íntima relação entre os três fatores. É possível ainda que esse nível de proximidade guarde relação com o ciclo desenvolvimentista brasileiro, iniciado na década de 1930, em que jovens e/ou adultos foram induzidos a “entrar” em instituições de ensino superior (IES) como forma de obtenção de um “passaporte” para o mercado de trabalho (PEREIRA, 1971; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; SAES; CAMPOS, 2006; SILVA, 2004). Daí - a busca por cursos que podem ser feitos com relativa facilidade - o destaque dado à influência da família de onde surgem as orientações para viabilizar o binômio trabalho-estudo. A quem vive neste binômio, Fontenelle (2011) chama de *executivo-universitário* (grifo meu).

A perpetuação desse modelo de ensino contribui para a “crise paradigmática”, uma vez que distancia o mundo acadêmico e o mundo das organizações, tendo como consequência a manutenção do *gap* entre essas duas instâncias (MINTZBERG, 2010; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Um argumento utilizado pelos autores para a “crise

paradigmática” é que as *business schools* têm dificuldade para compreender a complexidade do trabalho gerencial, que, como visto na revisão de literatura, não se resume à aplicação genérica de técnicas rigorosas a situações contingenciais. O mundo da prática busca técnica, habilidade e arte para atender aos reclamos da sociedade (MINTZBERG, 1973; 2010; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; AKTOUF, 1996; SCHÖN, 2000; NICOLINI, 2003; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Para os autores consultados, conhecimentos e habilidades profissionais devem ser entendidos como meio e não como o fim da formação em Administração. Julga-se que a maneira mais adequada de contribuir com o processo formativo-educacional do administrador é a partir da concepção de homem que reconheça as dimensões humanas. Entende-se que o desenvolvimento dessas dimensões de forma proporcional auxilia o aprendiz a reconhecer as suas potencialidades e a cultivar uma vida harmoniosa (RIBEIRO, 1991; THOENING, 1991; CHARLOT, 2001; RODRIGUES, 2001; RÖHR, 2007, 2010, 2013; POLICARPO JUNIOR, 2011; COELHO; GUIMARÃES, 2012).

Em seguida abordou-se a temática formação. Em razão da imbricação das questões, optou-se por apresentá-las e analisá-las em bloco, de modo a tornar o procedimento analítico mais bem organizado e oferecer ao leitor uma visão ampla a respeito da temática sob a óptica dos egressos pesquisados. A primeira pergunta foi direcionada à prioridade do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife: se a prioridade era Educação ou se era instrução. Ao que os egressos responderam: em primeiro lugar, *Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar*. Em segundo, *A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação*. Em terceiro lugar, *Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente*. Em quarto, *Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa*. Em quinto lugar, *O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho*, como mostra a Tabela 35:

Tabela 35 - Formação prioritária oferecida pelo curso de Administração - egressos

<b>Prioridades</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar	131	24,9
A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação	129	24,6
Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente	107	20,4
Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa	103	19,6
O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho	55	10,5
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Na segunda pergunta desse bloco, os participantes foram inquiridos quanto à formação oferecida pelo curso. Em primeiro lugar, *Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas*. Em segundo, *Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão*. Em terceiro lugar, *Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas*. Em quarto, *Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas*. Em quinto lugar, *Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais*, conforme pode ser visualizado na Tabela 36:

Tabela 36 - Tipos de formação oferecidos pelo curso de Administração - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas	117	22,3
Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	115	21,9
Social e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	111	21,1
Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas	91	17,3
Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais	91	17,3
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Na terceira pergunta do bloco, os egressos foram instados a declarar o tipo de ação para a qual o curso oferece maior contribuição. Segundo os dados, a maior contribuição é dada à *Ação técnica para o trabalho*. Em segundo lugar, *Ação para a atividade social*. Em terceiro, *Ação técnica para o empreendedorismo*. Em quarto, *Ação para a cidadania e para o trabalho*. E em quinto lugar, *Ação para a cidadania*, como é mostrado a seguir na Tabela 37:

Tabela 37 - Tipos de ação - egressos

<b>Tipos</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Ação técnica para o trabalho	145	27,6
Ação para a atividade social	99	18,8
Ação técnica para o empreendedorismo	97	18,5
Ação para a cidadania e para o trabalho	97	18,5
Ação para a cidadania	87	16,6
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Dado que a prioridade é a formação acadêmica, a instrução para o trabalho, a ordem das respostas ratifica que o trabalho é o foco para o qual o egresso dirige sua atenção e seus esforços. Ao mesmo tempo, observa-se que as respostas desse bloco estão em consonância com os fatores que mais influenciaram os respondentes a cursar Administração: *Por trabalhar na área, O curso pode ser feito com relativa facilidade e Para facilitar o acesso ao mercado*

*de trabalho*. Em suma, parece que o trabalho é o fenômeno principal e o curso é um epifenômeno. A instrução para o trabalho permeia o ambiente do curso, sendo um desdobramento da concepção de educação apreendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, e que é seguida *ipsis litteris* pelo Projeto Pedagógico (ver capítulo 4). Observa-se a forte presença dessa concepção, tanto no ordenamento dos elementos de maior influência em cursar Administração, quanto na formação instrucional e nos tipos de ação para a qual receberam maior contribuição do curso.

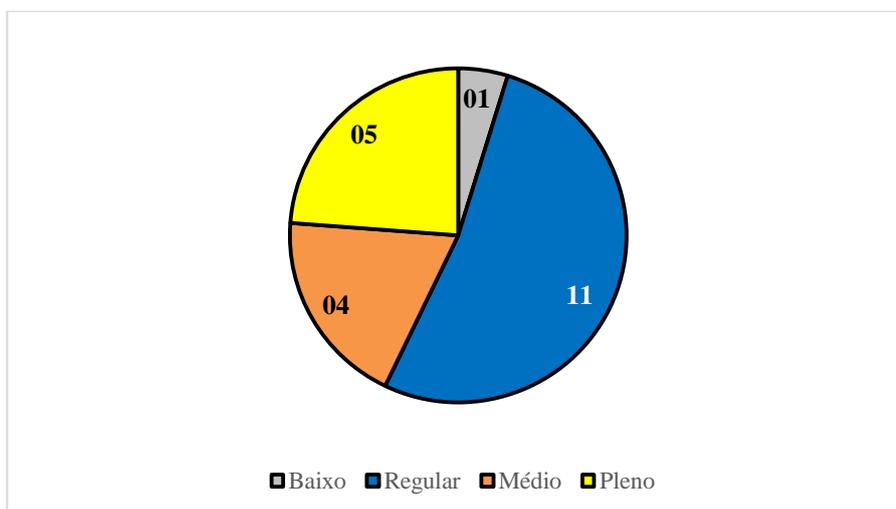
Mesmo com a concepção de educação como instrução, os egressos afirmam que em *muitos momentos o curso ofereceu Educação* (grifo meu). Também é afirmado pelos participantes que o curso contribuiu com *Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente*. A escolha dessas duas afirmativas parece indicar que os egressos reconhecem a *existência de momentos* (grifo meu) em que o ambiente do curso se acerca da ideia de Educação como formação humana, como nos momentos em que o curso ultrapassa a barreira instrucional e das atividades de ensino-aprendizagem e dirige-se à ideia de desenvolvimento integral das suas potencialidades. Nesses momentos, os envolvidos foram ao encontro da meta da Educação, a humanização do homem, *sem renunciar* (grifo meu) à formação acadêmica. A formação acadêmica, então, promoveu a formação humana, que é a tese defendida nesta investigação.

Em seguida, buscou-se saber se a formação oferecida pelo curso atendeu aos anseios dos egressos. Foi indagado se o nível do curso: a) atendeu às expectativas; e b) contribuiu para a formação acadêmica. Em relação ao atendimento das expectativas: 01 (um) egresso declarou que o nível foi baixo; 05 (cinco) respondentes informaram que o nível foi regular; 11 (onze) responderam que o nível de atendimento às suas expectativas foi médio; 04 (quatro) egressos informaram que o nível foi pleno, como é mostrado a seguir no Gráfico 7.

Os achados mostram que 04 (quatro) egressos afirmaram que o curso os atendeu plenamente. Em sentido oposto, 01 (um) respondente considerou que o nível foi baixo. Para 05 (cinco) egressos o atendimento do curso se deu em nível regular e 11 (onze) participantes consideraram que o nível de atendimento foi médio. Se somados os níveis de atendimento baixo, regular e médio, chega-se a 17 (dezessete) egressos que consideraram o nível de atendimento do curso às suas expectativas apenas medianamente. Destarte, pode-se concluir que, para os pesquisados, não houve sincronia entre as suas expectativas e o curso, o que pode apontar para a desarmonia entre as necessidades do mundo da prática e a formação oferecida. Essa desarmonia contribui para manter a “crise paradigmática”, e para corroborar que o curso

de Administração se encontra em uma encruzilhada: ser uma disciplina acadêmica ou um curso para pessoas interessadas em gestão.

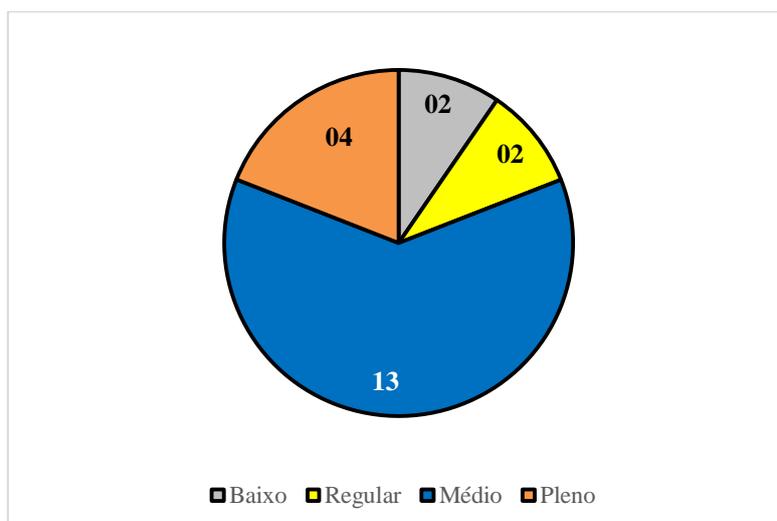
Gráfico 7 - Nível de atendimento do curso às expectativas - egressos



Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda seguindo o questionário, indagou-se em que nível o curso contribuiu para a formação acadêmica. 02 (dois) egressos afirmaram que o nível de contribuição foi baixo; 02 (dois) responderam que o nível foi regular; 13 (treze) egressos consideraram que a contribuição foi de nível médio; 04 (quatro) disseram que a contribuição do curso para a sua formação acadêmica foi plena, como é possível visualizar no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Nível de contribuição do curso para a formação acadêmica - egressos

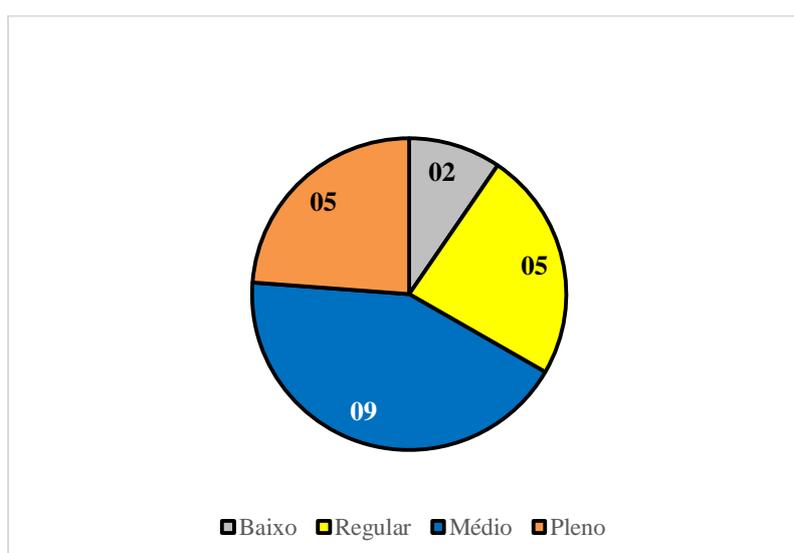


Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme mostram os dados, 04 (quatro) egressos estão plenamente satisfeitos com a contribuição do curso para a sua formação acadêmica. Por outro lado, 13 (treze) egressos entendem que a contribuição do curso para a sua formação acadêmica foi apenas mediana. 02 (dois) participantes afirmaram que o nível de contribuição foi baixo e 02 (dois) responderam que foi regular. Para 17 (dezesete) egressos a contribuição do curso para a formação técnica se deu em nível baixo, regular e médio. Observa-se, portanto, que o nível de atendimento do curso correspondeu apenas medianamente para a formação acadêmica dos participantes. O cruzamento do nível médio da formação acadêmica com as áreas de atuação dos egressos permite observar que 14 (catorze) deles atuam em Administração Geral e Administração Pública (Tabela 31). No cruzamento da contribuição do curso para a formação acadêmica com a renda declarada (ver Tabela 33), chega-se a 14 (catorze) egressos com renda de até sete salários mínimos. Pode-se inferir que a formação acadêmica mediana contribuiu para que os pesquisados fossem inseridos no mercado de trabalho, mas a inserção se deu em cargos menos qualificados, quer em relação à área de atuação, quer em relação ao rendimento auferido.

Ainda se perguntou sobre a contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor. 02 (dois) egressos declararam que o nível foi baixo; 05 (cinco) respondentes disseram que a contribuição foi regular; 09 (nove) afirmaram que o nível de contribuição foi médio; 05 (cinco) egressos afirmaram que a contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor foi plena, como pode ser visto a seguir no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do gestor - egressos



Fonte: Elaborado pelo autor

O curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, tem como missão formar: “Um profissional apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e seu ambiente, voltado a valores humanos e articulado à pesquisa” (PPCA, 2012, p. 5), mas constata-se a existência de uma lacuna entre a intenção e a contribuição efetiva do curso para a formação do administrador, uma vez que 16 (dezesesseis) egressos consideraram que o nível de contribuição do curso para a compreensão do trabalho do administrador é de nível regular e médio. Enquanto apenas para 05 (cinco) respondentes a contribuição foi plena. É interessante observar que, para os alunos concluintes, a contribuição do curso para a compreensão do trabalho do administrador *também* (grifo meu) é de nível regular e médio, como declaram 25 (vinte e cinco) pesquisados (Gráfico 3). O que parece indicar que alunos concluintes e egressos consideram a existência de um *gap* entre o curso e o mundo da prática. Nesse caso, tem-se mais um indício da manutenção da “crise paradigmática” no curso ora em análise.

A pergunta que seguiu, buscou saber se o curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, preparou os egressos para a variedade do trabalho gerencial. A ordem das respostas foi: em primeiro lugar, *A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional*. Em segundo, *A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam*. Em terceiro lugar, *A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações*. Em quarto, *A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho*. Em quinto lugar, *São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica previsse todas as situações possíveis*, como mostra a Tabela 38.

Tabela 38 - Preparação oferecida pelo curso para o trabalho gerencial - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional	117	22,3
A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam	111	21,1
A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações	111	21,1
A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho	101	19,2
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica previsse todas as situações possíveis	85	16,2
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Verifica-se que há certo equilíbrio entre os egressos quanto à preparação recebida no curso. 43,4% (quarenta e três vírgula quatro por cento) entendem que foram preparados para o

trabalho gerencial, quando são somadas as afirmativas *A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional* e *A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações*. Por outro lado, 40,3% (quarenta vírgula três por cento) dos egressos entendem que o curso não os preparou para um trabalho caracterizado pela multidimensionalidade, complexidade, brevidade, fragmentação, variedade e descontinuidade, quando são somadas as afirmativas *A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam* e *A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho*.

Acredita-se que esse equilíbrio das respostas dos egressos em relação à preparação para o trabalho do administrador deve ser analisado como uma oportunidade de aperfeiçoamento do curso e significa que os participantes encontraram consonância entre o curso e a realidade de suas organizações. A esse respeito, vale ressaltar que os Docentes entrevistados reconheceram a *necessidade institucional* (grifo meu) de oferecer ao estudante de Administração o acesso ao conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, o acesso aos princípios de condutas aceitos universalmente. O Docente 1 resume de maneira elucidativa o posicionamento dos demais entrevistados ao afirmar que a predominância da formação acadêmica ou a predominância da formação humana seria igualmente prejudicial ao processo de formação do administrador: “[...] os dois extremos são igualmente ruins: o ponto de equilíbrio seria o ideal. [...] Ponto de equilíbrio não é cinquenta por cento de um e cinquenta por cento do outro... O ponto de equilíbrio é: qual é a dose de um e a dose do outro”. Deve-se, então, destacar o papel do projeto pedagógico para orientar de modo explícito um rumo, direção, as ações educativas e as tarefas pedagógicas necessárias aos propósitos e à intencionalidade do curso (SEVERINO, 1998; VEIGA, 2004). Enfim, para orientar e para dar rumo e direção à dosagem a que se referiu o Docente1.

Ainda no quesito formação, o pesquisador colocou os participantes diante de situações do cotidiano das organizações, e a partir daí formulou três perguntas. A primeira, relativa à desativação de unidades, indagou: a formação acadêmica lhe preparou para esse caso? As respostas: *A formação acadêmica não me preparou para a realidade organizacional*. Em segundo lugar, *A formação acadêmica não enfatiza esse tipo de questão*. Em terceiro, *A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho*. Em quarto, *A formação acadêmica me preparou para a realidade do mundo organizacional*. Em quinto lugar, *A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas*, como é apresentado na Tabela 39:

Tabela 39 - Formação acadêmica e o trabalho gerencial - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica não me preparou para a realidade organizacional	129	24,6
A formação acadêmica não enfatiza esse tipo de questão	111	21,1
A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho	101	19,2
A formação acadêmica me preparou para a realidade do mundo organizacional	99	18,9
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas	85	16,2
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Ativar e desativar unidades (escritórios, fábricas, etc.) faz parte do trabalho gerencial. Ativar é confortável e, de forma geral, representa investimentos com seus desdobramentos, tais como expandir a organização, gerar empregos, contratar pessoas, contratar obras e serviços, etc. Desativar, por outro lado, não é confortável, pois representa desinvestir, desfazer contratos de obras, de serviços, desempregar pessoas. A pesquisa da Lens & Minarelli (2013) esclarece o significado desse lado pouco confortável do trabalho do gestor, mostrando como as pressões por resultados financeiros em curto prazo podem tornar o ambiente de trabalho hostil. Drucker (1980) entende que ativar e/ou desativar unidades é uma forma do gestor buscar a sobrevivência da organização.

A Tabela 30 mostra que 13 (treze) egressos, ou 61,9% (sessenta e um vírgula nove por cento), atuam em organizações privadas, mais suscetíveis de desativação de unidades. Os dados mostram que 35,1% (trinta e cinco vírgula um por cento) dos respondentes declararam que o curso foi claro quanto à complexidade das empresas. Mas, 64,9% (sessenta e quatro vírgula nove por cento) das respostas afirmam que há um descompasso entre essa complexidade e o curso, o que é demonstrado pela “crise paradigmática”. Nesse caso, há uma proximidade entre os egressos que percebem um descompasso entre as organizações e o curso (64,9%) e os que trabalham em organizações privadas (61,9%). O inverso também é verdadeiro, pois há proximidade entre os egressos que afirmam que a formação recebida foi suficiente para esclarecê-los a respeito da complexidade organizacional (35,1%) e os que atuam em organizações públicas (38,1%).

A segunda pergunta foi sobre como comunicar aos funcionários a desativação de unidades de negócios, e inquiriu-se: a formação acadêmica é suficiente para o aluno enfrentar essa situação? A ordem das respostas foi: em primeiro lugar, *A formação acadêmica é insuficiente, pois as demandas do cotidiano organizacional são desconhecidas pelo curso.* Em segundo, *A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas, que exigiriam a combinação de técnica e arte.* Em terceiro lugar, *São tantas as demandas no*

*trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica fosse suficiente para enfrentar todas as situações. Em quarto. A formação acadêmica é suficiente, porque em última instância todas as demandas serão resolvidas por meio de técnicas. Em quinto lugar, A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento de técnicas, como é mostrado na Tabela 40:*

Tabela 40 - Formação acadêmica e a comunicação gerencial - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica é insuficiente, pois as demandas do cotidiano organizacional são desconhecidas pelo curso	131	25,0
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas, que exigiriam a combinação de técnica e arte	101	19,2
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica fosse suficiente para enfrentar todas as situações	101	19,2
A formação acadêmica é suficiente, porque em última instância todas as demandas serão resolvidas por meio de técnicas	99	18,9
A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento de técnicas	93	17,7
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange à comunicação no trabalho gerencial, a ordem das respostas demonstra que para 38,1% (trinta e oito vírgula um por cento) dos participantes a formação acadêmica é suficiente para enfrentar situações complexas. Por outro lado, para 42,7% (quarenta e dois vírgula sete por cento) a formação acadêmica é insuficiente para as demandas do cotidiano organizacional, especificamente no que tange ao uso de comunicação em situações críticas. Pode-se, então, admitir a existência de um equilíbrio razoável nas respostas. E situações de equilíbrio são aqui entendidas como oportunidades de melhorias para o curso, especialmente se lastreadas em *feedbacks* de pessoas que têm, ou tiveram, experiências práticas com o problema pesquisado (THEODORSON; THEODORSON; 1970; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994; MERRIAM, 1998; PATTON, 2002).

Segundo Kotter (2000), para tomar decisão e atender às solicitações do cotidiano, o gerente necessita desenvolver habilidades interpessoais e de comunicação, construindo redes de relacionamentos, dentro e fora da organização, a fim de ter acesso rápido e seguro a informações para subsidiar a tomada de decisão. Desse modo, pode-se afirmar que o trabalho gerencial envolve um emaranhado de relações com múltiplos atores da vida organizacional: funcionários, acionistas, consumidores, investidores, fornecedores, concorrentes, governantes e o público em geral. Drucker (1980) defende que o uso de comunicação é uma das funções

básicas do executivo, que deverá compreender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) que sua atividade é pública, pois representa a organização perante a coletividade, seja internamente (empregados e acionistas), seja externamente (autoridades, consumidores, investidores e o público em geral). Ainda segundo Drucker (1976), a comunicação constitui um dos aspectos básicos do trabalho do executivo, pois administrar uma organização é fazer com que coisas sejam feitas por pessoas. E para que pessoas façam coisas é necessário comunicar: o que deve ser feito, quando, em que quantidade, etc. E, igualmente, mas em sentido contrário, como coisas estão sendo feitas, de modo que as pessoas tenham uma retroação a respeito de seu desempenho ao fazer coisas. Drucker (1976) alerta para o fato - e o desafio - de que a comunicação gerencial deve ser sensível à perspectiva do receptor, ou seja: para que a comunicação produza os resultados almejados, é necessário que o executivo fale a “língua” do receptor, a fim de aumentar a possibilidade de obter a resposta desejada e atingir os objetivos da organização. É nesse sentido que Mintzberg (1986, p.23-24) advoga que a comunicação é primordial no que o gerente faz: “[...] a comunicação é seu trabalho [...] A informação não é, sem dúvida, um fim em si mesma. É um insumo fundamental para a tomada de decisões”.

A terceira pergunta diz respeito a possíveis práticas<sup>43</sup> existentes em organizações. Indagou-se: a formação acadêmica é suficiente para enfrentar situações desse tipo? A ordem foi: em primeiro lugar, *A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho e acho que a maioria dos professores nunca enfrentou essas práticas*. Em segundo, *A formação acadêmica não me preparou para a realidade do mundo organizacional*. Em terceiro lugar, *A formação acadêmica deixou claro que eu poderia enfrentar situações complexas, mas foram raros os estímulos à reflexão sobre decisões que vão além da técnica*. Em quarto, *A formação acadêmica não enfatiza essas questões, se limita a conteúdo e pouca reflexão*. Em quinto lugar, *A formação acadêmica me preparou para a realidade organizacional, mas eu espero que isso nunca aconteça comigo*, como é visto na Tabela 41.

Conforme os dados, 67,2% (sessenta e sete vírgula dois por cento) dos egressos entendem que a formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho e, possivelmente, por isso, não dá ênfase às situações da vida organizacional. Para esses respondentes, a maioria dos professores nunca enfrentou situações envolvendo essas práticas, o que corrobora com a lacuna entre o espaço acadêmico (pesquisadores e educadores de *business schools*) e o espaço dos praticantes (administradores e consultores organizacionais),

---

<sup>43</sup> “Maquiagem” de dados contábeis para elevar o preço de ações, “maquiagem” de produtos, assédio moral e sexual no ambiente de trabalho, simpatia e/ou antipatia como critério de admissão e/ou de demissão, exigência de disponibilidade do funcionário 24h, participação em negócios que podem envolver suborno, corrupção, etc.

e que gerou a chamada “crise paradigmática” (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; THOMAS, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005). Isso remete a um comentário do Docente 5, que, em seu depoimento, observou que o fato do corpo docente do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife, ser: “[...] formado basicamente por doutores sem experiência prática” impede que os professores façam as “pontes” entre a sala de aula e a realidade das organizações. Segundo a literatura consultada, foi justamente essa lacuna que gerou a “crise paradigmática” e que levou Bennis e O'Toole (2005) a expressarem a encruzilhada em que se encontra o curso de Administração: ser uma disciplina acadêmica ou um curso para pessoas interessadas em gestão organizacional. Nesse caso, parece que fica patente a razão que motivou a escolha de um modelo de ensino que privilegia a transmissão de conhecimento.

Tabela 41 - Formação acadêmica e a preparação para práticas organizacionais - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho e acho que a maioria dos professores nunca enfrentou essas práticas	149	28,4
A formação acadêmica não me preparou para a realidade do mundo organizacional	125	23,8
A formação acadêmica deixou claro que eu poderia enfrentar situações complexas, mas foram raros os estímulos à reflexão sobre decisões que vão além da técnica	107	20,4
A formação acadêmica não enfatiza essas questões, se limita a conteúdo e pouca reflexão	79	15,0
A formação acadêmica me preparou para a realidade organizacional, mas eu espero que isso nunca aconteça comigo	83	12,4
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas três perguntas formuladas aos egressos sobre situações do mundo da prática oferecem uma ideia sobre a variedade e multidimensionalidade do trabalho gerencial, ainda que em uma pequena escala. Essas perguntas versaram sobre algumas práticas existentes nas organizações, sobre a desativação de uma unidade de negócios e sobre comunicação gerencial, temas que fazem parte da agenda de trabalho de um administrador. Tomar decisão é o elemento comum entre essas perguntas e que é o ápice do trabalho de um executivo (MINTZBERG, 1973, 1986, 2010; DRUCKER, 1976, 1980, 2002; BARNARD, 1979; ESCRIVÃO, 1995; AKTOUF, 1996; KOTTER, 2000; BERTERO, 2004).

Observa-se que a ordem das respostas dos egressos evidencia o *gap* entre a formação acadêmica e o mundo das organizações. Mintzberg (1973, 2010) entende que o *gap* é produto do modelo de “*management education*”, que, ignorando a complexidade e a natureza tácita dos conhecimentos utilizados pelo gerente em seu trabalho, direciona seu foco de interesse

para tentar ser reconhecida como uma disciplina acadêmica. Para este autor, pensar em Administração como ciência é um mito, uma vez que a ideia de ciência envolve ordenação de programas e procedimentos sistemáticos, determinados analiticamente, o que, diga-se de passagem, não é próprio da natureza do trabalho do administrador, que é caracterizado pela intensidade, brevidade, variedade, fragmentação e descontinuidade, e o torna extremamente contingencial e de difícil sistematização e generalização. Para Mintzberg (2010), o administrador *aplica* (grifo do autor) ciências e utiliza métodos científicos para analisar diferentes situações no trabalho. Em linha com o pensamento de Mintzberg (2010), Bennis e O'Toole (2005, p. 4) defendem que o modelo científico ignora sutilezas do trabalho do gestor: “[...] as coisas rotineiramente ignoradas por acadêmicos, alegando que não podem ser medidas - fatores humanos e assuntos relacionados a julgamento, ética e moralidade - são exatamente as que fazem a diferença entre boas e más decisões em *business*”. A esse respeito, Drucker (1976, p. 145) faz um comentário assaz esclarecedor sobre a clareza que o processo decisório exige do administrador: “[...] quando uma decisão tem de ser baseada em princípios e quando deve ser tomada pragmaticamente [...] a decisão mais delicada é aquela entre o compromisso certo e o errado, e *aprender a distinguir um do outro* (grifo meu)”.

Nesse prisma, *aprender a distinguir o compromisso certo e o errado* (grifo meu), a que se refere Drucker (1976), não pode ser entendido apenas como um objetivo a ser “atingido” nem deve ser entendido como uma “conquista” instrucional. Aprender a distinguir significa que o indivíduo quer se perceber e quer compreender-se em sua condição humana, o que inclui contradições, fragilidades, falibilidade e incompletude, e isso é tão importante para a vida pessoal quanto para a vida social (SANTOS, 2014). Contudo, essa aprendizagem não é fácil nem é uma atividade a que alguém dedicará dias, horários e locais pré-determinados. É uma tarefa de longo prazo; é uma tarefa para a vida inteira. Razão pela qual, os gregos entendiam a Educação como uma tarefa grandiosa e diuturna e, por isso, a formação do cidadão grego acontecia ao longo da vida e era o cerne da política ateniense (JAEGER, 2001).

O comentário de Drucker (1976) reforça a tese aqui defendida de que o processo formativo-educacional do futuro administrador deve auxiliá-lo a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente e a *compreender* (grifo meu) os seus arredores, de modo que ele saiba distinguir entre decisões que devem ser baseadas em princípios e as que podem ser tomadas de modo pragmático. Certamente, essa distinção não é uma tarefa fácil nem se obtém apenas com o passar dos anos, mas é produto da Educação (do latim *educere*) em seu sentido original de estruturar, nutrir, cultivar. A Educação, como processo de formação humana, pode auxiliar o aprendiz a cultivar esses princípios e a encontrar um modo de viver harmonioso

com ele mesmo, com os demais seres vivos e com o cosmos. (SEVERINO, 2006; DEMO, 2007; POLICARPO, 2010, 2011; RÖHR, 2010, 2013).

Ora, o ápice do trabalho de um gestor é julgar, escolher, optar, decidir, o que implica desenvolver as suas potencialidades para refletir e compreender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) texto, contexto, conjuntura, e para projetar cenário de curto, médio e longo prazo. Em outras palavras, o trabalho do administrador requer sensibilidade para saber “em que direção o vento sopra”, usando uma metáfora muito comum entre executivos. Nesse sentido, buscou-se identificar junto aos egressos a presença de reflexão no ambiente do curso de Administração da UFPE, *campus* Recife. Dada à íntima relação entre as questões, optou-se em analisá-las conjuntamente, de modo que o procedimento fosse objetivo e que oferecesse ao leitor uma visão ampla dessa temática na óptica dos participantes.

Inicialmente foi perguntado se o ambiente do curso é favorável à prática de reflexão sobre a formação oferecida. A ordem das respostas foi: em primeiro lugar, *A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso*. Em segundo, *Houve reflexão em muitos momentos e isso é relevante para a formação*. Em terceiro lugar, *A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor*. Em quarto, *Não há espaço para reflexão e o tempo disponível é dedicado a conteúdos*. Em quinto lugar, *A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso*, como é mostrado na Tabela 42:

Tabela 42 - Reflexão sobre a formação oferecida pelo curso - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso	137	26,1
Houve reflexão em muitos momentos, e isso é relevante para a formação	113	21,5
A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor	101	19,2
Não há espaço para reflexão, e o tempo disponível é dedicado a conteúdos	99	18,9
A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso	75	14,3
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Em seguida, foi perguntado se o curso estimula outros tipos de reflexão além daquela sobre a formação oferecida. O ordenamento dado pelos respondentes foi o seguinte: em primeiro lugar, *Sentido da vida humana*. Em segundo, *Papel das organizações na sociedade*. Em terceiro lugar, *Sentido do trabalho*. Em quarto, *Desenvolvimento de carreiras profissionais*. Em quinto lugar, *Sentimentos*. Os resultados são mostrados na Tabela 43:

Tabela 43 - Estímulo dado pelo curso à reflexão - egressos

<b>Prioridade da formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Sentido da vida humana	147	28,0
Papel das organizações na sociedade	127	24,2
Sentido do trabalho	111	21,1
Desenvolvimento de carreiras profissionais	87	16,5
Sentimentos	53	10,1
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira pergunta indagou se as reflexões realizadas ao longo do curso de Administração da UFPE, *Campus Recife*, dão auxílio às atividades desenvolvidas pelos participantes em seu trabalho. A ordem das respostas dos egressos foi: em primeiro lugar, *Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho*. Em segunda, *Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos*. Em terceiro lugar, *Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais*. Em quarto lugar, *Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão*. Em último lugar, *Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo*, conforme é mostrado a seguir na tabela 44:

Tabela 44 - Auxílio da reflexão no ambiente de trabalho - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho	121	23,0
Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos	119	22,7
Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais	105	20,0
Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão	93	17,7
Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo	87	16,6
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados demonstram que os egressos consideram que a reflexão é importante para a formação em Administração. Conforme a literatura consultada (SCHÖN, 1983, 2000; ABBAGNANO, 2007; MERRIAM, CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), a reflexão é essencial ao processo de desenvolvimento humano e a sua prática permite que pouco a pouco a pessoa abandone pensamentos lineares e simplistas e passe a considerar e julgar situações complexas, utilizando as suas experiências e conhecimentos como plataforma para criar novos conhecimento e melhorar suas ações em suas atividades cotidianas.

Segundo Abbagnano (2007), a reflexão (do latim tardio *reflêxio* “curvar, dobrar, vergar”) é o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações sobre a realidade que o cerca. Nesse caso, refletir permite que o futuro administrador tenha clareza sobre ele mesmo, sobre os seus arredores, sobre as dimensões do seu trabalho, bem como

sobre as zonas pantanosas, nebulosas, turbulentas, de incertezas, próprias de uma sociedade em mudanças. Para lidar com essas zonas, é necessário que o administrador desenvolva capacidade reflexiva para *saber agir* (grifo meu) diante dessa complexidade e diante de eventos não previstos. Saber agir é a capacidade de mobilizar, integrar e transferir recursos, conhecimentos e habilidades para fazer frente às demandas, e isso leva à noção de competência (ZARIFIAN, 1997, 2010; PERRENOUD, 1999, 2001; LE BOTERF, 2003). Nessa perspectiva, competência não diz respeito apenas ao conhecimento adquirido ou às habilidades desenvolvidas, mas ao *saber agir* diante de inúmeras questões postas pela vida cotidiana, dentro e fora do ambiente organizacional. Portanto, o administrador necessita refletir para que as suas escolhas retratem a distinção feita por ele entre o compromisso certo e o errado, como ensina Drucker (1976).

Os dados mostram que para os egressos a reflexão, no curso, deve estar orientada *também* (grifo meu) para a melhoria de “ferramentas” de desempenho. Esse aspecto das respostas dos egressos difere do Projeto Pedagógico do curso (PPCA, 2012), que circunscreve a reflexão a operações técnicas, o que, certamente, malbarata as possibilidades do ente singular, e reproduz uma concepção de educação como transmissão de conhecimento e desenvolvimento de memória. Essa ideia, ao fim e ao cabo, retrata o curso de Administração como uma “fábrica de administradores”, cujo objetivo é “produzir” aplicadores de técnicas (MOTTA, 1983; ESCRIVÃO, 1995; MARTINS ET AL, 1997; NICOLINI, 2000; 2003).

A perpetuação da “fábrica de administradores” é a perpetuação de uma concepção de ser humano como uma quantidade fixa de traços (ROGERS, 2001). Nessa concepção, a atividade laboral é mera “execução” de tarefas, e estas se encontram “afastadas” das demais dimensões da vida humana. Para essa abordagem, é possível seccionar um indivíduo em função de seus diferentes papéis sociais, como se o cidadão e o trabalhador fossem realidades estanques, fossem dimensões independentes, em que “Problemas de casa? Ficam em casa. E problemas de trabalho? Ficam no trabalho” - que, aliás, é uma expressão muito ouvida e muito difundida no ambiente de trabalho.

Do ponto de vista desta investigação, que defende a Educação como formação humana, o homem é um processo fluido, um rio corrente de mudanças, uma constelação de potencialidades mutáveis, que não podem ser seccionadas em função de seus diferentes papéis sociais (MASLOW, 1970; SCHÖN, 1983, 2000; ROGERS, 2001; RÖHR, 2004, 2010, 2013; POLICARPO, 2010, 2011, 2012). Desse modo, as atividades do trabalho não se encontram “afastadas” das demais dimensões da vida, porque o trabalho envolve o executante como um todo. Nessa óptica, faz pouco sentido imaginar que a capacidade reflexiva pode ser

circunscrita a operações técnicas, já que conceitualmente o ato ou o processo de refletir, em geral, diz respeito à consideração que o homem faz de suas ações (ABBAGNANO, 2007), que não estão reduzidas ao trabalho - e por mais que o trabalho tenha um papel central na vida, a dimensão profissional é apenas uma das dimensões da vida humana.

A reflexão possibilita ao administrador guardar coerência (ABBAGNANO, 2007) entre o pensar, o sentir e o agir e as demandas profissionais e sociais, até mesmo para divergir e se contrapor às práticas desumanizantes existentes nesses ambientes. Sem refletir o ente singular enfrentará maior dificuldade para cultivar convicção, para se fortalecer interiormente, para enfrentar as demandas postas pela vida e para ser autônomo. A esse respeito, Schwartz (1998) comenta sobre a relevância da reflexão diante das inúmeras *dramatiques* que uma pessoa enfrenta no cotidiano ao ter que escolher entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios. Cabe lembrar que o cerne do trabalho do executivo é a decisão (DRUCKER, 1980, 2001; MINTZBERGER, 1973, 2010; KOTTER, 2000; MOTTA, 2004; MORGAN, 2009). A decisão é uma escolha, que, por sua vez, consubstancia uma vontade. Sendo uma vontade, é crucial que a formação do administrador seja alicerçada em princípios dignificantes, de modo que a sua decisão e atuação tenham como base compromisso com esses princípios. Nesse caso, a capacidade de distinguir o compromisso certo e o errado está para além do conhecimento técnico, mas que, sem dispensá-lo, posiciona-se além deste.

A Tabela 43 traz um dado que chama atenção. Indagados se o curso estimula outros tipos de reflexão além daquela sobre a formação oferecida, 28,0% (vinte e oito por cento) dos egressos afirmam que foram estimulados a refletir sobre o *Sentido da vida humana*. Entende-se que isso é muito positivo e é indicativo da existência de preocupação com a formação humana, demonstrando que é factível uma relação equilibrada entre conhecimento técnico e princípios de conduta aceitos universalmente. O que corrobora com a proposta, aqui defendida, de que a formação acadêmica deve promover a formação humana, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses dois processos.

Em função disso, pediu-se aos respondentes para assinalar a alternativa que mais representava as suas reflexões sobre a vida além do trabalho. 19 (dezenove) declararam já ter refletido sobre questões relativas à vida, família, religião, sociedade. 01 (um) respondente afirmou ter refletido um pouco, mas isso ainda é confuso para ele. 01 (um) respondeu que às vezes pensa no futuro, mas que, ao mesmo tempo, quer viver o presente, como pode ser observado na Tabela 45:

Tabela 45 - Reflexão sobre a vida além do trabalho - egressos

<b>Afirmativas</b>	<b>Frequência</b>
Não. Sou muito jovem e farei essa reflexão em outro momento	--
Eu já refleti um pouco, mas isso ainda é confuso para mim	01
Não, porque minhas energias estão voltadas para passar em um concurso que me dê estabilidade	--
Sim. Tenho refletido sobre coisas que julgo importantes: vida, família, religião, sociedade	19
Às vezes eu penso sobre o futuro, mas, ao mesmo tempo, quero viver o presente intensamente	01
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses dados demonstram haver um descompasso entre os egressos pesquisados e o PPCA (2012). Enquanto os egressos afirmam a importância da reflexão, inclusive em temas que vão além do trabalho, o Projeto Pedagógico (2012) restringe a reflexão a uma suposta “área técnica”. Observa-se que esse descompasso também existe entre os egressos os concluintes pesquisados, conforme pode ser visto na seção 6.1. Aqui cabem dois comentários. O primeiro diz respeito à concepção de educação adotada pelo PPCA (2012), que está voltada para a transmissão de conhecimento. Como visto ao longo desta investigação, a abordagem adotada reduz a Educação à transmissão de conhecimento. Nessa concepção, o conhecimento técnico ao invés de ser meio tornou-se o fim do processo formativo e, em consequência, perpetua a “fábrica de administradores”, que, por sua vez, colabora para a manutenção da “crise paradigmática”. Vale frisar que esta investigação considera que conhecimento e habilidades profissionais constituem, sem dúvida, aspectos importantes da Educação, contudo não devem ser entendidos como o único modo de atender às demandas do estudante de Administração.

O segundo comentário é relativo ao papel do projeto pedagógico, que é um rumo, uma direção, para uma ação intencional (SEVERINO, 1998; VEIGA, 2004; DEMO, 2007). Segundo o PPCA (2012, p. 5), a missão do curso é formar: “Um profissional apto a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e no seu ambiente, voltado a valores humanos e articulado à pesquisa”. A missão é digna de aplauso, pois o administrador toma decisões a partir da compreensão do contexto e de suas implicações. Porém, cabe à instituição formadora transformar intenção em fato, desenvolvendo ações que levem à materialização de sua intenção e de seus propósitos. Nesse caso, cabe questionar: como formar profissionais aptos a compreender e tomar decisões diante de desafios e incertezas no contexto organizacional e no seu ambiente se a vida de uma pessoa não se reduz ao contexto organizacional nem à sua dimensão prático-laboral-profissional?

Esse questionamento remete a discussão para a concepção de educação como instrução e não como formação, que, como visto, se refere a algo que está para além das atividades de ensino-aprendizagem, pois aponta para o desenvolvimento integral do ente singular e busca a ideia de Educação, como meta da vida, que é a humanização do homem. Esta é a ação intencional da Educação, e o projeto pedagógico é um instrumento para dar rumo, direção, a essa intencionalidade (SEVERINO, 1998; VEIGA, 2004; DEMO, 2007; RÖHR, 2010, 2013). A próxima seção, apresentará a síntese da análise dos questionários.

### 6.3 Síntese da análise dos questionários

Este capítulo busca identificar se, e em que medida, alunos e egressos do curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana. Esta seção apresenta uma síntese da análise dos questionários aplicados, buscando responder ao quarto e ao quinto objetivos específicos desta pesquisa: Identificar como alunos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana e Identificar como egressos do curso de Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana.

Os achados evidenciam que os respondentes - alunos concluintes, no semestre 2014.2, e egressos - do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife, *não reconhecem* (grifo meu) a formação acadêmica como promotora da formação humana. Em primeiro lugar, porque a orientação institucional está voltada para a massificação do ensino de Administração, seguindo o viés desenvolvimentista da década de 1930, que estabeleceu duas linhas de ação: a intervenção do Estado como indutor de crescimento econômico e o lançamento das bases de um parque industrial por meio de grandes empresas. Para tal, fez-se a opção por um processo de absorção de tecnologias complexas na área operacional e/ou na organizativa, e ambas exigem mão de obra mais bem qualificada para as suas atividades. Nesse sentido, jovens e/ou adultos buscaram “entrar” em cursos *profissionalizantes* (grifo meu) para ter acesso ao mercado de trabalho. Os dados demonstram que esse procedimento continua a ser realizado nos dias atuais, uma vez que as respostas aos questionários indicam que os fatores mais influentes para cursar Administração foram: *Por trabalhar na área e Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho*.

Em segundo lugar, porque a almejada *profissionalização* (grifo meu) para ter acesso ao mercado de trabalho perpetua a “fábrica de administradores”, que, por seu turno, apresenta-se como uma reprodução da ideia desenvolvimentista dos anos 1930, qual seja:

fornecer mão de obra mais bem qualificada para viabilizar: a) a operação do parque industrial que estava sendo instalado em território brasileiro; e b) a modernização do Estado como indutor do crescimento econômico. Para a consecução desses objetivos, era necessário induzir o processo de qualificação de mão de obra, e uma das alternativas foi a expansão do ensino superior no Brasil, notadamente do curso de Administração.

Em terceiro lugar, porque o curso está prioritariamente voltado para a transmissão de conhecimento. Tradicionalmente, a concepção e a organização do curso foram elaboradas em função do processo produtivo, razão pela qual a vertente instrucional tem sido mantida ao longo dos anos. No entanto, essa vertente tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades do ente singular e às demandas sociais. Inicialmente porque suas bases estão sedimentadas em uma concepção unidimensional do fenômeno humano, quando é sabido que o homem possui múltiplas dimensões. Em segundo, porque ao oferecer apenas instrução o curso minimiza as possibilidades de o educando compreender-se e compreender os seus arredores. Em terceiro lugar, porque nega ao aluno a aproximação com a meta da vida, a meta da Educação, que é a humanização do homem.

Entende-se que a noção de Educação não equivale apenas e tão somente a conhecimento técnico, mas é algo que, sem dispensá-lo, posiciona-se para além deste. Razão pela qual, os achados demonstram que em muitos momentos a formação acadêmica promoveu a formação humana. Nesses momentos, o curso ultrapassou as fronteiras da instrução e das atividades pedagógicas convencionais e sinalizou para o desenvolvimento integral dos envolvidos. Nos momentos em que os envolvidos criaram condições para ir além da instrução, e que não se limitaram a reproduzir a “fábrica de administradores”, eles foram ao encontro da meta da Educação, a humanização do homem, *sem que houvesse renúncia* (grifo meu) à formação acadêmica. O próximo capítulo, apresentará as conclusões deste estudo.

## 7 CONCLUSÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as conclusões deste estudo, cujo objetivo geral é compreender como os princípios da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica no curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife.

A questão formativa tem sido uma preocupação da sociedade humana desde a Grécia Clássica, e na contemporaneidade tem sido objeto de estudo em diferentes ramos, tais como Pedagogia, Direito, Medicina, entre outros. No caso do curso de graduação em Administração, os estudos sobre a formação do administrador tradicionalmente dão ênfase às funções clássicas de planejamento, organização, direção e controle, preconizadas por Fayol em sua obra *Administration industrielle et générale*. Nesses estudos, a formação acadêmica tem sido destacada e questões outras, não menos importantes, têm sido deixadas em plano secundário.

Pensar o ensino de Administração é problematizar a formação do administrador a partir da integralidade das suas múltiplas dimensões, de modo que a intencionalidade da ação educativa extrapole a formação acadêmica. Entende-se que a Educação, inclusive no ambiente acadêmico-escolar, deve ser concebida como uma experiência formativa e humanizante. Para que essa concepção seja efetivamente o fio condutor da ação educativa e da tarefa pedagógica, há que se cultivar a formação humana em conjunto com a formação acadêmica, como aspectos agregadores e decisivos para a construção e a consolidação de um processo formativo-educacional capaz de auxiliar o ente singular a enfrentar as inúmeras questões postas pela vida.

Este trabalho buscou compreender esse processo a partir de três eixos: a) o ensino de Administração no Brasil; b) a formação humana; e c) o trabalho do administrador. No que tange ao ensino de Administração no Brasil, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que baliza o curso. Os resultados permitem afirmar que o formato do documento é mais afeito à fiscalização de instituições de ensino superior (IES) do que a ser um conjunto de princípios para o processo formativo-educacional do aluno. Percebe-se que há um direcionamento para tornar as Diretrizes Curriculares, ao mesmo tempo, princípio, regra e instrumento de fiscalização. Para isso, a opção do legislador foi “engessar” o curso de graduação em Administração, e a forma de viabilizar essa opção foi exacerbar o caráter fiscalizador das Diretrizes Curriculares, que perde, assim, *a sua acepção mais relevante, que é a de ser princípio* (grifo meu).

A análise das Diretrizes Curriculares permite observar que o legislador fez um recorte no Parecer CES 776/97. Ao recortá-lo, selecionou o que estaria nas Diretrizes - no caso, os aspectos de fundamentação em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão (*formação acadêmica*). Por outro lado, desconsiderou as demais indicações do citado Parecer, ou seja, as dimensões éticas e humanísticas que podem auxiliar o aluno a desenvolver atitudes e valores orientados para a humanização do homem (*formação humana*). Nesse movimento, há uma dupla eliminação das dimensões éticas e humanísticas recomendadas pelos Conselheiros da Câmara de Ensino Superior. Em primeiro lugar, porque as Diretrizes passam ao largo das recomendações. Em segundo lugar, porque induz as IES a não considerá-las no projeto pedagógico do curso de Administração, uma vez que a Resolução CNE/CES Nº 4/2005 *define* (grifo meu) que o projeto pedagógico do curso seja elaborado *ipsis litteris* as Diretrizes Curriculares.

Como decorrência dessa opção, as Diretrizes Curriculares também assumiram o papel de projeto pedagógico do curso, o que, ao fim e ao cabo, significa converter o projeto pedagógico em preenchimento de formulário para as instâncias reguladoras. Como o projeto pedagógico já é definido antecipadamente, uma vez que deve ser elaborado nos mesmos termos das Diretrizes, resta às IES o caminho mais cômodo no curto prazo: atender aos reclamos da regulamentação e preencher formulários como se elaborassem um projeto pedagógico. Um dos impactos dessa decisão é transformar os cursos de Administração em meros instrumentos de transmissão de conhecimento, em simples instrumentos de instrução, menoscabando a meta da vida, a meta da Educação, que é a humanização do homem.

Os resultados desta investigação mostram que a formação acadêmica é a prioridade do curso, que mantém, assim, uma conexão com os estudos tradicionais sobre a formação do administrador. A formação acadêmica, como prioridade do curso, dá ênfase à transmissão de conhecimentos sobre técnicas de gestão, que é importante para o processo formativo-educacional do aluno. No entanto, é insuficiente para oferecer sentido formativo e significativo para orientar a ação do ente singular em suas relações interpessoais no ambiente social e cultural. Ao minimizar a importância dessas necessidades na vida do futuro administrador, a UFPE deixa de cumprir o seu papel como instituição formadora, uma vez que se nega a auxiliar o estudante a cultivar princípios de conduta aceitos universalmente. Para isso, a Educação, como processo de formação humana, pode oferecer caminhos por meio dos quais o aprendiz, pouco a pouco, entre em contato com as inúmeras facetas da sua multidimensionalidade, de modo que ele venha a ter clareza do que necessita, do que é importante e do que deve ser cultivável em seu processo formativo-educacional.

A despeito dessa orientação, os achados, na análise dos documentos, entrevistas e questionários, permitiram identificar, ainda que de modo tênue, que princípios de formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife. Todavia, essa integração não pode ser caracterizada como uma orientação institucional, mas como uma ação individual de um docente, ou de um aluno, ou de um técnico administrativo. O fato de ser uma ação individual não perde o seu valor intrínseco, porém esse valor parece ser amortecido diante da dinâmica do ambiente do curso, pois a promoção do desenvolvimento integral do futuro administrador não é ainda uma orientação da UFPE, e não o sendo, os envolvidos perdem a oportunidades de cultivar princípios de conduta aceitos universalmente. Isso faz com que, em última instância, o aluno, e em consequência, o futuro bacharel em Administração, não expresse as suas possibilidades de compreender-se e de compreender o seu derredor.

As evidências demonstram também que, em muitos momentos, professores, alunos e egressos vivenciaram no ambiente do curso experiências que se situam para além das atividades de ensino-aprendizagem. Mesmo sem a orientação institucional, os pesquisados desenvolveram ações fundamentadas nos princípios de formação humana, que, desse modo, contribuíram com o seu processo de humanização, vivenciando relações calcadas em atenção, confiança, solidariedade, disposição, compaixão, autonomia. Esses momentos são significativos tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista social, pois os participantes criaram condições para ir ao encontro da meta da vida, da meta da Educação, que é a humanização do homem. Para tanto, *não houve renúncia à formação acadêmica* (grifo meu). Logo, parece factível que o curso de graduação em Administração da UFPE, *campus* Recife, promova a formação humana por meio da formação acadêmica, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses processos.

Acredita-se que outros estudos podem ser desenvolvidos na UFPE e em outras instituições e, desse modo, contribuir com a literatura sobre a formação do administrador. Em função disso, são feitas algumas recomendações para pesquisas futuras:

- Desenvolver estudos que possam acompanhar os alunos durante todo o seu percurso formativo no curso de graduação em Administração;
- Realizar estudos em outras instituições de ensino superior para verificar se os resultados aqui encontrados se confirmam;
- Elaborar estudos em outras instituições para descrever a influência da cultura organizacional no processo formativo-educacional de estudantes do curso de graduação em Administração.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AKTOUF, O. **A Administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ANDRADE DA SILVA, M. V. F. A maquiagem de produtos e sua repercussão nas relações de consumo. **Reópag Jurídico**, v. 3, n. 12, p. 23-29, out-dez 2010.
- A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, (Coleção Sociologia).
- BARNARD, C. I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W, GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BBC Brasil. Disponível em:  
[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131004\\_mercado\\_trabalho\\_diplomas\\_ru.s.html](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru.s.html) Acesso em: 12/10/2013.
- BENNIS, W.G.; O'TOOLE, J. How Business Schools Lost Their Way. **Harvard Business Review Online**, p. 1-10, 2005. Disponível em:  
<https://hbr.org/search?term=How+Business+Schools+Lost+Their+Way> Acesso em: 27/12/2013.
- BERTERO, C. O. O paradoxo da teorização e da prática administrativa. In: **Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional**. Flávio Carvalho de Vasconcelos. Isabela Freitas Gouveia de Vasconcelos (Orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BISHOP, T. R. Integrating business ethics into an undergraduate curriculum. **Journal of Business Ethics**. Dordrecht: Kluwer Academic, v. 11, n. 4, p. 291-303, Apr. 1992.
- BORBA DE ARAÚJO, E. Entrepreneurship e intrapreneurship: uma trajetória literária de 1979 a 1988. **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, n.4, p. 67-76, out/dez 1988.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, outubro/2001, p. 121-146. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a08v2276.pdf> Acesso em: 12/04/2014.
- BUNCHAFT, G; KELLNER, S.R.O. **Estatística sem mistérios**. v. 1. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO, O de. **O jardim das aflições: de Epicuro à ressurreição de César: ensaio sobre o materialismo e a religião civil**. 3.ed. Campinas/SP: Vide Editorial, 2015.
- CHANLAT, J. F. A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 3, p. 68-73, jul-ago 1992.

CHARLOT, B. Globalização e educação. Fórum Mundial de Educação, 2001. Disponível em: <http://www.paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc> Acesso em: 17/12/2013.

COELHO, I. M. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 16, n. 33, p. 43-75, 1994.

COELHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COSTA, L.R. A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam? **Política & Trabalho**, n. 26, p. 127-142, abril de 2007.

COUPER, M.P. A review of issues and approaches. **The Public Opinion Quarterly**, v. 64, n. 4, p. 464-494, Winter, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3078739> Acesso em: 28/03/2015.

COUPER, M.P.; TOURANGEAU, R.; CONRAD, F.G.; CRAWFORD, S.D. What they see is what we get: response options for web surveys **Social Science Computer Review**, v. 22, n. 1, p. 111-127, Spring, 2004. Disponível em: <http://ssc.sagepub.com/content/22/1/111.short?rss=1&ssource=mfc> Acesso em: 28/03/2015.

COVRE, M. L. M. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DALBOSCO, C. A. Ação humana e ação pedagógica. In: **XXVI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Poços de Caldas/MG. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

Decreto nº 4.829/2003, que dispõe sobre o modelo de governança da internet no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4829.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4829.htm) Acesso em: 02/05/2015.

Decreto nº 8.381/2014, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm) Acesso em: 28/05/2015.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2007.

DE MASI, D. **O futuro chegou**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007.

DRUCKER, P. F. **A profissão de administrador**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Administração em tempos turbulentos**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A nova era da administração**. São Paulo: Pioneira, 1976.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, J.S.; HIPÓLITO, J.M. SILVA, C.M. Gestão de pessoas por competências. In: **XXII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Foz do Iguaçu, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 1998.

ESCRIVÃO, E. F. **A Natureza do Trabalho do Executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - Engenharia de Produção. Orientador: Cristiano José Castro de Almeida Cunha. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC, 1995.

Faculdades das Ciências Administrativas de Pernambuco (FCAP). Disponível em: [http://www.fcap.adm.br/arquivos/pg/2012/manual\\_cursos/MANUAL\\_DE\\_CURSOS\\_2012pag13\\_AdmFinanc.jpg](http://www.fcap.adm.br/arquivos/pg/2012/manual_cursos/MANUAL_DE_CURSOS_2012pag13_AdmFinanc.jpg) Acesso em: 21/12/2013.

FAN, W; YAN, Z. Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. **Computers in Human Behavior**, v. 26, p. 132-139, 2010. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563209001708> Acesso: 13/02/2015.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

FLEURY; A. FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY; A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FONTENELLE, I. A. O executivo-universitário: sociedade de controle e formação. **Revista GV-Executivo**, v.10, n.1, p. 34-37, jan/jun 2011.

FREITAS, A. S. de. A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: **Diálogos em educação e espiritualidade**. Ferdinand Röhr (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FREITAS, H.M.R.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados. In: **Encontro Anual da Associação Nacional de Empresas de Pesquisa**, São Paulo, **Anais...**, São Paulo: ANEP, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 21-29, Mai. /Jun, 1995a.

\_\_\_\_\_. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 58-63, Mar./Abr. 1995b.

\_\_\_\_\_. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, Jul./Ago. 1995c.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais. Nº 01). Brasília/DF: UnB Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf> Acesso em: 08/03/2014.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KAPLOWITZ, M.D.; LUPI, F.; COUPER, M.P.; THORP, L. The effect of invitation design on web survey response rates. **Social Science Computer Review**, 2011. Disponível em: <http://ssc.sagepub.com/content/early/2012/01/03/0894439311419084> Acesso em: 13/02/2015.

KOTTER, J. **Afinal, o que fazem os líderes? A nova face do poder e da estratégia**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KRAEMER, M. E. P. **A maquiagem das demonstrações contábeis com a contabilidade criativa**. Fonte: \_\_\_\_\_ Disponível em: [http://www.icbrasil.com.br/doutrina/ver.asp?art\\_id=839&categoria=Contabilidade%20Geral](http://www.icbrasil.com.br/doutrina/ver.asp?art_id=839&categoria=Contabilidade%20Geral) Acesso em: 20/07/2015.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAPIÈRE, A. Os critérios da cientificidade dos métodos qualitativos. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, (Coleção Sociologia).

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. P. Alegre: Artmed, 2003.

Lei nº 4.024/1961, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm) Acesso em: 14/03/2014

Lei nº 9.131/1995, que cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm) Acesso em: 01/03/2014.

Lei nº 9.394/1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) 03/03/2014.

LENS & MINARELLI. **Práticas de demissão de executivos**: pontos de vista dos executivos demitidos e dos gestores de recursos humanos. Disponível em: [http://www.lensminarelli.com.br/ci-lens/upload\\_pic/pd2013.pdf](http://www.lensminarelli.com.br/ci-lens/upload_pic/pd2013.pdf) Acesso em: 06/10/2013.

LOPES, P. C. Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Graduação. In: **XXVI Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Salvador, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

LÓPEZ RUIZ, O. J. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Doutorado. Sociologia. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Renato Ortiz. Biblioteca Depositária: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2004.

LOURENÇO, C. D. da S. **Educação ou instrução: reflexões sobre qualidade na formação em Administração.** In: XXXVII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** 3.ed. New York: Harper & Row, 1970.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing:** execução, análise. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Marketing:** metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. **Learning in adulthood: a comprehensive guide.** 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MINTZBERG, H. **Managing:** desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

\_\_\_\_\_. Productivity is killing american enterprise. **Harvard Business Review.** Disponível em: <http://hbr.org/2007/07/productivity-is-killing-american-enterprise/ar/1> Acesso em: 13/06/2014.

\_\_\_\_\_. As funções do gerente. In: **O processo da estratégia.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho do executivo:** o folclore e o fato. In: **Coleção Harvard de Administração.** São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3.

\_\_\_\_\_. **The nature of managerial work.** New York: Harper & Row, 1973.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** 13. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

MOTTA, F.C.P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas,** v. 23, n. 4, p.53-55, out./dez. 1983.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOURA, G. L.; **Ressignificações linguístico-pragmáticas na literatura de formação profissional sobre teoria organizacional:** indexando fragilidades. Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Linguística. Orientador: Antônio Carlos dos Santos Xavier. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2009.

NARAYANSWAMY, R. Why spirituality integral to management education? My experience of integrating management and spirituality. **Journal of Human values**, v. 14, n. 2, p. 115-128, 2008.

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, abri/jun, 2003.

\_\_\_\_\_. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças "bem-feitas" ou "bem cheias"? In: **XXVI Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Salvador, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

\_\_\_\_\_. **A graduação em administração no Brasil**: uma análise das políticas públicas. Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Administração Pública. Orientador: Paulo Emílio Matos Martins. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola Brasileira de Administração Pública, 2000.

NOGUEIRA A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em Administração: o *gap* de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 223-240, abr./jun. 2012.

NOGUEIRA, A. M. Considerações sobre carga horária mínima dos cursos de graduação: uma nota técnica. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, novembro de 2006. Documento de Trabalho n°. 60. Disponível em: [http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_o\\_60.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_o_60.pdf) Acesso em: 09/04/2014.

O Estado de São Paulo. Trabalhador com curso superior ganha em média 220% a mais. In: O Estado de São Paulo. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-brasil,trabalhador-com-curso-superior-ganha-em-media-220-a-mais,154601,0.htm> Acesso em: 21/12/2013.

OLIVEIRA, T. M. V.; MOREIRA, D. A. Ética no Currículo do Curso de Administração. In: **XXVI Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Salvador, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

O pensar, o sentir, o agir: sentidos da formação humana. José Policarpo Junior, organizador; Ana Paula F. da Silveira Mota, Dante Augusto Galeffi, [et al] colaboradores. Recife: Instituto de Formação Humana, 2011. Livro eletrônico.

Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional. Flávio Carvalho de Vasconcelos. Isabela Freitas Gouveia de Vasconcelos (Orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

Parecer CNE/CES nº 776/1997, orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf) Acesso em: 11/03/2014.

Parecer CNE/CES nº 108/2003, orientação sobre a duração de cursos presenciais de bacharelado. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf) Acesso em: 09/04/2013.

Parecer CNE/CES nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf) Acesso em: 13/04/2014.

PEREIRA, L. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Pioneira, 1971.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2013. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Fonte: Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-brasil-tic-domicilios-e-empresas-2013/> Acesso em: 02/05/2015.

PIMENTA, S. P.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLICARPO JUNIOR, J. Sobre as distinções entre Educação, Formação Humana e Espiritualidade. Disponível em: <<http://www.formacaohumana.org/id35.html>> Acesso em: 17/07/2012.

\_\_\_\_\_. **Cultura: sentidos da formação humana para o indivíduo e para a sociedade**. In: **O pensar, o sentir, o agir: sentidos da formação humana** Recife/PE: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em: <https://www.smashwords.com/books/view/306736> Acesso em: 19/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre espiritualidade e educação**. In: **Diálogos em educação e espiritualidade**. Ferdinand Röhr (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco (PPCA/UFPE), 2012.

REIS, E. **Estatística descritiva**. Lisboa: Edições Sílabo, 1996.

Resolução CNE/CES nº 4/2005, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). 03/10/2013.

Resolução CCEPE/UFPE nº 06/2005, dispõe sobre procedimentos para creditação de atividades complementares nos Cursos de Graduação da UFPE. Disponível em: [https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27&Itemid=230](https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=230) Acesso em: 13/04/2014.

RIBEIRO, J.P. **Educação holística**. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. Dênis M. S. Brandão e Roberto Crema (Orgs.). São Paulo: Summus Editorial, 1991.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROCHA FALCÃO, J.T.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: custo e benefício para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n.198, p. 229-243, maio/agosto de 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/143/143> Acesso em: 24/05/2015.

RODRIGUES, J. M. Remuneração e competências: retórica ou realidade? **Revista de Administração de Empresas**, Edição Especial Minas, v. 46, p. 23-34, 2006.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232-257, outubro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf> Acesso em: 04/12/2012.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e Formação Humana. **Poiésis**, Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e educação. In: **Diálogos em educação e espiritualidade**. Ferdinand Röhr (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Proposições**, v. 18, n.52, p. 51-69, jan/abril 2007.

\_\_\_\_\_. Liberdade e destino: reflexões sobre a meta da Educação. **Ágere**, CD-ROM, p. 1-18, 2004.

SAES, A.M; CAMPOS, F.A. Origem e ascensão do debate sobre o capital internacional na formação econômica brasileira. **Estudos de Sociologia**, v.11, n.20, p.169-194, 2006.

SANT'ANNA, A.S.S. O movimento em torno da competência e formação de administradores: reflexões. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 1-11, jan-jul, 2010.

SANTOS, C.I. Um caminho possível para a humanização do homem. In: **II Encontro Internacional Educação e Espiritualidade**, Recife, **Anais...**, Recife: PPGE/UFPE, 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 04/02/2014.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico: uma saída para escola. **Revista de Educação AEC**, v. 27, n. 107, p. 81-90, abr./jun. 1992.

SILVA, H. M. **Da substituição de importações à substituição de exportações**: a política de comércio exterior brasileira de 1945 a 1979. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

SPIEGEL, Murray R. **Estatística**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SRINIVASAN, M.S. The meeting of business and spirituality: its evolutionary significance. **Journal of Human values**, v. 9, n. 1, p. 65-73, 2003.

TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1966.

The American Association for Public Opinion Research (AAPOR). *Standard Definitions. Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*. Revised April 2015. Disponível em: [https://www.aapor.org/AAPORKentico/AAPOR\\_Main/media/publications/Standard-Definitions2015\\_8theditionwithchanges\\_April2015\\_logo.pdf](https://www.aapor.org/AAPORKentico/AAPOR_Main/media/publications/Standard-Definitions2015_8theditionwithchanges_April2015_logo.pdf) Acesso em: 07/05/2015.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.

THOENIG, M. A visão holística: uma nova consciência para a humanidade. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. Dênis M. S. Brandão e Roberto Crema (Orgs.). São Paulo: Summus Editorial, 1991.

THOMAS, A. B. The coming crisis of western management education. **Systems Practice**, v. 10, n. 6, 1997. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02557920> Acesso em: 27/12/2013.

\_\_\_\_\_. The coming crisis of western management education. In: **The foundations of management knowledge**. New York: Routledge and Taylor & Francis, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: [http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page\\_id=996](http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page_id=996) Acesso em: 07/09/2015.

Universidade Federal de Pernambuco. Programa de MBA Executivo. Disponível em: <http://www.ufpe.br/mbaexecutivo/> Acesso em: 17/12/2013.

Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Ciências Administrativas. Disponível em:

[http://www.ufpe.br/dca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=303%3Aadministracao&catid=1&Itemid=240](http://www.ufpe.br/dca/index.php?option=com_content&view=article&id=303%3Aadministracao&catid=1&Itemid=240) Acesso em: 21/05/2013.

Universidade de Pernambuco. Faculdade de Ciências da Administração. Disponível em: [http://www.fcap.adm.br/site.php?p=hp\\_index](http://www.fcap.adm.br/site.php?p=hp_index) Acesso em: 17/12/2013.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L.F.A. *E-surveys*: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: **X Seminário em Administração**, São Paulo, **Anais...**, São Paulo: SEMEAD, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

VIEIRA, H.C.; CASTRO, A.E.; SCHUCH JÚNIOR, V. F. O uso de questionário via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: **XIII Seminário em Administração**, São Paulo, **Anais...**, São Paulo: SEMEAD, 2010.

VIEIRA, M.P.; MACHADO, D. D. P. N. Isomorfismo institucional em Universidades do sistema ACADE: uma análise do curso de Administração. In: **X Seminário em Administração**, São Paulo, **Anais...**, São Paulo: SEMEAD, 2011.

XIMENES, L.M.S. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Educação. Orientador: José Policarpo Junior. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2013.

ZARIFIAN, P. **O modelo de competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 2.ed. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

\_\_\_\_\_. Organização e sistema de gestão: à procura de uma nova coerência. **Gestão & Produção**, v.4, n.1, p. 76-87, abr. 1997.

ZUBOFF, S. Automatizar/informatizar: as duas faces da tecnologia inteligente. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo: v.34, n. 6, p. 80-91, nov-dez. 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

#### 3º Objetivo Específico

Questão norteadora: Docentes do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?

O desejo de estudar o ensino de Administração emergiu a partir de reflexões suscitadas ao longo das atividades desenvolvidas como executivo em organizações públicas e privadas e como docente do Departamento de Ciências Administrativas (DCA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A questão relativa à formação do administrador tem mobilizado o meio acadêmico e o empresarial sobre o objetivo, a configuração e a estrutura de tal formação. O debate evidencia a existência de um *gap* entre a *formação acadêmica*, voltada para instruir o estudante para aplicar genericamente técnicas rigorosas às situações contingenciais, e o *mundo da prática*, que busca técnica, habilidade e arte para atender aos reclamos da sociedade (MINTZBERG, 1973; 2010; BARNARD, 1979; COVRE, 1981; MOTTA, 1983; AKTOUF, 1996; SCHÖN, 2000; NICOLINI, 2003; THOMAS, 2004). De acordo com a literatura consultada, o administrador necessita de *formação acadêmica* e também de *formação humana* para que desenvolva capacidade reflexiva para compreender-se e para compreender o ambiente de negócios e a vida social e cultural.

Para Mintzberg (2010, p. 56), o trabalho do gestor exige capacidade reflexiva sobre um problema, o seu contexto e as suas inter-relações internas e externas à organização: “A gestão não é apenas uma coisa, mas todas juntas: pensamento, ação, negócio, controle, liderança, decisão e muito mais, não somadas, mas misturadas”. À medida que um problema, o contexto e as inter-relações advindas ampliam a complexidade do trabalho do gestor, mais capacidade reflexiva será exigida para que ele possa enfrentar as demandas organizacionais. No entendimento dos autores consultados, a formação do administrador não pode nem deve privilegiar apenas um aspecto (técnicas de gestão), pois se o fizer, produzirá uma visão míope sobre o que o gestor efetivamente faz. Ou seja, não será capaz de formar pessoas para um trabalho que é caracterizado pela intensidade, variabilidade, fragmentação, descontinuidade e multidimensionalidade (MINTZBERG, 1973; 2010; KOTTER, 2000; DRUCKER, 2002).

Nessa direção, julga-se que a instituição formadora não pode desconhecer a natureza do trabalho de quem está se propondo a formar, nem pode relegar a plano secundário que o homem em si mesmo preexiste ao administrador. O papel profissional é um entre os diferentes papéis que uma pessoa exerce ao longo da vida. Mas a vida e a condição de ser humano não se limitam às atividades profissionais, razão pela qual se entende que o curso de Administração deve oferecer também formação humana, que habilite o estudante a desenvolver a capacidade de reflexão sobre a vida, sobre si mesmo, sobre o trabalho, sobre os seus arredores.

A ideia de formar bacharéis em Administração leva à acepção original de Educação (do latim *educere*) de estruturar, nutrir, cultivar. Educação, portanto, não se resume à

transmissão organizada de saberes para desenvolver as inteligências lógico-cognitivas e linguísticas. A Educação está para além dessa transmissão e deve permitir que o aluno cultive princípios dignificantes (compaixão, solidariedade, justiça, ética, responsabilidade, entre outros) em meio ao contexto social e cultural, em meio às relações interpessoais da vida cotidiana, que envolve família, trabalho, escola, clube, igreja. A Educação como processo de *formação humana* permite o desenvolvimento da capacidade de reflexão, estimulando o aprendiz a fundamentar as suas decisões pessoais e profissionais nesses princípios.

De fato, cabe à Educação prover as habilidades necessárias às experiências humanas, de modo que o atendimento às diferentes demandas pessoais e sociais seja coerente com os princípios dignificantes que fundamentam a ação humana, quer em sua vida pessoal, quer em sua vida profissional. A formação do administrador não deve menoscabar a sua condição de ente singular, que está ligada às relações estabelecidas com ele mesmo, com os demais seres vivos e com o seu derredor. Essas relações contribuem com a sua visão de mundo, com o sentido que atribui às suas experiências, potencialidades, limites e responsabilidades. Entende-se que a *formação humana* pode articular esses elementos e permitir ao aprendiz situar-se no mundo e dar sentido às suas experiências, às suas possibilidades de *vir a ser* e ao caráter transcendente da própria existência. Em outras palavras, o ensino de Administração deve oferecer uma *formação acadêmica* que promova a *formação humana*, tendo como pressuposto a íntima ligação entre esses dois processos. Diante do exposto, pode-se questionar:

- e) O curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, está prioritariamente voltado para a formação acadêmica ou para a formação humana?
- a) A formação oferecida aos estudantes do curso de Administração/UFPE, *campus* Recife, promove a formação humana do aluno?
- b) Que elementos da formação humana o(a) senhor(a) identifica no curso de Administração/UFPE, *campus* Recife?
- c) Do ponto de vista metodológico, como o envolvimento simultâneo entre a formação acadêmica e a formação humana ocorre ou poderia ocorrer?

## APÊNDICE B - Convite enviado aos concluintes 2014.2



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Prezado(a) concluinte,

Eu sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou pesquisando o ensino de Administração. O desejo de estudar esse processo emergiu a partir de reflexões suscitadas ao longo das atividades desenvolvidas como executivo em organizações nacionais e internacionais e como docente do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE.

O ensino de Administração tem sido objeto de um debate internacional, que surgiu, nos anos 1990, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. As discussões evidenciam a existência de um *gap* entre a formação acadêmica, voltada para instruir o estudante para aplicar genericamente técnicas rigorosas às situações contingenciais do cotidiano, e as demandas das organizações, que buscam técnica, habilidades e arte para atender aos reclamos da sociedade, o que exige do administrador capacidade reflexiva para compreender o ambiente de negócios e da vida social.

Eu entendo que uma maneira adequada de refletir sobre essa questão é investigar o fenômeno a partir de quem vivenciou o ambiente do curso de graduação em Administração. É por esta razão que eu gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa ora em desenvolvimento, pois acredito que as suas experiências e informações sobre o curso recentemente concluído são valiosas à reflexão sobre a formação do bacharel em Administração.

A fase atual da pesquisa é a coleta de dados por meio de questionário, e sobre isso eu gostaria de fazer alguns esclarecimentos:

- a) Em nenhum momento você será identificado. Os seus dados e as suas respostas serão tratados sigilosamente. Assim, sinta-se à vontade para dar a resposta que melhor expresse a sua opinião;
- b) Para que os dados coletados permitam uma análise consistente, gostaria de pedir a sua atenção para que **TODAS AS QUESTÕES SEJAM RESPONDIDAS**;
- c) A pesquisa e os seus resultados serão de domínio público e o participante não poderá reclamar qualquer direito autoral e/ou material sobre o estudo e os seus resultados, bem como sobre obra literária que porventura advir da investigação;
- d) Após a sua conclusão, o estudo e os seus resultados estarão acessíveis aos participantes via internet e/ou por meio de eventos, periódicos científicos, revistas e/ou jornais nacionais e/ou internacionais;

- e) Em função do prazo de defesa de tese, solicito que o questionário respondido seja devolvido até 20/12/2014;
- f) Para facilitar a compreensão do modo como as questões devem ser respondidas, observe, por favor, o exemplo a seguir:

O que influenciou a sua decisão pela prática de iatismo? Para responder a esta questão, utilize os escores 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5 para ordenar os fatores abaixo. O número 1 é o mais influente e o número 5 é o menos influente.

<b>Fatores de influência</b>	<b>Ordem de importância</b>
Meus familiares	5
A sensação de liberdade	4
Prática de planejamento em longo prazo	2
Por ser um esporte olímpico	1
A possibilidade de conhecer outros países	3

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua gentileza em participar da pesquisa e desejar meus sinceros votos de êxito pessoal e profissional em sua vida.

Atenciosamente,

Claudemir Inacio dos Santos

## APÊNDICE C - Questionário concluintes 2014.2

### 4º Objetivo Específico

Questão norteadora: Alunos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?

Dados pessoais	
Data de nascimento:	Gênero: Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> )
Semestre de entrada no curso de Administração/UFPE, <i>campus</i> Recife (por exemplo, 2008.1):	
Concluiu outra graduação além de Administração: ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não Qual:	
Portador de necessidades especiais: ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não Qual:	
Estado civil: Solteiro ( <input type="checkbox"/> ) Casado ( <input type="checkbox"/> ) União estável ( <input type="checkbox"/> ) Separado ( <input type="checkbox"/> ) Viúvo ( <input type="checkbox"/> )	
Filhos: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> ) Quantos:	
Cidade onde você nasceu:	Estado (sigla):
Se estrangeiro, país de origem	Tempo no Brasil (anos):
Tipo de visto: Permanente ( <input type="checkbox"/> ) Temporário ( <input type="checkbox"/> ):	
Dados profissionais	
Área de atuação: Administração geral ( <input type="checkbox"/> ) Administração Pública ( <input type="checkbox"/> ) RH ( <input type="checkbox"/> ) Finanças ( <input type="checkbox"/> ) <i>Marketing</i> ( <input type="checkbox"/> ) Operações ( <input type="checkbox"/> )	
Funcionário com contrato: Por tempo determinado: ( <input type="checkbox"/> ) Por tempo indeterminado: ( <input type="checkbox"/> )	
Consultor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Auditor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Ocupa cargo de livre nomeação: Municipal ( <input type="checkbox"/> ) Estadual ( <input type="checkbox"/> ) Federal ( <input type="checkbox"/> )	
Estagiário: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Desempregado: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Sem ocupação remunerada, dedicando-se integralmente a estudar para concursos: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Aposentado: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	Há quanto tempo (anos):
Empreendedor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	Há quanto tempo (anos):
Organização atual: Pública ( <input type="checkbox"/> ) Privada ( <input type="checkbox"/> ) Empresa estatal ( <input type="checkbox"/> ) Cooperativa ( <input type="checkbox"/> ) ONG ( <input type="checkbox"/> ) Militar ( <input type="checkbox"/> ) Ramo de atividades: Agropecuária ( <input type="checkbox"/> ) Indústria ( <input type="checkbox"/> ) Comércio ( <input type="checkbox"/> ) Serviços ( <input type="checkbox"/> ) Educação Há quanto tempo trabalha na organização atual (anos):	
Cargo atual:	Há quanto tempo está no cargo atual (anos):
Tempo de contribuição para INSS (anos):	
Rendimento atual (em salários mínimos): Zero ( <input type="checkbox"/> ) 1-3 ( <input type="checkbox"/> ) 4-7 ( <input type="checkbox"/> ) 8-11 ( <input type="checkbox"/> ) 12 ou mais ( <input type="checkbox"/> )	

### O curso de Administração

1. O que mais influenciou em sua decisão de cursar Administração? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o grau de influência que tiveram em sua decisão. O número 1 é o mais influente e o número 5, o menos influente.

Fatores	Ordem de importância
Por trabalhar na área	
Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho	
Influência de familiares	
O número de vagas disponível no vestibular	
O curso pode ser feito com relativa facilidade	

2. Em que nível o curso atendeu à sua escolha?  
 Não atendeu ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
3. Em que nível você contribuiu com o curso?  
 Não atendeu ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
4. Você já teve acesso às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração?  
 Desconheço a existência do documento ( ) Não ( ) Sim ( )
- Se sim, como você teve acesso ao documento?  
 Aula ( ) Coordenação do curso ( ) Site UFPE ( ) Site MEC ( ) Outra forma ( )
5. Você já teve acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife?  
 Desconheço a existência do documento ( ) Não ( ) Sim ( )
- Se sim, como teve acesso ao documento?  
 Aula ( ) Coordenação do curso ( ) Site CCSA ( ) Site UFPE ( ) Outra forma ( )
6. Em sua percepção o curso está prioritariamente voltado para que tipo de formação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a prioridade do curso. O número 1 significa maior prioridade e o número 5, menor prioridade.

Afirmativas	Ordem de importância
Técnica, pois o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com grupos de pessoas	
Psicossocial, porque o trabalho gerencial envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais	
Técnica, pois as demandas do trabalho são resolvidas por meio de ferramentas	
Sócio e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	

7. O ambiente do curso estimula a reflexão sobre a formação ofertada? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o estímulo à reflexão. O número 1 significa mais estímulo e o número 5, menos estímulo.

Reflexão sobre a formação	Ordem de importância
A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor	
A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso	
Houve reflexão em muitos momentos e isso é relevante para a formação	
Não há espaço para reflexão e o tempo disponível é dedicado a conteúdos	
A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso	

8. Além da reflexão sobre a formação oferecida, o curso estimula outros tipos de reflexão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o grau de estímulo à reflexão que o curso oferece. O número 1 significa mais estímulo e o número 5, menos estímulo.

Fatores	Ordem de importância
Sentido do trabalho	
Papel das organizações na sociedade	
Sentido da vida humana	
Desenvolvimento de carreiras profissionais	
Sentimentos	

9. As reflexões realizadas ao longo do curso têm ajudado em suas atividades no trabalho? Para responder a esta questão, considere as afirmativas abaixo e ordene-as de acordo com a ajuda percebida. O número 1 significa que ajuda mais e o número 5, que ajuda menos.

Afirmativas	Ordem de importância
Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão	
Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo	
Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais	
Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos	
Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho	

10. Em que nível o curso de Administração contribui para que o aluno tenha clareza sobre si mesmo?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
11. Em que nível o curso de Administração destaca que a vida humana vai além do conhecimento acadêmico?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
12. Em que nível o curso de Administração contribui para que o aluno tenha clareza sobre o trabalho do gestor?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
13. Em que nível o curso de Administração destaca que a vida vai além do trabalho?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
14. Em que nível o curso de Administração contribui para a sua formação técnica?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
15. Em que nível o curso de Administração contribui para a formação de cidadão?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
16. Em que nível a formação técnica promove a formação humana?  
 Não promove ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
17. Você já refletiu sobre a vida além do trabalho? Assinale apenas a alternativa que mais representa a contribuição dessas reflexões:
- ( ) Não. Sou muito jovem e farei essa reflexão em outro momento.
- ( ) Eu já refleti um pouco, mas isso ainda é confuso para mim.
- ( ) Não, porque minhas energias estão voltadas para passar em um concurso que me dê estabilidade.
- ( ) Sim. Tenho refletido sobre coisas que julgo importantes: vida, família, religião, sociedade.
- ( ) Às vezes eu penso sobre o futuro, mas, ao mesmo tempo, quero viver o presente intensamente.

18. O curso de Administração está prioritariamente voltado para a Educação ou para a instrução? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua percepção. O número 1 significa maior prioridade e o número 5, significa menor prioridade.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar	
Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa	
A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação	
Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente	
O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho	

19. Para que tipo de ação o ambiente do curso de Administração oferece maior contribuição? Para responder a esta questão, ordene os tipos de ação abaixo de acordo com a contribuição do curso. O número 1 significa maior contribuição e o número 5, menor contribuição.

<b>Tipo de ação</b>	<b>Ordem de importância</b>
Ação técnica para o trabalho	
Ação para a cidadania	
Ação técnica para o empreendedorismo	
Ação para a cidadania e para o trabalho	
Ação para a atividade social	

20. Além do conhecimento técnico, em que o curso de Administração contribuiu para a sua formação como cidadão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-as de acordo com a contribuição do curso. O número 1 significa maior contribuição e o número 5, menor contribuição.

<b>Fatores</b>	<b>Ordem de importância</b>
Refletir sobre o trabalho	
Estabelecer relacionamentos pessoais	
Desenvolver uma conduta ética	
Refletir sobre a vida	
Respeitar as diferenças entre pessoas	

21. Em seu entendimento o ambiente do curso de Administração é favorável a uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação técnica e formação do cidadão? Para responder a esta questão, considere as afirmativas abaixo e ordene-as de acordo com o seu entendimento. O número 1 significa que é mais favorável e o número 5, que é menos favorável.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Seria o curso ideal, mas penso que é uma operação complexa	
Eu optei por um curso técnico e não tenho razões para alterar a minha opção	
Seria um curso muito distante do cotidiano das organizações	
O curso, de algum modo, contribui para a formação técnica e do cidadão	
O curso deve retratar o ambiente de trabalho, que é centrado em técnicas	

22. A quem interessaria uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação técnica e formação do cidadão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o interesse de cada envolvido. O número 1 significa mais interessado e o número 5, menos interessado.

Fatores	Ordem de importância
Sociedade	
Curso	
Docentes	
Alunos	
Ninguém	

23. Os princípios de conduta aceitos universalmente (ética, justiça, responsabilidade, compaixão, solidariedade, entre outros) servem de base para que o ser humano encontre um modo de viver (RODRIGUES; 2001). Você acha que as situações cotidianas expressam o modo de viver de uma pessoa? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o seu nível de concordância. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

Afirmativas	Ordem de importância
Eu acho que o cotidiano pode expressar o modo de viver de uma pessoa	
Eu acho difícil afirmar que o modo de viver de uma pessoa é esse ou aquele	
Às vezes as ações cotidianas são para agradar e não fica claro o modo de viver	
Ações diárias revelam o modo de viver, mas é necessário cautela para não errar	
Eu não acho que o cotidiano expressa o modo de viver de uma pessoa	

Imagine a seguinte situação: são 18h15m e o expediente está encerrado na organização em que X trabalha. Então, X arruma o local, recolhe seus objetos pessoais e apressadamente se dirige ao *hall* de elevadores. O elevador abre as portas, X entra e aciona o botão para descer, quando ouve alguém pedir para “segurar” o elevador. Mas, devido à pressa, não dá atenção, e o equipamento fecha as portas e dá partida.

24. Como você interpreta essa situação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o seu entendimento. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

Afirmativas	Ordem de importância
É um fato isolado e por isso eu entendo que não houve falta de ética	
X não demonstrou solidariedade	
Isso já ocorreu comigo, e eu não me sinto alguém sem responsabilidade	
Situações banais podem demonstrar a presença de justiça em nossa vida	
X apenas defendeu o seu interesse e não enxergo falta de compaixão no ocorrido	

25. Considerando essa situação, qual a sua reflexão sobre os princípios de conduta aceitos universalmente? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a importância que você atribui a esses princípios. O número 1 significa maior importância e o número 5, menor importância.

Afirmativas	Ordem de importância
Eu acho que compaixão é algo mais ligada à religião do que ao cotidiano	
Ética é a meta, mas reconheço que agir assim exige muito de mim	
Responsabilidade é uma via de mão dupla, e isso deve ser claro para o outro	
Justiça é algo inatingível, pois não é possível agradar a todas as pessoas	
Solidariedade é um ideal, mas eu sinto dificuldades em adotá-la no cotidiano	

26. Em que nível o curso contribuiu para uma melhor compreensão do papel do ser humano no mundo?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

27. Em que nível o curso destaca a importância de o aluno compreender que a vida humana é composta de outros aspectos além da ciência e do trabalho?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

28. Em que nível o ambiente do curso destaca os princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
29. Em que nível o ambiente do curso está comprometido com princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não comprometido ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
30. Qual o nível de sua contribuição para que o ambiente do curso seja comprometido com princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

O trabalho do administrador é caracterizado pela multidimensionalidade, complexidade, brevidade, fragmentação, variedade e descontinuidade (MINTZBERG, 1973). O bacharel em Administração necessita articular as suas experiências, valores, conhecimentos e atitudes para atender às diferentes demandas do trabalho.

31. A sua formação acadêmica lhe preparou para um trabalho com essas características? Para responder a esta questão, classifique as afirmativas abaixo em função da preparação por você recebida. O número 1 significa preparação mais adequada e o número 5, preparação menos adequada.

Afirmativas	Ordem de importância
São tantas as demandas no trabalho que não se poderia exigir que a formação acadêmica atenda a todas as situações possíveis	
A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações	
A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho	
A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam	
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações	

32. Em sua opinião a formação acadêmica pode promover princípios de conduta aceitos universalmente? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o seu nível de concordância. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

Afirmativas	Ordem de importância
A formação acadêmica deve ser essencialmente técnica	
A formação acadêmica não tem condições de promover princípios de conduta aceitos universalmente	
A formação acadêmica deve estar voltada para princípios de conduta aceitos universalmente, pois é a parte mais difícil do trabalho de um administrador	
A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento técnico	
A formação acadêmica deve ser técnica, mas não pode relegar a plano secundário os princípios de conduta aceitos universalmente	

33. O ambiente do curso está estruturado para promover princípios de conduta aceitos universalmente? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua experiência como discente. O número 1 significa que é mais estruturado e o número 5, que é menos estruturado.

Afirmativas	Ordem de importância
O ambiente do curso está apenas estruturado para a formação técnica	
O ambiente do curso não tem estrutura para promover princípios de conduta aceitos universalmente	
O ambiente do curso deve estar estruturado para princípios de conduta aceitos universalmente, pois é a parte mais difícil do trabalho de um administrador	
A estrutura do curso é insuficiente até mesmo para a formação acadêmica	
O ambiente do curso deve ser técnico, mas sem deixar de promover princípios de conduta aceitos universalmente	

## APÊNDICE D - Convite enviado a egressos



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Recife, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Prezado(a) egresso,

Eu sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou pesquisando o ensino de Administração. O desejo de estudar esse processo emergiu a partir de reflexões suscitadas ao longo das atividades desenvolvidas como executivo em organizações nacionais e internacionais e como docente do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE.

O ensino de Administração tem sido objeto de um debate internacional, que surgiu, nos anos 1990, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. As discussões evidenciam a existência de um *gap* entre a formação acadêmica, voltada para instruir o estudante a aplicar genericamente técnicas rigorosas às situações contingenciais do cotidiano, e as demandas das organizações, que buscam técnica, habilidades e arte para atender aos reclamos da sociedade, o que exige do administrador capacidade reflexiva para compreender o ambiente de negócios e da vida social.

Eu entendo que uma maneira adequada de refletir sobre essa questão é investigar o fenômeno a partir de quem vivenciou o ambiente do curso de graduação em Administração e que agora está vivenciado o ambiente do mundo da prática. É por esta razão que eu gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa ora em desenvolvimento, pois acredito que as suas experiências e informações são valiosas à reflexão sobre a formação do administrador.

A fase atual da pesquisa é a coleta de dados por meio de questionário, e sobre isso eu gostaria de fazer alguns esclarecimentos:

- a) Em nenhum momento você será identificado. Os seus dados e as suas respostas serão tratados sigilosamente. Assim, sinta-se à vontade para dar a resposta que melhor expresse a sua opinião;
- b) Para que os dados coletados permitam uma análise consistente, gostaria de pedir a sua atenção para que **TODAS AS QUESTÕES SEJAM RESPONDIDAS**;
- c) A pesquisa e os seus resultados serão de domínio público e o participante não poderá reclamar qualquer direito autoral e/ou material sobre o estudo e os seus resultados, bem como sobre obra literária que porventura advir da investigação;
- d) Após a sua conclusão, o estudo e os seus resultados estarão acessíveis aos participantes via internet e/ou por meio de eventos, periódicos científicos, revistas e/ou jornais nacionais e/ou internacionais;

- e) Em função do prazo de defesa de tese, solicito que o questionário respondido seja devolvido até 20/12/2014;
- f) Para facilitar a compreensão do modo como as questões devem ser respondidas, observe, por favor, o exemplo a seguir:

O que influenciou a sua decisão pela prática de iatismo? Para responder a esta questão, utilize os escores 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5 para ordenar os fatores abaixo. O número 1 é o mais influente e o número 5 é o menos influente.

<b>Fatores de influência</b>	<b>Ordem de importância</b>
Meus familiares	5
A sensação de liberdade	4
Prática de planejamento em longo prazo	2
Por ser um esporte olímpico	1
A possibilidade de conhecer outros países	3

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua gentileza em participar da pesquisa e desejar meus sinceros votos de êxito pessoal e profissional em sua vida.

Atenciosamente,

Claudemir Inacio dos Santos

## APÊNDICE E - Questionário egressos

### 5º Objetivo Específico

Questão norteadora: Egressos do curso de graduação em Administração reconhecem a formação acadêmica como promotora da formação humana?

Dados pessoais	
Data de nascimento:	Gênero: Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> )
Ano de entrada no curso de Administração:	Ano de saída do curso de Administração:
Concluiu outra graduação além de Administração: ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não Qual:	
Curso de pós-graduação (atual ou mais recente): MBA ( <input type="checkbox"/> ) Mestrado ( <input type="checkbox"/> ) Doutorado ( <input type="checkbox"/> ) Concluído ( <input type="checkbox"/> ) Em andamento ( <input type="checkbox"/> )	
Portador de necessidades especiais: ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não Qual:	
Estado civil: Solteiro ( <input type="checkbox"/> ) Casado ( <input type="checkbox"/> ) União estável ( <input type="checkbox"/> ) Separado ( <input type="checkbox"/> ) Viúvo ( <input type="checkbox"/> )	
Filhos: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> ) Quantos:	
Cidade onde você nasceu:	Estado (sigla):
Se estrangeiro, país de origem:	Tempo no Brasil (anos):
Tipo de visto: Permanente ( <input type="checkbox"/> ) Temporário ( <input type="checkbox"/> ):	
Dados profissionais	
Área de atuação: Adm. geral ( <input type="checkbox"/> ) Adm. Pública ( <input type="checkbox"/> ) RH ( <input type="checkbox"/> ) Finanças ( <input type="checkbox"/> ) <i>Marketing</i> ( <input type="checkbox"/> ) Operações ( <input type="checkbox"/> )	
Funcionário com contrato: Por tempo determinado: ( <input type="checkbox"/> ) Por tempo indeterminado: ( <input type="checkbox"/> )	
Consultor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Auditor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Ocupa cargo de livre nomeação: Municipal ( <input type="checkbox"/> ) Estadual ( <input type="checkbox"/> ) Federal ( <input type="checkbox"/> )	
Sem ocupação remunerada, dedicando-se integralmente a estudar para concursos: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Desempregado: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Aposentado: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Empreendedor: Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	
Organização atual: Pública ( <input type="checkbox"/> ) Privada ( <input type="checkbox"/> ) Empresa estatal ( <input type="checkbox"/> ) Cooperativa ( <input type="checkbox"/> ) ONG ( <input type="checkbox"/> ) Militar ( <input type="checkbox"/> ) Ramo de atividades: Agropecuária ( <input type="checkbox"/> ) Indústria ( <input type="checkbox"/> ) Comércio ( <input type="checkbox"/> ) Serviços ( <input type="checkbox"/> ) Educação ( <input type="checkbox"/> ) Há quanto tempo trabalha na organização atual: ( <input type="checkbox"/> ) anos	
Cargo atual:	Há quanto tempo está no cargo atual (anos):
Tempo de contribuição para INSS (anos):	
Rendimentos (em salários mínimos): Zero ( <input type="checkbox"/> ) 1-3 ( <input type="checkbox"/> ) 4-7 ( <input type="checkbox"/> ) 8-11 ( <input type="checkbox"/> ) 12 ou mais	

### O curso de Administração

1. O que mais influenciou em sua decisão de cursar Administração? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o grau de influência que tiveram em sua decisão. O número 1 é o mais influente e o número 5, o menos influente.

Fatores de influência	Ordem de importância
Por trabalhar na área	
Para facilitar o acesso ao mercado de trabalho	
Influência de familiares	
O número de vagas disponível no vestibular	
O curso pode ser feito com relativa facilidade	

2. Em que nível o curso atendeu à sua escolha?  
 Não atendeu ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
3. Em que nível você contribuiu com o curso?  
 Não atendeu ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
4. Você já teve acesso às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração?  
 Desconheço a existência do documento ( ) Não ( ) Sim ( )

Se sim, como você teve acesso ao documento?

Aula ( ) Coordenação do curso ( ) Site UFPE ( ) Site MEC ( ) Outra forma ( )

5. Você já teve acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFPE, *campus* Recife?  
 Desconheço a existência do documento ( ) Não ( ) Sim ( )

Se sim, como teve acesso ao documento?

Aula ( ) Coordenação do curso ( ) Site CCSA ( ) Site UFPE ( ) Outra forma ( )

6. Em sua percepção o curso está prioritariamente voltado para que tipo de formação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a prioridade do curso. O número 1 significa maior prioridade e o número 5, menor prioridade.

Afirmativas	Ordem de importância
Técnica, já que o administrador necessita de ferramentas para tomar decisão	
Social, uma vez que o bacharel em Administração lida com pessoas	
Psicossocial, porque gerenciar envolve aspectos psicológicos e sociais	
Técnica, pois as demandas do trabalho exigem o uso de ferramentas	
Sócio e técnica, já que o trabalho do gestor envolve questões humanas e técnicas	

7. O ambiente do curso estimula a reflexão sobre a formação ofertada? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o estímulo à reflexão. O número 1 significa mais estímulo e o número 5, menos estímulo.

Afirmativas	Ordem de importância
A reflexão se dá em torno da melhoria de ferramentas utilizadas pelo gestor	
A reflexão sobre a formação é importante, mas é pouco estimulada no curso	
Houve reflexão em muitos momentos e isso é relevante para a formação	
Não há espaço para reflexão e o tempo disponível é dedicado a conteúdos	
A reflexão deve ser feita por cada pessoa e não deve ser prioridade do curso	

8. Além da reflexão sobre a formação oferecida, o curso estimula outros tipos de reflexão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o grau de estímulo à reflexão que o curso oferece. O número 1 significa mais estímulo e o número 5, menos estímulo.

Fatores	Ordem de importância
Sentido do trabalho	
Papel das organizações na sociedade	
Sentido da vida humana	
Desenvolvimento de carreiras profissionais	
Sentimentos	

9. As reflexões realizadas ao longo do curso têm ajudado em suas atividades no trabalho? Para responder a esta questão, considere as afirmativas abaixo e ordene-as de acordo com a ajuda percebida. O número 1 significa que ajuda mais e o número 5, que ajuda menos.

Afirmativas	Ordem de importância
Ajuda em processos que envolvem tomadas de decisão	
Possibilita uma melhor compreensão de mim mesmo	
Possibilita uma visão mais ampla de problemas humanos e sociais	
Além de reflexão, o trabalho exige intuição para lidar com pessoas e com grupos	
Ajuda a lidar com as múltiplas dimensões do meu trabalho	

10. Em que nível o curso de Administração contribui para que o aluno tenha clareza sobre si mesmo?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
11. Em que nível o curso de Administração destaca que a vida humana vai além do conhecimento acadêmico?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
12. Em que nível o curso de Administração contribui para que o aluno tenha clareza sobre o trabalho do gestor?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
13. Em que nível o curso de Administração destaca que a vida vai além do trabalho?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
14. Você já refletiu sobre a vida além do trabalho? Assinale apenas a alternativa que mais representa a contribuição dessas reflexões:
- ( ) Não. Sou muito jovem e farei essa reflexão em outro momento.
- ( ) Eu já refleti um pouco, mas isso ainda é confuso para mim.
- ( ) Não, porque minhas energias estão voltadas para passar em um concurso que me dê estabilidade.
- ( ) Sim. Tenho refletido sobre coisas que julgo importantes: vida, família, religião, sociedade.
- ( ) Às vezes eu penso sobre o futuro, mas, ao mesmo tempo, quero viver o presente intensamente.

15. Instrução e Educação são conceitos iguais? Para responder a esta questão, considere as afirmativas abaixo e ordene-as de acordo com a igualdade ou diferença dos conceitos. O número 1 significa que os conceitos são iguais e o número 5, que os conceitos são diferentes.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Educação é a parte que cabe à família, e se refere a princípios de conduta	
Educação e instrução são complementares	
Educação e instrução são sinônimos	
Instrução é a parte que cabe à escola, e diz respeito a ensino-aprendizagem	
A escola deve fazer as duas coisas, pois a família nem sempre faz a sua parte	

16. A instrução de um indivíduo é responsabilidade de quem? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com a responsabilidade que você atribui a cada envolvido. O número 1 significa maior responsabilidade e o número 5, menor responsabilidade.

<b>Fatores</b>	<b>Ordem de importância</b>
O indivíduo	
A família	
A escola	
O governo	
A sociedade	

17. A Educação de um indivíduo é responsabilidade de quem? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com a responsabilidade que você atribui a cada envolvido. O número 1 significa maior responsabilidade e o número 5, menor responsabilidade.

<b>Fatores</b>	<b>Ordem de importância</b>
O indivíduo, a família e o governo	
A família	
O indivíduo	
O governo	
O indivíduo, a família e a sociedade	

18. O curso de Administração está prioritariamente voltado para a Educação ou para a instrução? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua percepção. O número 1 significa maior prioridade e o número 5, menor prioridade.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Para a instrução, porque visa formar o aluno para trabalhar	
Instrução, pois Educação o aluno recebe em casa	
A prioridade é instrução, mas em muitos momentos o curso ofereceu Educação	
Educação e instrução, já que ambas auxiliam o aluno a encontrar princípios de conduta aceitos universalmente	
O aluno já chega educado à escola, cabendo a esta formá-lo para o trabalho	

19. Em que nível o curso de Administração contribui para a formação técnica?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
20. Em que nível o curso de Administração contribui para a formação de cidadão?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

21. Em que nível a formação técnica do administrador promove a formação de cidadão?  
 Não promove ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
22. Além do conhecimento técnico, em que o curso de Administração contribuiu para a sua formação como cidadão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com a contribuição do curso. O número 1 significa maior contribuição e o número 5, menor contribuição.

Fatores	Ordem de importância
Refletir sobre o trabalho	
Estabelecer relacionamentos pessoais	
Desenvolver uma conduta ética	
Refletir sobre a vida	
Respeitar as diferenças entre pessoas	

23. Em seu entendimento o ambiente do curso de Administração é favorável a uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação técnica e formação do cidadão? Para responder a esta questão, considere as afirmativas abaixo e ordene-as de acordo com o seu entendimento. O número 1 significa mais que é mais favorável e o número 5, que é menos favorável.

Afirmativas	Ordem de importância
Seria o curso ideal, mas penso que é uma operação complexa	
Eu optei por um curso técnico e não tenho razões para alterar a minha opção	
Seria um curso muito distante do cotidiano das organizações	
O curso, de algum modo, contribui para a formação técnica e do cidadão	
O curso deve retratar o ambiente de trabalho, que é centrado em técnicas	

24. A quem poderia interessar no curso de Administração uma abordagem educacional que ofereça simultaneamente formação técnica e formação do cidadão? Para responder a esta questão, considere os fatores abaixo e ordene-os de acordo com o interesse que você atribui a cada envolvido. O número 1 significa mais interessado e o número 5, menos interessado.

Fatores	Ordem de importância
Sociedade	
Curso	
Docentes	
Alunos	
Ninguém	

25. Os princípios de conduta aceitos universalmente (ética, justiça, responsabilidade, compaixão, solidariedade, entre outros) servem de base para que o ser humano encontre um modo de viver (RODRIGUES; 2001). Você acha que as situações cotidianas podem expressar o modo de viver de uma pessoa? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o seu nível de concordância. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

Afirmativas	Ordem de importância
Eu acho que o cotidiano pode expressar o modo de viver de uma pessoa	
Eu acho difícil afirmar que o modo de viver de uma pessoa é esse ou aquele	
Às vezes as ações cotidianas são para agradar e não fica claro o modo de viver	
Ações cotidianas revelam o modo de viver de um indivíduo	
Eu não acho que o cotidiano pode expressar o modo de viver de uma pessoa	

Imagine a seguinte situação: são 18h15m e o expediente está encerrado na organização em que X trabalha. Então, X arruma o local, recolhe seus objetos pessoais e apressadamente se dirige ao *hall* de elevadores. O elevador abre as portas, X entra e aciona o botão para descer, quando ouve alguém pedir para “segurar” o elevador. Mas, devido à pressa, não dá atenção, e o equipamento fecha as portas e dá partida.

26. Qual a sua interpretação sobre essa situação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o seu entendimento. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

Afirmativas	Ordem de importância
É um fato isolado e por isso eu entendo que não houve falta de ética	
X não demonstrou solidariedade	
Isso já ocorreu comigo, e eu não me sinto alguém sem responsabilidade	
Situações banais podem demonstrar a presença de justiça em nossa vida	
X apenas defendeu o seu interesse e não enxergo falta de compaixão no ocorrido	

27. Considerando essa situação, qual a reflexão que você faz sobre os princípios de conduta aceitos universalmente? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a importância que você atribui a esses princípios. O número 1 significa maior importância e o número 5, menor importância.

Afirmativas	Ordem de importância
Eu acho que compaixão é algo mais ligado à religião do que ao cotidiano	
Ética é a meta, mas reconheço que agir assim exige muito de mim	
Responsabilidade é uma via de mão dupla, e isso deve ser claro para o outro	
Justiça é algo inatingível, pois não é possível agradar a todas as pessoas	
Solidariedade é um ideal, mas eu sinto dificuldades em adotá-la no cotidiano	

O trabalho do administrador é caracterizado pela multidimensionalidade, complexidade, brevidade, fragmentação, variedade e descontinuidade (MINTZBERG, 1973). O bacharel em Administração necessita articular as suas experiências, valores, conhecimentos e atitudes para atender às diferentes demandas do trabalho. De acordo com esses dados responda às questões a seguir:

28. A sua formação acadêmica lhe preparou para um trabalho com essas características? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo em função da preparação por você recebida. O número 1 significa preparação mais adequada e o número 5, preparação menos adequada.

Afirmativas	Ordem de importância
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica previsse todas as situações possíveis	
A formação acadêmica me preparou para a realidade complexa das organizações	
A formação acadêmica não me preparou para a fragmentação desse trabalho	
A formação acadêmica não dá a ênfase que essas características necessitam	
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria grande variedade de situações em minha carreira profissional	

29. Em que nível o curso contribuiu para uma melhor compreensão do papel do ser humano no mundo?

Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

30. Em que nível o curso destaca a importância de o aluno compreender que a vida humana é composta de outros aspectos além da ciência e do trabalho?

Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )

31. Em que nível o ambiente do curso destaca os princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não destaca ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
32. Em que nível o ambiente do curso está comprometido com princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não comprometido ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
33. Qual o nível de sua contribuição para que o ambiente do curso seja comprometido com princípios de conduta aceitos universalmente?  
 Não contribui ( ) Baixo ( ) Regular ( ) Médio ( ) Pleno ( )
34. Para que tipo de ação o curso de Administração oferece maior contribuição? Para responder a esta questão, ordene os tipos de ação abaixo de acordo com a contribuição do curso. O número 1 significa maior contribuição e o número 5, menor contribuição.

Tipo de ação	Ordem de importância
Ação técnica para o trabalho	
Ação para a cidadania	
Ação técnica para o empreendedorismo	
Ação para a cidadania e para o trabalho	
Ação para a atividade social	

35. O ambiente do curso está estruturado para promover princípios de conduta aceitos universalmente por meio da formação acadêmica? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua experiência como administrador. O número 1 significa mais estruturado e o número 5, menos estruturado.

Afirmativas	Ordem de importância
O ambiente do curso está apenas estruturado para a formação técnica	
O ambiente do curso não está estruturado para promover princípios de conduta aceitos universalmente	
O ambiente do curso deve estar estruturado para princípios de conduta aceitos universalmente, pois é a parte mais difícil do trabalho de um administrador	
A estrutura do curso é insuficiente até mesmo para a formação acadêmica	
O ambiente do curso deve ser técnico, mas sem deixar de promover princípios de conduta aceitos universalmente	

A unidade Z, que é subordinada a você, foi um dos itens da pauta de recente reunião com o Diretor de sua organização. Essa unidade iniciou suas atividades em 1978, atualmente tem 132 funcionários e vem apresentando desempenho abaixo do esperado há alguns trimestres, apesar dos recursos que foram para lá direcionados nos últimos três anos. O Diretor solicitou que você elabore um plano para desativar a unidade Z a partir de 01/03/2015, aproveitando o baixo volume de negócios que ocorre na região com o fim do verão. O plano deve buscar a manutenção de *market share* e detalhar as ações a serem desenvolvidas especialmente nos seguintes aspectos: a) concorrência (possíveis ações e como enfrentá-las); b) logística (atender e abastecer clientes); c) custos das rescisões de contratos (aluguel, serviços de limpeza, vigilância, entre outros); d) custos das rescisões trabalhistas; e) avaliação financeira (custos x benefícios); e f) comunicação (funcionários, clientes, autoridades, mídia, etc.).

Após a solicitação do Diretor você iniciou a coleta de dados para elaborar o plano e começaram a surgir dificuldades para fazer as projeções solicitadas. A maior parte das dificuldades era de ordem técnicas relativas às áreas de controle, logística, finanças, custos, recursos humanos, e que demandam tempo e articulação para viabilizá-las. Mas, a principal dificuldade era relacionada à comunicação: como dizer aos funcionários que a Unidade Z será desativada?

36. A formação acadêmica lhe preparou para enfrentar esse tipo de situação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a preparação oferecida pelo curso. O número 1 significa preparação mais adequada e o número 5, preparação menos adequada.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
A formação acadêmica me preparou para a realidade do mundo organizacional	
A formação acadêmica não me preparou para a realidade organizacional	
A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho	
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas	
A formação acadêmica não enfatiza esse tipo de questão	

37. A formação acadêmica é suficiente para preparar o aluno para esse tipo de situação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com o grau de preparação oferecida pelo curso. O número 1 significa preparação suficiente e o número 5, preparação insuficiente.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
A formação acadêmica é suficiente, porque em última instância todas as demandas serão resolvidas por meio de técnicas	
São tantas as demandas no trabalho de um administrador que não se poderia exigir que a formação acadêmica fosse suficiente para enfrentar todas as situações	
A formação acadêmica é insuficiente, porque o trabalho do administrador exige mais do que conhecimento de técnicas	
A formação acadêmica deixou claro que eu enfrentaria situações complexas, que exigiriam a combinação de técnica e arte	
A formação acadêmica é insuficiente, pois as demandas do cotidiano organizacional são desconhecidas pelo curso	

Durante o levantamento de dados e a elaboração do plano para desativação da Unidade Z, você teve inúmeros contatos com as áreas de controle, logística, finanças, custos, recursos humanos, entre outras. Nesses contatos, você constatou que a organização dispõe de vagas em outras unidades e que algumas podem ser ocupadas por funcionários da Unidade Z.

38. Quais os critérios que você adotaria para avaliar os funcionários que poderiam ser remanejados? Para responder a esta questão, ordene os critérios abaixo de acordo com a sua experiência como administrador. O número 1 significa mais importante e o número 5, menos importante.

<b>Crítérios</b>	<b>Ordem de importância</b>
Escolaridade	
Tempo de casa	
Legislação	
Desempenho	
Idade	

39. Qual princípio de conduta aceito universalmente influenciou a definição dos critérios de avaliação dos funcionários que poderiam ser remanejados da Unidade Z para outras unidades? Para responder a esta questão, ordene os princípios de conduta abaixo relacionados de acordo com sua influência. O número 1 significa que é mais influente e o número 5, que é menos influente.

<b>Princípios de conduta</b>	<b>Ordem de importância</b>
Justiça	
Ética	
Solidariedade	
Responsabilidade	
Compaixão	

40. Em sua percepção qual o princípio de conduta aceito universalmente que mais contribuiu com a sua formação como cidadão? Para responder a esta questão, classifique os princípios de conduta abaixo relacionados de acordo com a ordem de importância. O número 1 significa mais importante e o número 5, menos importante.

<b>Princípios de conduta</b>	<b>Ordem de importância</b>
Justiça	
Ética	
Solidariedade	
Responsabilidade	
Compaixão	

41. Qual o princípio de conduta aceito universalmente que lhe parece mais difícil de ser desenvolvido no ambiente de trabalho? Para responder a esta questão, ordene os princípios abaixo relacionados por ordem de dificuldade. O número 1 significa mais difícil e o número 5, menos difícil.

<b>Princípios de conduta</b>	<b>Ordem de importância</b>
Justiça	
Ética	
Solidariedade	
Responsabilidade	
Compaixão	

42. Em seu entendimento quais fatores mais contribuem para a dificuldade de desenvolver princípios de conduta aceitos universalmente no ambiente de trabalho? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua experiência. O número 1 significa mais influente e o número 5, menos influente.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
As pessoas são por natureza egoísta	
A falta de clareza de que a vida não deve ser resumida a acumular bens materiais	
Acredito que parte da dificuldade tem origem na influência que os pais exercem sobre a criança	
A ausência de religião dificulta o desenvolvimento de princípios de conduta	
A ideia de que o importante é vencer a qualquer custo	

Lens & Minarelli é uma empresa brasileira que atua em consultoria em recursos humanos para cargos de alta direção. Anualmente, a Empresa realiza pesquisas sobre o trabalho desse tipo de profissional. Em 2013 a pesquisa teve a participação de 180 gestores de recursos humanos e de 200 executivos demitidos mais de uma vez pelo fraco desempenho de suas unidades de negócio. De acordo com os participantes, a obtenção de resultados financeiros tem sido dificultada pelas incertezas da economia mundial (reabilitação dos Estados Unidos e da Europa, desaceleração do crescimento da China, etc.) e da economia brasileira (baixo crescimento, inflação elevada, volatilidade cambial, interferências governamentais, insegurança jurídica, etc.).

Para enfrentar essa dificuldade muitas organizações têm recorrido a práticas como “maquiagem” de dados contábeis para elevar o preço de ações, “maquiagem” de produtos, assédio moral e sexual a funcionários, simpatia e/ou antipatia como critério de admissão e/ou de demissão, exigência de disponibilidade do funcionário 24h, participação em negócios que podem envolver suborno, corrupção, entre outras.

43. Você já refletiu sobre essas práticas? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua concordância. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
O administrador enfrenta essas situações e tem que seguir as regras da empresa	
O gerente é pago para obter resultados e é isso que deve fazer	
Às vezes é difícil ser gestor, pois muitas práticas são contrárias ao meu pensamento	
Eu resisti a um dessas práticas, mas o desgaste foi grande e não sei se valeu a pena	
Eu sou empregado e não tenho condições de deixar de fazer o que a empresa decidir	

44. A formação acadêmica é suficiente para o bacharel em Administração enfrentar esse tipo de situação? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua experiência profissional. O número 1 significa preparação mais adequada e o número 5, preparação menos adequada.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
A formação acadêmica não me preparou para a realidade do mundo organizacional	
A formação acadêmica deixou claro que eu poderia enfrentar situações complexas, mas foram raros os estímulos à reflexão sobre decisões que vão além da técnica	
A formação acadêmica me preparou para a realidade organizacional, mas eu espero que isso nunca aconteça comigo	
A formação acadêmica não enfatiza essas questões, se limitando ao conteúdo e à pouca reflexão	
A formação acadêmica não acompanha as demandas do cotidiano do trabalho e acho que a maioria dos professores nunca enfrentou essas práticas	

45. Você já refletiu sobre a sua própria contribuição para a sua formação como cidadão? Para responder a esta questão, ordene as afirmativas abaixo de acordo com a sua reflexão. O número 1 significa maior concordância e o número 5, menor concordância.

<b>Afirmativas</b>	<b>Ordem de importância</b>
Não. Sou muito jovem e farei essa reflexão em outro momento	
Eu já refleti um pouco, mas isso ainda é confuso para mim	
Não, pois o meu foco é buscar estabilidade profissional	
Sim. Tenho refletido sobre coisas que julgo importantes: vida, cidadania, família, trabalho, religião, sociedade	
Às vezes eu penso a respeito, mas poucas pessoas pensam e conversam sobre isso e aí me sinto desestimulado	