



A Administração no Brasil: Refletindo Sobre Cursos, Currículos e Formação do Administrador

Aline Louise Kerch

RESUMO

O objetivo deste artigo é falar sobre o Ensino Superior de Administração no Brasil. Nesse sentido, vale destacar que o estudo descrito aqui é parte integrante da pesquisa que foi desenvolvida para a elaboração de uma dissertação de mestrado acadêmico, a qual versou sobre a formação dos estudantes de Administração e o desenvolvimento dos seus “talentos artísticos profissionais” durante a realização de atividades da prática profissional. Com o intuito de estimular reflexões, este ensaio-teórico contemplou alguns aspectos relativos à historicidade do curso bem como algumas características acerca dos atuais currículos que são oferecidos pelas Instituições de Ensino brasileiras. A partir disso, pode-se observar que, apesar do curso de Administração possuir um currículo mínimo definido em lei, a formação dos Administradores, ainda hoje, tem sido alvo de severas críticas por parte de diversos autores. Por fim, dentre outras considerações, a autora concluiu que, junto às novas demandas que emergem da sociedade, surgem importantes reflexões sobre atual papel do sistema educacional no desenvolvimento dos futuros profissionais da Administração: de indivíduos capazes de responder às problemáticas que lhes são impostas e que despontam de um contexto organizacional permanentemente instável.

Palavras-chave: Educação Superior em Administração no Brasil; Currículos dos Cursos de Administração; Formação de Administradores.

1 INTRODUÇÃO

Contrastando com o grande número de cursos de Administração espalhados pelo país e com a crescente procura de estudantes por tal graduação, observa-se uma diminuta quantidade de estudos descritivos e investigações analíticas sobre a trajetória do ensino de Administração no Brasil. Mesmo sendo considerado como a “locomotiva da educação superior brasileira” – muito em razão do “fetiche da profissionalização no mundo dos negócios” e, por que não, do baixo custo voltado à operacionalização de cursos de Administração (SARAIVA, 2007, p. 1) – fato é que poucos foram os autores que se dedicaram a escrever sobre a história da Administração no Brasil ou que contribuíram, efetivamente, para a construção de uma memória nacional dessa área de conhecimento.

Apesar do descaso que muitos pesquisadores demonstram em relação ao arrolamento dos aspectos da historicidade dos cursos brasileiros de Administração, as narrativas de outros estudiosos, interessados por esse tema, torna possível delinear o longo caminho que foi percorrido desde o seu surgimento até os dias de hoje.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

No Brasil, a história dos cursos superiores de Administração emerge logo no início do



século XIX, concomitantemente com um longo processo de definição sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo. Segundo Fischer (1984, p. 280), “a ideia de se implantar o ensino de Administração pública, no Brasil, surge no Império, através de pronunciamento de parlamentares como o Barlo de Uruguaiana e o Barlo de Bom Retiro, registrados em 1854”. Nessa época, conteúdos relacionados à Administração começaram a ser absorvidos por cursos de Engenharia, de Economia e de Ciências Contábeis. Tal situação, segundo Fischer (1984, p. 38), acabou colaborando para que a área de Administração só ganhasse identidade muitos anos depois.

Ainda no transcorrer do II Império, diversas foram as ideias que emergiram em torno da questão do ensino das Ciências Administrativas. Dentre elas, sublinha-se a proposta, elaborada pelo deputado Silva Ferraz (em 1854), que defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a ideia do Ministro Leôncio de Carvalho (em 1879) que “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada à magistratura e à advocacia e outra voltada às carreiras administrativa e política” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Em 1857, 1865 e 1879 ocorrem reformas de ensino, as quais, por sua vez, recomendavam alterações curriculares nos cursos de Direito, de modo a favorecer a formação de Administradores Públicos – uma orientação que veio a ser reforçada, também, no parecer de Rui Barbosa, datado de 1882. Nesse sentido, Coelho (2008, p. 4) sublinha que, o então deputado (e relator da Comissão de Instrução Pública) Rui Barbosa, em seu parecer sobre o ensino superior do país (no ano de 1882), “amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império”. Mais tarde, a iniciativa do deputado Rui Barbosa culminou no esboço de um curso de Ciências Sociais e, também, na criação de um currículo para tal.

No entanto, observa-se que a proposta curricular sugerida por Rui Barbosa, para o curso de Ciências Sociais, não incluía nenhuma disciplina das Ciências Administrativas. Apesar de ter como seu principal escopo a formação de profissionais capazes de exercer as funções administrativas nas dependências do Império, a maioria das disciplinas estavam voltadas às ciências jurídicas e às ciências econômicas, perfazendo-se num total de 70% do currículo do curso.

Assim sendo, no Brasil, a primeira vez que se fez alusão ao ensino superior em Administração Pública (AP) foi “no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito”, exposto inicialmente sob a nomenclatura de “curso de ciências sociais” e, visivelmente, delineado à luz das ciências jurídicas, “circunscrevendo a administração do aparelho do Estado aos aspectos legais” (COELHO, 2008, p. 4).

Por sua vez, os primeiros cursos brasileiros que intentaram oferecer o estudo das Ciências Administrativas (e sobre os quais versam os primeiros registros que se tem notícias) datam do ano de 1902 e foram ministrados em duas escolas particulares: a Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo. Alguns anos mais tarde, já em 1905, e através do Decreto Legislativo n.º 1.339, o Governo Federal reconhece como sendo de utilidade pública esses dois cursos e concede a essas escolas a validade do diploma por elas conferido (NICOLINI, 2002, p. 1). Apesar da validade desses diplomas, até 1931, o ensino da Administração não era regulamentado (só veio a ser no governo do presidente Vargas, quando houve a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis).



Coelho (2008, p. 5) sublinha que, mesmo tendo sido proposta uma formação de bacharéis para o serviço civil (em termos organizativos-pedagógicos), desde o II Reinado, “o entendimento de que o ensino de administração pública se assemelhava ao do bacharelado em ciências jurídicas perdurou no país até o início dos anos trinta”, concorrendo para o insucesso dos planos de implantação de um curso superior voltado, exclusivamente, para a Administração (e negócios) do Estado.

Adentrando a década de 30 e refletindo sobre a estruturação do ensino universitário, observa-se que a Reforma Constitucional Francisco Campos previu a concepção de um curso superior de Administração e Finanças. Porém, tal ideia do curso não se concretizou, e foi criado, em seu lugar, o Curso Superior em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa desses novos profissionais.

Já na Segunda República, ou no período compreendido entre 1930 e 1945 (o qual pode ser estendido até 1952), monta-se um cenário de alto teor reformista, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e formação de pessoal, assumindo um caráter estratégico e instrumental (FISCHER, 1984). A mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira, a partir da Revolução de 30, trouxe consigo um processo de transformação, cujo destaque está na “formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social” (MEZZOMO KEINERT, 1996 *apud* NICOLINI, 2003, p. 45).

Nesse contexto, em 1931, na cidade de São Paulo, foi fundado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), cujo escopo seria o de propagar os métodos mais sofisticados das Ciências Administrativas daquela época. Segundo Coelho (2008, p. 6), esse instituto foi organizado por intelectuais e empresários de São Paulo e era “considerado como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina”. Já em 1936, O IDORT foi reconhecido como sendo de utilidade pública pelo governo federal e, sob o patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo, deveria, dentre suas diversas atribuições, divulgar os teóricos da Administração Científica e Clássica e seus respectivos métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral (NICOLINI, 2003).

Ainda no ano de 1936, Fischer (1984, p. 281) destaca a promulgação da Lei n.º 9.284, a qual estabeleceu normas para a Administração de Pessoal e para o sistema de classificação de cargos. Dois anos mais tarde (em 1938), o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) foi criado: desempenhando um papel central em todos os esforços da reforma administrativa, teve a formação do servidor público como área de ênfase (ao considerar a administração de pessoal e o sistema de mérito como “a pedra angular” da reforma administrativa).

Na opinião de Coelho (2008, p. 6), o DASP foi constituído “para ser o ‘braço administrativo’ do Estado Novo”, avocando ares de superministério, onde coexistiam as funções de Departamento de Administração (relacionadas à Organização e Métodos, à gestão de pessoal, ao controle dos materiais e à elaboração dos orçamentos) e órgão de assessoria da Presidência. Contudo, em outubro de 1945, o presidente Vargas foi deposto e, em 9 de dezembro do mesmo ano, o DASP foi reorganizado com cortes nas atividades de pessoal.

Segundo Wahrlich (1983 *apud* FISCHER, 1984, p. 281), “a influência americana foi decisiva e direcionou ideológica e metodologicamente o ensino de administração pública no Brasil”, sendo a essência da reforma administrativa em seus diversos estágios. Convênios firmados com os Estados Unidos ajudaram a consolidar o ensino formal de Administração no



país, tanto em nível de formação de professores no exterior, “quanto no que se refere à reprodução de currículos diretamente importados deste país, implantados sem maiores adaptações às necessidades locais brasileiras” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009, p. 194).

Em 1943, a ideia de um centro de estudos em Administração Pública concretizou-se e foi solicitada, ao governo dos EUA, uma ajuda técnica ao DASP. Nessa ocasião, emergiu a ideia de uma escola de Administração Pública independente das universidades e do DASP. Foi por intermédio dos integrantes do quadro do DASP, Benedicto Silva e Cleanto de Paiva Leite, que surgiu uma aliança entre o DASP e a Organização das Nações Unidas, com vistas à promoção de treinamento na área de Administração Pública (FISCHER, 1984). Por sua vez, originada no DASP, inaugura-se, em 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com “o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Nicolini (2002, p. 2) descreve que “em 1946, tendo como objetivo colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo”. Contudo, o autor salienta que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Em janeiro de 1948, Roberto Campos propôs um projeto à Organização das Nações Unidas, o qual continha a ideia da criação de uma Escola Nacional de Administração nos moldes da Escola Nacional de Administração Francesa (ENA). Porém, somente em 15 de abril de 1952, que veio a ser instalada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), como resultado de duas reuniões que foram realizadas em *Lake Success* (EUA) e no Rio de Janeiro e das quais participaram técnicos brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISCHER, 1984).

Nesse sentido, Nicolini (2002, p. 2) observa que a EBAP era “destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública”. Logo, a “EBAP foi se estruturando como órgão de ensino, pesquisa e assistência técnica”, com o patrocínio financeiro da ONU (até 1959) que, inclusive, “subsidiou a vinda de professores americanos e o treinamento em nível avançado em Administração Pública de professores recrutados pela FGV” (FISCHER, 1984, p. 282).

Com a consolidação da EBAP na então capital política do país e estando ela voltada à formação de profissionais especialistas para a Administração Pública, a FGV, por sua vez, focou na criação de uma Escola de Administração de Empresas dedicada, essencialmente, à formação de profissionais especialistas para atuarem na iniciativa privada. Assim, em 1954, nascia a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo um bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de “atender às expectativas do empresariado local” (COELHO, 2006, p. 30).

No ano de 1959, Brasil e Estados Unidos assinaram um convênio que instituía o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas (e em conformidade com o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, de 1953 – PBA-1). Segundo Fischer (1984, p. 282), o PBA-1 foi “a solução estratégica para os problemas de capacitação gerencial no Brasil”. Tal convênio beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente – e enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando prover o governo e a área privada de técnicos competentes para darem impulso ao desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

Algum tempo depois (mais precisamente no final de 1960), egressos da EBAP em



conjunto com seus professores e com técnicos em Administração do DASP, organizaram a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), a qual defendia a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil. Meses depois, a regulamentação do ensino de graduação em Administração no país inicia-se, indiretamente, através do reconhecimento dado pelo governo federal ao curso de formação da EBAP, através do Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962 (COELHO, 2006).

Em 1965, a Lei n.º 4.769 que regulamentou a profissão de Técnico em Administração foi aprovada. Com a criação da categoria de Técnico em Administração, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e de gestores praticantes (indivíduos com, pelo menos, ensino secundário e cinco anos de atividades próprias no campo profissional do Administrador) – ou seja, todos aqueles diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo fosse fixado pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Nicolini (2003, p. 46), a criação da categoria de Técnico em Administração foi o “primeiro precedente para a regulamentação e a posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

Passados dez meses da regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Educação estabeleceu “o primeiro currículo mínimo do curso de graduação em Administração pelo Parecer n.º 307 e Resolução S/N, de 8 de julho de 1966, conforme preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (COELHO, 2006, p. 38). Nesse sentido, vale sublinhar que até a metade da década de 60, no Brasil (e ao contrário do que ocorria em países latino-americanos), o bacharelado em Administração Pública (AP) suplantava o bacharelado em Administração de Empresas (AE) em número de cursos, matrículas e formandos. No entanto, após 1964, esse quadro vagaroso e languido do ensino de AE inverter-se-ia inteiramente.

Um grande campo para os bacharéis em Administração de Empresas foi aberto com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o “milagre econômico”. Para Covre (1991), a expansão dos cursos de AE foi impulsionada, dentre outras causas, pela reforma universitária de 1968, pelo ingresso de empresas multinacionais, pelo aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais, pela burocratização (na acepção burocrático-weberiano) das organizações brasileiras, tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas.

Se inicialmente a criação e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira deu-se no interior de instituições universitárias (fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa), com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o milagre econômico, abriu-se um grande campo para os bacharéis em Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas – segundo Covre (1991), uma das características do processo de expansão do Ensino Superior no Brasil.

O fato dessas novas instituições de ensino não necessitarem de vínculos com as grandes universidades para oferecerem seus cursos, pode ser considerado um dos fatores que propiciou o crescimento notável do número de escolas de Administração espalhadas pelo Brasil. E, igualmente, “a divisão ou junção dos bacharelados em Administração Pública e Administração de Empresas, tornou-se um tema instigante e polêmico no Brasil, desde a vigência do currículo mínimo de Administração”, em 1966 (COELHO, 2006, p. 50).

Por sua vez, o período da década de 70, segundo Fischer (1984, p. 283), caracterizou-se pelo “declínio do papel do administrador público e pelo apogeu do tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas”. Nessa época, a Administração das empresas estatais, no Brasil, passou a ser dirigida pelo lema da competência e



da racionalidade técnica, especialmente no período compreendido entre 1967 e 1978 (onde ocorreu seu *boom*).

Já a EBAP (considerada por muitos autores como a espinha dorsal do ensino de Administração Pública no Brasil), ao adotar o sistema de créditos em 1967, foi gradativamente interpondo em sua grade curricular de AP as disciplinas de AE, no intuito de formar generalistas em Administração (recursos humanos requeridos, naquela época, para o desenvolvimento nacional). Mais adiante, “em 1977, essa instituição de ensino, definitivamente, transformaria seu curso de graduação em Administração Pública em curso de graduação em Administração, *tout court*, destinando-se à formação acadêmica de técnicos de Administração”, aptos a desempenhar a profissão em qualquer organização, independente de sua natureza (COELHO, 2006, p. 52).

Assim como ocorreu na EBAP, a confluência dos campos de saber de AP e AE no ensino superior de Administração aconteceu nas demais instituições universitárias brasileiras e, mormente, nas faculdades isoladas de ensino privado ou público. Coelho (2006) destaca que, nas faculdades isoladas, o ensino de AP figurou, por algum tempo, na nomenclatura dos cursos mas, acabou por inexistir nos conteúdos das disciplinas que eram ministradas. Com efeito, para o autor, tais acontecimentos redundaram na absorção da AP pela AE ano após ano.

2.2 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

O currículo, partindo da sua etimologia, vem da palavra latina *scurrere*, que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a ideia de continuidade e de sequência. Esse é apenas um significado etimológico da palavra, todavia, o currículo, quando aplicado à educação, tem um significado mais específico e melhor adaptado. Nesse sentido, para SILVA (1999 p. 184), o “currículo é um conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionados aos estudantes”.

Para Fischer (2003), o currículo apresenta-se como um conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido. Desse modo, assume configurações de disciplinas e de articulações disciplinares a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

Não obstante, ao longo de sua trajetória, os estudos da Administração acumularam conhecimentos sobre as organizações e os currículos, os quais, por sua vez, constituíram-se através de construções sociais. No Brasil, bem como acontece ao redor do mundo, “os currículos e as organizações estão embebidos nos contextos culturais em que operam” (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008, p. 177).

Fischer, Waiandt e Silva (2008, p. 176) entendem o currículo através da concepção de Bourdieu, ou seja, acreditam que o currículo é um “campo historicamente construído com argumentos e seus jogos de compreensões mediadoras”. Sublinha-se dessa maneira que, para Bourdieu (1983, p. 19), “o campo é o espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos” – interesses que, por sua vez, caracterizam a área em questão.

Ao compreender o currículo como um reflexo de práticas sociais, será, outrossim, possível percebê-lo “como uma rede (de conteúdos), estrutura, cultura de uma profissão, construção coletiva, instituição, jogo de interesses, dentre outros”, segundo diferentes perspectivas analíticas (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2006, p. 1). Logo, em um currículo do curso de Administração, diversos serão os campos de conhecimentos e as práticas derivadas da



articulação entre disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais e de Ciências Socialmente Aplicáveis, tais como: Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas, entre outras.

Assim, quando se pretende falar de ensino e de currículo importa, antes de tudo, recordar a lei que promoveu grandes alterações nas regras do setor educacional brasileiro: a nova LDB, de 1996 (juntamente com seus decretos, portarias e outras resoluções do Conselho Nacional de Educação). No tocante a essa lei, Calbino *et al.* (2009, p. 4) destacam que ela “deu fim à legislação que determinava o modelo único de universidade” pois, a partir dela, “categorizaram as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores”, consentindo inclusive, “sua constituição como entidade com fins lucrativos (essas últimas sujeitas às regras das sociedades mercantis)”. Já na opinião de Souza-Silva e Davel (2005, p. 116), a LDB de 1996 levou “à crise de identidade da concepção moderna de universidade no Brasil”, pois foca, gradualmente, “uma dimensão mais utilitarista e instrumental, no momento que pretere formar cientistas e prefere o treinamento mais técnico e profissionalizante”.

Observa-se que, com a aprovação da LDB (em 1996), a União passou a atuar como órgão regulador do ensino superior, ou seja, como um organismo de criação de normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação e, também, como um avalista dos cursos e das instituições de ensino superior (CALBINO *et al.*, 2009).

Retomando os textos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nota-se que “competência” e “habilidade” são termos que aparecem com uma certa frequência. Contudo, apesar das DCNs sinalizarem conteúdos que deverão ser oferecidos pelos cursos de Administração – no intuito de que os estudantes desenvolvam, no decorrer de sua graduação, suas habilidades e competências profissionais – muitas instituições de ensino não usufruem da liberdade que possuem para elaborem propostas pedagógicas originais. Em função disso, observa-se, espalhados pelo Brasil, vários cursos com currículos muito semelhantes (ou até mesmo idênticos), o que, muitas vezes, culmina numa formação homogênea de Administradores (mesmo estando esses estudantes em regiões com necessidades bem diferentes).

As DCNs não detalham como as Instituições de Ensino (IEs) Superior devem estruturar os seus cursos, justamente para que as próprias IEs possam identificar as demandas e as características locais, no sentido de adaptarem, facilmente, seus Projetos Pedagógicos a elas. Dessa maneira, as DCNs para o curso de graduação em Administração dão pistas ao sugerir um perfil para o Administrador, quando delineiam que o profissional formado por essas IEs deve estar voltado à: valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; uma visão humana, interdisciplinar e global; uma formação técnica e científica; e, uma capacidade empreendedora e crítica (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Mesmo que alguns autores ainda considerem a regulamentação atual dos cursos de Administração pouco flexível (por permitir que conteúdos eletivos girem em torno de 30% do total da carga horária do curso), é visível que a grande maioria das instituições de ensino, no Brasil, não tem inovado muito quando o assunto é o bacharelado. Muitas delas abdicam da liberdade que possuem em relação à estruturação dos seus cursos e optam por atenderem, apenas, os quesitos de avaliação delineados pelo Ministério da Educação (MEC).

Quando ocorre tal situação, o curso de Administração oferecido por essas IEs torna-se completamente despersonalizado da sua localidade e, ao seguir fielmente o que está delineado na Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005, “o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma



fábrica do que com um laboratório” (NICOLINI, 2003, p. 48).

Para Ribeiro e Sacramento (2009, p. 200) há, ainda, aquelas IEs que seguem uma estratégia de mercantilização do ensino de Administração onde “o currículo é concebido e operacionalizado sob uma ótica fabril e estruturado a partir da ideologia taylorista tradicional”, onde os alunos que ingressam nos cursos são vistos como “matéria-prima” – que por sua vez será transformada ao longo da linha de montagem (através do currículo pleno) – e os administradores (egressos dos cursos) são vistos enquanto produtos finais.

Versando sobre àquelas que adotam uma postura voltada à mercantilização dos seus cursos de Administração, pode-se dizer que elas procuram estar alicerçadas numa perspectiva tradicional e conservadora que prioriza a formação técnica e racional dos seus estudantes (a produção de bacharéis para o mercado de trabalho). Nessas IEs, os currículos dos cursos de Administração apresentarão os conteúdos previstos na Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005 (a fim de atenderem à legislação vigente), mas os oferecerão através da introdução de disciplinas sequenciais, encadeadas e controladas pelo sistema de pré e co-requisitos.

Além dos conteúdos obrigatórios que deverão ser desenvolvidos durante o curso de Administração, as DCNs sugerem que as IEs ofereçam aos seus estudantes oportunidades onde eles possam aplicar, na prática, os conhecimentos que são adquiridos durante o curso e no intuito de que, ao longo da sua formação acadêmica, os futuros profissionais possam desenvolver suas habilidades e competências.

Logo, ao retomar os termos “competência” e “habilidade” evidenciados nos textos das DCNs e vislumbrá-los no contexto dos cursos oferecidos por grande parte das IEs brasileiras, nota-se que apenas o aprendizado dos conteúdos teóricos obtidos em sala de aula não são suficientes para formar um Administrador capaz de atender às demandas que emergem da sociedade dia após dia. Organizar conteúdos voltados, tão somente, ao ensino daquilo que consideram privativo do papel e da profissão do Administrador (como, por exemplo, as funções do Administrador, as técnicas mais utilizadas nas organizações, as teorias do *management*, entre outras) e ministrá-los através de etapas racionalmente delineadas, certamente não é, por si só, uma garantia que um curso irá conseguir formar profissionais competentes e habilitados.

Diante da inerente falta de criatividade (e muitas vezes, de interesse) das IEs em usufruírem da liberdade que lhes foi concedida através das novas DCNs (principalmente, no que tange a adequação dos currículos dos seus cursos às características e às vocações regionais), cresce o número de Administradores moldados para reproduzirem conhecimentos técnicos mas, desprovidos de competências para inter-relacionar teoria e prática na vida profissional. “Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119).

2.3 A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES

A institucionalização e profissionalização da Administração no Brasil foi um processo longo, nascido no começo do século XIX e seguido por um extenso processo de demarcação sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo. Despontou das sombras com a criação de disciplinas de Administração, as quais eram ensinadas em cursos de Direito e de Engenharia. Prosseguiu, durante mais de seis décadas, confundindo-se com o ensino das Ciências Econômicas até a definição do currículo mínimo do curso em Administração e da criação da categoria de Técnico em Administração, na década de 1960. A partir da década de 70,



consolidou-se como curso de graduação e, a partir dessa autonomização, diversos cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) foram implantados em todos os cantos do território nacional. Sintetizando tal situação, Silva (2007, p. 2) assevera que “a evolução do ensino superior no Brasil caracteriza-se pela sua tardia instalação, sua implantação a partir de grandes escolas profissionais e sua origem pública, como iniciativa do Estado”.

No Brasil, os primeiros cursos de Administração despontaram de maneira muito tímida: em 1941, a ESAN, em São Paulo; em 1946, a FEA/USP, em São Paulo (que apesar de ter sido criada neste ano, só veio oferecer o curso de Administração em 1963); em 1951, o Instituto de Administração da UFRGS (originado da Faculdade de Ciências Econômicas – FCE), em Porto Alegre/Rio Grande do Sul; em 1952, a EBAP da FGV, no Rio de Janeiro; em 1954, a EAESP da FGV, em São Paulo; e, em 1961, a EAUFBA, em Salvador/Bahia.

Entretanto, depois da década de 60, esse cenário com poucas escolas de Administração modificou-se no país: a difusão e o apreço pela “gerência científica” se tornaram as principais razões para que os governos (federal, estadual e municipal) e as mais variadas organizações demandassem Administradores, ou conforme lembra Nicolini (2000, p. 14), clamassem por “técnicos capazes de produzir e gerir a organização burocrática”.

Desde então, muitos cursos de Administração foram sendo criados e inaugurados em todas as regiões do Brasil. Dentre as razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, pode-se destacar uma certa facilidade em se criar e oferecer um curso de Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram tal qualificação.

Sobre esse considerável crescimento do número de cursos de Administração, Calbino *et al.* (2009, p. 3) afirmam que “de 1998 a 2004, o número de escolas de Administração mais do que dobrou, denotando uma tendência à proliferação desses cursos no Brasil”. De acordo com os autores, em 2004, existiam 2.048 instituições de ensino que ofereciam cursos de Administração e “dos 4.887.771 alunos matriculados em algum curso de graduação superior até 2003, 576.305 (11,8%) cursavam escolas de Administração, de acordo com dados do MEC/INEP” (CALBINO *et al.*, 2009, p. 3).

A despeito disso, “depois de quase meio século da criação do primeiro curso de graduação em Administração no Brasil, este ainda tem sido alvo, desde seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 2-3). Apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, muitos pesquisadores sublinham que os atores envolvidos, no processo de formar Administradores, estão insatisfeitos com o resultado alcançado pelos cursos de graduação (FISCHER, 1980; FACHIN, 1989; MATTOS; BEZERRA, 1999; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001).

Segundo Fischer (2003), como pano de fundo dos problemas de ensino em Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não muito são claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos pela grande maioria dos cursos de Administração não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem uma formação de um Administrador possuidor de visão pluralista de realidade que reconheça as contradições existentes na sociedade brasileira.

Atualmente, no Brasil, o ensino da Administração “fica caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos” (NICOLINI, 2000, p. 17). Para



Nicolini (2000), a grande maioria das instituições oferecem seus cursos de Administração de maneira desvinculada do processo de construção científica. Ainda segundo o autor, grande parte das IEs brasileiras abriram mão do seu papel como sujeitos da história administrativa, para apenas reproduzirem o que já foi sistematizado por outras instituições, no Brasil e, principalmente, no exterior.

Não obstante, os modelos tradicionais de currículo (aqueles baseados em conteúdos que priorizavam a racionalidade e a técnica) começaram ser contestados a partir dos anos 70, com o surgimento das teorias críticas, as quais revelavam preocupações com as conexões entre o saber, a identidade do aprendiz e o poder. De acordo com Silva (2007, p. 4), a partir da década de 70, “os estudos do currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico”. Anos mais tarde, a partir da década de 90, ingressam as teorias pós-críticas no debate sobre o currículo. Assim, as teorias pós-críticas ampliaram, e ao mesmo tempo, modificaram aquilo que as teorias críticas por anos defenderam.

Refletindo sobre a regulamentação do ensino da Administração, no Brasil, é possível afirmar que o mesmo passou por três momentos históricos. Foram eles: o currículo mínimo aprovado em 1966, a alteração do currículo mínimo de 1966, em 1993, e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2003. Nesse sentido, Silva (2007) enfatiza que a primeira regulamentação do ensino de Administração, em 1966, foi alvo de muitos protestos por parte das de muitas IEs que acusavam a lei de ser muito rígida e engessada e, de tornar-se um dificultador para elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos dos cursos. Contudo, para o autor, a verdade é que o currículo mínimo, aprovado em 1966, fez com que as IEs não pudessem mais desfrutar de uma liberdade que sempre detiveram e que, raramente, exercitaram (SILVA, 2007).

Já na década de 1970, o ensino privado da Administração despertou para a oportunidade que chegou, concomitantemente, com o crescimento econômico do Brasil: o ingresso de empresas multinacionais, o aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e a burocratização das organizações brasileiras – tudo isso dentro de um macroambiente de crescimento econômico – causou um aumento na demanda por Administradores. Assim, fazia-se necessário fábricas (cursos de Administração) que produzissem esses profissionais (Administradores) nos moldes que a regulamentação exigia.

Refletindo sobre a regulamentação do currículo mínimo, observa-se que ela foi uma consequência da regulamentação profissional (dada em 1965, através da Lei n.º 4.769). Depois da promulgação da Lei n.º 4.769, admitia-se que todo aquele que possuísse um diploma do curso de Administração estava apto a administrar qualquer organização, independentemente de ser esta pública ou privada. Nicolini (2000) grifa que a adoção do currículo mínimo, por essas novas instituições de ensino (para o autor tidas como fábricas de administradores), era, por si só, a garantia de que a formação atendia aos padrões básicos de qualidade e uniformidade que eram necessários à obtenção do diploma e da prática profissional.

Indo além, sublinha-se que, ainda nos dias de hoje, a literatura que norteia a formação do Administrador é, dentro e fora das IEs, predominantemente, de cunho generalista. Esse generalismo culmina na desconsideração “do caráter histórico da vida organizacional, do comportamento de seus atores, dos seus contextos de desenvolvimento e da força do legado de suas culturas” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 2).

Apesar dessa situação lastimável quando o assunto é a formação do Administrador brasileira, faz-se justo reconhecer que, desde os anos 60, muitos cientistas sociais contemporâneos têm buscado compreender as particularidades da formação social do Brasil, entender esse processo e propor rumos para uma Administração coerente com a realidade do país.



Autores como Guerreiro Ramos, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Maurício Tragtenberg, entre outros, buscaram interpretar o Brasil e basearam suas construções teóricas em amplas perspectivas sobre os elementos fundamentais de nossa história.

No entanto, mesmo com essas correntes de pensamento que apontavam para a necessidade de uma Administração conexas com a realidade do Brasil, o projeto de “preparar um trabalhador capaz de fazer dar certo o país”, culminou na concentração de todas as forças para a criação de “práticas administrativas racionais competentes” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 5), deixando de lado demais questões que não se enquadravam nesse modelo. Foi dessa maneira que o “currículo mínimo profissionalizante, aprovado em 1966, permaneceu vigente até 1993” (SILVA, 2007, p. 5). Além disso, nota-se que, no período compreendido entre 1966 e 1993, “a única alteração registrada no quadro da Administração” foi “absolutamente insignificante: a denominação desta categoria profissional, que passa no dia 13 de junho de 1985 de “Técnico em Administração para, simplesmente, Administrador”, através da Lei n.º 7.321” (NICOLINI, 2000, p. 27).

Todavia, em 1993, um novo currículo foi fixado pelo Conselho Federal de Educação. A reformulação do currículo mínimo (aquele criado em 1966), deu-se através do parecer n.º 433/93 e seu relator foi o Prof. Clayton Miranda Vieira. Essa nova proposta curricular foi regulamentada pela Resolução n.º 2/93 e trouxe a concepção de um currículo que deveria ser visto como um conjunto solidário de matérias, suficientemente nucleares, para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos trabalhados no currículo pleno. Nas palavras de Silva (2007, p. 5), isso implicou no desejo de se “ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma norma limitativa e inibidora”.

Com a promulgação da LDB, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme os princípios determinados no Parecer n.º 776/97. Por sua vez, a LDB estabeleceu o fim da vinculação entre a formação e o exercício profissional, determinando que os diplomas seriam apenas uma prova da formação acadêmica recebida por seus titulares.

Na opinião de Silva e Fischer (2008, p. 8), a LDB “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos”. Essa nova orientação levou o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 776/97, a promover a necessária mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a fim de adaptá-los a essa nova realidade social.

Logo, com a aprovação do novo currículo (em 1993), a regulamentação da LDB (em 1996) e das DCNs (em 2003), observa-se que as IEs passaram a gozar de uma maior liberdade quanto à estruturação dos seus Projetos Pedagógicos (incluindo nestes os currículos dos cursos). Com essa autonomia, as instituições passaram a ter a oportunidade de oferecer cursos de Administração que consigam formar profissionais mais capazes (principalmente, no sentido de atenderem às demandas e às necessidades que emergem da sua região).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os diferentes pontos de vista que foram abordados nesse estudo, é possível compreender que o perfil do profissional a ser formando (e muitas vezes explicitado nos Projetos Pedagógicos) não é, somente, o reflexo direto das estratégias educacionais realizadas pelas IEs mas, também, o resultado de um extenso processo de construção social, pois envolve diferentes



atores da sociedade “no encontro e embate cotidiano da prática educativa” (VERSIANI; PEREIRA, 2004, p. 2).

Portanto, refletindo sobre as acusações que recaem sobre muitas IEs (que oferecem cursos superiores) de estarem convertendo a educação em uma *commodity* e considerando que, em 2010, o Brasil já contava com mais de 1.805 cursos de Administração (CFA, 2013) – sendo que mais de 70% desses são oferecidos por instituições privadas e, também, que o curso de Administração é o que possui o maior número de estudantes no país, 705.690 – cabe refletir sobre algumas das possíveis causas que levam ao crescente aumento da oferta desses cursos e, também, o interesse de cada vez mais brasileiros em possuir essa graduação.

Nesse sentido, além das IEs privadas vislumbrarem a possibilidade de ganhos ascendentes, uma possibilidade que emergiu junto a um grande mercado que consome seus cursos de graduação, é possível afirmar que esse mercado, no Brasil, ainda tem muito a crescer. Apesar da oferta de cursos de Administração aumentar, consideravelmente, nas últimas décadas conjuntamente com o número de estudantes vinculados a eles, observa-se que o Brasil está muito longe de uma “*commoditização*” ou, ainda, de uma massificação desse ensino.

Segundo dados do IBGE, divulgados em reportagem veiculada no Jornal Nacional (GLOBO, 2012), de 2001 a 2010, o percentual de brasileiros matriculados em cursos superiores passou de 4,4% para 7,9%, e desses graduandos, 74% deles estão estudando em faculdades particulares. Dentre os diversos fatores que propiciaram o aumento no número de matrículas nas faculdades particulares, segundo o MEC, estão a criação de bolsas de estudo e de programas de financiamentos além da baixa nos valores das mensalidades de alguns cursos – o que os tornam mais acessíveis à população com menor renda (GLOBO, 2012).

Interpretando essas informações, é possível notar que a média de escolarização dos brasileiros é, ainda, muito baixa. De acordo com o estudo desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a média de anos de escolaridade que um brasileiro apresentava, em 2011, ela era de 13,8 anos e, em 2013, aumentou para 14,2 anos (GLOBO, 2013).

Já o relatório sobre a educação brasileira, divulgado em setembro de 2012 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que apenas 11% da população brasileira, entre 25 e 64 anos de idade, concluiu algum curso de educação superior (o recomendável segundo a OCDE é, ao menos, 31%) (VIOMUNDO, 2013). Logo, é possível avaliar que, apesar, de ano após ano, muitas IEs serem inauguradas em todo o Brasil (principalmente aquelas de ensino privado) além da oferta de cursos e vagas que são criados junto com elas, poucos são os brasileiros que chegam a cursar uma graduação superior. Nesse sentido, o país está dando apenas os primeiros passos e tem um longo caminho a percorrer...

Por hora, só é possível afirmar que a reformulação do currículo da Administração, ocorrida na década de 1990, não foi suficiente para conseguir atender às crescentes e diferentes demandas das organizações brasileiras por profissionais preparados para atuarem conforme as transformações sociais presenciadas naquela época e que, ainda hoje, acontecem nos vários segmentos da sociedade brasileira.

Com essas novas demandas que emergem da sociedade, surgem importantes reflexões sobre o papel do sistema educacional no desenvolvimento dos futuros profissionais. Além de conhecimento teórico, as organizações almejam profissionais com qualificações baseadas no potencial, na inteligência e na criatividade individuais. Cada vez mais, os Administradores precisam ser capazes de responder às problemáticas que lhes são impostas e que insurgem de um contexto organizacional permanentemente instável. Tal situação exige do Administrador um



constante aprendizado no sentido de adquirir e desenvolver habilidades e competências que o levem a solucionar problemas de maneira reflexiva e, não mais, pela simples aplicação racional de técnicas, procedimentos e teorias.

REFERÊNCIAS

ARRIEIRO, Daniel Henrique Lucci. **Estágio e Currículo: Função Pedagógica e Função Social.** Estudo de caso do Estágio Supervisionado no curso de Bacharelado em Administração da Faculdade de Ciências Administrativas de Curvelo. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Resolução CNE/CES n.º 4/2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> . Acesso em: 3 mai. 2012

CALBINO, Daniel *et al.* **Revisitando “O Futuro da Fábrica de Administradores”:** a inexorabilidade do enfoque mercantil. In: VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. São Paulo, 2009.

CFA, Conselho Federal de Administração. **História da Administração no Brasil.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa_cras/administracao-financeira> . Acesso em: 05 jul. 2013.

COELHO, Fernando de Souza. Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. In: Encontro de Administração Pública e Governança da Anpad – EnAPG/Anpad, Set. 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

_____, Fernando de Souza. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público:** um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COELHO, Fernando de Souza. DELGADO, Darlan Marcelo. A Educação Técnico-Profissionalizante no Brasil, entre o Fordismo/Taylorismo e o Pós-Fordismo: evolução, características e desafios. In: XXIV Encontro da ANPAD – EnANPAD, Set. 2000, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2000.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas.** São Paulo: Cortez, 1991.

FACHIN, Roberto Costa. **Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação.** In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 1989.



FISCHER, Tânia. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira.** Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Out./Dez. 1984.

_____, Tânia. **Ensino de Administração: é urgente a mudança dos currículos?** Boletim n. 1. Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro: Mimeo, 1980.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos.** O&S, v. 15, n. 47. Out./Dez. 2008. p. 175-193.

_____, Tânia; _____, Claudiani; _____, Manoela Ramos da. **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: Trajetórias Simétricas e Convergências Inevitáveis.** In: IV Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/ANPAD, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006.

GLOBO, Rede. Programa Bom Dia Brasil. **Reportagem: Brasil é o país com o maior número de empresas juniores no mundo.** 03 Jan. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/01/brasil-e-o-pais-com-o-maior-numero-de-empresas-juniores-no-mundo.html>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GLOBO, Rede. Programa Jornal Nacional. **Reportagem: Cresce número de brasileiros com diploma universitário.** 04 Mai. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/cresce-numero-de-brasileiros-com-diploma-universitario.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MARTINS, Paulo Emílio Matos *et al.* **Repensando a Formação do Administrador Brasileiro.** In: FGV/EBAPE – Programa de Estudos Administração Brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 1997.

MATTOS, Pedro Lincoln; BEZERRA, Denílson Marques. **Curso de graduação de administração: questões básicas para estruturação de currículo.** Revista Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Departamento de Administração da Universidade de Brasília, Brasília, vol. 5, n. 2, Jul./Dez. 1999.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?** In: Fórum Educação em Administração, Revista de Administração de Empresas – RAE, São Paulo, v. 43, n. 2, Abr./Jun. 2003. p. 44-54.

_____, Alexandre Mendes. **O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem-cheias”?** In: XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, Set. 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2002.

_____, Alexandre Mendes. **A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas.** 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio



Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

RIBEIRO, Denise Andrade. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. **Ensino e Currículo em Administração: a Opção Brasileira.** Revista Gestão e Planejamento. Salvador, v. 10, n. 2, Jul./Dez. 2009. p. 193-205.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. **O Túnel no Fim da Luz: A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação.** In: XXXI Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SILVA, Manuela Ramos da Silva. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação.** In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad – EnEPQ/Anpad, Nov. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SILVA, Manuela Ramos da. FISCHER, Tânia. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação.** In: XXXII Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política.** In: Trabalho, Formação e Currículo – Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SKORA, Cláudio Marlus; MENDES, Dayse. **As coisas novas: porque TGA parou no tempo.** In: XXV Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2001.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. **Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil.** In: O&S, v. 12, n. 35, Out./Dez. 2005. p. 113-134.

VERSIANI, Ângela França. PEREIRA, Denise de Castro. **As Práticas Educativas como Gênese do Processo de Formação da Identidade Profissional do Administrador.** In: **III Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad – EnEo/Anpad**, Jun. 2004, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004.

VIOMUNDO, Site. **Brasileiros que chegaram à universidade são 11% da população.** 28 Jan. 2013. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/politica/brasileiros-que-chegaram-a-universidade-sao-11-da-populacao.html>>. Acesso em: 12 jul. 2013.