
ENTRE O IDEAL E O REAL

NA FORMAÇÃO DO

ADMINISTRADOR

Orlando Barbosa Rodrigues

Resumo: o presente artigo aborda a síntese de pesquisa realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiás e Mato Grosso do Sul, no intuito de averiguar até que ponto seus projetos pedagógicos e as práticas docentes estão em consonância com o que está proposto nas diretrizes oficiais enquanto expressão da posição de especialistas na área e suas interfaces com as demandas de mercado.

Palavras-chave: currículo, ensino, aprendizagem, prática

O ensino de administração de empresas, em nível superior, tem sido caracterizado como aquele que prepara um profissional apto a gerir recursos, a liderar pessoas, a tomar decisões, a acompanhar e controlar os processos de trabalho, visando assegurar às organizações a realização de seus objetivos e resultados. O papel das escolas de administração de empresas é, precisamente, o de assegurar a formação de administradores, provendo-lhes as condições de atuação profissional competente, pautada na ética, na valorização do ser humano e na busca constante do autodesenvolvimento, expresso na atualização profissional constante, no desenvolvimento da criatividade e uma visão crítica da realidade.

Trata-se, portanto, de ampliar os horizontes da formação profissional. Em relação à formação intelectual, as instituições formadoras precisam investir na assimilação dos conteúdos científicos, mas, especialmente, precisam ajudar no desenvolvimento da capacidade de pensar e nas habilidades de resolver problemas de forma científica. Todavia, precisam contribuir para a formação de um profissional comprometido com a ética, com capacidade de tomar decisões em que estejam presentes valores humanos, com habilidades

no relacionamento com as pessoas, e com capacidade crítico-reflexiva para lidar com os desafios da profissão.

O desenvolvimento dessas competências¹ torna-se mais premente quando se verifica a grande competitividade existente hoje decorrente das mudanças sociais e econômicas do mundo globalizado. É óbvio que essas exigências se projetam nos objetivos de formação profissional de administradores. No sistema de ensino brasileiro, presume-se que elas estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração de Empresas, organizadas e formalizadas pelo Ministério da Educação. Formuladas com a colaboração de especialistas e dirigentes universitários, elas constituem-se em parâmetros para as instituições de ensino desenvolver seus projetos pedagógicos, seus currículos e processos de formação profissional.

Torna-se necessário verificar se os projetos concebidos, como orientação geral, são efetivamente, viabilizados na esfera da execução. No caso das Diretrizes Curriculares, é preciso saber como se mostram nos projetos pedagógicos da instituição formadora e, particularmente, como se evidenciam no currículo e nas metodologias de ensino. É presumível que as coisas não aconteçam na prática com a mesma clareza com que objetivos e metas aparecem nos documentos oficiais. Então, há que se verificar se as escolas estão realmente formulando seus objetivos, organizando seus currículos e se adequando pedagogicamente para responder às demandas formativas atuais tal como aparecem nas Diretrizes Curriculares.

Parece-nos relevante, portanto, investigar as instituições formadoras e saber como estão se dando nelas as práticas de ensino reais, isto é, os métodos e procedimentos, os processos de aprendizagem envolvendo professor e aluno, as formas de avaliação, na busca de uma formação condizente com o perfil esperado do novo profissional de administração de empresas.

É verdade que cresce cada vez mais, no Brasil, a oferta de cursos de Administração, mas é preciso avaliar o nível de qualidade desses cursos. Não somente a qualidade, vista sob a ótica do mercado, mas a qualidade no sentido de que a formação acadêmica seja um agente transformador do indivíduo e da sociedade.

A preocupação maior reside no fato de que surge a todo o momento novas instituições de ensino superior. Faculdades, Centros Universitários ou Universidades, colocando à disposição da sociedade, uma infinidade de cursos, subdivididos em habilitações específicas dentro da área da administração de empresas. Em princípio, demonstra a afinação com os interesses da sociedade e do mercado, sem, contudo, garantir uma formação crítica e

reflexiva, que torne o futuro administrador capaz de tomar decisões, resolver problemas e atuar de maneira pró-ativa em favor do interesse real das organizações e da sociedade.

As instituições formadoras, sem dúvida, estão a serviço do mercado. Muitas delas, todavia, vêm pela frente apenas esse objetivo, sem preocupação com uma formação científica e ética mais sólida. Na verdade, restringem o ensino à formação do técnico, capaz de repetir fórmulas prontas e procedimentos estereotipados, sem capacidade crítico-reflexiva, inclusive para fazer frente a fatos imprevisíveis dos processos de gestão. Com isso, essas instituições se adequam no sentido de oferecer aos alunos instalações equipadas com os mais diversos recursos multimeios, investem no espaço físico, mas deixam a desejar nas questões relacionadas com o ensino e aprendizagem na sala de aula, com a formação pedagógica dos professores-formadores.

O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: SUA HISTÓRIA E AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES

A história do ensino de administração no Brasil se confunde com o próprio processo de industrialização do país, caracterizada pela necessidade de se formar profissionais com capacitação profissional suficiente, para atender as demandas de mercado, dentro das organizações que se estabeleceram no Brasil. Esse processo se dá a partir da década de 1940, quando se acentua a necessidade de mão de obra qualificada, e, por conseqüência, a profissionalização do ensino de administração, que foi regulamentada em 1965 pela lei n. 4.769, de 09 de setembro de 1965. O processo de industrialização vivenciado no país a partir da década de 1960, sinalizou com a necessidade de formação de profissionais para atendimento às demandas de mão-de-obra qualificada, período em que se verificou o surgimento do currículo mínimo do curso de administração, institucionalizando a profissão e a formação do bacharel em Administração.

Segundo Kuenzer (2001, p. 17),

A concepção de currículo mínimo refletia o empenho de conferir organicidade entre a formação e o exercício profissional, porquanto estabelecia os conhecimentos que eram necessários [...] à formação para cada trabalho especializado [...] Uma vez formado, o egresso do ensino superior de modo geral conseguia um trabalho na sua área de formação, e caso desempenhasse com competência suas atribuições, gozava de estabilidade, sem que dele se exigisse grande esforço de atualização para além dos necessários

para acompanhar mudanças que ocorriam de forma gradual – em face da baixa dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico e que eram absorvidas quase que ‘naturalmente’.

As decorrências do currículo mínimo na formação do administrador, bem como nas demais áreas do conhecimento, privilegiam a formação tecnicista, direcionada ao mercado de trabalho, amplamente receptivo aos novos profissionais, proporcionando-lhes a real condição de ascensão social, profissional e financeira, bastando aos mesmos desenvolverem, ao longo de sua vida profissional, uma trajetória de atualização que pode lhes garantir um posto de destaque no seu meio profissional.

A despeito do que proclamava a política de currículo mínimo, o contexto histórico, a partir da década de 1990, vem exigir profundas modificações nas estruturas educacionais. A adoção de uma Política de Diretrizes Curriculares Nacionais em substituição ao Currículo Mínimo Nacional, em tese, significa o primeiro passo, para o ajustamento das estruturas educacionais ao novo contexto.

A lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, ao dar nova redação ao que preceituava a LDB n. 4.024/1961, em seu Art. 9º, § 2º, alínea ‘c’, confere à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo propósito seria orientar os cursos de graduação a partir de propostas encaminhadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC ao Conselho Nacional de Educação. Segundo o relatório do MEC contido no parecer n. 0134/2003:

[...] Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97 e 583/2001, tendo a SESul/MEC publicado o Edital 4 de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área (MEC, 2003).

DIRETRIZES CURRICULARES E PROJETO PEDAGÓGICO

A organização dos cursos, segundo o parecer n. 0134/2003, deve obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicando claramente o regime

de oferta, seus componentes curriculares, o estágio supervisionado, o perfil do formando, a duração do curso e demais tópicos previstos nas Diretrizes, proporcionando consistência ao projeto pedagógico.

O projeto pedagógico, por sua vez, há de conter elementos estruturais que lastreiam a sua concepção, tais como objetivos gerais do curso, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa, entre outros, podendo admitir linhas de formação específica nas diversas áreas da administração.

Em relação aos conteúdos curriculares, os cursos de graduação deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos contextualizados com a realidade nacional e internacional.

Dentro de uma perspectiva histórica aplicável ao âmbito das organizações e do meio em que se insere deve se utilizar tecnologias inovadoras, interligando conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias, além de conteúdos de formação complementar para enriquecimento do perfil do formando.

Toda a flexibilização proposta às instituições a partir da elaboração das diretrizes curriculares deixa clara a necessidade de ajuste dos projetos pedagógicos, de maneira que essas instituições possam conduzir seus objetivos de formação acadêmica em sintonia com as exigências do meio e necessidades da comunidade em que está inserida.

A própria legislação relacionada com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceu a função do projeto pedagógico de constituir-se num documento preparado e discutido pelos professores da instituição de ensino, visando, precisamente, atender à recomendação de flexibilização curricular. Dessa forma, assegura-se que, a partir de uma orientação geral, as escolas definam um projeto pedagógico que atenda às necessidades do mercado, às necessidades locais e às expectativas dos alunos em relação à sua formação.

A bibliografia sobre a elaboração do projeto pedagógico, produzida no campo da educação, oferece muitas contribuições para a compreensão da natureza, o conteúdo e as formas de construção desse projeto. Tem-se constatado, por exemplo, em muitos casos, que a própria instituição mantenedora, pública ou privada, elabora uma versão do projeto e a repassa aos professores, sem que haja participação destes. Neste tipo de prática, o projeto se transforma numa mera ação burocrática, perdendo-se o sentido que os educadores dão a ele.

Boa parte dos autores que abordam a construção do projeto pedagógico entende que ele deve ser o mais participativo possível, para que possa haver a integração dos interesses, desejos e aspirações dos educadores; deve

ser flexível, ou segundo Libâneo (2004), “inconcluso”, haja vista serem as escolas, instituições marcadas pela sua intencionalidade e interação entre as pessoas. Segundo Libâneo (2004, p. 168),

O currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem [...] é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos.

Salienta o autor que a elaboração planejada do currículo com a participação dos professores e equipe escolar representa um diálogo com a sociedade para descobrir o que lhe é relevante em termos de interesses e necessidades, refletindo intenções e ações, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se determinante compreender o que os alunos aprendem ou o que deixam de aprender a partir do que está estabelecido nas grades curriculares. Ora do ponto de vista do currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional e expresso em diretrizes curriculares, ora considerando o que de fato acontece na sala de aula. Ou seja, o currículo real decorrente do projeto pedagógico e do plano de ensino.

O IDEAL E O REAL NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Recente pesquisa (RODRIGUES, 2006) realizada em IES de Goiás e Mato Grosso do Sul centra-se na averiguação, a partir de uma análise comparativa, entre o que está estabelecido sob a forma de diretrizes curriculares para o ensino de Administração e o que de fato se percebe a partir do funcionamento real do currículo e da metodologia de ensino das instituições.

Com efeito, a presunção de que boa parte das IES ainda está muito aquém de proporcionar uma formação dentro dos parâmetros desejáveis para a formação do administrador se verifica na análise dos dados levantados pela pesquisa. Uma das questões que justificam o distanciamento entre o ideal e o real refere-se ao próprio ajuste do projeto político pedagógico das instituições em face da recente aprovação das novas diretrizes. Ou seja, as instituições estão buscando adaptarem-se aos novos parâmetros, considerando as flexibilizações ali previstas. No entanto, a pesquisa revelou várias outras facetas, quais sejam, as práticas pedagógicas docentes e a própria postura dos discentes das instituições investigadas, em relação ao processo de aprendizagem.

Em linhas gerais, pelo que foi observado nas instituições pesquisadas, não é prudente afirmar que as instituições estão desempenhando seu papel de forma ideal em termos de uma formação acadêmica que atenda o perfil desejado.

Em termos de competências e habilidades, há de se considerar que os ensinamentos recebidos têm sido de grande valia para os acadêmicos que estão no mercado de trabalho. Porém, tais percepções sugerem uma reflexão em torno do tipo de formação, considerando a característica tradicionalmente tecnicista da formação do administrador e as novas habilidades ora requeridas.

Pelo que foi observado em termos de prática pedagógica, não convém afirmar que as competências e habilidades desenvolvidas nessas instituições atendam ao que está estabelecido em termos de diretrizes curriculares. Embora tenham sido observadas práticas pedagógicas estimuladoras do pensar crítico e reflexivo, há de se ressaltar que tais práticas são exceções à regra.

Percebe-se, ao analisar o nível de competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares, que os acadêmicos, de maneira geral, não recebem uma preparação acadêmica adequada para se alcançar o nível almejado.

O próprio embasamento escolar dos acadêmicos, considerado baixo por professores e coordenadores, é um dificultador importante para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas. Pouca leitura, dificuldade para expressar as idéias com clareza, principalmente de maneira escrita, dificuldade com cálculos e desinteresse em relação à pesquisa, são deficiências que foram apontadas durante o levantamento de dados.

Percebeu-se, em linhas gerais, quanto à prática pedagógica, que o positivismo e o tecnicismo prevalecem na abordagem dos conteúdos. O modo tradicional de ensinar e avaliar caminha junto com o modo tradicional de aprender. À exceção de um ou outro arroubo de criatividade, prevalece em sala de aula a prática de ensino tradicional, em que o professor fala para uma platéia emudecida e invariavelmente cansada. Cabe ressaltar que muitos professores utilizam-se das mídias eletrônicas, sem, contudo, mudar a retórica positivista.

Da parte dos acadêmicos, o que se observou na maioria das vezes foi uma relação de passividade em relação aos conteúdos transmitidos pelos professores, à exceção de poucos exemplos em que se percebeu maior interesse pelo aprendizado.

A resposta às exigências das Diretrizes Curriculares implica por parte das instituições de ensino um peso significativo na coordenação pedagógica. Em publicação recente, a função de coordenação pedagógica foi definida

em cinco áreas de competências: a legal, a mercadológica, a científica, a institucional, a psicológica. Estas competências estão relacionadas ao curso que coordena; à instituição para a qual trabalha e ao setor educacional como um todo, contemplando assim, todos os níveis ambientais, desde o macro ambiente setorial até o específico do curso, passando pelo ambiente institucional (CARDOSO, 2004).

Nesse sentido, pode-se dizer que o coordenador precisa:

- conhecer toda a legislação que regula o curso que coordena;
- reconhecer o composto mercadológico do curso (em relação às instituições congêneres, o custo, o preço das mensalidades, como o curso é comunicado, o que a sociedade espera do formando da área);
- compartilhar perspectivas em outras áreas institucionais;
- liderar equipes, saber gerir grupos, lidar com professores, funcionários técnico-administrativos, alunos, mediante procedimentos democráticos de participação;
- saber comunicar-se com seus públicos: interno, externo, avaliar mídias, manter os alunos informados sobre conquistas e dificuldades relacionadas ao curso, etc;
- compreender o composto ensino, pesquisa, extensão: o conhecimento que se produz em uma Instituição de Ensino Superior, a qualidade do serviço que IES oferece e como aprimorá-la, o conhecimento científico de fronteira na área do curso, as novas tecnologias e descobrimentos, o que está sendo aplicado, ensinado, os equipamentos de última geração e a bibliografia recente;
- planejar seu curso: interagir com o planejamento da instituição;
- supervisionar e controlar todas as ações planejadas para o curso: O desempenho docente, discente, o cumprimento dos planos de curso, o atendimento às demandas pontuais, a utilização da bibliografia, a realização de metas e objetivos;
- saber avaliar o seu curso: o que estabelece as avaliações oficiais, o que é qualidade para a IES e para o curso, pontos fortes e fracos, onde estão os maiores problemas do serviço.

Numa perspectiva voltada mais para os aspectos pedagógicos, Libâneo atribui ao coordenador pedagógico algumas tarefas indispensáveis, que podem ser sintetizadas em ações de planejamento, coordenação/gestão, acompanhamento e avaliação de todas as atividades pedagógico-co-didáticas e curriculares da instituição e da sala de aula, na busca de

níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos.

Ou seja, é urgente uma capacitação profissional dos coordenadores pedagógicos, tendo em vista maior correspondência entre as práticas pedagógicas, as diretrizes curriculares e as expectativas do mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

O ensino da administração por muito tempo proporcionou a formação de profissionais prontos e acabados para o atendimento das demandas de mão de obra qualificada, que pudesse fazer frente ao desenvolvimento industrial do país. Ao longo dos anos, o modelo de ensino tecnicista, estritamente voltado para a formação de profissionais, com profundo conhecimento técnico, prevaleceu nos projetos pedagógicos das instituições formadoras, garantindo assim, a ocupação, pelos profissionais recém-formados, dos postos de trabalho então oferecidos.

Os novos modelos de formação baseados em habilidades e competências deixam de lado a capacitação centrada na superespecialização e passam a privilegiar a formação generalista, de múltiplas habilidades e constante adaptabilidade às mudanças. Em se tratando de ensino superior, há que se considerar que uma formação meramente tecnicista de certa forma aniquila os ideais acadêmicos de produção do conhecimento e reduz a graduação à condição de terceira etapa da educação básica. Por outro lado, não há como fugir da nova realidade, caracterizada por mudanças contínuas, a exigir dos profissionais constante aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais abandonam a idéia de adoção de um currículo mínimo para a formação do administrador, que até então proporcionava a formação para um trabalho especializado. Sendo assim, flexibilizam nas instituições de ensino superior os critérios para elaboração de seus projetos pedagógicos, visando viabilizar a implantação de novos cursos que privilegiem a formação baseada em competências intelectuais e múltiplos perfis profissionais para o atendimento das demandas sociais e a dinamicidade do mundo do trabalho. As novas orientações curriculares e a flexibilização, no entanto, encontraram boa parte das instituições de ensino de administração em condições organizacionais e pedagógicas insuficientes para atender às propostas de inovação oferecidas.

Com efeito, as práticas pedagógicas ainda são, em sua maioria, baseadas em modelos tradicionais de ensino, com aulas expositivas, cujos conteúdos, na maioria das vezes, são repassados aos alunos pelos

professores de maneira positivista, abrindo-se pouco espaço para discussões e reflexões.

Repensar ações organizacionais e pedagógicas nos parece ser um grande desafio para as instituições. Professores e alunos devem estreitar seu relacionamento no sentido de conduzir o processo de ensino e aprendizagem em uma via de mão dupla, privilegiando a troca de informações, o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo em torno dos conteúdos que são abordados no contexto da sala de aula.

É necessária a introdução de métodos mais inovadores baseados em atividades de ensino que levem ao desenvolvimento do pensamento teórico e à participação dos alunos, integrando-os num processo em que eles fazem parceria na busca do conhecimento. Professores e alunos precisam ser encorajados a desenvolver um trabalho de equipe, em que o professor seja o mediador do conhecimento para auxiliar o aluno a estabelecer uma relação cognitiva ativa com esse conhecimento, que é o próprio processo de aprendizagem.

Para isso, os próprios docentes precisam dominar concepções, métodos e procedimentos de pesquisa, a fim de melhorar sua competência profissional, já que importa melhorar a qualidade das aulas para que a aprendizagem dos alunos seja mais efetiva.

Os professores universitários precisam compreender que seu papel profissional na instituição vai além do de ministrar aulas expositivas; ele precisa ajudar seus alunos, explicitamente, a desenvolver o raciocínio lógico, a formação de conceitos, o senso crítico e a capacidade reflexiva, o gosto pela leitura e pela pesquisa sistemática, a reflexão sobre a atuação ética na profissão.

No relacionamento com os alunos, torna-se crucial a capacidade de dialogar, de possibilitar aos alunos expressarem seus pontos de vista, de estar disponível para esclarecer dúvidas, de ouvir os alunos, de possibilitar aos alunos a participação no processo de aprendizagem. Essas práticas repercutem nas práticas avaliativas, em que o professor precisa diversificar as formas de avaliação, de modo a valorizar a produção dos alunos.

O professor é o grande mediador, juntamente com os alunos, de possíveis mudanças de rumo que possam conduzir as práticas desenvolvidas nas instituições a uma maior proximidade em relação ao ideário explícito nas diretrizes oficiais.

Notas

- ¹ O termo competência tem vários significados, conforme a perspectiva teórica que se adota. Neste trabalho, assumimos o entendimento de Libâneo (2004, p. 85): “Na perspectiva

sociocrítica, a competência é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas, intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais, visando a unidade, na ação humana, entre capacidade intelectuais e práticas. Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de trabalho, envolvendo competências universais e saberes técnico-metodológicos, as competências sócio-comunicativas e subjetivas e as competências histórico-políticas transformadoras”.

Referências

CARDOSO, W. M. Serviço educacional: o que os coordenadores de cursos devem saber, primariamente. *Gestão Universitária*, São Paulo, n. 23, jul. 2004. Disponível em: <www.gestaouniversitaria.com.br>. Acesso em:

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MEC: Ministério da Educação e Cultura. Parecer n. 0134/2003, de 04 de junho de 2003.

RODRIGUES, O. B. *Administrador: perfil e formação – das diretrizes curriculares oficiais ao funcionamento real do currículo e da metodologia de ensino*. Rio de Janeiro: Corifeu, 2006.

Abstract: the present article has like finality to have the result of the research carried out in IES of Goiás and Mato Grosso do Sul, with the intention to inquire until not teaching projects and teaching practices their professors, is in harmony with what is proposed in the official directives as long as expression of the position of specialists in the sector and their interfaces with the requirements in bought.

Keywords: curriculum, teaching, training, practical teaching

ORLANDO BARBOSA RODRIGUES

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás. Especialista em Recursos Humanos. Professor de Teorias da Administração na Faculdade CECAP e TGA na Faculdade Ilape. Coordenador do curso de Administração de Empresas e do MBA em Gestão Bancária, Controladoria e Finanças Corporativas do Ipog, em Goiânia. *E-mail*: obr@terra.com.br