

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MANUELA RAMOS DA SILVA

**ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA
CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SALVADOR**

Salvador
2007

MANUELA RAMOS DA SILVA

**ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA
CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Fischer

Salvador
2007

TERMO DE APROVAÇÃO

MANUELA RAMOS DA SILVA

**ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
SALVADOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Tânia Fischer

Doutora em Administração, Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal da Bahia

Roberto Costa Fachin

Doutor em Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Reginaldo Souza Santos

Doutor em Ciência Econômica, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Federal da Bahia

Salvador, 22 de outubro de 2007

AGRADECIMENTOS

Muita gente nos ajuda a construir uma trajetória. Na trajetória da minha formação agradeço imensamente aos meus pais por terem, sempre que possível, priorizado a educação na vida dos seus filhos.

Meus agradecimentos especiais são para a Profa. Tânia Fischer, tanto pela valiosa orientação a este trabalho, como por permitir a dedicação parcial das minhas atividades no CIAGS/NEPOL, durante o período do mestrado. E para Profa. Maria Suzana Moura, que talvez, sem saber, foi a minha iniciadora na pesquisa científica.

A Cândida, pela atenciosa e dedicada revisão a deste trabalho.

A Escola de Administração da UFBA, a Escola de Administração da UCSAL e a Faculdade Ruy Barbosa, na pessoa dos seus coordenadores de curso, pela disponibilidade e o acesso à instituição.

Aos meus colegas e professores do curso de mestrado e a todos os funcionários do Núcleo de Pós-graduação em Administração.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a Débora e Alane, que faziam por elas e mim as coisas darem certo no CIAGS/NEPOL.

A todos os amigos e familiares que sofreram com a minha ausência, mas ficaram na torcida.

E um especialíssimo agradecimento a Gusmão, companheiro para todas as horas e para todos os momentos.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a trajetória curricular de cursos de graduação em administração, levando em consideração as alterações ocorridas na legislação. Para tanto, fez-se uma retrospectiva do ensino em administração, examinando os dispositivos legais que regulam os cursos de graduação, desde o ano de 1966 até 2005, em três escolas na cidade de Salvador. Utilizou-se estudo de caso (múltiplo), com recursos de pesquisa história, para abordar o tema em questão. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório. Fontes primárias e secundárias foram utilizadas na aquisição das informações; bem como análise documental e análise de conteúdo foram utilizadas para o tratamento dos dados. Os casos estudados foram a Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica do Salvador e Faculdade Ruy Barbosa. Como resultados, podem-se citar: a) que as instituições estudadas se distinguem em sua trajetória curricular, devido à sua organização administrativa; b) o fluxograma como desenho curricular típico; c) que as IES, de modo geral, atendem, preferencialmente, aos aspectos legais, em detrimento aos aspectos metodológicos, na elaboração e construção da estrutura curricular.

Palavras-chave: Ensino de Administração, Currículo, Ensino Superior.

ABSTRACT

This Dissertation is about curricular history in administration programs, considering changes which took place in terms of legislation. Therefore, a retrospective of teaching in administration is carried out, through the exam of legal instruments which rule undergraduate courses from 1966 up to 2005, in three different institutions in the city of Salvador. (Multiple) Study case methodology was employed, making use of historical research resources to approach the issue of interest of the study, which is descriptive and exploratory in nature. Primary and secondary sources were used in the acquisition of information, whereas document analysis and content analysis were employed for treating the data. The Federal University of Bahia, Salvador's Catholic University, and Ruy Barbosa College were the cases investigated. The following results were obtained: a) institutions investigated have trailed different curricular routes, due to their administrative organization; b) the flowchart as a typical curriculum design; c) institutions, in general, attend to, preferably, legal aspects instead of methodological aspects in the creation and construction of curricular structure.

Keywords: Teaching Administration; Curriculum; University Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição do Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa – Brasil,1993-2005	47
Gráfico 2 - Evolução da Quantidade de Bacharéis na Bahia, nos anos de 2000 a 2004	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo proposto por Rui Barbosa para o Curso de Ciências Sociais	37
Quadro 2 - Quadro Síntese dos Estudos Curriculares	66
Quadro 3 - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração em 1966	96
Quadro 4 - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, em 1993	100
Quadro 5 - Diretrizes Curriculares de 2004	104
Quadro 6 - Principais Alterações na Legislação do Curso de Graduação em Administração	106
Quadro 7 – Estrutura Curricular da UFBA em 1959	112
Quadro 8 - Estrutura Curricular da UFBA em 1993.1	124
Quadro 9 - Estrutura Curricular da UFBA em 1999	126
Quadro 10 - Estrutura Curricular da UCSAL em 1970.1	129
Quadro 11 - Estrutura Curricular da UCSAL em 1991	131
Quadro 12 - Estrutura Curricular da UCSAL a partir de 1995	133
Quadro 13 - Estrutura Curricular da UCSAL a partir de 1999.1	136
Quadro 14 - Estrutura Curricular da UCSAL em 2005.1	140
Quadro 15 - Estrutura Curricular da FRB em 1989	143
Quadro 16 - Estrutura Curricular da FRB a partir de 1995	145
Quadro 17 - Estrutura Curricular da FRB a partir de 2004.2	147
Quadro 18 - Síntese das Principais Alterações Curriculares da UFBA, UCSAL e FRB frente à Legislação	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas do Curso de Administração X Matrícula Total	13
Tabela 2 - Ensino Superior – Evolução do Número de IES 1889-2005	24
Tabela 3 - Distribuição Percentual do Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa - Brasil, 1993-2005	46
Tabela 4 - Número de Cursos nos anos de 60, 70, 80, 90, 2000 e 2005	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional do Curso de Graduação em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EAUFBA	Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
EBAP	Escola de Administração Pública
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FRB	Faculdade Ruy Barbosa
IADE	Instituto de Administração de Empresas
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Serviço Público
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PBA	Programa de Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
SESu	Secretaria da Educação Superior
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNIFACS	Universidade de Salvador
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	15
3	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CONTEXTO HISTÓRICO E A PROBLEMÁTICA ATUAL	21
3.1	IMPÉRIO (1808/89)	21
3.2	PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 A 1930).....	23
3.3	ERA VARGAS (1930/45)	25
3.4	REPÚBLICA POPULISTA (1945/64)	26
3.5	DITADURA MILITAR (1964/85).....	27
3.6	NOVA REPÚBLICA (1985).....	28
3.7	A PROBLEMÁTICA ATUAL.....	30
4	O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO	34
5	ITINERÁRIO DOS ESTUDOS CURRICULARES	51
5.1	PERSPECTIVA TRADICIONAL.....	54
5.2	PERSPECTIVA CRÍTICA.....	58
5.3	PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA.....	62
5.4	HISTÓRIA DO CURRÍCULO	67
5.5	O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO E OS ESTUDOS CURRICULARES.....	71
5.5.1	<i>Um Breve Panorama sobre os Estudos Curriculares no Brasil</i>	71
5.5.2	<i>Ensino de Administração e Estudos Curriculares</i>	75
6	REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	95
7	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	109
7.1	A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	110
7.1.1	<i>Universidade Federal da Bahia - UFBA</i>	110
7.1.2	<i>Universidade Católica do Salvador - UCSAL</i>	128
7.1.3	<i>Faculdade Ruy Barbosa - FRB</i>	141
7.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	153
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A – LISTA DAS IES QUE OFECEREM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA CIDADE DO SALVADOR	159
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ATUAIS COORDENADORES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	162
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EX- COORDENADORES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	163
	ANEXO A - RESOLUÇÃO S/N DE 8 DE JULHO DE 1966	164
	ANEXO B – PARECER 307/66	166
	ANEXO C – RESOLUÇÃO 02/93	175
	ANEXO D – PARECER 433/93	177
	ANEXO E – RESOLUÇÃO 01/2004	189
	ANEXO F – RESOLUÇÃO 04/2005	192

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é um tema recorrente no cenário nacional. Como exemplos, podem-se citar as discussões sobre a Reforma Universitária em trâmite no Congresso Nacional e, mais recentemente, a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, bem como o debate sobre o novo desenho para as instituições de ensino superior, denominado de Universidade Nova, cujo objetivo é a flexibilização de currículos e a criação de novos modelos acadêmicos. Logo, as questões sobre currículo estão no centro das discussões atuais sobre a educação escolar, em especial no ensino superior. No caso da área de Administração, além dos reflexos e conseqüências vindos do cenário descrito, os últimos três anos foram agitados pelas seguidas alterações na legislação dos cursos de graduação. Diante das novas diretrizes curriculares que trazem no centro de suas principais alterações a flexibilidade e a possibilidade de inovação no currículo e no ensino de graduação, torna-se, portanto, um momento propício para reflexão sobre a formação do administrador, principalmente as questões relacionadas ao seu currículo.

O estudo do currículo pode ser conduzido por diferentes perspectivas, pois é um campo de conhecimento e prática derivado da articulação de disciplinas das grandes áreas das Ciências Sociais e das Ciências Socialmente Aplicáveis. O campo do currículo é constituído de múltiplas teorias, tais como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e pós-modernas. Admite-se que as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas espelham, também, mudanças ideológicas e olhares diferenciados em relação ao currículo.

O currículo, partindo da etimologia, vem da palavra latina *Scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a idéia de continuidade e de seqüência. É mérito de Goodson (2003) descrever, em um dos capítulos de sua obra, a etimologia, a epistemologia e o emergir do currículo. Apesar do contexto ao qual o autor circunscreve sua ação ser o da

Inglaterra, serve-nos de ponte para o entendimento sobre a origem, conceitualização e organização do currículo no discurso educacional. Porém, acredita-se que o conceito do currículo tem variado através dos tempos. Todavia, a existência dos estudos curriculares está identificada com a emergência destes como um campo profissional e especializado de estudos e pesquisas americanas, a partir dos anos vinte (MOREIRA, 1990; GOODSON, 2005; SILVA, 2005).

Entende-se que a compreensão do presente e a construção do futuro passam pela análise e entendimento do passado. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a conhecer a trajetória dos currículos do curso de administração, a partir da descrição de como se organizava o conhecimento escolar no passado, a fim de discorrer sobre a dinâmica social que moldou esse artefato. Esse interesse conduz e desperta a problemática desta dissertação.

Dessa forma, espera-se contribuir para o preenchimento de uma lacuna existente neste campo, qual seja, segundo Goodson (2003, p.5), “a ausência de estudos históricos sobre o currículo”.

A história dos cursos superiores de administração no Brasil começa logo no início do Século XX, simultaneamente com um longo processo de definição sobre quais as fronteiras do campo do saber administrativo. Durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo do curso de graduação em Administração, no ano de 1966.

Mesmo depois de quase meio século da criação do curso de graduação em administração no Brasil, este ainda tem sido alvo, desde praticamente seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia. Reconhece-se que, apesar de algumas mudanças ao longo destes anos, os atores envolvidos no processo de formar administradores estão insatisfeitos com o resultado alcançado pelos cursos de graduação (FISCHER, 1980; FLEURY, 1983; FISCHER, 1993; NICOLINI, 2000; SKORA e MENDES, 2001, FACHIN, 1989; MATTOS e BEZERRA, 1999).

Em concordância com os diversos autores que discutem o currículo dos cursos de graduação de administração, acredita-se que uma formação conveniente do administrador depende, entre outras coisas, de um currículo adequado. Segundo Fischer (1986), como pano de fundo dos

problemas de ensino de graduação em administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo, o qual se traduz em um rol de disciplinas agrupadas nos currículos sem critérios mais visíveis. Ou seja, os currículos não favorecem nem a instrumentalização para o exercício da profissão, nem uma visão pluralista de realidade que reconheça as contradições existentes na sociedade. Aí está um dos principais desafios a ser superado pelas escolas de administração.

Esse tema, também, é abordado por Castro (2001) num ensaio escrito com o objetivo de levantar algumas críticas à estrutura vigente dos cursos de administração e discutir questões centrais quanto à concepção dos cursos de graduação em administração. Em suma, o autor faz a seguinte afirmação:

o problema dos currículos convencionais de administração é que as matérias com sólida espinha dorsal são vistas superficialmente nos primeiros anos e as matérias práticas ou aplicadas propriamente da administração não têm uma base teórica mais profunda que realmente ofereça os desafios e as calistênicas que educam os alunos (CASTRO, 2001, p.4).

Fleury (1983) discutiu os resultados de sua pesquisa com objetivo de detectar as semelhanças e as diferenças mais significativas entre os cursos de administração no Brasil e, assim, identificar as áreas mais críticas que necessitariam ser atacadas, prioritariamente, no caso de se dar início a um programa de melhoria no ensino de graduação. Essa pesquisa fez parte de um projeto maior realizado sob a inspiração da CAPES/MEC, o qual procurou analisar, também, as características mais importantes da função do administrador nas empresas brasileiras, com o fim de se comparar a situação das escolas, como ofertantes de mão-de-obra, com a realidade das empresas, como demandantes dessa mesma mão-de-obra.

A importância da referência da pesquisa de Fleury (1983), neste trabalho, deve-se à unidade de análise e ao objetivo da pesquisa, visto que o autor faz um estudo de casos sobre os cursos de graduação em administração no Brasil com objetivo de conhecer tais cursos, levando em consideração diversos aspectos, incluindo o currículo. Destaca-se que essa investigação se deu no ano de 1983, após 17 anos da primeira regulamentação do ensino de administração no Brasil. Dessa forma, considera-se relevante a realização do estudo ora proposto, já que investiga a trajetória curricular dos cursos de administração, em um dos estados da Federação, quando o ensino regulamentado completa 41 anos.

Ao tempo que se verificam estudos voltados para currículo dos cursos de administração e a formação do administrador, percebe-se, também, a inquietação dos órgãos reguladores do ensino superior no Brasil, a partir das alterações ocorridas na legislação, caracterizando, assim, a problemática na qual está inserido este estudo.

A legislação que regulamenta o curso de graduação em administração no Brasil, historicamente, passou por três momentos: o currículo mínimo de 1966, o currículo mínimo de 1993 e as Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas em 2003 e revisadas em 2005. Além da aprovação das (Novas) Diretrizes do Curso de Graduação em Administração, em 2005, há uma proposta de Reforma da Educação Superior tramitando nas instâncias decisórias do governo federal, o que demonstra a proeminência deste assunto para a comunidade científica e a sociedade em geral.

Desde a década de oitenta que o ensino superior no Brasil experimenta uma grande expansão, principalmente no setor privado. O curso de Administração acompanha essa tendência. Administração é o curso com maior número de matrículas, segundo o Censo da Educação 2006, perfazendo um total de 620.718 (PORTAL EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2006). Pode-se observar, na tabela abaixo, a evolução do número de matrículas no curso de administração, comparativamente ao ensino superior como um todo:

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas do Curso de Administração X Matrícula Total

ANOS	MATRÍCULA TOTAL	MATRÍCULA ADMNISTRAÇÃO
1980	1.377.286	134.742
1998	2.125.958	257.408
2000	2.694.245	339.393
2005	4.453.156	709.676

Fonte: MEC/INEP

Diante desse cenário, torna-se relevante a preocupação com a organização e desenvolvimento curricular de tais cursos, uma vez que os problemas acentuam-se na razão direta de um maior grau de consciência das necessidades dos alunos, em relação ao futuro profissional, por exemplo, e da inadequação das propostas curriculares (FISCHER, 1980).

Este trabalho será desenvolvido conforme a seguinte estrutura: além desta breve introdução, encontra-se no Capítulo 2 a indicação das escolhas teóricas e metodológicas que conduziram esta dissertação. No Capítulo 3, aborda-se o tema do ensino superior, no qual se discute o seu contexto histórico, dando destaque às reformas educacionais e a algumas questões atuais com respeito ao sistema de educação superior brasileiro. No Capítulo 4, discorre-se sobre a origem, desenvolvimento e expansão do ensino de graduação: as instituições de ensino, os programas de cooperação e o contexto brasileiro. No Capítulo 5, apresentam-se os estudos curriculares e sua importância para elaboração e construção de propostas pedagógicas, bem como os aspectos ligados diretamente ao currículo do curso de administração. O Capítulo 6 procura abordar, historicamente, os marcos regulatórios dos cursos de graduação em administração e sua relação com a trajetória do curso. No Capítulo 7, localizam-se a descrição e análise da trajetória curricular das instituições de ensino superior pesquisadas, à luz da regulamentação. No Capítulo 8, formulam-se as considerações finais sobre o tema estudado, bem como as limitações da pesquisa.

2 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo expõe as escolhas metodológicas que foram utilizadas nesta dissertação, incluindo a discussão teórica e, principalmente, o estudo empírico.

Este trabalho tem o seguinte problema de pesquisa: Como evoluiu o currículo do curso de graduação em administração, em face das mudanças da legislação?

As premissas que ajudaram na definição da questão-problema foram:

- a) O currículo é um construto socialmente produzido ao longo de trajetórias históricas e sujeito a mudanças (GOODSON, 2003; SILVA, 2004; MOREIRA, 1990).
- b) Há razões para o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em determinado tempo e local, e a razão dele ser escolhido, excluído ou alterado ao longo do tempo (GOODSON, 2003; SILVA, 2004; APPLE, 1982).
- c) Os currículos das escolas são alterados ao longo do tempo, tanto pelas exigências da legislação, quanto pela influência dos construtos teóricos e metodológicos (PEDRA, 1993, GOODSON, 2003).

Sendo que o objetivo geral deste estudo é descrever a trajetória curricular dos cursos de graduação em administração das IES no Estado da Bahia, desde o ano de sua fundação até o ano 2005, em face das alterações na legislação, os pressupostos utilizados como guia foram:

- a) Os currículos são alterados de forma a atender, preferencialmente, a aspectos legais em detrimento dos aspectos relacionados às metodologias propostas pelos estudos curriculares;
- b) As IES atribuem à legislação um caráter imobilizador e rígido que ela não possui; e

- c) Os currículos das IES no estado da Bahia são similares em seus desenhos e configurações.

Além de responder à questão da pesquisa, esta dissertação ainda tem os seguintes objetivos específicos:

- a) Sistematizar as determinações legais relacionadas ao ensino de administração;
- b) Identificar as alterações estruturais ocorridas nos currículos: do currículo original ao atual das IES pesquisadas; e
- c) Identificar os desenhos curriculares atuais de cada instituição.

Utilizou-se o método do estudo de caso com recursos metodológicos da pesquisa histórica, para tratar do tema em questão. Segundo Yin (2003), a estratégia de estudo de caso e a pesquisa histórica podem se sobrepor: “[...] pode-se, naturalmente, fazer pesquisa histórica sobre acontecimentos contemporâneos [...]”, bem como o “estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas”(p.26).

Quando o estudo de caso é a estratégia de pesquisa adotada, este pode ser desenvolvido por um estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos. O presente trabalho foi desenvolvido como estudo de casos múltiplos, sendo a unidade de análise o curso de graduação em administração de três instituições de ensino.

A fim de delimitar o universo de estudo, adotou-se um critério de restrição para selecionar as escolas participantes da pesquisa. Somente as IES com curso de graduação em administração no Estado da Bahia, autorizado pelo MEC até dez/2005, entraram na composição do universo desta pesquisa, conforme demonstrado no Apêndice A. Como fonte de coleta desses dados utilizou-se o Portal SiedSUP (www.educacaosuperior.inep.gov.br), mantido pelo INEP.

Os casos foram definidos por critérios de acessibilidade e tipicidade (VERGARA, 2004). Em outras palavras, privilegiaram-se as IES situadas até 100 km de Salvador e que possuíam as melhores colocações na Avaliação Nacional de Curso (Provão), realizada pelo Ministério da Educação.

Pretendeu-se, também, considerar a forma como as instituições de ensino superior se organizam administrativamente: públicas e privadas. Estas últimas podem se organizar como instituições privadas com fins lucrativos, ou particulares em sentido estrito, e instituições privadas sem fins lucrativos. As instituições privadas sem fins lucrativos podem ser comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Identificaram-se algumas instituições com esses perfis, conforme pode ser observado no Apêndice B, porém, para fins deste trabalho, as instituições selecionadas foram: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Salvador (UNIFACS), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e Faculdade Ruy Barbosa (FRB)

Primeiramente, realizou-se um levantamento preliminar para verificar a disponibilidade das IES em participar da pesquisas, durante os meses de Junho e Julho de 2006. Para tanto, foi enviado um e-mail e/ou fax aos coordenadores dos cursos de graduação das cinco instituições pré-selecionadas, solicitando que respondessem a algumas questões, conforme Apêndice C, ao qual somente a UEFS não respondeu. Tentou-se contato telefônico com essa instituição, também sem sucesso, o que ocasionou a sua retirada da amostra a ser pesquisada.

Sendo assim, a trabalho de campo foi iniciado em julho de 2006, com uma visita, previamente marcada, ao coordenador do curso de administração da UFBA, UCSAL, UNIFACS e FRB, para apresentar com mais detalhe o projeto e solicitar os documentos institucionais necessários para a pesquisa documental.

A opção de descrever a trajetória dos currículos dos cursos de graduação em administração conduziu o estudo a uma pesquisa bibliográfica-documental. Bibliográfica porque buscou-se fundamentação teórica para investigar os seguintes assuntos: ensino superior, ensino de administração e estudos curriculares - tais fontes são consideradas como secundárias (RICHARDSON, 1999) -; e Documental por ter se valido da análise de documentos oficiais que regulam o ensino superior, em geral, e o ensino de administração, em particular (leis, decretos, resoluções), e de documentos institucionais (regimentos escolares, projetos pedagógicos, estrutura curricular e outros) das IES pesquisadas. Já essas fontes são consideradas primárias (RICHARDSON, 1999).

A análise dos documentos oficiais consistiu da leitura e análise das resoluções, bem como dos seus respectivos pareceres, cujo objetivo foi detalhar as premissas que motivaram e subsidiaram a elaboração das resoluções. Essa etapa da pesquisa demandou tempo e paciência, e teve um papel muito importante, devido à sua ligação com os pressupostos do estudo.

Já na análise dos documentos institucionais, procurou-se conhecer a motivação de criação do curso na instituição, as justificativas para a realização das reestruturações curriculares, de que forma ocorria a aplicação da regulamentação, além de descrever as principais alterações e os desenhos curriculares que se configuravam após a reforma curricular.

Recorreu-se, ainda, à utilização dos recursos metodológicos da História Oral, por meio de entrevistas semi-estruturadas, conforme pode ser observado nos Apêndices D e E. Fora entrevistados, o atual coordenador e um ex-coordenador que tivesse participado de, pelo menos, uma das reformas curriculares.

A importância das entrevistas, neste estudo, está baseada em autores da corrente crítica sobre currículo (APPLE, 1982; GIROUX, 1987 *apud* SILVA, 2004). Esses autores ressaltam que as entrevistas com os atores institucionais que vivem ou viveram o cotidiano da escola fornecem informações fundamentais sobre as práticas curriculares, já que via de regra, os documentos oficiais nem sempre as registram.

De acordo com esses critérios, seis docentes foram entrevistados, totalizando oito horas de gravação. Todas as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora.

Além dos respectivos coordenadores e ex-coordenadores, foi entrevistado um professor com representatividade no cenário do ensino de administração no estado da Bahia. Hoje o referido professor é aposentado da UFBA e professor titular da Escola de Administração da Universidade Católica. Foi diretor da Escola de Administração da UFBA (1972-1976) e diretor do Conselho Regional de Administração do Estado da Bahia (1996-2004).

Ao iniciar a pesquisa de campo, em julho de 2006, já tinha sido concluída a análise dos documentos oficiais, bem como possuía-se um breve perfil de cada instituição, elaborado com

base em informações disponíveis no *site* institucional e em outros trabalhos acadêmicos, restando a análise dos documentos institucionais das IES. Essa etapa da pesquisa foi concluída em janeiro de 2007, com a eliminação de mais um caso, agora a UNIFACS, devido a não possibilidade de acesso aos documentos institucionais.

Durante os meses de Fevereiro e Março de 2007, foram realizadas as entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores, por meio de roteiro semi-estruturado, com perguntas guias, sem, no entanto, cumprir a ordem e a formulação original, permitindo ao entrevistado fornecer o maior número de informações possíveis, ocorrendo, assim, variações nos depoimentos apresentados.

Entrevistas deste tipo, segundo Quivy (1998), são adequadas para pesquisas que possuem os seguintes objetivos:

- a) análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não.
- b) análise de um problema específico: dos dados do problema, os pontos de vistas diferentes, o que está em jogo, o funcionamento de uma organização, etc.
- c) a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado Quivy (1998, p.193).

Com base no material coletado, procedeu-se à interpretação e à análise de conteúdo das respostas apresentadas, tendo sempre como premissa ser fiel, ao máximo, às idéias expostas pelos entrevistados. Todos os professores entrevistados foram bastante solícitos, permitindo a gravação da entrevista, e nenhum pedido de sigilo das informações foi solicitado.

Em síntese, este trabalho tem como característica principal coletar informações a partir da análise documental, de tal maneira que possibilite a reconstrução da trajetória do ensino de graduação em administração, a partir de sua regulamentação. Além disto, procurou-se verificar a interpretação desse processo pelas IES e os respectivos desenhos curriculares que se configuravam em face da mudança nos marcos regulatórios.

Um estudo com tal escopo apresenta características associadas à descrição e à exploração, o que segundo Yin (2003) e Denzin e Lincoln (1994 *apud* COELHO, 2006) configuraria um estudo descritivo-exploratório. Tais estudos se caracterizam por procurar desenvolver concepções, idéias e hipóteses sobre um determinado fenômeno que carece de sistematização,

e descrever as características de determinada população ou fenômeno, incluindo grande quantidade de informações para um único caso ou para um pequeno número de casos.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CONTEXTO HISTÓRICO E A PROBLEMÁTICA ATUAL

Este capítulo tem como objetivo abreviar os principais eventos que caracterizam a evolução histórica do ensino superior brasileiro. Considera-se relevante apresentar a sua evolução, visto que este histórico permite compreender como certas distorções foram se acumulando ao longo dos anos, resultante das políticas educacionais implementadas.

Baseado em Cunha (*apud* Brandão, 2003), discorrer-se-á sobre a evolução do ensino superior, destacando cinco períodos: Império, Primeira República, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e a Nova República. Deve-se observar que os limites não são rígidos e que, apesar da utilização de referências ao campo político para determinar os períodos, os marcos fundamentais referem-se ao campo educacional, em especial às reformas no âmbito do ensino superior.

Ressalta-se que não há um aprofundamento maior nas questões que envolvem projetos e programas do atual governo, devido à carência de amadurecimento que possibilite uma análise consistente. Entretanto, não são omitidos os indicadores atuais do ensino superior, assim como a sua proposta de reformulação.

3.1 IMPÉRIO (1808/89)

A instalação do ensino superior no Brasil data de 1808, com a transmigração da Corte Portuguesa que, então, elevou a Colônia à condição de Reino. Porém, Sampaio (1991)

observa que o ensino superior no Brasil só veio adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e o Peru. A espinha dorsal do sistema de ensino superior no Brasil, nessa época, foi constituída pelas escolas de Medicina, Engenharia e, posteriormente, de Direito (SAMPAIO, 1991).

Coelho (2006) faz alusão ao ensino de administração pública ainda na segunda metade do Século XIX, no bojo das discussões sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito. Todavia, o entendimento de que tal ensino se assemelhava ao do bacharelado em ciência jurídica, seja pela jurisdicionalização das atividades simples (e residuais) do Estado Oligárquico, seja pela sujeição do campo do saber de administração pública ao direito administrativo, perdurou até os anos trinta. Assim, os intentos de um curso superior voltado, exclusivamente, para a administração (e negócios) do Estado não avançaram.

Sampaio (1991) lembra que o modelo de formação profissional, nesse período, combinou em sua origem duas influências: o pragmatismo, que havia orientado o projeto de modernização de Portugal, no final do Século XVIII, e o modelo napoleônico que desassociava o ensino da pesquisa científica.

Durante aquele período inicial, que durou quase 80 anos, de 1809 a 1889, o qual corresponde ao período do Brasil Império, o sistema de ensino superior brasileiro, sob o controle do Estado, se desenvolveu lentamente, voltando-se, essencialmente, para a garantia de diploma profissional a uma pequena elite. Nas palavras de Sampaio (1991), tal realidade tratava-se de um “sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e assegurava prestígio social” (p.3). Brandão (1997) complementa: “os cursos e academias foram criadas e destinadas a formar burocratas para o Estado, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e, como subprodutos, profissionais liberais” (p.10).

Para Serpa (1996 *apud* SIQUEIRA, 2001), 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.

Durante o Império, o ensino não sofreu alterações substanciais. Contudo, o núcleo do ensino superior formado no início desse período foi a base para a construção do que existe até hoje, afirma Brandão (1997). Vale lembrar que a instalação do Reino Português no Brasil implicou na promoção da secularização do ensino público, em detrimento do ensino estatal e religioso até então vigente.

Mesmo com a consumação da independência política, em 1822, quando o país já contava com uma população de 3 milhões de habitantes, tal marco histórico não implicou em mudanças no modelo de ensino prevalecente, nem, segundo Sampaio (1991), “em uma ampliação ou diversificação” (p.3). Como as camadas dirigentes não enxergavam nenhuma vantagem na criação de universidades, prevaleceu, nesse período, o modelo de formação para profissões nas faculdades isoladas. Até 1878, o ensino superior brasileiro se manteve exclusivamente público e privativo do poder central, o que, conforme adiciona Couto (2000 *apud* SIQUEIRA, 2001), “dava ao sistema certa imobilidade e dependência total do controle do Estado” (p.4).

3.2 PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 A 1930)

Em 1889, iniciava o período da República Velha (1889-1930) e, com ela, algumas mudanças no sistema de ensino no Brasil. Já no ano seguinte, o ensino superior foi descentralizado, delegando-o, também, aos governos estaduais e permitindo a criação de instituições privadas, o que, de acordo com Sampaio (1991), “teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema” (p.6), haja vista que, entre duas décadas após a instalação da república, foram criadas algo em torno de 56 novas instituições de ensino superior, como pode ser observado na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 - Ensino Superior – Evolução do Número de IES 1889-2005

Anos	Número de instituições	Alunos matriculados
1889	14	-
1900	24	-
1910	37	-
1920	71	-
1930	86	13.239
1940	-	21.235
1950	-	37.548
1960	404	95.691
1970	582	425.478
1980	882	1.377.286
1990	918	1.540.080
2000	1.189	2.694.245
2005	2.165	4.453.156

Fonte: NEIVA, Cláudio, *Iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas para o Ensino Superior*, EDUSP, 1992, a partir dos dados coletados em *Ensino Superior no Brasil*, de Anísio Teixeira, FGV, 1889, e dados do MEC/INEP para os anos de 1960-2005.

Todo esse movimento expansionista gerou uma alteração quantitativa e qualitativa no ensino superior. Os estabelecimentos de ensino multiplicaram-se e já não eram todos subordinados ao setor estatal, nem à esfera nacional, ou seja, abriam escolas tanto os governos estaduais, como pessoas e entidades privadas. Diferenciaram-se as estruturas administrativas e didáticas, quebrando a uniformidade existente no tempo do império (BRANDÃO, 1997).

No período da República Velha, ocorreram três reformas no ensino superior: em 1910, a Lei Orgânica do Ensino Superior; a Reforma Maximiliano, em 1915; e, a terceira, em 1925, mais conhecida como Juvenal da Rocha Vaz. A primeira procurava rever a questão da “desfocalização” (distanciamento do Estado do controle do ensino) e da contenção da “invasão do ensino superior de estudantes inabilitados”. A segunda reforma reorganizou o ensino secundário e o superior em todo país. A última objetivou o reforço do controle do Estado no ensino, particularmente o governo federal.

Nesse contexto, ocorreu a criação de algumas universidades, umas passageiras outras bem sucedidas (BRANDÃO, 1997).

3.3 ERA VARGAS (1930/45)

A revolução de 1930 instalou o governo provisório, levando Getúlio Vargas à presidência. O período de 1930 a 1945 ficou conhecido como Era Vargas, cuja política educacional implantada estava baseada no Liberalismo, liderado, em sua primeira fase, por Fernando Azevedo (liberalismo elitista) e, em 1932, numa nova fase, surge a figura de Anísio Teixeira, como o Liberalismo Igualitário

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas criaram o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação e publicou-se o Estatuto das Universidades.

Promulgado em abril de 1931, o Estatuto das Universidades, mais conhecido como Reforma Francisco Campos, estabeleceu:

- a) a obrigatoriedade da existência de duas modalidades de ensino: sistema universitário e o instituto isolado;
- b) a introdução das Faculdades de Educação, Ciências e Letras que dariam diretrizes ao ensino superior, a partir da formação de professores;
- c) que a administração central das universidades caberia ao conselho universitário e ao reitor; e
- d) que o corpo docente seria composto por catedráticos e auxiliares de ensino.

O Estatuto das Universidades Brasileiras forneceu toda normalização para o ensino de nível superior. Foi nesse contexto que a prática e a regulamentação da educação superior encontraram seu sentido.

Nesse período, dois projetos de universidade tiveram continuidade: Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Brasil (1937). Apesar das dificuldades enfrentadas pelas novas universidades, a implantação da pesquisa era um dos objetivos centrais do novo sistema. Contudo, a esse respeito, Sampaio afirmou que

A criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo da universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial (SAMPAIO, 1991, p.12).

Foi, também, nos anos 30, a partir dos ideais de desenvolvimento, após a Revolução de 30, que o ensino de administração ganhou expressão, ao tempo que a organização de um estado administrativo no país, entre 1930-1944, constituía um dos fatores para a concepção e implementação da formação acadêmica em administração, como poderá ser verificado, em maiores detalhes, no próximo capítulo.

3.4 REPÚBLICA POPULISTA (1945/64)

O período de 1945 a 1961 ficou conhecido como República Populista, no qual verificou-se o desenvolvimento das universidades federais, criação da primeira universidade católica, surgimento de universidades particulares, bem como o estabelecimento de instituições menores. No estado da Bahia, cria-se, em 1946, a Universidade Federal da Bahia, em atendimento à premissa do governo central de que cada estado teria direito a pelo menos uma universidade federal.

Nesse período, apesar das instituições brasileiras não apresentarem nenhuma mudança mais significativa no modelo original desde a implantação das primeiras universidades, o número de matrícula aumentou em mais de três vezes, e esse crescimento acabou se dando, como observa Sampaio (1991), por meio da “sobreposição de modelos e da diferenciação administrativa dos estabelecimentos que estavam sendo criados” (SAMPAIO, 1991, p.13).

A mais longa discussão sobre a educação nacional, ocorrida nesse período, foi o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (Lei. 4.024/61). Essa lei foi, na realidade, o primeiro ordenamento geral da educação brasileira. O grande confronto estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública e laica.

Entre 1944 e 1952, o ensino superior em administração se institucionalizou no país, a partir das escolas fundadas pela Fundação Getulio Vargas - FGV.

No ano de 1961, surgiu um novo modelo de universidade, com a instalação da Universidade de Brasília. Idealizada por Darcy Ribeiro, o objetivo era fundar uma universidade genuinamente brasileira; segundo Cunha (1989 *apud* SIQUEIRA, 2001), para “refletir e discutir os problemas nacionais, manter junto ao governo uma reserva de especialistas de alta qualificação e criar um paradigma moderno de ensino superior capaz de influenciar nos rumos da sociedade” (p.51), bem como “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (DECRETO 1.872 *apud* BRANDÃO, 1997, p.33).

3.5 DITADURA MILITAR (1964/85)

Porém, o modelo proposto por Darcy Ribeiro não chegou a se concretizar na sua versão original, devido à nova política imposta pelo regime militar. Essa política, incorporando alguns elementos propostos pelo movimento docente e estudantil, estabeleceu a reforma do ensino superior em 1968, já no período de ditadura, que durou até 1985.

Em relação à Reforma Universitária na década de 60, Sampaio (1991) afirma que as críticas levantadas ao sistema então vigente eram de três naturezas. A primeira era direcionada ao sistema de cátedra, pois cada matéria ou área de conhecimento era de responsabilidade de um professor vitalício e que, portanto, representava grande obstáculo para organização de carreira universitária, já que, nesse sentido, defendia-se o sistema organizado por departamentos. Observava-se, ainda, que o compromisso efetuado na década de 30 com as escolas profissionais acabou por criar uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes. Além disso, era evidente o aspecto elitista da universidade.

As principais medidas da Reforma de 1968 foram:

- a) a abolição do sistema de cátedra e introdução dos departamentos;
- b) a fixação de um currículo mínimo sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação que o elaboraria, bem como a duração mínima dos cursos;

- c) o estabelecimento da organização dos currículos em duas etapas: o básico e o profissionalizante;
- d) a criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que se repetiam pelas faculdades;
- e) decretação da flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade;
- f) implantação de um sistema duplo de organização: vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria, e outro horizontal, com a criação dos colegiados que reuniriam os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo;
- g) implantação de cursos de pós-graduação; e
- h) a participação do corpo discente, com direito a voto, nos órgãos colegiados das universidades e estabelecimentos isolados.

A Reforma de 68 buscou implantar, no Brasil, o modelo único de universidade, baseado no modelo americano, que contemplasse a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mesmo reconhecendo-se as enormes diferenças regionais, não só geográficas como em termos de instituição e público atendido, esse modelo prevaleceu e vigora até hoje.

3.6 NOVA REPÚBLICA (1985)

Em 1985, encerrou o regime militar, dando início ao período denominado de Nova República, caracterizado como marco do avanço do setor privado no sistema de ensino superior, decorrente, em parte, segundo Sampaio (1999), das diretrizes impostas pela Reforma de 1968.

Brandão (1997) traz informação sobre a constituição da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, ainda na década de 80, a qual elaborou um relatório em que se destaca o item relacionado à crise do ensino superior, ressaltando uma lista de problemas, quais sejam:

- a) professores mal remunerados;
- b) carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- c) deficiências na formação profissional dos alunos;
- d) descontinuidade das pesquisas;
- e) discriminação social no acesso às universidades;

- f) sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros dirigentes;
- g) crise financeira e pedagógica do ensino privado;
- h) excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; e
- i) pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Em seu relatório, a Comissão antecipou que as dificuldades tornaram-se ainda mais críticas ao se verificar que a universidade não estaria se preparando apropriadamente para os desafios das décadas seguintes. Tais desafios seriam, melhor dizendo, ainda os são: o fortalecimento da pesquisa científica, a formação polivalente de alto nível, a superação do formalismo vazio dos currículos, a adoção de novos conceitos e concepções de ensino, o estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos (BRANDÃO, 1997).

A Constituição de 1988 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por garantir a qualidade na oferta de ensino em todos os níveis, além de favorecer a integração entre estes níveis. No que se refere, especificamente, ao ensino superior, o PNE foi responsável pela oferta educacional voltada à formação do trabalho.

Em seqüência, ocorreu na década de 90 um crescimento na oferta de vagas, mais uma vez provocado pelo setor privado, na expansão do ensino superior.

Um novo marco legal do setor educacional, daquela época, foi trazido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Promulgada em 1996, a Lei. 9.394, dentre outras determinações, instituiu a “Década da Educação”, a partir do ano de sua publicação, definiu a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidade das três esferas de governo em relação aos sistemas de ensino, assim como determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Estabeleceu-se, ainda, o fim da vinculação entre formação e exercício profissional, determinando que os diplomas constituam-se apenas em prova da formação recebida por seus titulares.

3.7 A PROBLEMÁTICA ATUAL

Goldemberg e Durham (1993) fizeram uma avaliação da crise do ensino superior brasileiro. Tais autores publicaram juntos um documento sobre política de ensino e o repensar da educação do Brasil, no qual mostram que a crise estrutural das universidades não foi um fenômeno exclusivamente brasileiro, mas está acontecendo de forma ampla na maioria dos países. Tal crise foi resultante do alto custo do ensino superior, em termos de recursos financeiros e de recursos humanos o qual restringe a multiplicação do modelo para que este consiga absorver toda a demanda por formação de nível superior. No Brasil, o agravamento da crise foi conjuntural, ou seja, ocorreu quando houve um crescimento na economia, e, então, foi possível elevar os investimentos federais da educação superior, o que tornou o sistema público altamente dependente desta fonte de recursos.

Com a crise dos anos oitenta, os recursos diminuíram e o sistema estagnou. A situação agravou-se ainda mais com a Constituição de 1988, a qual, redistribuindo a receita de impostos em benefício de Estados e Municípios, reduziu os recursos federais e, portando, o montante absoluto destinado à manutenção do ensino do qual depende a rede federal.

Segundo Sampaio (1999), a associação da Constituição de 1988 à LDB de 1996 “forneceram um instrumento que vem ao encontro do caráter dinâmico, característico de um setor privado em se moldar à demanda, e intensificou o movimento dos estabelecimentos privados em se transformarem em universidades”

Goldemberg e Durham (1993) concluíram que a resolução da crise universitária brasileira exigia, também, a modernização do sistema, o que implicava em:

modificação da forma de atuação, substituindo controles burocráticos e detalhistas, baseados na multiplicação de norma, por um sistema que associe autonomia de execução a controle de desempenho, através de critérios transparentes de distribuição de recursos que permitam sua maximização (GOLDEMBERG; DURHAM,1993, p.54).

Depois de 38 anos da última reforma da educação superior no Brasil, o Ministério da Educação encaminhou, no ano 2006, ao Congresso Nacional, um novo projeto de lei da reforma da educação superior. A proposta de reforma universitária está consolidada em 58

artigos que estabelecem as normas gerais, a regulação e a função social da educação superior. As normas se aplicam às instituições públicas de ensino superior mantidas pela União, estados, Distrito Federal e municípios; comunitárias e particulares; de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2006).

A principal idéia da reforma é consubstanciar um marco regulatório para toda educação superior nacional, levando em conta a democratização e garantir o financiamento, ampliação ao acesso e qualificação das universidades brasileiras. A expansão de cursos e instituições verificada nos últimos anos exige a constituição de uma lei que normatize e regule o setor, determinando critérios, exigências e prerrogativas para as universidades, centros universitários e faculdades.

Este marco regulatório implica na manutenção, pelo Ministério da Educação, da responsabilidade de pré-credenciamento, credenciamento, renovação de credenciamento, alteração de classificação de instituições de ensino, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos

O projeto de lei prevê, também, a existência de uma ouvidoria e de um conselho social de desenvolvimento nas instituições de ensino. Esse conselho, de caráter consultivo e presidido pelo reitor, terá a finalidade de assegurar a participação da sociedade em assuntos relativos ao desenvolvimento institucional da universidade e às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar um plano de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2006).

A proposta de reforma determina a aplicação, na educação superior, de nunca menos de 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, por um prazo de dez anos, tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação. O texto vincula a distribuição dos recursos a indicadores de desempenho e qualidade, dentre eles o número de matrículas e de concluintes na graduação e na pós-graduação; a produção institucionalizada de conhecimento, mediante publicações e registro da comercialização de patentes; bem como resultados positivos nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação (idem,2006).

O projeto de lei estipula, ainda, a existência de três tipos de instituições: as universidades, os centros e as faculdades. As universidades deverão ter um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, que tenham, majoritariamente, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, metade do corpo docente deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos $\frac{1}{4}$ de doutores. As universidades oferecerão, no mínimo, 16 cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo pelo menos oito cursos de graduação, três de mestrado e um de doutorado.

Aos centros universitários, será exigido um quinto do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado, sendo um terço destes, doutores. Os centros funcionarão com pelo menos oito cursos de graduação, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes.

Quanto às faculdades, terão a função de formar pessoal e profissional de garantida qualidade científica, técnica, artística e cultural, e que atendam ao requisito mínimo de um quinto do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, em efetivo exercício docente.

Vale ressaltar que a evolução da educação superior brasileira apresenta certas particularidades, dentre as quais, Sampaio (1991) elenca:

- a) diferenças institucionais e organizacionais que demonstram que a expansão do sistema deu-se, primordialmente, pela ampliação do setor privado; e, embora seja essa uma tendência em outros países também, no Brasil, em especial nas últimas décadas, tal expressão expõe a incapacidade do sistema público em atender à demanda crescente por educação superior de setores socialmente ascendentes;
- b) profundas diferenças regionais, principalmente entre os estados do Sul-Sudeste, em especial o estado de São Paulo. Este possui as melhores universidades públicas estaduais do país, além de um sistema privado altamente diversificado, e onde, praticamente, não existem universidades federais; ao contrário da região Nordeste que detém em torno de 70% das matrículas nas IFESs;
- c) diversificação de carreiras, de certa forma, aliada às diferenças regionais;

d) baixo percentual de pessoas entre 20 e 24 anos matriculadas no sistema de ensino superior brasileiro. Apesar da expansão nos últimos anos, o Brasil não acompanhou a evolução de países como Chile e Argentina que, segundo dados do Banco Mundial, apresentam índices de 15% e 39%, respectivamente, de alunos nesta faixa etária matriculados no ensino superior, enquanto que no Brasil mal se atingiu 11%.

Abreviada a evolução do ensino superior no Brasil, o capítulo a seguir propõe-se a narrar o percurso do ensino de administração, considerando o momento de sua origem, seu desenvolvimento e sua expansão no país.

4 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO

Segundo Bertero (2006), nenhuma área de ensino assumiu tamanha dimensão em nosso país como a de administração. O curso de administração é o maior em número de matrícula, segundo o Censo da Educação Superior, com o total de 620.718 (PORTAL EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2006), e isso sem considerar a expansão da pós-graduação em mestrado e doutorado, da pós-graduação *lato sensu* e do campo da educação executiva.

O ensino da administração, ou seja, o fato de se tomá-lo como um conjunto de conhecimento e habilidades que são ensinados no sistema escolar e que podem ser ensinados e apreendidos, é relativamente recente. Embora a administração enquanto atividade humana se perca nas brumas dos séculos, há pouco tempo se cogitou que fosse objeto de escolarização e, ainda mais, no interior da universidade; apesar do alerta já feito por Fayol (1916), no sentido de se constituir um corpo de saber para que fosse aperfeiçoado e transmitido a todos, por meio da escola, àqueles que têm que gerir ou administrar uma organização, seja ela qual for.

O início de tudo ocorreu nos Estados Unidos e/ou na França, segundo Bertero (2006), pois ambos os países reivindicam o início do ensino de administração de negócios, no final do Século XIX. É nestes dois países que, também, se encontram os chamados “pioneiros” da teoria administrativa: Frederick Taylor, nos Estados Unidos, e Henri Fayol, na França.

No entanto, foi nos Estados Unidos que a educação em administração se instalou na universidade, enquanto, na Europa, a resistência a escolas de administração no interior da secular universidade só foi superada depois da Segunda Guerra Mundial. Nos EUA, as *business schools* surgem ora como desdobramento dos departamentos mais tradicionais de economia, ora já como novas escolas no interior dos *campi* universitários. Naquele país, desde

o início, as universidades mais tradicionais e prestigiadas tentam obter um diferencial das escolas novas. Uma solução encontrada foi colocar os programas de administração na *graduate school*, ou seja, como cursos de pós-graduação, conferindo-lhes a condição de mestrados profissionais, esclarece Bertero (2006).

Porém, não foi apenas na *graduate school* que os cursos de administração se instalaram. Nos EUA houve, também, grande expansão dos cursos de graduação. Inicialmente, as grandes universidades mantinham programas em ambos os níveis, a graduação, via de regra, em quatro anos, e o Master Business Administration (MBA), em dois anos e em regime integral. Em seguida, passou-se a oferecer doutorados em administração, Doctor of Business Administration (DBA) ou Doctor of Commercial Sciences (DCS). Posteriormente, esses títulos foram abolidos e, para o doutorado em administração, acabou-se adotando o tradicional Philosophy Doctor (Ph.D), como ocorria em muitas outras áreas. Mas rapidamente, as universidades de maior prestígio acabaram encerrando seus cursos de graduação e fazendo da administração apenas objeto de *graduate school*.

Bertero (2006) destaca que o ensino de administração pública teve gênese ligeiramente diversa. Sua origem foi nos departamentos de *government*, nome que, na universidade norte-americana, designava um conjunto de disciplinas que incluía a sociologia política, ciência política, história e direito público e constitucional e a organização do governo. Percebe-se que se tratava de programas os quais preparavam para o exercício de carreira no funcionalismo público. Assim, surgiram os primeiros departamentos e, depois, as escolas de administração pública ou *public affairs*, nos Estados Unidos, nos anos vinte.

Para diversos autores (COVRE, 1991; MOTTA, 1983; STORCK, 1983; LOVISON, 1992), o surgimento da administração está associado ao capitalismo e ao controle da produção pelas organizações burocráticas, a partir do início do Século XX.

No Brasil, em particular, a evolução da administração é vista a partir da trajetória da indústria brasileira (STORCK, 1983; LOVISON, 1992; BRANDÃO, 1997), cujo marco está localizado no Século XX, correspondendo à terceira fase da dinâmica do capitalismo no país, de maneira comparativa com o estágio do capitalismo mundial.

Somente nessa fase, ou seja, a partir do início dos anos 30, foi que começou o processo de industrialização no Brasil, portanto com cerca de 150 anos de atraso em relação às nações pioneiras. Paradoxalmente, as oportunidades de investimentos industriais brasileiros ocorreram em decorrência da Depressão Econômica, em que o modelo primário exportador entrou em crise, e com a Revolução de 1930, quando ocorreu a decadência do poder das oligarquias agrário-comerciais que dominavam o País desde o período colonial.

A trajetória da indústria brasileira pode ser traçada dentro de quatro períodos distintos:

- a) 1930 – 1939, foi iniciado com a chamada “Revolução Industrial” brasileira;
- b) 1940 – 1945, período contemporâneo à II Guerra Mundial;
- c) 1946-1955, coincidiu com o decênio do pós-guerra;
- d) a partir de 1956, corresponde à fase de consolidação da indústria no Brasil.

A análise desses quatro períodos do desenvolvimento industrial permitiu que se visualizem a origem, o desenvolvimento e, em certa medida, a expansão dos cursos de administração no Brasil.

O primeiro período da industrialização deu-se com a instalação do governo provisório de Vargas, marcado pelo nacionalismo e pela opção urbano-industrial. Com efeito, é no contexto político-institucional da Era Vargas que se assentam as condições e motivações para criação da escolarização em administração. A partir de 1930, o Brasil, por meio do ensino de administração pública, é um dos primeiros países, além dos Estados Unidos, a criar escolas, cursos, departamentos e faculdades.

Indiscutivelmente, é na Era Vargas que se lançam as bases para edificação de um Estado Administrativo no país. O “deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira” (CELSO FURTADO, *apud* COELHO, 2006) para um sistema industrial, trazendo à tona o processo de urbanização, impeliu o Estado a investir na indústria de base, na infra-estrutura de comunicações, transporte, energia e nas políticas sociais.

No âmbito desse desmonte do capitalismo industrial no país e da conseqüente (re) estruturação e expansão estatal é que a ciência da administração começou a ganhar espaço, importância e

status como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa. Dentre as marcas do início da valorização da racionalidade administrativa, destacam-se a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, e do Departamento de Administração do Setor Público (DASP), em 1938. Ambos introduziram, no Brasil, os princípios de administração da escola clássica: o primeiro, na organização industrial e o segundo, na máquina governamental.

Porém, para Fischer (1984), o ensino de administração no Brasil tem marcos históricos anteriores ao início do processo de industrialização. Para a autora, as suas raízes primeiras estão calcadas na administração pública, considerando os muitos anos de história e rica documentação produzida desde o Brasil Império. Coelho (2006, p.14) complementa: “a formação de bacharéis para o serviço civil tem sido proposta em termos organizativo-pedagógicos desde o segundo reinado (...)”. Todavia, era forte a influência das Ciências Econômicas e Jurídicas, conforme pode ser observado no currículo, a seguir, proposto por Rui Barbosa para formar os que viessem a exercer as funções administrativas no Império, proposta essa que foi fruto do debate entre a ampliação do ensino comercial e a formação em direito, fazendo o ensino superior de administração ser indicado pela primeira vez no Brasil, sob a nomenclatura de “curso de ciências sociais”, e delineado à luz das ciências jurídicas (COELHO, 2006, p.11).

Quadro 1 - Currículo proposto por Rui Barbosa para o Curso de Ciências Sociais

I.	Sociologia
II.	Economia Política
III.	História do Direito Nacional
IV.	Direito Administrativo e Ciência da Administração
V.	Direitos das Gentes
VI.	Diplomacia e História dos Tratados
VII.	Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado
VIII.	Moedas e Bancos
IX.	Créditos

Fonte: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1942 *apud* Coelho, 2006)

Até a Revolução de 1930, a educação não era uma prioridade do governo nem constava entre as grandes questões nacionais. Era um privilégio reservado a poucos. Coelho (2006) complementa elencando alguns obstáculos para a implantação dos cursos de administração no Brasil:

a) Entre os estudiosos (e críticos) da área de conhecimento de administração repercutia ainda a velha noção de que as técnicas administrativas não podiam ser transmitidas pelo ensino formal e treinamentos específicos, já que – na interpretação destes – dependiam de qualidades inatas ou de longos anos de experiência; b) Outrossim, levantava-se a questão se a administração era arte ou ciência. Essa interrogação acabou dificultando a delimitação dos contornos do campo do saber administrativo, confundindo-o com o direito administrativo e, posteriormente, com as ciências econômicas; c) A concepção de uma base comum entre administração e ciências jurídicas e, analogamente, entre administração e ciências econômicas, tardou a emancipação de tal ensino e, por sua vez, a regulamentação da profissão; d) A influência européia sobre o movimento de organização do sistema universitário brasileiro naquele período perfaz uma educação superior – no que se refere ao ensino das ciências sociais – clássica, literária e humanística, diferente do ímpeto utilitarista, empírico e pragmático que o ensino de administraçãourgia (COELHO, 2006, p.20)

Na fase que se seguiu, contemporânea à II Guerra Mundial, a indústria brasileira teve o seu crescimento reduzido, porém já se constatava escassez de pessoal qualificado para ocupar os cargos de alta e média gerência no serviço civil e na iniciativa privada. Essa carência de profissionais com conhecimentos especializados e domínio ferramental em administração refletia, de certo modo, uma lacuna do ensino superior.

Nestas circunstâncias, alguns empreendimentos autônomos foram postos em prática, como a fundação da Escola Superior de Administração e Negócios (ESAN), no município de São Paulo, em 1941, e a criação de programas de capacitação na área de administração pública, os quais ficaram conhecidos como “cursos do DASP” (COELHO, 2006).

Apesar da iniciativa do padre Roberto Sabóia em criar a ESAN, inspirada no modelo da “*Graduate School of Business Administration*,” da Universidade de Harvard, o marco histórico na evolução do ensino de Administração, nesse período, foi a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Coelho (2006) nos lembra que enquanto o ensino superior de economia se revestia de *status* universitário o ensino de administração mantinha-se como área de estudo complementar nesses cursos e como política/estratégia de formação de pessoal no âmbito das empresas privadas e do setor público. Contudo, a FGV encabeçou a criação da graduação nessa área do conhecimento.

A FGV foi instituída em 1944, com a proposta de estudo e divulgação da organização racional do trabalho e de preparo de pessoal especializado para administração pública e privada. Apesar do modelo de ensino ser importado, se tornou um referencial para a consolidação dos cursos de administração no país, posteriormente.

Na terceira fase da industrialização brasileira, correspondente ao decênio seguinte à Guerra, a indústria voltou a crescer, constatando-se o início da instalação da indústria de bens duráveis. No campo do ensino e da pesquisa, destaca-se a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954, ambas vinculadas à FGV.

Na tentativa de compreender a evolução do ensino de administração no Brasil e sua identidade, apresenta-se a seguir a trajetória da EBAP e da EAESP, consideradas as primeiras escolas de administração do país, e os seus respectivos currículos.

A EBAP foi fundada como parte dos acordos (*Basic Agreement e Supplementary Agreement*) e assistência técnica da Organização das Nações Unidas e da cooperação com universidades dos Estados Unidos (FISCHER, 1984; BERTERO, 2006). Essa escola abriu o seu curso de graduação em 15 de abril de 1952, denominado de Curso de Formação, em razão da falta de regulamentação do ensino de administração no país. Inicialmente, tinha a duração de três anos, sendo aumentado para quatro anos em 1956. Já em 1964, o curso passou a se chamar Curso de Graduação em Administração (FISCHER, 1984), realçando o “como fazer”, na formação acadêmica e na difusão da teoria da administração, evidenciado pelo currículo que amparou este curso no período de sua implementação, complementa Coelho (2006). O Curso de Administração da EBAP caracterizava-se pela conciliação do embasamento teórico das humanidades (sociologia, ciência política, antropologia, economia, história e filosofia) com uma vertente funcional-instrumental de gerência pública.

Uma das dificuldades enfrentadas por essa instituição foi atrair estudante para um curso de graduação, com a profissão de administrador sendo regulamentada. Essa questão foi amenizada com oferta de bolsa de estudos para os alunos, além da adoção da estratégia de propaganda intensa. A primeira turma constou de 25 alunos, habilitados e matriculados, dentre os 48 inscritos. Em 1954, formaram-se os 10 primeiros bacharéis em administração pública. O curso da EBAP só foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962. O quadro institucional e a necessidade de formar o serviço público federal, adequando-o às demandas de uma sociedade que se transformava rapidamente, permeavam o currículo em sua inteireza, conforme acrescentam Bertero (2006) e Wahrlich (1964).

Segundo Fischer (1984), a EBAP nasceu sob inspiração de uma política desenvolvimentista e assim se consolidou, alterando, porém, suas concepções e proposta de ensino segundo as modificações que foram se verificando na Administração Pública e no próprio Estado, com a finalidade de responder às demandas do Governo. Até o início da década de 80, graduaram-se, pela EBAP, algo em torno de 1.300 bacharéis. A partir dos anos 70, porém, por constatar a existência de mais de 200 escolas de administração em todo país, o que de certa forma esvaziava o objetivo para o qual fora criado, o curso foi paulatinamente reduzindo sua oferta de vagas até ser definitivamente extinto, em 1982 (FISCHER, 1984). Volta a ser ofertado em 1994.

Pode-se afirmar que a EBAP, como experiência pioneira, desempenhou papel crucial para a institucionalização do estudo sistemático da Administração no Brasil, da profissionalização do administrador público e da assistência técnica aos aparatos do governo.

Coelho (2006) conclui que a institucionalização do curso de administração da EBAP, contribui para trajetória do ensino de administração no Brasil. Nas palavras do autor

destarte, apartado da arena no direito público e, ainda sem a índole da embrionária 'administração para o desenvolvimento', ganhava identidade o ensino superior de administração pública no Brasil, incorporando as cadeiras básicas das ciências sociais e as aplicações das ciências administrativas (COELHO, 2006, p.28).

Em 1954, na “capital econômica e no coração da iniciativa privada no país”, nascia a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) que se destinou a formar profissionais com base nas modernas técnicas de gerência empresarial. A EAESP também fez parte do acordo firmado com a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Governo dos EUA (USAID). Este acordo teve forte influência na formulação do currículo, na utilização de métodos de aprendizagem, na bibliografia e na formação teórica dos primeiros docentes.

Na verdade, a EAESP começou com um programa de educação executiva, lembra Bertero (2006); em seguida, veio o curso de graduação, cuja primeira turma se formou em 1960. Esse curso possuía quatro anos de duração, sendo que os dois primeiros eram dedicados às disciplinas introdutórias e instrumentais, e os dois restantes às disciplinas funcionais de administração. As disciplinas consideradas introdutórias eram predominantemente as ciências sociais. Na época, o ensino de administração era voltado à especialização e não se falava, ainda, em multifuncionalidade ou em administradores generalistas (BERTERO, 2006). A

importância do currículo da EAESP está no fato de ter servido de modelo para os cursos de graduação, que depois se difundiram por todo país.

Para Mattos e Carvalho (1993), os primeiros cursos de graduação em administração foram marcados pela influência dos profissionais de nível superior até então mais comumente escolhidos para funções gerenciais, tais como engenheiros, advogados, contadores e militares reformados. Tal influência profissional podia ser verificada nos currículos dos cursos pela presença de conteúdos de racionalização de processos e arrumação lógica de estruturas organizacionais. “Na verdade, a principal metodologia que dava segurança aos que afirmavam a Administração como ciência era a lógica racional que, aplicada agora aos negócios, à produção e aos serviços públicos, lhes asseguraria êxito. A eficiência empolgava” (p.91). O contexto de uma economia simples e de baixa competitividade, aliado ao perfil dos profissionais de administração (tanto docentes, como empresários) originaram um formato de estudar administração com base em generalizações ensinadas nos livros estilo manual, quer sob a forma de ‘princípios’ (formulações gerais), quer de recomendações práticas, precedidos por uma visão geral da doutrina administrativa dos “pais” da “nova ciência”. Segundo os autores, esse cenário representou a primeira tradição no ensino de Administração, denominando-a de “tradição profissional”.

Nesse período foi possível identificar os desafios a serem superados pelas primeiras escolas de administração, quais sejam: a) a inexperiência do Brasil nesse ensino superior, b) a inexistência de uma comunidade científica nessa área do conhecimento, c) a precariedade da literatura administrativa de fato, e d) a falta de professores para disciplinas específicas.

Pode-se, ainda, fazer algumas inferências a respeito do rápido desenvolvimento do ensino de administração:

- a) a formação em administração é uma preocupação desde a época do Império (FISCHER, 1984; TOLEDO e TREVISAN, 1984 *apud* NETA, 2004; COELHO, 2006);
- b) o ensino de administração foi caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos (FISCHER, 1984; NICOLINI, 2000; BERTERO, 2006);
- c) o ensino de Administração brasileiro é originado do campo de conhecimento da administração pública (FISCHER, 1984; COELHO, 2006);

Quadro 2 - Quadro Síntese dos Estudos Curriculares¹

Período	Perspectiva	Estudos Curriculares		
		Corrente		Autores
MODERNIDADE	Tradicional (racionalidade, ciência, industrialismo)	Teoria Tradicional		John Franklin Bobbitt
		Teoria Progressista		Jonh Dewey
		Teoria Humanista		Ralph Tyler
	Crítica (resistência, política)	Movimento Reconceitualização	Inspiração Marxista	Henry Giroux Michael Apple
			Hermenêutica Fenomenologia	Paulo Freire William Pinar Louis Althusser
	Nova Sociologia da Educação	Michael Young Basil Berstein Ivor Goodson		
PÓS-MODERNIDADE	Pós-crítica (ambigüidade – fragmentação)	Teoria Pós-crítica		M. Foucault, J. Derrida, J. F. Lyotard J. Baudrillard

¹ Baseado em SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

5.4 HISTÓRIA DO CURRÍCULO

A partir do resgate histórico do currículo, permite-se verificar que diferentes forças e eventos impulsionaram as diversas perspectivas teóricas. Para fins deste estudo, destaca-se a História do Currículo e das Disciplinas Escolares.

O interesse pela história do currículo retorna à primeira fase da Nova Sociologia da Educação. Os estudos históricos do currículo surgiram como estratégia central para o enquadramento teórico dessa corrente. A importância que tais estudos deram à análise do campo do currículo deve-se, segundo Rocha (2003), ao fato de que a perspectiva histórica desvelaria a arbitrariedade dos processos de seleção e da organização do conhecimento educacional e, mais particularmente, ao conhecimento escolar. Dentre os autores que se dedicaram a esse propósito, destaca-se o projeto investigativo de Ivor Goodson.

Goodson tem se dedicado, em particular, a compreender o processo de emergência e evolução das matérias escolares. Três são as hipóteses que subjazem nas análises feitas por esse autor: a primeira é a de que as matérias escolares não podem ser consideradas como entidades monolíticas, embora se apresentem, verdadeiramente, como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas; a segunda é a de que o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma legitimação acadêmica a uma justificação puramente pedagógica ou utilitária; finalmente, a terceira hipótese é a de que as matérias novas representam, frequentemente, um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes, em virtude dos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitação de territórios colocadas por sua inserção como parte integrante do *corpus* de saberes escolares e, também, por sua introdução nos horários escolares (GOODSON, 2003)

A história do currículo, para Goodson, permite entender o conhecimento organizado no currículo não como elemento fixo, mas como construção ou artefato social e histórico, o qual se encontra, naturalmente, sujeito a mudanças. Nesse sentido, Silva afirma que:

o currículo tal como nós o conhecemos atualmente não foi estabelecido de, uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas (SILVA, 2003, p.7).

Portanto, uma análise histórica do currículo deve procurar interpretá-lo não como algo em permanente evolução e aperfeiçoamento, mas, antes, “tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas”, complementa Silva (2003).

Essa perspectiva nos leva a considerar que o processo de construção social do currículo não é neutro, isento, desinteressado, lógico, mas um terreno de disputas, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle. “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 2003, p. 8).

Visto dessa forma, o currículo passa a ser a forma acabada em que estão representados a visão e os interesses de diferentes grupos sociais, bem como a educação institucionalizada “(...) uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas” (p.9). O currículo expressaria, então, a forma como certas questões são definidas como “problemas” sociais. Aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade é “(...) o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes” (p. 9).

Silva (2003) refere-se, ainda, a dois outros aspectos que merecem destaque no potencial dos estudos históricos do currículo para o entendimento de como é fabricado o conhecimento escolar. Baseado na recente historiografia, que busca não negligenciar a história dos perdedores, compreendendo porque certos “artefatos” são bem sucedidos e outro não, Silva afirmou que uma história do currículo precisaria buscar as pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros de maior prestígio, mais força, maior “viabilidade” social, tornando, nessa perspectiva, os currículos fracassados tão importantes quanto os bem-sucedidos.

Por outro lado, uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos sobre pessoas, devendo, portanto, incorporar aquelas questões que têm constituído a melhor tradição da sociologia da educação, numa perspectiva temporal mais ampla. Pelo fato de diferentes currículos produzirem diferentes pessoas, cujas diferenças são sociais, e não individuais, ligadas à classe, à raça, ao gênero, “(...) uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero” (p.10). Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto como representante de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas. “O currículo não apenas representa, ele faz, e é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (p.10).

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais os conhecimentos, valores e habilidades foram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Para Pedra (1993), são muitas as formas de selecionar o conteúdo curricular; porém, o autor se preocupou em identificar dois níveis de mediação pelos quais a seleção do conhecimento se dá: o nível jurídico e o nível institucional. Para esse autor, a seleção de conteúdos curriculares é, sobretudo, um processo no qual múltiplas esferas (sociais e individuais) de mediações se inter cruzam, construindo e reconstruindo aqueles conteúdos, ou seja, é um “processo de negociações que se estabelecem no interior de uma determinada cultura”(idem, p.33).

Para definir o nível jurídico, o qual interessa para fins deste estudo, Pedra (1993) toma como exemplo A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo ao autor, a Lei 4.042/61 é uma síntese de trinta anos de debate entre dois projetos pedagógicos: o dos Pioneiros (Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo.) e dos Pensadores Católicos (Alceu de Amoroso Lima, Leonel Franca), os quais defendiam versões ideológicas antagônicas. Nessa Lei ficaram consagrados alguns dos ideais dos pensadores católicos, tanto quando dos pioneiros, e, ademais, foram incluídas (poucas) soluções provindas de outros grupos de pressão que, em certos assuntos, ofereciam algumas inovações importantes.

Para Pedra, a forma jurídica assume “uma das formas empregadas em nossa sociedade para definir tipos de subjetividades, forma de saber e, em consequência, relações entre homens e a verdade” (FOUCAULT, 1980 *apud* PEDRA, 1993, p.33).

Em Azevedo (1996 *apud* Miguel, 2004) encontra-se incentivo para continuação do trabalho de garimpagem de fontes necessárias na construção da historiografia, sobretudo no que se refere à legislação. Nas palavras do autor: “um dos mais precisos documentos para estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e nos programas de ensino e nos conjuntos das instituições educativas” (p.113-114).

Apesar da importância dada à legislação na seleção dos conteúdos curriculares, Pedra (1993) e Rocha (2003) esclarecem que a seleção de conhecimentos não se esgota nos ordenamentos jurídicos, mas se estende na “tessitura do real”, da qual a própria legislação é uma parte. Na verdade, afirmam os autores, não se consegue ir demasiado longe se não se contrastam as declarações com as práticas efetivas no âmbito institucional. Rocha (2003) ainda acrescenta que “as leis, as normas, as regulamentações e os guias curriculares [...] são interpretados de diferentes formas, distanciando-se em muito da intenção de seus criadores” (p.28).

Sendo assim, se, por um lado, as estruturas jurídicas dimensionam e demarcam as amplitudes dos conhecimentos escolares, por outro lado, serão objeto de interpretação e reconstrução por aqueles que devem fazê-las funcionar. É nesse sentido que o estudo ora proposto investiga a trajetória curricular dos cursos de administração face às alterações propostas pela legislação, assumindo como pressuposto a similaridade de configurações e desenhos curriculares das instituições de ensino superior do Estado da Bahia.

5.5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO E OS ESTUDOS CURRICULARES

5.5.1 Um Breve Panorama sobre os Estudos Curriculares no Brasil

A literatura que tem tratado da história do pensamento curricular, no Brasil (DOMINGUES, 1988; LOPES e MACEDO, 2002 *apud* ROCHA, 2003; MOREIRA, 1990), mostra que se pode situar as origens desse campo, em nosso país, na primeira metade do Século XX.

A pesquisa desenvolvida por Moreira (1990) identifica as origens dos estudos brasileiros sobre currículo no movimento de reformas educacionais implementadas pelos “Pioneiros da Escola Nova”, na década de 20. Ainda, segundo esse autor, os primeiros estudos produzidos acerca de currículo, no Brasil, foram baseados nas idéias de progressistas inspiradas em Dewey e Kilpatrick, e nas idéias de autores europeus, como Claparède, Decroly e Montessori (MOREIRA, 1990).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) tiveram papel destacado para a afirmação deste novo campo do conhecimento no país.

O INEP foi criado, em 1938, para funcionar como centro de estudos das questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Tinha suas raízes teóricas em Dewey e Kilpatrick. Para Costa (1984, *apud* ANDRADE, 2001) e Martins (1975, *apud* ANDRADE, 2001), o INEP tinha como “missões”:

- a) organização de documentos pedagógicos;
- b) promoção de inquéritos e pesquisas educacionais;
- c) intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais;
- d) promoção de investigações no terreno da psicologia educacional e da orientação profissional;
- e) assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação;
- f) difusão do conhecimento pedagógico; e
- g) cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), na seleção e treinamento de funcionários públicos.

De acordo com Moreira (1990), a teoria curricular do INEP estava fundamentada, principalmente, em idéias progressistas, dando ênfase ao desenvolvimento individual bem como ao bem-estar coletivo. Havia uma preocupação clara com a prática, com modos científicos de elaborar currículos e com a realidade do aluno.

No que se refere, especificamente, a currículos e programas, um importante acordo foi assinado, em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos - o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) - visando a:

- a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores;
- a) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e
- b) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Com o PABAEE, houve um aumento significativo da influência americana no campo do currículo, o qual estava em processo de afirmação no Brasil. Porém, sua influência não foi apenas porque seus programas de treinamento formaram uma geração de curricularista, mas, sobretudo, segundo Moreira (1990), porque, por meio de seus programas, uma nova orientação passou a ser dada aos estudos sobre o assunto. A partir do trabalho de formação que foi desenvolvido, as idéias progressistas predominantes nos anos 20 começaram a perder força e novos trabalhos e estudos foram sendo produzidos com significativa influência do tecnicismo. A tendência tecnicista, em função da interação de condições internacionais, societárias e processuais, como indica Moreira (1990), tornou-se, na década de 70, a tendência dominante nos estudos curriculares desenvolvidos no Brasil.

Como se pode perceber, tanto o INEP quanto o PABAEE, tiveram papel de destaque na afirmação do campo do currículo, sobretudo em função do treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil e pelo incentivo ao desenvolvimento de estudos sobre o campo. Não se pode perder de vista, porém, o contexto no qual se inserem esses estudos. Como lembra Moreira:

A nova especialização visava, de certo modo, aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos sócio-econômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades de ordem industrial emergente. O sistema educacional brasileiro tornava-se complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aula do país. Daí a preocupação com o novo especialista, também incentivado pela literatura educacional americana da época, que chamava a atenção para sua relevância no processo de melhoria do ensino (MOREIRA, 1990, p.120-121).

A ambigüidade que caracterizou a década de 60 teve, segundo Moreira (1990), reflexos no campo do currículo. De um lado, curriculistas que propugnaram um enfoque mais autônomo; de outro os que defenderam a busca de modelos estrangeiros. Como resultado, esse campo de estudos, no início daquela década, acabou por ser perpassado por diferentes interesses e refletiu tendências e orientações diversas (ROCHA, 2003).

O movimento pelo qual passou o campo do currículo na década de 60 e 70 levou Moreira (1990) a concluir que:

a) as condições estruturais no início dos anos sessenta favoreceram o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas e, além disso, a combinação inconsistente de orientações divergentes; b) após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para adoção e predominância da tendência tecnicista; c) a Reforma Universitária de 1968 e a organização do curso de pedagogia em 1969 ofereceram as condições para que a base institucional universitária do campo do currículo se consolidasse de fato; d) apesar da dominância da tendência tecnicista durante a maior parte do período, idéias progressistas estiveram também presentes no pensamento curricular brasileiro (MOREIRA, 1990, p.122-123).

Assim, o campo do currículo só adquiriu sua maturidade no início da década de 70, quando surgiram os primeiros cursos de mestrado e, também, quando outros cursos já existentes incluíram a disciplina currículo.

Na final da década de 80, um maior grau de autonomia ante a influência americana pode ser verificado nos estudos realizados nessa área, assim como se tornou perceptível certo domínio da tendência crítica sobre o campo (MOREIRA, 1990).

Lopes e Macedo (2002, *apud* ROCHA, 2003) contribuem para a visualização de um retrato do campo do currículo no início da década de 90. Segundo essas autoras:

enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais, a influência da produção inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação e à tradição dos textos de M.Apple e H.Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referência no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura francesa quanto de teóricos do marxismo europeu (LOPES e MACEDO, 2002 *apud* ROCHA, 2003, p.45).

O pensamento curricular brasileiro inicia, assim, a década de 90, sob influência de um enfoque sociológico, tendo estudos realizados na área com preocupação voltada para o desvelamento do papel do currículo como espaço de poder. Predominou a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. As autoras deram destaque ao fato de que muitas discussões travadas pelos curriculistas giravam em torno da relação entre currículo e conhecimento, e, de forma emergente, discutia-se a questão da multirreferencialidade.

No final da década de 90, o eixo de discussão começava a sofrer mudanças. Lopes e Macedo (2002, *apud* ROCHA, 2003) apontam que a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, fez com que o pensamento curricular brasileiro incorporasse enfoques pós-modernos e pós-estruturais, os quais convivem, hoje, com a discussão moderna.

Quanto ao estudo da história do currículo, destaca-se, no Brasil, o trabalho dos pesquisadores do Núcleo de Estudos Curriculares (NEC/UFRJ), coordenado por Antonio Flávio Moreira. Os estudos em torno do pensamento curricular brasileiro desenvolvido pelo grupo têm objetivado compreender os movimentos de constituição do campo do currículo, assim como compreender as influências da teorização estrangeira nessa constituição. A partir do quadro teórico utilizado pelos pesquisadores, estes têm procurado, em período mais recente, estudar as políticas curriculares implementadas no país, os currículos vigentes e a função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vividas. No que diz respeito aos estudos empreendidos pelo grupo acerca da história das disciplinas escolares, nos últimos anos, a equipe de pesquisadores tem buscado estudar o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, tendo por base a forma como estas se desenvolvem em instituições específicas.

Com o intuito de entender as questões curriculares relacionadas à área de administração, apresenta-se, no tópico a seguir, uma seleção de estudos, trabalhos e pesquisa publicados nos principais periódicos que tratam das preocupações e aspectos ligados ao ensino de administração.

5.5.2 Ensino de Administração e Estudos Curriculares

Com relação à questão do currículo no campo da administração, particularmente, o curso de graduação, pode-se afirmar que, desde a implantação do seu primeiro currículo mínimo, em 1966, o tema vem sendo debatido por vários autores, sob diversas perspectivas (WAHRLICH, 1967; GUERREIRO *et al.*, 1967; CASTRO, 1974; OLIVEIRA, 1974; FLEURY, 1983; FISCHER, 1984 e 2003; ALVES *et al.*, 1988; BARBOSA e TEIXEIRA, 1989; FACHIN, 1989; LOVISON, 1992; COVRE, 1991; COMINI e LIMA, 1996; MATTOS e BEZERRA, 1999; NICOLINI, 2000, PAES DE PAULA, 2001).

A seguir, realizou-se um recorte temporal, nas principais publicações da área de administração, para construir uma linha histórica de questões e preocupações mais recorrentes ao ensino de administração e à formação acadêmica do administrador e, conseqüentemente, o seu currículo. Este esforço não tem a intenção de esgotar o assunto; trata-se de uma seleção de trabalhos que compartilham de alguns questionamentos presentes neste estudo.

Wahrlich, em 1967, já escrevia sobre a formação em administração, ainda dividida em pública e de empresas. O foco do artigo, publicado na Revista de Administração Pública – RAP, foi a problemática da oferta de currículos específicos (pública x empresa) ou integrados à formação do administrador, tendo em vista uma sociedade em desenvolvimento. A autora se inspirou na experiência pioneira da EBAP, diante da pressão de ampliar o seu currículo.

O artigo discorre sobre três alternativas para EBAP. A primeira indica a criação de uma Escola de Administração de Empresas na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. A segunda alternativa, a criação de um Departamento ou Curso de Administração de Empresas na EBAP. E a terceira, a ampliação do currículo da EBAP com um programa comum nos dois

primeiros anos e dois programas distintos nos dois últimos, conferindo dois diplomas diversos (Bacharel em Administração Pública e Bacharel em Administração de Empresas).

Como resultado da discussão em torno das alternativas enumeradas acima, a autora concluiu o artigo apresentando uma quarta alternativa para a formação dos administradores da EBAP: um programa completamente integrado de graduação em quatro anos, conferindo o diploma de Bacharel em Administração, sem opção formal por Administração Pública ou por Administração de Empresas. De acordo com essa solução, a Escola formaria verdadeiros “generalistas” em Administração. Os estudantes teriam, entretanto, a possibilidade de se encaminhar mais para um setor do que para outro, mediante a escolha de matérias eletivas ou optativas.

Na época, a tendência a favor do currículo integrado na formação do administrador era clara, demonstrada pela autora por meio de uma lista de 33 escolas e instituições no Brasil que vinham praticando ou alterando os seus currículos para formar “integralmente” o administrador. Esta tendência, também, foi incentivada pelo Conselho Federal de Educação, a partir de suas normas sobre currículo mínimo para “administração”, e não para “Administração Pública ou de Empresas”. O Conselho baseou sua decisão na Lei. 4.789/65 que estabeleceu os requisitos para o exercício da profissão “técnico em administração”, sem discriminação entre administração pública e de empresas.

Outro tipo de discussão que permeava o ensino de administração, naquela época, era a formação profissional do administrador, ou seja, qual a dosagem das disciplinas teóricas e das disciplinas práticas ou aplicadas nos currículos dos cursos de graduação? A formação deve ser geral ou específica? Qual o perfil desejado para o administrador? Essas questões foram debatidas por Guerreiro *et al* (1967) e por Castro (1974), em artigos publicados na Revista de Administração Pública e Revista de Administração de Empresas, respectivamente.

Já Oliveira (1974) fez observações em relação ao ensino superior de maneira geral, sem privilegiar nenhum campo do conhecimento. Porém, pode-se fazer algumas inferências sobre o ensino de administração, uma vez que o autor analisou o caso da EBAP. Oliveira (1974) foi bastante crítico quanto à formação superior em seu artigo intitulado “Instituições de ensino superior: centros de excelência acadêmica ou fábricas de profissionais?”, ao tratar do assunto

da profissionalização de maneira diferente dos autores citados acima. Segundo o autor, “com uma rápida vista d’olhos nos currículos e programas de nossas universidades e escolas isoladas, torna patente que o objetivo primordial é a formação do profissional de que o mercado precisa” (p.93).

Mais adiante, Fleury (1983), em estudo realizado em sete cursos de graduação em administração no país, identificou alguns aspectos com relação à percepção sobre os aspectos curriculares que considerou comuns ao ensino de administração como um todo:

- a) uma ênfase insuficiente nas cadeiras profissionalizantes da área técnica de administração;
- b) uma grande coincidência entre as disciplinas consideradas mais importantes e aquelas mais bem lecionadas, destacando-se como as mais importantes, administração geral, marketing, finanças e ciências sociais;
- c) os cursos não oferecem condições para a especialização dos alunos, embora a grande maioria já tenha decidido pela especialização;
- d) pequena ênfase na utilização de técnicas mais dinâmicas de ensino como jogos, métodos de casos, em contrapartida às aulas expositivas; e
- e) a utilização excessiva de anotações de aula como fonte de material para estudo, em detrimento de livros, apostilas e artigos.

A partir dessa pesquisa, foi possível para o autor identificar uma característica comum relativa à estrutura curricular formal, “a divisão em termos proporcionais de disciplinas nas áreas instrumentais, humanística e profissional, seguindo, desta forma, o currículo do Conselho Federal de Educação” (p.40).

Como conclusões do trabalho de Fleury (1983), destacam-se: 1) dificuldade de conciliar dentro de um currículo de quatro anos, uma educação geral e instrumental e uma educação profissional, mantendo um nível adequado de qualidade; 2) desequilíbrio desfavorável para a educação profissional; 4) deficiência no ensino de disciplinas na área de sistemas de informação; 5) a principal motivação dos alunos em escolher o curso de administração era a possibilidade de obter treinamento profissional que lhes possibilitassem uma melhor chance no mercado de trabalho; e 6) a maioria dos cursos não mantém vínculo formal com o mercado de trabalho.

O trabalho de Fleury, também fez algumas recomendações, conforme elencadas abaixo:

1) necessidade de certa flexibilidade na estruturação do ensino em administração, em todos os níveis; 2) voltar esforço para melhorar, substancialmente, o conteúdo e a forma como são ensinadas as disciplinas básicas das áreas profissionalizantes de administração, em detrimento de criação de disciplinas especializadas e voltadas para os problemas específicos de cada realidade regional; 3) discussão especial com relação aos métodos/técnicas de ensino, assim como ao material didático; 4) ter maior preocupação com os aspectos peculiares a organizações de serviço; 5) desenvolvimento de um conjunto básico de material instrucional; 6) problemática da disponibilidade e qualificação do corpo docente; e 7) problemática de infra-estrutura material e administrativa. Para estas duas últimas recomendações, o autor alerta que depende de um maior interesse dos próprios cursos em fazer investimentos em qualidade.

Por fim, o estudo demonstrou uma preocupação relacionada com os próprios alunos, ou seja, a qualidade dos alunos ingressantes nos cursos de administração. A pesquisa indica que numa escala de profissões medida pelo desempenho acadêmico no vestibular, os candidatos aos cursos de administração se situam em torno da mediana. Além disto, a pesquisa mostrou que mais da metade dos calouros teve e continua tendo sérias dúvidas sobre a escolha da carreira.

Em 1988, Alves *et al.*, ao investigar os dilemas e contradições no ensino de administração na Universidade Federal do Pernambuco, fizeram algumas inferências que podem ter validade para o estudo de outros cursos de graduação em administração no Brasil. A principal delas é o descolamento entre a teoria e prática em quatro anos de formação do administrador, o que nos faz retomar as reflexões de questões ligadas ao currículo, já debatidas nas sessões anteriores.

Barbosa e Teixeira (1989) publicaram os resultados de uma pesquisa realizada no Estado de Sergipe, intitulada “Formação de Administradores: uma análise sob a perspectiva do mercado de trabalho”. As principais conclusões dos autores foram: a) o curso deve ser orientado para a especialização em detrimento da formação generalista; b) existe um profundo desconhecimento do conteúdo do curso por parte da classe empresarial; c) são necessárias mudanças no sistema de créditos nas disciplinas profissionalizantes, e deve-se promover uma maior aproximação da Universidade com a empresa; d) os alunos não sabem aplicar a teoria

aprendida no curso; e) contabilidade, finanças, economia, marketing e informática são áreas que devem ser enfatizadas no curso de administração; f) a maioria dos alunos trabalha durante o curso; g) o estágio contribui de maneira relevante para a obtenção do primeiro emprego; h) a maior deficiência do currículo do curso reside no ciclo profissional; e i) o curso é considerado muito teórico e pouco tem se valido da teoria.

Corroborando com os resultados apresentados por Fleury (1983), a pesquisa realizada por Barbosa e Teixeira (1989) aponta como principais deficiências do curso: falta de prática, formação especializada, currículo inadequado, despreparo e insuficiência de professores, reduzido período de estágio e ausência de critérios de avaliação dos professores.

Para Barbosa e Teixeira (1989), essas conclusões não encerram o interesse e a necessidade de melhoria dos cursos de administração e, sim, suscitam outros questionamentos: é possível conciliar o currículo formado por disciplinas que abrangem tantas e tão diversas áreas como as humanísticas, exatas, sociais, além de disciplinas de caráter técnico, em reduzido espaço de tempo? Será que ensinar administração não é uma tarefa ambiciosa para um curso de graduação (quase sempre noturno), cujos alunos têm reduzida disponibilidade de tempo para uma maior dedicação? É possível transformar o curso de administração num “laboratório”, dentro de uma universidade impotente e alheia ao sistema social e com empresas que impõem barreiras face a uma visão pragmática e imediatista dos seus dirigentes?

Pode-se afirmar que alguns desses questionamentos, apesar de datarem de 1989, quando se analisou a realidade sergipana, ainda permanecem sem respostas, pois essa é a realidade atual de muitos cursos de administração no Brasil. Logo, o intuito, aqui, da descrição desses estudos, de maneira retrospectiva, é situar a problemática em torno dos cursos de graduação em administração ao longo do tempo e em diferentes regiões do país, de forma a enriquecer o debate proposto neste trabalho, que terá como foco os cursos de graduação instalados no estado da Bahia.

Ainda, no ano de 1989, contou-se com a rica discussão proposta por Fachin ao discorrer sobre a questão da transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação. De maneira consistente, o autor questionou a transferabilidade do conhecimento administrativo dos países mais desenvolvidos para os

menos desenvolvidos, exemplificando a experiência de importação norte americana para o Brasil, a partir do conceito de cultura. Para tanto, Fachin (1989) se utiliza dos estudos de Moises Naím (1986), Guerreiro Ramos (1966) e, principalmente, a pesquisa realizada por Hofstede (1983) em 50 países do mundo. Segundo Hofstede (1983 *apud* FACHIN, 1989), uma técnica ou filosofia gerencial que é adequada numa cultura não é, necessariamente adequada em outra, bem como há diferenças culturais que afetam tais técnicas e filosofias administrativas em países distintos.

Considerando as diferenças culturais, Fachin (1989) sugere que os gerentes e os professores dos países menos desenvolvidos sejam aqueles que tomem a seu cargo a tarefa de desenvolver modelos gerenciais por meio dos seguintes passos:

- a) análise crítica dos sucessos e fracassos da experiência passada de transferência de tecnologia administrativa;
- b) análise cultural local, e da forma pela qual as atividades são tradicionalmente gerenciadas nessa sociedade;
- c) quando a ocorrência de transferência de tecnologia administrativa moderna tenha sido equivocada por motivos culturais, buscar alternativas que mostrem um melhor ajuste entre as tradições culturais locais e os requisitos da tecnologia moderna;
- d) experimentar várias alternativas e documentar seus sucessos e seus fracassos.

No campo dos estudos curriculares, também, há um forte debate sobre a importação de conhecimento, principalmente dos Estados Unidos. Porém, Moreira (1990) defende que, no caso do pensamento curricular brasileiro, houve adaptações do modelo técnico americano, e nos anos 80, a negação e/ou adaptação crítica desse modelo.

Quanto das sugestões deixadas por Fachin (1989) podem ser aproveitadas e apropriadas pelas escolas de administração na construção de seus currículos e projetos pedagógicos? E o professor que teve a sua formação no exterior, seria possível fazer esta adequação ao retornar ao seu país de origem?

Por fim, Fachin (1989) abordou alguns aspectos e elaborou certas questões que, segundo o autor, devem ser levados em conta num possível discussão sobre o currículo do curso de graduação em administração no Brasil:

- a) a questão da vinculação do ensino de administração à formação de uma mentalidade voltada à construção de uma sociedade capitalista (Estados Unidos), numa sociedade com tendências coletivistas e não individualista (Brasil); haveria formas de reconstrução do ensinamento numa perspectiva coletivista?
- b) diferenças na formação deveriam considerar regiões onde estão situados os cursos: o ensino ministrado em São Paulo, uma sociedade “moderna”, teria que ser, necessariamente, distinto daqueles em sociedades mais “atrasadas”; conseqüentemente, conteúdos e material utilizados deveriam ser revistos e não unificados em todo país;
- c) as disciplinas na área de Economia deveriam considerar outras “ênfases” que não as implícitas nos modelos de mecanismos perfeitos; ênfase ao estudo dos oligopólios, portanto, seriam mais significativos na realidade brasileira;
- d) o papel do Estado, nesse contexto, e todo o sistema cartorial do estado brasileiro, com suas diferentes “reservas de mercado” ou concessões deveriam ser melhor estudados. Aspectos que, talvez, sejam apenas aprendidos no dia-a-dia do trabalho, sem terem sido referências no ensino de graduação e o estudo do Estado como fator de “risco” do empresário, também, precisam ser melhor vistos, já que o estudo do Estado como fator significativo do “ambiente” empresarial não é, normalmente, previsto nos livros utilizados e traduzidos;
- e) o estudo das características das empresas brasileiras, pequenas e médias, familiares, devia ser integrado à estrutura curricular, de modo a não dissociar-se da nossa realidade;
- f) a questão do currículo de graduação em Administração formar um “empregado”, na linha da formação do administrador profissional indispensável na sociedade americana, precisaria ser revisto? Em que ambientes? Dever-se-ia procurar um foco em direção ao “empreendedor”, um gerador de oportunidades e de emprego? É possível fazer do aluno de administração um “empreendedor”? Sabe ele “fazer” alguma coisa? Uma mudança no currículo, com introdução de análise de indústrias de oportunidades de negócios ajudaria a caracterizar um empreendedor a partir de um aluno de administração? e
- g) mudanças no currículo de graduação deveriam considerar as características do nosso aluno e da nossa cultura; a caracterização “aluno de administração não quer ler” reflete adequadamente o nosso alunado?
- h) métodos de ensino deveriam ser revistos: ênfase à independência do aluno (necessária para integrar o aluno numa perspectiva empreendedora) poderia ser estimulada por novos métodos: método do projeto? E o método do caso de ensino? É ou não útil e necessário?

O objeto de reflexão das proposições acima, realizada por Fachin (1989), foi o curso de graduação em administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contudo, acredita-se que possa servir como uma versão preliminar de roteiro para uma análise concreta dos cursos em todo país, frente à transferência de tecnologia administrativa “ocidental” para nossa realidade culturalmente distinta.

Em concordância com os autores já citados (WAHRLICH, 1967; GUERREIRO *et al.*, 1967; CASTRO, 1974; OLIVEIRA, 1974; FLEURY, 1983; ALVES *et al.*, 1988; BARBOSA e TEIXEIRA, 1989; FACHIN, 1989), Lovison (1992) questiona a capacidade do ensino de administração de atender às demandas sociais por capacidade gerencial de um país em desenvolvimento, como o Brasil. Segundo a autora, evidenciou-se a existência de profundas interconexões entre o fenômeno gerencial e a formação do administrador, especialmente no que “concerne à vinculação de ambos com as exigências das etapas evolutivas do capitalismo mundial na sua fase monopolista e com o nível de desenvolvimento tecno-industrial da sociedade brasileira” (p.19).

O pressuposto básico adotado pela autora foi o de que contextos sócio-históricos distintos e caracterizados por diferentes estágios de desenvolvimento e de organização social política provocam, também em nível administrativo, demandas específicas e diferenciadas. Tais condições, no seu conjunto, passam a impor um certo modo de fazer as coisas, no âmbito das organizações, ao qual corresponde a um “determinado tipo” de administrador e de papel gerencial.

Corroborando com Fachin (1989), Lovison (1992) nos chama atenção para o papel do Estado no cenário empresarial brasileiro, uma vez que, para a autora, bem como para Covre (1991) e Fischer (1984), no Brasil, o sustentáculo comum para esses eventos, relacionados ao ensino de administração, foi um modelo de Estado intervencionista, calcado numa “ideologia desenvolvimentista”.

Há outra concordância explícita entre as idéias de Fachin (1989) e Lovison (1992): a problemática da transferência de conhecimento administrativo. Para Lovison (1992) “em termos de gerência, localiza-se a ausência de uma “*téchne*” gerencial centrada no homem brasileiro e nas suas origens sociais e culturais” (p.19).

Numa perspectiva de globalidade, Lovison (1992) afirmou que o surgimento das primeiras críticas à questão da formação do administrador coincide, historicamente, com mudanças profundas na “ordem econômica mundial”, com sérias repercussões sociais e geopolíticas, a exemplo da reorganização dos blocos transnacionais, o fenômeno da desmilitarização e a inserção do Japão no bloco dos países desenvolvidos. Para a autora, no âmbito nacional, o questionamento sobre o modelo de curso adotado no Brasil localiza-se na chamada “década perdida”.

Como conclusão do seu trabalho, Lovison (1992) defendeu a necessidade de criar um estilo original de “gerência brasileira”. Numa perspectiva sócio-política educativa-transformadora a autora desejou que os administradores adquirissem um núcleo de competências inseridas numa estratégia pedagógica que contemple, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) o domínio do “saber profundo” para garantir clareza conceitual do pressuposto que irá iluminar a prática, associado à capacidade metodológica de compreender a realidade;
- b) domínio de saberes específicos, ou seja, de tecnologias que permitam superar os desafios cotidianos no que concerne à interdependência dos processos econômicos, políticos, sociais, tecnológicos e culturais;
- c) ênfase no desenvolvimento de um “agir assertivo”, inserido numa realidade ética e madura, possibilitando superar, com originalidade, os desafios que as tendências globais de mudança impõem.

Em 1996, tem-se o trabalho de Comini e Lima com o objetivo principal de avaliar os resultados da reestruturação curricular nas escolas de administração no Brasil, frente à legislação que passava a vigorar, a Resolução 02/1993. Diante da aprovação do novo currículo mínimo e das demais mudanças no contexto organizacional, as autoras elegeram algumas questões orientadoras para a realização do levantamento junto às escolas de administração, a saber:

- a) até que ponto as escolas de administração exploram a oportunidade para repensar e redefinir suas responsabilidades para com os estudantes, empresas e sociedade?
- b) até que ponto as escolas definiram o perfil do administrador que querem formar, antes de formular a reestruturação curricular?
- c) quais os aspectos priorizados pelas escolas de administração para que elas consigam efetivamente formar profissionais e não “informar futuros técnicos”?

- d) até que ponto o processo de reforma curricular possibilitou a participação efetiva de docentes e discentes? e
- e) até que ponto as escolas de administração procuram, no ambiente externo, subsídios para reformulação curricular, como, por exemplo, levantamento com empresas, troca de informações com outras escolas e consulta a organismos de classes?

Algumas destas preocupações já podiam ser identificadas em estudos anteriores (CASTRO, 1974 GUERREIRO ET AL.,1967; FLEURY,1983; FACHIN,1989; LOVISON,1992), e algumas delas, ainda, permanecem até os dias atuais. Este trabalho monográfico, por exemplo, de forma modesta, compartilha com as preocupações de Comini e Lima (1996), no que se refere às três primeiras questões.

Comini e Lima (1996) agruparam os resultados da pesquisa em cinco blocos: a) objetivos do curso; b) perfil do administrador a ser formado; c) mudanças curriculares; d) processo de trabalho e; e) implementação do novo currículo. A pesquisa foi realizada em 99 instituições que representavam 23% do universo, de acordo com os dados do Conselho Federal da Administração, na época.

Encontrou-se na pesquisa de Comini e Lima aspectos e elementos de grande interesse para o debate empreendido nesta dissertação. Logo, justifica-se o detalhamento que se faz, a seguir, dos principais resultados obtidos pelas autoras na referida pesquisa.

Com relação aos objetivos do curso, a pesquisa revelou que um alto percentual de escolas não possuía objetivos explicitados antes da revisão do currículo mínimo (35%). Quase 50% da amostra aproveitaram esta oportunidade para rever seus objetivos. Para as autoras, um fato é surpreendente: existiam escolas (6%) que ainda continuavam sem objetivos definidos.

Quanto ao perfil do administrador a ser formado, dá-se destaque a dois aspectos identificados na pesquisa. O primeiro está relacionado com a dificuldade das escolas respondentes definirem e sintetizarem os conhecimentos considerados mais importantes para o administrador a ser formado. A maioria das escolas fez confusão ao separar os itens referentes a conhecimentos com habilidades e atitudes. O segundo aspecto está relacionado com a

incompatibilidade observada entre os objetivos gerais do curso e o perfil do administrador: enquanto nos objetivos do curso as escolas ressaltaram a questão da ética, nos conhecimentos considerados importantes a ética nas organizações é citada por apenas 1% da amostra.

Com relação às mudanças curriculares, verificou-se que as disciplinas de formação profissionalizante aumentaram sua participação no total de horas-aula, ou seja, a maior parte das escolas respondentes ampliou, significativamente, os conteúdos profissionalizantes e reduziu os conteúdos de caráter analítico e conceitual. Percebeu-se, por um lado, mudanças apenas nas nomenclaturas das disciplinas já existentes e, por outro, alguns avanços, se comparadas com o currículo anterior.

Avaliar o processo de condução da revisão curricular foi um dos objetivos pretendidos pela pesquisa realizada por Comini e Lima (1996). Os dados da pesquisa indicam que, na maioria das escolas, as tarefas e responsabilidade de elaboração e revisão do currículo foram realizadas por comissão de caráter temporário, criada especialmente para esta finalidade. Apenas 25% das escolas possuíam uma comissão de caráter permanente.

Verificou-se, dentre os itens analisados pela comissão de revisão curricular, que o perfil dos docentes foi discutido por menos da metade das escolas (48%). Quase a totalidade das escolas de deteve em analisar as disciplinas e respectiva carga horária.

O item implementação do novo currículo possuiu três objetivos: 1) definir os principais fatores facilitadores e restritores para a implementação do novo currículo; 2) avaliar as estratégias que as instituições estão adotando para garantir o sucesso da implementação; e 3) verificar se estão sendo utilizados instrumentos para avaliar os resultados da revisão curricular.

No que se refere aos fatores facilitadores, foram mencionados, principalmente, a necessidade e a pressão para mudanças e a participação dos discentes. Quanto aos fatores restritores, foram destacados, notadamente, os seguintes aspectos: resistência dos docentes e dificuldade de ajuste de carga horária e de adaptação da estrutura curricular. As universidades públicas foram bem mais críticas do que os outros tipos de instituição, as quais enfatizaram a

resistência dos docentes de outros departamentos, falta de reciclagem e pouco envolvimento dos docentes.

Nas considerações finais do trabalho, as autoras ressaltaram o receio que permeava o ambiente acadêmico com relação à atuação das escolas diante da oportunidade de introduzir inovações curriculares. Os resultados preliminares do levantamento, realizado por Comini e Lima (1993) indicaram que as mudanças não foram efetivamente radicais. De forma geral, pode-se dizer que faltou rigor, consistência e sistematização no processo de revisão curricular por parte da maioria das escolas pesquisadas. As autoras encerram com o seguinte parágrafo:

a impressão que ficou foi que as instituições perderam a chance de se diferenciarem em termos de qualidade e excelência no ensino e aprendizagem. O desafio de proporcionar um curso que forme profissionais e estimule seres criativos e questionadores, ainda permanece (COMINI e LIMA, 1996, p.148).

Deve-se concordar que mesmo depois de 10 anos e mais duas alterações na legislação, o desafio ainda permanece.

Para Mattos e Bezerra (1999), a definição das Diretrizes Curriculares, para os cursos de graduação em administração, abriu para as escolas e universidades mais um estimulante espaço de inovação, por ser uma norma geral bastante flexível. Em concordância com os autores, acredita-se, no entanto, que isso aumentou a responsabilidade e desafio de criar programas de ensino capazes de justificar intencionalidades bem definidas, tanto no nível das concepções teóricas dos dirigentes da escola sobre o que seja formar administradores, quanto na elaboração de um currículo coerente com tais concepções.

O debate empreendido pelos autores estava voltado para a prática, e não para uma discussão acadêmica, orientada pelas seguintes idéias: a) a questão do perfil do formando; b) o que é formar um administrador?; e c) a concepção da seqüência dos conteúdos curriculares.

Segundo os autores, a responsabilidade da análise para “criação” do perfil do formando torna-se mais exigente, sendo indispensável, também, aceitar uma definição flexível. Nas palavras de Mattos e Bezerra (1999), o perfil do formando não é propriamente “o que ele deve saber”, pois o alvo de toda formação é a personalidade; e o perfil é uma descrição “ideal” de traços característicos de uma pessoa que passou pela escola de administração (p.142). Destaca-se

que é preciso tornar este conceito, uma vez implantado o currículo, objeto permanente de pesquisas e avaliações.

Os autores admitem que o perfil do egresso surgirá da reflexão da escola e de decisões estratégicas do Poder Público. Apesar das pesquisas junto ao meio empresarial e profissional serem importantes para a reflexão da escola, é de responsabilidade desta escola elaborar tal perfil, pois as empresas não possuem projeto pedagógico, ou seja, formativo.

Mattos e Bezerra (1999) também reconhecem as limitações da escola em produzir profissionais formados, devido à sua própria natureza, à sua cultura, aos seus recursos didáticos, especialmente no caso da administração. Porém, os autores contrapõem afirmando que a escola possui plena condição de agregar valor na articulação do jovem com o mercado de trabalho, com seus recursos típicos, como, por exemplo, o tempo, o espaço e a vocação para pesquisa, a função do professor-tutor, uma pedagogia criativa de didáticas adaptadas, as relações espontâneas entre os alunos, o profissionalismo do conhecimento, a capacidade crítica e autonomia a ela associada.

A literatura pesquisada indica que as escolas cientes dos traços gerais que deveriam ser comuns a todos os administradores, devem promover os traços particulares a cada aluno. Na tentativa de difundir os traços gerais de um perfil do formando em administração, Mattos e Bezerra (1999) referem-se à administração como uma prática; logo, os autores privilegiam a formação de profissionais que, efetivamente, desejam fazer carreira em um mercado de trabalho.

Entendendo a administração como uma prática humana, os autores afirmam que, na sua formação, o contexto de todo conhecimento é a habilidade. Sendo assim, Mattos e Bezerra (1999) descrevem os traços de um perfil referindo-se a habilidades, que estão divididas, para efeito de sistematização, em habilidades estimuladas por conteúdo didático e habilidades estimuladas pela atividade da escola, como se pode observar a seguir:

Habilidades estimuladas por conteúdos didáticos:

- a) composição diversificada e panorâmica de conhecimentos que facilitem a compreensão dos problemas e o diálogo do administrador com a variedade e especialização de competências;
- b) compreensão analítica das situações, ambiente organizacional e papéis fundamentais de gerência;
- c) domínio de uma síntese introdutória dos campos de atividade que hoje se apresentam como “áreas funcionais”;
- d) domínio de um conjunto de conhecimentos mais estáveis das profissões que cercam a administração – contabilidade, direito, economia etc;
- e) uma seleção de conhecimentos instrumentais essenciais, especialmente em métodos quantitativos; e
- f) por fim, uma associação adequada das decisões, processos e situações sociais internas à empresa com variáveis econômicas, sociais e culturais externas e maiores (MATTOS E BEZERRA, 1999, p.145)

Habilidades estimuladas pela atividade da escola:

- a) interesse e competência para a pesquisa (hábito para investigação);
- b) valorização e uso da teoria;
- c) competência diferenciada no processo de comunicação humana;
- d) empreendedorismo como atitude individual ou grupal; e
- e) habilidades de relacionamento interpessoal e trabalho em grupo (MATTOS E BEZERRA, 1999, p.145-146).

Os autores acreditam que a aquisição dessas habilidades poderia estar aliada a uma prática pedagógica específica para o ensino de administração que, em linhas gerais, deve priorizar a formação de administradores centrada na iniciação a uma prática com o apoio de conhecimentos sistemáticos da ciência e da técnica disponível, e não o contrário. Para tanto, os autores também acreditam ser necessário uma pedagogia que inverta a disposição tradicional das disciplinas na estrutura curricular.

Segundo Mattos e Bezerra (1999), em administração, o conhecimento realmente útil surge da prática, por ela é inspirado, modulado, ou pelo menos selecionado; a partir da prática, encontra-se motivação para tornar-se análise geral, investigação de explicações e pesquisa sistemática. Logo ter-se-ia, na abordagem curricular, uma “lógica indutiva, em vez da atual, dedutiva” (p.151).

A formação de administradores, conforme recomendada pelos autores, é possível se o currículo for concebido, especificamente, para cada escola, e as práticas pedagógicas lhe forem coerentes. Porém, vale o alerta que não há uma maneira única de sistematizar, em cursos de graduação, a formação de nível superior para a prática administrativa. Nas palavras de Mattos e Bezerra (1999), “há diferenças profundas e estruturadoras na prática

administrativa, conforme desenhe o fenômeno do poder e sua origem, as condições legais e de sobrevivência, a cultura do grupo e o objetivo de sua ação” (p.148).

Ao analisar as regulamentações já implementadas no curso de graduação em administração, sob a ótica do educador Paulo Freire e do sociólogo Guerreiros Ramos, Nicolini (2000) compara o ensino de administração a uma fábrica industrial:

pode-se de comparar o currículo do curso à linha de montagem do automóvel; o universitário ao aço que será moldado para formar o monobloco. As matérias, consideradas isoladamente, são as peças, e agrupadas, constituem os sistemas do veículo. Assim, espera-se que o aluno progrida no fluxograma onde está representado o currículo, e vá agregando as partes necessárias à sua formação (NICOLINI, 2000 p.39).

O trabalho de Nicolini (2000) traz uma contribuição importante, por ser um contraponto ao estudo ora proposto. A tese defendida pelo autor considerou que o alcance de uma proposta que supere a base fabril na formação do administrador não deve ser mais o currículo e, sim, o próprio homem e os métodos de ensino-aprendizagem. Esse autor fez um resgate histórico do ensino de administração no Brasil, bem como das alterações ocorridas na legislação. Conclui que o esforço despendido no sentido de atualizar o currículo e os conteúdos programáticos não contribuiu para que o estudante seja um agente ativo do processo de aprendizagem.

A superação da concepção “bancária” presente no ensino de administração ocorre, para Nicolini, quando esta é substituída pela prática da educação “problematizadora”. Ambos os conceitos são definidos por Paulo Freire (1987 *apud* NICOLINI, 2000):

Enquanto a prática “bancária” (...) enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la” (FREIRE, 1987 *apud* NICOLINI, 2000, p.31-32).

Nicolini (2000) também utiliza o conceito de “redução sociológica”, concebido por Guerreiro Ramos, para reforçar a sua análise comparativa da formação do administrador com uma linha de montagem industrial. A “redução sociológica” é definida por Guerreiro Ramos (1965 *apud* NICOLINI, 2000) como:

... uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórico, tem de servir-se da experiência de outras comunidades (1965 *apud* NICOLINI,2000, p.35).

Por fim, Nicolini (2000) afirma que a redução sociológica no ensino de Administração choca-se frontalmente com a concepção bancária deste, que não tem preparado o administrador para a nova fase, da autonomia intelectual.

Em 2001, a Revista de Administração de Empresas dedica uma edição para discutir as principais idéias e legado deixados por Maurício Tragtenberg para o campo da teoria das organizações e das ciências sociais de maneira geral. Nessa coletânea, encontra-se o texto de Paes de Paula (2001), que inspirada por aquele teórico crítico, discorre algumas críticas à prática de pesquisa e ao ensino de administração, hoje.

Para Paes de Paula (2001), alguns pontos são de fácil constatação quando se trata dos cursos de graduação e pós-graduação em administração: primeiro, a desatualização generalizada dos conteúdos; segundo, a adoção “despudorada” de fórmulas prontas e modismo administrativo. Segundo a autora, nas escolas de administração brasileira, os conteúdos que se desenvolveram no campo da gestão, durante o Século XX, costumam ser reproduzidos sem reflexão ou contextualização histórica, prevalecendo, assim, a difusão sem análise crítica de conhecimentos nem sempre atuais, como “conseqüência direta do fato de não produzirmos pesquisa em quantidade, qualidade e originalidade suficientes” (p. 80).

Paes de Paula (2001) indica que “para desenvolver a Administração como campo do conhecimento, é fundamental criar um saber teórico próprio, que recrie e utilize os conteúdos analíticos disponíveis para examinar os fenômenos organizacionais locais” (p.79). Em complemento, a autora afirma que este saber deve evoluir com a apropriação “esclarecida” do conhecimento desenvolvido no exterior e com a realização de trabalhos de desenvolvimento teórico empírico.

Um destaque é dado pela autora ao considerar o caráter instrumental e tecnicista do ensino de administração, principalmente em nível de graduação. Na palavras de Paes de Paula (2001), “não há como aprender administração sem dominar e simular conteúdos técnicos” (p.80).

Porém, a exagerada ênfase tecnicista em um contexto de aceleradas transformações tecnológicas levará, mais adiante, à obsolescência prematura dos profissionais, enfatiza a autora. Por fim, Paes de Paula, afirma que, além de adensar os conteúdos, também faz-se necessário evoluir em termos de didática.

Já Fischer (2003), em seu artigo “*Alice através do Espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil*”, discutiu a natureza e a estrutura dos Estudos Organizacionais (E.O) e suas representações como matéria de ensino, por defender o campo dos E.O como eixo estruturante e a rota central do curso de graduação em administração.

Partindo do pressuposto que as trajetórias curriculares são ilustrativas da evolução do campo como matéria de ensino, a referida autora exemplifica o seu estudo com o mapeamento curricular do curso de graduação, nas últimas quatro décadas, de uma instituição de ensino superior federal, denominada de Universidade Beta.

Inspirada pelas idéias de Isolda Holmer Paes (1997, *apud* FISCHER, 2003), de que a natureza e a estrutura do conhecimento são pontos de referência principais para o “recorte” de conhecimento adequado ou pertinente, quando se constróem currículos ou se desenham programas, Fischer (2003) considerou conteúdo e método, estrutura e natureza da matéria indissociáveis. Para a autora, os currículos dos cursos de formação profissional (a exemplo, de administração) são, em si mesmo, estruturas representacionais de estruturas mais profundas de conhecimento.

Fischer (2003) chama de currículo a “estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações que são a matéria de ensino” (p.48). A organização de um currículo, por sua vez, supõe escolhas de conteúdos formatados em disciplinas, definindo-se um itinerário reflexivo que se sedimenta e ganha permanência por longos períodos de tempo. Com isto, a autora define as linhas ou eixos curriculares que, por sua vez, representam a estrutura de superfície visualizada pela seqüência disciplinar e pelos pré-requisitos e co-requisitos que formam o mapa conceitual de um determinado tempo (FISCHER, 2003).

Para investigar o caso da Universidade Beta, Fischer (2003) adotou a técnica de mapas conceituais, de ampla utilização em estudos curriculares (AUSUBEL, 1978; BUCHWEITZ, 1991 *apud* FISCHER, 2003). Para tanto, a autora reconstruiu a trajetória da linha curricular referente aos E.O, nos anos 60,70, 80, 90 e 2000, por meio de entrevistas com professores e da análise e reconstituição dos desenhos curriculares.

No retrospecto das transformações curriculares ocorridas na escola estudada, no período de 1960 a 2000, destaca-se, dentre as constatações da autora, que:

- a) há uma forte inércia na estrutura curricular dos cursos de graduação, em geral, e no campo dos Estudos Organizacionais, em particular;
- b) a base de disciplinas do curso (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política) é mais flexível do que as disciplinas do “core” curricular. A criação de duas interdisciplinas no penúltimo modelo (Abordagem Sócio-Política das Organizações) e no último implantado (Estudos Antropológicos das Organizações) são inovações mais significativas que as mudanças de rótulos de disciplinas, e podem representar tendências de uma abordagem mais compreensiva do conhecimento;
- c) o caráter difuso e abrangente do curso parece justificar uma disciplina de Introdução em Administração em todos os desenhos curriculares, o que não ocorre na maioria dos cursos de graduação;
- d) T.G.A. e Organizações são o “core” do eixo curricular dos 70 aos 90. No modelo 2000, Teoria das Organizações integra, aparentemente, as duas perspectivas, o que pode redundar em maior consistência;
- e) disciplinas orientadas para a gestão completam a formação. Das funções do administrador dos anos 60 evolui-se para habilidades gerenciais e gestão de organizações em 2000. “Nova retórica ou nova abordagem”?;
- f) comportamento organizacional dos anos 90 é substituída por Organizações e Relações de Trabalho em 2000, indicando que o viés da Psicologia é substituído pelo da Sociologia e Ciência Política- apoiado por alguns e criticado por outros;
- g) o campo dos E.O. foi verticalizado como eixo curricular com disciplinas generalistas (T.G.A. é a mais óbvia) e focalizadas em tópicos disciplinares (Liderança e Dinâmica de Grupo ou Habilidades Gerenciais), com problemas de manejo de várias escalas de conceitos;
- h) a evolução do curso aumenta a fragmentação do campo. Como não há um critério de estruturação, o currículo cresce por justaposição, o que ocasiona superposição de conteúdos, repetições e “vazios” ou ausências de matérias relevantes, na opinião dos entrevistados;
- i) a fragmentação atende, também, aos interesses dos professores ao longo do tempo. Os programas legados no passado passaram a conviver com novos programas, sem reestruturação do eixo curricular. Em muitos casos, “a atualização curricular não passou para a sala de aula. Os professores acatavam em silêncio as novas ementas e continuavam a ensinar a mesma coisa”;
- j) o curso em questão faz as mudanças legais obrigatórias em prazos nunca menores que dois anos depois de deslanchado o processo formal e, em média, em 5 anos (FISCHER, 2003, p 59).

As alterações curriculares na Universidade Beta foram resultado de anos de negociações sem que os conflitos fossem claramente explicitados na maior parte dos casos, esclarece Fischer (2003). Percebe-se que a supressão e substituição de disciplinas afetam diretamente o poder e o espaço de professores e departamento, pois o colegiado e a coordenação do curso têm poder

compartilhado com os departamentos. “Tornar lento o processo, postergar decisões é uma forma de adiar decisões”, reconhece Fischer (2003, p.59). A ritualística acadêmica igualmente não facilita mudanças curriculares que dependem de colegiados superiores e até do Conselho de Educação, no caso de instituições privadas.

E, finalmente, quatro dos cinco professores entrevistados por Fischer (2003) reconhecem a contribuição que o programa de pós-graduação deu para melhorar a qualidade do curso de graduação, não apenas pela inserção de professores com formação pós-graduada, mas pelo impacto nos currículos e programas da pesquisa e da cooperação internacional.

O cenário descrito por Fischer (2003) demonstra o quanto os desenhos curriculares têm importância no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar, também, que muitos dos aspectos levantados pela autora permeiam a maioria das instituições de ensino superior (em administração) no Brasil.

“Universidades adotam currículo flexível” foi a manchete de um jornal de grande circulação nacional, no dia 2 de janeiro de 2006. No texto constam trechos de falas de especialistas na área de educação; uma delas é do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que nos diz: “os sistemas de educação precisam ser tão diversos quanto possível, para que possamos aperfeiçoar o ensino”. Seguida da ressalva feita pelo repórter, o ministro complementa: “a legislação permite essa reorganização, desde que os cursos tenham alguns conteúdos básicos definidos pelo MEC” Mais uma vez, percebe-se que a regulamentação é um fator de grande importância nos processos de formulação e reformulação curriculares.

Em outro estudo intitulado “*A difusão do conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10*”, Fischer (2000) nos alerta para as estruturas curriculares em mutação. Segundo a autora, se o conhecimento se transforma, se discutem os megaparadigmas e se o formalismo rígido evolui para modelos consistentes e flexíveis de currículo, como interpretar o que é o socialmente desejável?

No momento em que a universidade como organização está em profunda transformação (DOLL, 1997; BAYER e APPLE, 1998; SACRISTAN,1999 *apud* FISCHER,2003) um dos campos mais férteis da Educação, os estudos sobre currículo, está revigorado.

Por considerar as diretrizes legais, no âmbito do ensino de graduação em administração, um dos fatores que contribui para a construção e evolução dos currículos das escolas de todo país, faz-se, a seguir, a sistematização desta regulamentação.

6 REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Conforme discorrido na sessão anterior, a legislação que orienta as instituições do ensino superior é elaborada pelo Ministério da Educação, por meio de suas secretarias e conselhos. A nova LDB atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (antigo Conselho Federal de Educação) a função de elaborar e instituir as resoluções aos cursos de graduação, no que se refere à construção do currículo, elaboração do projeto pedagógico, duração do curso.

Antes de mais nada, presta-se, aqui, esclarecimentos sobre o caminho e terminologia utilizados na formulação de uma regulamentação para o curso de graduação. Para se chegar a um currículo (mínimo) exigido pela Lei de Diretrizes e Bases, feitas as consultas, buscados os subsídios junto aos interessados, um relator (do Conselho Nacional de Educação) elabora um parecer que, após discussão, gera uma “resolução”. Essa resolução torna-se a peça básica de cada currículo mínimo, pois contém o rol de matérias, a duração e a carga horária total. O parecer do relator, publicado juntamente com a resolução, apresenta as fundamentações para a proposta que fez. A resolução é uma norma clara, enquanto o parecer que a fundamentou permite entender o que realmente motivou o relator a fazer aquela proposta.

O ensino de administração no Brasil, historicamente, passou por três momentos, quanto à sua regulação, marcados pelos currículos mínimo aprovados em 1966 e 1993, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas em 2003.

Para cumprir o objetivo geral deste estudo, sistematizou-se as determinações legais indicadas nas regulamentações citadas acima, no intuito de identificar, na organização curricular de cada IES pesquisada as modificações ocorridas em face das alterações na legislação. Para tanto, foram pesquisados os documentos considerados como mais significativos, ou seja, as

resoluções e pareceres do Conselho Federal de Educação, denominado, em 1996, de Conselho Nacional de Educação.

O ensino de administração no Brasil encontra como precedente, para sua organização, a regulamentação da profissão de Técnico em Administração, por meio da Lei nº 4.769/1965, que torna o exercício da profissão privativo àqueles que possuem a formação.

Porém, a sua primeira regulamentação para os cursos de graduação data de 08 de julho de 1966, por meio de uma resolução, não numerada, que fixou o mínimo conteúdo e duração do curso, habilitando ao exercício da profissão. Na época, apenas duas habilitações eram aceitas: administração hospitalar e comércio exterior. O Quadro 3 exibe o elenco de disciplinas que, minimamente, deveriam constar da formação acadêmica do administrador.

Quadro 3 - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração em 1966

Matemática
Estatística
Contabilidade
Teoria Econômica
Psicologia (aplicada à Administração)
Sociologia (aplicada à Administração)
Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração)
Legislação Social
Legislação Tributária
Teoria Geral da Administração
Administração Financeira e Orçamento
Administração de Pessoal, Administração de Material

Fonte: Resolução s/n , de 8 de julho de 1966.

A esse elenco de matérias se incorpora, obrigatoriamente, o Direito Administrativo e Administração da Produção ou a Administração de Vendas, segundo opção do aluno, embora o curso integre num só currículo os dois campos – o de administração de empresas e o de administração pública. Os alunos eram obrigados a realizar o estágio supervisionado de seis meses e o curso era ministrado em, no mínimo, 2.700 horas/aulas, correspondente a quatro anos letivos.

A resolução foi baseada no Parecer 307/66, do relator Durmeval Trigueiro, que esclarece:

as diretrizes do parecer se inspiram na análise das condições reais da administração no País e nos postulados que emanam da tal lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional. Tivemos o cuidado de confrontar os currículos de todos os nossos cursos de administração e de ouvir os especialistas mais autorizados (BRASIL, 1966a).

O relator considerou que o currículo mínimo descrito nesta resolução deveria servir apenas como uma “espécie de cabedal sobre o qual o vivo dinamismo das escolas promove as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos na formação de novos pontos de enfoque ou de novas disciplinas” (BRASIL, 1966a). O alerta indica a possibilidade de falta de criatividade e inovação na elaboração dos currículos por parte das IES. Essa preocupação foi reforçada pelo relator Newton Sucupira, em seu parecer 85/70 sobre as normas de aplicação do currículo mínimo, ao afirmar

o currículo mínimo será a matéria-prima a ser trabalhada pelo estabelecimento na organização do currículo do curso, podendo ser complementada com outras matérias para atender as exigências de sua programação específica, particularidades regionais e as diferenças individuais dos alunos. A complementação deverá obedecer aos princípios de flexibilidade e sobriedade e guardar relação com a natureza e objetivos do curso, evitando-se os currículos enciclopédicos (Brasil, 1970)

O relator do parecer 307/66 esclarece que a enumeração que discrimina as matérias tem valor secundário. O que importa, antes de tudo, é fixar o sentido e os objetivos das ciências administrativas, largamente aclarados pelas suas origens e evolução (BRASIL, 1966a). Logo, caso as IES atendessem, somente, aos conteúdos fixados pelo currículo mínimo, corriam o risco de transformar os cursos em verdadeiras “fábrica de administradores”, conforme descreveu Nicolini (2000) em seu estudo.

Segundo, Durmeval Trigueiro, “vertentes diversas fluem a orientação dada aos estudos administrativos, acompanhando de perto os padrões culturais de cada país” (BRASIL, 1966a). Reconhecida a influência da experiência americana em nosso país, o relator destaca alguns aspectos que se incorporaram ao perfil de um curso acadêmico de ciências administrativas:

- a) a representação do fato político e cultural deve deixar de ser apenas normativa, para tornar-se predominantemente factual e dinâmica;
- b) o fato administrativo deve traduzir condições políticas, sociais e econômicas, muito mais que os padrões formais da organização” (BRASIL, 1966a, p.39).

Ao sintetizar as diversas perspectivas associadas ao fato administrativo, o referido relator, esclareceu que o currículo podia ser dividido em diversos grupos de matérias. Em primeiro lugar, tem-se as de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e

condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo, as instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional, vinculados ao processo administrativo; e, finalmente, as de formação profissional (Brasil, 1966a).

Dentro do primeiro grupo, as ciências jurídicas e sociais fixam o quadro normativo, a que se subordina a administração e os condicionamentos psicossociais a que estão vinculados. No segundo grupo, estariam as ciências contábeis, estatística e matemática. Já as ciências econômicas se revestem no currículo de um caráter ambíguo, articulando-se ao mesmo tempo com as ciências culturais e instrumentais, enquanto as disciplinas de administração são fundamentalmente operacionais (BRASIL, 1966a). O relator ressalta que apesar de não constituir matéria do currículo, a disciplina processamento e controle de dados é obrigatória enquanto matéria de treinamento. Essa classificação servirá para identificar em que grupo de matérias ocorreram as alterações no âmbito das escolas de administração investigadas neste estudo, conforme se pode verificar no Quadro 18.

Segundo Durmeval Trigueiro (BRASIL, 1966a, p.43), o perfil desse currículo se “assinalou pela conciliação de tendências diversas do ensino universitário e pela valorização da experiência brasileira”. Procurou-se superar a dicotomia que isolava, em campos paralelos, as disciplinas jurídicas e as políticas, optando por uma estrutura marcada pela predominância destas e complementando pela contribuição daquelas, evitando, assim, que as ciências administrativas viessem enredar-se no imobilismo das formas legais.

Quanto à duração fixada para o curso, o relator do parecer 85/70 fez a seguinte observação: “preserva-se a liberdade da escola para, a partir de uma base comum indispensável a títulos idênticos, desenvolver o seu próprio estilo” (BRASIL, 1970), ou seja, as escolas poderiam ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento aos objetivos.

Dessa forma, podemos concluir, previamente, que a primeira regulamentação do ensino de administração não apresenta a rigidez e o engessamento entendidos pela maioria das instituições quando da elaboração de seus currículos ou projetos pedagógicos. Ao contrário as instituições gozavam de liberdade que não souberam exercitar (BRASIL, 1966a)

Neta (2004) nos lembra que foi a partir da regulamentação de 1966 que procurou-se instituir organismos para controlarem o exercício da profissão. Foram criados, então, o Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRAs).

Dessa forma, conheceram-se as razões e os mecanismos utilizados na concepção do primeiro currículo do curso de graduação em administração no Brasil o qual instruiu as escolas por quase trinta anos.

O currículo mínimo profissionalizante, aprovado em 1966, permaneceu vigente até 1993, quando sua reformulação foi aprovada pelo parecer 433/93, cujo relator foi o Prof. Clayrton Miranda Vieira. O principal objetivo da reformulação foi ajustar a formação de administrador aos “avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem”. Essa nova proposta curricular foi regulamentada pela Resolução nº2/93.

Segundo o referido relator, a concepção de um currículo “há de ser de 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” (BRASIL, 1993a, p.5) Em outras palavras, implica ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma norma limitativa e inibidora. Berndt (1996) completa que com base nas dispositivos legais descritos, é possível a “criação de currículos em número igual ao de cursos [...]” (p.60).

O problema essencial é criar uma arquitetura curricular com uma lista de matérias ou tópicos a serem atingidos, numa visão empobrecida que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formulação e implementação de sua proposta pedagógica (BERNDT,1996, p.60)

O Prof. Clayrton defendeu, mais uma vez, a “liberdade criadora em torno das disciplinas” (BRASIL, 1993a, p.4), e afirmou que as escolas raramente a exercitam. Como forma de estimular a inovação, constitui-se o currículo pleno:

este currículo mínimo, no momento em que passa a ser metodologicamente trabalhado sob a forma de atividades, disciplinas, seminários e formas outras de implementação curricular, constitui-se no chamado currículo pleno da instituição, visto que, a partir daí, todo o trabalho acadêmico passa a carregar as marcas psico-institucionais da escola (BRASIL,1993a, p.4).

Em sua análise comparativa dos currículos mínimos instituídos em 1996 e 1993, Berndt (1996) afirma que, em ambos os currículos, não se estabeleceu “qualquer restrição ao número

de horas/aulas por matéria, nem distribuição destas durante o período letivo” (p.60). De maneira complementar, tanto o Prof. Durmeval quanto o Prof. Clayrton relegam a um segundo plano o rol de matérias e propõem ênfase na metodologia do ensino.

Diante do exposto, percebe-se que os gestores e coordenadores das escolas e dos cursos de administração fizeram uma interpretação superficial e limitada das diretrizes legais acima descritas, pois atribuem a esta regulamentação um caráter rígido e inflexível.

Apesar de reafirmarem muitas das orientações dadas pela regulamentação anterior, podem-se destacar como principais alterações produzidas pela resolução 02/93: a estruturação do currículo mínimo e a ampliação da duração mínima do curso, além do acréscimo de 960 horas/aula dada a instituição de matérias eletivas, conforme pode ser observado no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, em 1993

Matérias de Formação Básica e Instrumental

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

Matérias de Formação Profissional

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

• Disciplinas Complementares

• Estágio Supervisionado

Fonte: Resolução CFE 02/1993.

Estruturalmente, o currículo mínimo é composto pelos grupos nucleares de matérias, no total de 3.000 h/a, fixando-se para sua integralização o mínimo de 4 e o máximo de 7 anos letivos:

- a) Matérias de Formação Básica e Instrumental - 720 h/a (24%).
- b) Matérias de Formação Profissional: 1.020 h/a (34%).
- c) Disciplinas Complementares (a cargo da escola): 960 h/a (32%).
- d) Estágio Supervisionado: 300 h/a (10%).

No que se refere às matérias presente no novo currículo, destacam-se a Introdução da Informática e a melhor especificação de algumas matérias de formação profissional. Ressalta-se, também, a redução de três disciplinas da área de direito, currículo de 1966, para apenas uma no currículo de 1993. Considera-se a principal novidade dessa regulamentação, a possibilidade da criação de novas habilitações específicas.

Nicolini (2000) acredita que outra alteração no currículo de 1993 merece destaque, qual seja, a tentativa de mudança na ênfase da formação. Se, na primeira regulamentação do ensino, a opção foi pela formação tecnicista, a resolução 02/93 tenta fazer a opção por uma formação mais próxima da generalista (NICOLINI, 2000).

Porém, este trabalho conclui que o currículo fixado em 1966, apesar de normatizar o que seria o conteúdo mínimo para a formação do administrador, não possuía um caráter tecnicista, pelas razões e motivos expostos nos parágrafos anteriores. Já com relação à resolução 02/93, foi a regulamentação que mais contribuiu para a formação específica do administrador, quando deu às instituições possibilidade de criar habilitações. A ênfase efetiva por uma formação generalista só poderá ser observada, de maneira clara e explícita, nas Diretrizes Curriculares.

Ao informar a aprovação do novo currículo mínimo, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) traçou uma breve comparação entre este último e o seu antecessor. Nesse sentido, a ANGRAD afirma que o novo objetivo dos cursos de graduação em Administração deveria ser responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas para promotor de novas relações produtivas e sociais ou, de acordo com o parecer do CFE sobre o novo currículo, consolidar, “na ação educativa, a convicção de que precisamos educar para o desconhecido” (BRASIL, 1993a) delegando às escolas maior responsabilidades para a

determinação das habilidades específicas de seus cursos e cabendo a cada uma “conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo (...) em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de seus alunos” (p.5).

Diante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciou-se em 1997 uma nova revisão das propostas curriculares dos cursos de graduação em geral. A partir dessa data, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme princípios determinados no Parecer 776/97, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. Editada em 20 de dezembro de 1996, a LDB estabeleceu o fim da vinculação entre formação e exercício profissional, determinando que os diplomas constituam-se apenas em prova da formação recebida por seus titulares. Liberado o ensino da exigência de formação obrigatória do profissional, a nova 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.

O parecer ora em tela esclarece que as diretrizes curriculares dos cursos de graduação constituem orientações para a elaboração dos currículos, os quais devem ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior. O principal objetivo das diretrizes é assegurar flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Já o relator do parecer 583/2001, além de reforçar as orientações expostas no parecer 776/97, lembra que as diretrizes curriculares são referências para as avaliações dos cursos de graduação. Em atendimento ao Plano Nacional de Educação, o relator do parecer 583/2001 propõe que as diretrizes devam contemplar, resguardadas as particularidades de cada área: a) o perfil do egresso; b) competência/habilidades/attitudes; c) habilitações e ênfases; c) conteúdos curriculares; d) organização do curso; e) estágio e atividades complementares e; f) acompanhamento e avaliação.

Porém, foi somente em fevereiro de 2004, baseado no Parecer 134/2003, que o Conselho Nacional de Educação aprova as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em

administração, instituídas por meio da Resolução nº 01/2004, tendo em vista as diretrizes e princípios fixados pelos pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001.

A organização do curso de que trata esta resolução se expressa por meio do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividades, como o trabalho de conclusão 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 pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, deverá abranger os seguintes elementos estruturais:

- a) objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social;
- b) condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- c) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- d) formas de realização da interdisciplinaridade;
- e) modos de integração entre teoria e prática;
- f) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- g) modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- h) cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação;
- i) incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- j) concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- k) concepção e composição das atividades complementares; e
- l) inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

As habilitações, agora denominadas de Linha de Formação Específica, continuam vigentes e estimuladas pela Resolução 01/2004, com a justificativa de melhor atender às “demandas institucionais e sociais” (p.2).

Com relação ao currículo, essa regulamentação orienta a sua organização por meio de conteúdos curriculares. Tais conteúdos devem revelar “interconexões 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” (BRASIL, 2004, p.2):

Quadro 5 - Diretrizes Curriculares de 2004

- a) **Conteúdos de Formação Básica:** relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- b) **Conteúdos de Formação Profissional:** relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
- c) **Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias:** abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
- d) **Conteúdos de Formação Complementar:** estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Fonte: Resolução CNE 01/2004.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em administração, segundo a resolução vigente, devem refletir uma dinâmica que englobe os diferentes perfis de desempenho exigido pela sociedade. É necessário considerar a “heterogeneidade das mudanças sociais” que vêm acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, as quais exigem contínuas revisões do projeto pedagógico. Tem o objetivo de se constituir em uma caixa de ressonância das efetivas demandas, cujo profissional da área possua suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para se ajustar às necessidades emergentes (BRASIL, 2003b).

Esse foi um momento para revisão, análise e implementação de um Projeto Pedagógico que viesse assegurar melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade. Entendeu-se tal processo como uma oportunidade de os cursos de graduação em Administração não ficarem atrelados aos padrões burocráticos.

Quase 18 meses depois, foram instituídas as (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, por meio da Resolução nº4/2005, considerando o que consta nos pareceres CNE/CES 67/2003, 134/2003, 210/2004 e 23/2005 e revogando as resoluções anteriores, ou seja, a 02/93 e 01/2004. A principal alteração foi a extinção da oferta das habilitações específicas, bem como as Linhas de Formação Específicas não poderão constituir uma extensão do nome do curso. Para Fischer (2003), era inaceitável a oferta de habilitações, uma vez que a autora considera um estímulo à expansão cada vez mais desordenada dos cursos, além de ser altamente prejudicial á qualidade do ensino. A referida autora completa: “é enganosa, pois os cursos não têm estrutura e condições para oferecerem a especialização precoce que prometem” (p.4).

Para que se possam visualizar as principais alterações nas diretrizes legais em discussão neste capítulo, elaborou-se um quadro síntese que também servirá para análise dos casos pesquisados.

Quadro 6 - Principais Alterações na Legislação do Curso de Graduação em Administração

	1º Currículo Mínimo	2º Currículo Mínimo	Diretrizes Curriculares	
RESOLUÇÃO	Resolução s/n de 1966	Resolução 02/93	Resolução 01/2004	Resolução 04/2005
Parecer	Parecer CFE 307/66	Parecer CFE 433/93	Parecer CNE 67/2003 134/2003	Parecer CNE 67/2003,134/2003,210/2004 e 23/2005
Relator	<p>“o currículo mínimo é espécie de cabedal sobre o qual o vivo dinamismo das escolas promove as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos na formação de novos pontos de enfoque ou de novas disciplinas” (p.43).</p> <p>“Com liberdade que lhes é, aqui, atribuída, as escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e acento quanto de objetivos” (p.41).</p> <p>“Trata-se apenas de um instrumento e não de um fim, ou de uma norma negativa, destinada a limitar e inibir” (p.43).</p>	<p>“O Currículo há de ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, sua instituição, organização, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar ao pragmatismo da própria escola” (p.3)</p> <p>“As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo” (p.5)</p>	<p>“As diretrizes curriculares objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil dos seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.”</p>	<p>Na ótica da DCN do curso de bacharel em administração “pode o projeto pedagógico privilegiar ou não Linhas de Formação Específicas no final do curso, sem que representem uma habilitação, porque linha de formação significa um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica da Administração e tem por finalidade atender as particularidades regionais e locais, lastro principal que deu ênfase às Diretrizes.”</p>
Perfil	Técnico em Administração Exercício da Profissão	Profissão de Administrador Exercício da profissão	Bacharel em Administração	Bacharel em Administração

	1º Currículo Mínimo	2º Currículo Mínimo	Diretrizes Curriculares	
RESOLUÇÃO	Resolução s/n de 1966	Resolução 02/93	Resolução 01/2004	Resolução 04/2005
Parecer	Parecer CFE 307/66	Parecer CFE 433/93	Parecer CNE 67/2003 134/2003	Parecer CNE 67/2003,134/2003,210/2004 e 23/2005
Currículo/ Disciplinas	<p>Cultura Geral Ciências Sociais 2² Ciências Jurídicas 3</p> <p>Cultural/Operacional Ciências Econômicas 2</p> <p>Instrumental Ciência Contábil 3</p> <p>Instrumental/Profissional Ciências Administrativas 4</p> <p>Processamento e Controle de Dados</p>	<p>Formação Básica e Instrumental (720 h/a) Ciências Sociais 3 Ciências Jurídicas 1 Ciências Econômicas 1 Ciências Contábeis 3</p> <p>Informática</p> <p>Formação Profissional (1.020 h/a) Ciências Administrativas: 8</p> <p>Disciplinas Eletivas e Complementares (960 h/a)</p> <p>Educação Física</p>	<p>Projeto Pedagógico (competências e habilidades)</p> <p>Conteúdos Curriculares</p> <p>Conteúdos de Formação Básica Conteúdos de Formação Profissional Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias Conteúdos de Formação Complementar</p>	<p>Projeto Pedagógico (competências e habilidades)</p> <p>Conteúdos Curriculares</p> <p>Conteúdos de Formação Básica Conteúdos de Formação Profissional Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias Conteúdos de Formação Complementar</p>
Estágio	6 meses	300 h/a	Opcional e regulamentado pela Instituição através de regimento próprio	Opcional e regulamentado pela Instituição através de regimento próprio
Carga Horária	Duração mínima – 2.700 h/a	Tempo útil: 3.000 h/a	Nada Consta	Nada Consta
Trab. Final de Curso	Nada Consta	Nada Consta	Opcional	Opcional
Habilitações	Administração Hospitalar e Comércio Exterior	Criação de Novas Habilitações Específicas	Linhas de Formação Específicas	Não é permitida a oferta de habilitações, bem como as linhas de formação específicas não constituem uma extensão do nome do curso.

Fonte: elaboração própria

² Esta numeração indica a quantidade de disciplinas sugerida para cada grupo de matéria.

Diante do exposto, pode-se questionar: qual a trajetória dos currículos dos cursos de administração diante das mudanças na legislação? Qual o papel ou efeitos das teorias curriculares nas instituições de ensino superior?

Em síntese, este trabalho está alinhado à defesa feita por Berndt (1996), Nunes e Ferraz (2005) e Freitas e Amorim (2000 *apud* Pereira *et al*, 2004) quanto à flexibilidade da educação de nível superior, para a criação de seus currículos, conforme verificado nos documentos do MEC. Não há, portanto, uma especificação prévia para a formatação curricular nesse nível. O MEC apenas definiu um perfil para o egresso, suas competências e habilidades. Para os demais níveis, que compõem a educação básica, por exemplo, foi mantida uma regulação mais estreita sobre o formato dos currículos, de forma a estabelecer uma base nacional comum.

Sobre o ensino de administração, pode-se elucidar, ainda sob a perspectiva de Freitas e Amorim (2000 *apud* Pereira *et al*, 2004), baseados no documento produzido pelo Fórum Nacional de Graduação, que:

O ensino da graduação em administração, voltado à construção de conhecimento, não pode pautar-se por uma estrutura rígida baseada num enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir de uma hierarquização artificial de seus conteúdos, nem tampouco permanecer como elementos dicotômicos, e o ensino tem por base a exposição submissa a conteúdos descritivos. (...) Neste sentido, percebe-se que a flexibilidade surge como principal e imprescindível fator para que se proceda, realmente, uma estruturação curricular que vise atender a realidade da sociedade contemporânea (FREITAS E AMORIM, 2000 *apud* PEREIRA *et al*, 2004, p.5)

Após o breve histórico das questões mais recorrentes quanto à formação do administrador e à contribuição dos estudos curriculares, realizados no capítulo 5, e à sistematização dos principais dispositivos legais do curso de graduação em administração, realizada neste capítulo, passa-se para a caracterização e a descrição-analítica das escolas de administração, escolhidas como casos ilustrativos desta dissertação, diante desse contexto.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O estudo ora apresentado propôs-se a investigar, historicamente, o papel da regulamentação da área na organização curricular de três instituições de ensino superior em administração, na cidade de Salvador (Bahia).

Diante dos critérios já descritos no capítulo 1, os casos pesquisados foram os cursos de administração da: Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica de Salvador e Faculdade Ruy Barbosa, sendo investigadas, então, instituições de ensino superior de caráter público, confessional e privado, respectivamente.

A opção por escolas situadas no estado da Bahia tem relação direta com a importância desse Estado na trajetória do ensino de administração no Brasil, bem como sua posição de vanguarda neste cenário. O estado da Bahia, juntamente com Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul foram considerados, por Fischer (1984), como pólos de irradiação do ensino de administração, representados pelas suas respectivas escolas: Escola de Administração - EAUFBA, Escola Brasileira de Administração Pública - EBAP/FGV e Escola de Administração - UFRGS.

Inicialmente, será apresentada a trajetória institucional e curricular de cada escola, procurando compreender as motivações do curso de administração. Em seguida, serão analisadas as mudanças curriculares promovidas por cada instituição e sua relação com os aspectos legais.

7.1 A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

7.1.1 Universidade Federal da Bahia - UFBA

O processo de implantação da Escola de Administração da UFBA³ foi fortemente influenciado pelo ideário desenvolvimentista instalado pelo Governo Getúlio Vargas, bem como pela importação do modelo de ensino norte-americano, decorrente, principalmente, de sua inserção no PBA-1. O curso de administração da UFBA foi instalado em 1959, sendo portando, a primeira instituição de ensino superior a oferecer esse curso no estado da Bahia.

Matta (1979) creditou ao Reitor Edgar Santos a iniciativa e liderança do nascimento institucional da EAUFBA.

verifica-se, na época, um fato novo, entre tantos outros. É a percepção nova, mais segura, mais imperativa em face de experiências pregressas amargas, e partilhada por Edgar Santos, Reitor, e por Miguel Calmon, empresário e professor, de que às notáveis realizações dos juristas e dos economistas “ad hoc” faltava alguma coisa. Essa “coisa” estaria numa área de pensamento e atividade que os ingleses e os norte-americanos chamavam de “management” – “gerência” – distinguindo-a, sutilmente, do conceito de “administration”, embora este costumasse ter um sentido abrangente. Os planos, programas e projetos gerados por economistas careciam de “habilidades de implementação”, ou seja, de aptidões aperfeiçoadas por administradores (MATTA, 1979, p.15-16).

Acreditou-se que tal iniciativa fora estimulada pelas experiências anteriores da EBAP e da EAESP, em um cenário mais amplo, porém, por um impulso regional para o desenvolvimento do Estado, liderado, entre outros, por Rômulo Almeida e Miguel Calmon. Como exemplo, pode-se citar a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico da Bahia (CONDEB) e da Comissão de Planejamento Econômico (CPE), no Governo de Antonio Balbino.

A Comissão de Planejamento Econômico (CPE) introduziu, na Bahia, a ideia e a prática de planejamento econômico governamental. *“Isto era visto pela burguesia, pelos conservadores*

³ Utilizar-se-a, principalmente, o trabalho do Prof. João Eurico Matta (1979) e da Profa. Tânia Fischer (1984), para apresentar o trajetória histórica da EAUFBA, referente ao período de 1959 a 1980.

como uma suspeita invenção comunista”⁴. A CPE foi transformada em Fundação e teve os seus objetivos ampliados, ou seja, além de objetivos de natureza econômica foram acrescentados os de natureza gerencial e administrativa. Matta, acrescenta, ainda, a importância dos aspectos políticos na criação da Escola de Administração, uma vez que Edgar Santos e Miguel Calmon pertenciam ao mesmo partido político (Partido Social Democrata). Todavia, *“Edgar Santos e Miguel Calmon entendiam que o planejamento governamental deveria estar energizado pela prática da modernização gerencial administrativa”*⁵.

Assim, no período de 1958-1959, Edgar Santos, que já mobilizava consultores e profissionais de administração da FGV e do DASP para ajudá-lo na racionalização dos métodos administrativos de uma universidade em expansão, compreendeu segundo, Matta (1979) a necessidade de criar uma unidade de ensino comparável àquelas duas, na Universidade Federal da Bahia. Na época, no Nordeste, somente existia a Escola Estadual de Administração do Ceará, criado no governo de Parsifal Barroso.

Em meados de 1959, um acordo internacional de cooperação técnica firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, envolvendo o MEC, a FGV e UFRGS, foi o instrumento oportuno de que se valeu o Prof. Edgar Santos para incluir a UFBA no compromisso de fundar uma escola de graduação em administração pública e de empresas. Assim, a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia iniciava sua trajetória, sediada no Prédio da Reitoria.

O acordo previa serviços de cooperação científica e técnicas de duas universidades americanas (Michigan State University e University of Southern California) e a formação pós-graduada, para professores brasileiros, por meio de bolsas de estudos, de mestres em administração pública e de empresas. Para Matta (1979), ficara “patenteado que não bastava o passo significativo à industrialização: era preciso modernizar o comportamento administrativo e gerencial, seja no setor público, seja no domínio das empresas” (p.16). Os primeiros candidatos ao mestrado nos EUA, na sua maioria recém-formados em direito, engenharia e economia, viajaram para esse país no início de 1960

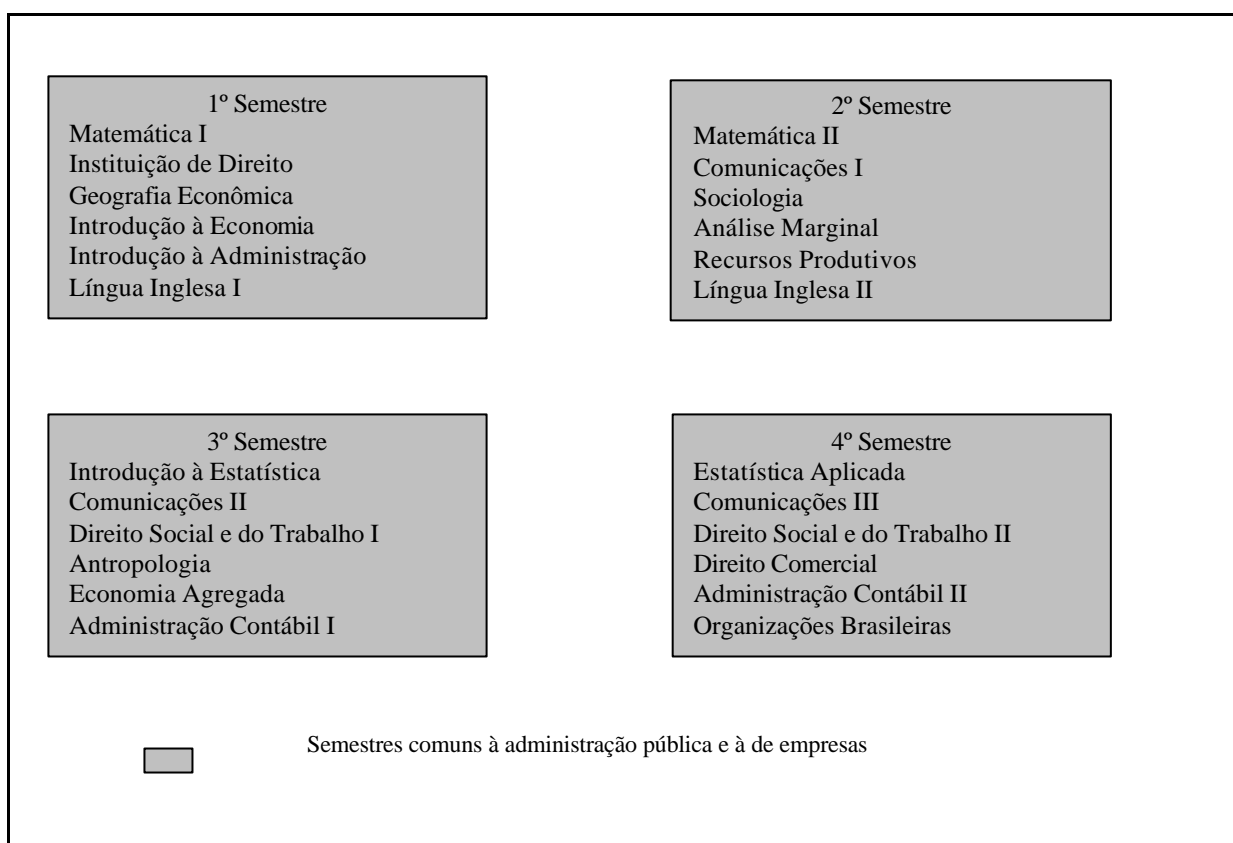
⁴ Depoimento oral de João Eurico Matta, em 02 de Abril de 2007

⁵ Depoimento oral de João Eurico Matta, em 02 de Abril de 2007

Cumpra-se notar, através da trajetória da EAUFBA, o quanto a dinâmica de formação do curso de administração teve relação estreita com a evolução social, política e econômica referida no Capítulo 4.

Ainda em 1959, o Reitor decidiu convocar os candidatos ao primeiro exame vestibular para admissão nos cursos de graduação - bacharelado – em Administração de Empresas e Administração Pública. Os estudantes aprovados cursariam, inicialmente, as disciplinas de um “tronco comum” – espécie de ciclo básico, como pode ser observado no Quadro 7, até que os mestres de disciplinas profissionalizantes retornassem, a partir de 1962, de suas bolsas no Exterior. As aulas começaram a ser ministradas em 1960.

Quadro 7 – Estrutura Curricular da UFBA em 1959



Fonte: UFBA, 1959

Diante do exposto, verifica-se que nos dois primeiros anos do curso de graduação, os estudantes tiveram aulas de matemática, estatística, geografia econômica, economia, sociologia, ciência política, direito público e privado, legislação trabalhista, contabilidade, inglês e comunicação. A partir de 1961, começaram a retornar os professores bolsistas dos

EUA, para, então, ministrar os dois anos seguintes do curso. Dessa forma, o aluno teria uma formação básica e instrumental, para nos dois anos seguintes concluir uma formação profissional, em administração pública ou administração de empresas, totalizando 2.955 h/a.

Como ainda não havia regulamentação para os cursos de graduação em administração nesta época, logo se conclui que houve uma transferência do modelo de ensino americano para o Brasil, assim como ocorrera nas primeiras escolas da Fundação Getulio Vargas.

Sobre essa questão Matta faz o seguinte esclarecimento “as primeiras escolas foram criadas sob a influência americana, com contribuição sueca. Porém, a marca do modelo é americana, apesar da formação dos Estados Unidos não ser no nível de graduação e sim de pós-graduação, em síntese em outro modelo, o college”⁶. Dessa forma, segundo Matta, o ensino de administração foi institucionalizado no país como graduação, por força do nosso modelo universitário.

Ainda em 1961, a Escola de Administração foi transferida para prédio da Praça Teixeira de Freitas, no Portão da Piedade, depois de passar alguns meses sediada num sobrado no bairro do Garcia, consolidando a sua existência física. Para Fischer (1984), é um período em que a EAUFBA passou por sucessivas fases de afirmação institucional no âmbito da universidade. Nessa época, o Reitor Albérico Fraga iniciou o processo de reestruturação da UFBA e em uma das diretrizes administrativas expressava: “expandir as atividades da Escola de Administração, de modo a fazê-la instrumento do entrosamento com a administração estadual e municipal, e com as empresas, levando a ação da Universidade ao Interior do Estado” (MATTA, 1979, p.24). Nesse mesmo processo, diagnosticou-se que a Universidade Federal da Bahia era constituída por três grupos de estabelecimentos, sendo a Escola de Administração classificada com o grupo de Escolas que procurava atender às novas demandas de mão-de-obra e aos novos métodos de organização de ensino.

Segundo Matta (1979), essa classificação revela indícios de uma crise de identidade, no plano externo. Internamente, também, o drama da busca de identidade, aceitação e equilíbrio, com todas as tensões, incertezas e competições entre os dois “setores” existentes na Escola - administração de empresas e administração pública - também fora vivido, dependendo, assim,

das habilidades gerenciais do diretor da época em integrar, no âmbito interno, e em negociar, no externo.

Em 1962, por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), o Estatuto da UFBA foi reformado. No novo texto, consta a Escola de Administração como a décima segunda, e última, na lista de unidades universitárias da UFBA. Dessa maneira, em 1962, se formalizava, de pleno direito, o nascimento e o reconhecimento da Escola. Logo, nesse ano a Escola de Administração passou a figurar no Estatuto da Universidade e, em 1964, foi aprovado o seu regimento interno. O período de 1962-1964 foi denominado, por Matta (1979), como o da crise de identidade.

Matta (1979) afirmou que a crise de identidade é um algo com o qual as instituições terão que conviver até a morte, por “ser profunda e substancial, duradoura e, mesmo recorrente, senão contínua”, e sempre que ocorre há necessidade de uma “moratória, um prazo para formulação de padrões organizacionais e comportamentais” (p.26).

O primeiro passo para a reformulação de padrões, em moldes sistemáticos, ocorreu em 1962, no Seminário de Avaliação e Planejamento, no qual um dos membros da comissão norte-americana defendeu a alternativa institucional de fusão dos cursos de economia, ciências contábeis e administração. Os professores da Faculdade de Ciências Econômicas propuseram que existisse apenas um departamento – em vez de escola – de ciências ou disciplinas de administração, e que este devia se localizar naquela Faculdade. Porém, liderados pelo Diretor da Unidade, os professores da Escola de Administração venceram essas resistências, precauções e “ciumadas inter-organizacionais”, típicos, segundo Matta (1979, p.27), de um dos momentos mais agudos de crise de identidade.

Segundo Fischer (1984), este fato não foi isolado, pois ocorreram movimentos semelhantes nas demais universidades do país, no mesmo período. Acrescenta-se que os cursos superiores em administração surgem, simultaneamente, com o processo de definição sobre as fronteiras do campo do saber administrativo (FISCHER, 1984, NICOLINI, 2000, COELHO, 2006), amenizado com a instituição do seu currículo mínimo em 1966.

⁶ Depoimento oral de João Eurico Matta, em 02 de Abril de 2007

Tanto Matta (1979) quanto Fischer (1984) afirmam que a regulamentação da carreira de técnico de administração pela Lei 4169/65, bem como o parecer 307/66 e a consequente resolução do CFE, de 8/07/66, contribuíram para atenuar a crise e garantir a unidade da EAUFBA. Outros aspectos históricos foram, também, favoráveis, para esse processo: de um lado, a FGV, pelo exemplo de suas duas escolas, o apoio da USAID e da Ford Foundation; a partir de 1963, por outro lado, o Governo Estadual (de Lomanto Junior) confiara aos professores da Escola de Administração um trabalho ligado à Reforma Administrativa do Estado, além do apoio da SUDENE, a partir de 1964. Ao mesmo tempo, o empresariado baiano e nordestino, demandaram cursos e treinamentos, deslanchados a partir de 1962, revelando a vocação da Escola para as atividades de extensão e tornando as atividades de educação de adultos e extensão universitária um traço marcante na trajetória dessa instituição.

Nos anos de 1961 a 1967, os reitores da UFBA definiram posições claras e inovadoras, quanto ao problema de identidade e aceitação da Escola de Administração: “compraram, sob argumentos científicos e técnicos, a idéia de sua sobrevivência como unidade componente do sistema universitário” (MATTA, 1979, p.27).

O apoio da Fundação Ford trouxe à EAUFBA, por meio de um programa de pesquisa, implicações ao ensino de administração, em geral, e ao currículo, em particular. Esse programa foi conduzido pelo Plano de Ensino e Pesquisa (PEP). Segundo Fischer (1984), a pesquisa tinha duas funções principais: a) caracterizar e explicar a realidade administrativa baiana e b) prover uma estrutura conceptual sobre a qual deveria ser organizado o ensino.

Fischer (1984) esclarece, ainda, que o ponto de convergência dessas duas direções foi a “superação do subdesenvolvimento brasileiro e, particularmente, o nordestino” (p.204). O relatório apresentado à Fundação Ford, ao final do Programa apresentou como desafio básico, a ser empreendido pelo plano, a busca por dados empíricos, lembra Fischer (1984). Logo a prioridade tornou-se a pesquisa orientada para a ação.

A integração ensino-pesquisa foi bastante valorizada nesse Plano, que tinha entre seus objetivos específicos:

a) melhoramento do currículo; b) seleção e produção de textos acadêmicos em português, inclusive estudo de casos; c) aperfeiçoamento dos métodos de ensino e técnicas de acompanhamento e; d) planejamento e coordenação de cursos (FISCHER, 1984, p.204).

Os resultados deveriam fornecer a base para o preparo de textos de Administração utilizáveis pelos cursos da Escola e para a elaboração de quadros de referência sobre os problemas da realidade administrativa. Esse Plano revela uma nítida preocupação em ajustar o ensino de Ciências Sociais nos cursos de Administração às peculiaridades, em formação, da área, no sentido de preparar não apenas um profissional habilitado em técnicas de direção, mas capaz de tomar decisões de natureza política.

Fischer (1984) identificou que se tratava de um plano de ensino/pesquisa altamente inovador para a época, o qual se propunha a intervir em condições de ensino reais do curso da Escola, desenvolvendo habilidades de pesquisa em seus professores e tendo como resultado conseqüente a produção de conhecimento dentro de um enfoque regional. Segundo a autora, o programa da Fundação Ford influenciou a concepção do administrador que a escola formou, bem como a sua proposta curricular.

Entre os anos de 1962-1964, definiu-se a identidade da Escola. Sua orientação filosófica foi “gerencial, comportamental, programática e tecnológica, para distinguir de um enfoque jurídico-formal” (MATTA, 1979, p.29). Institucionalizou-se a diferenciação técnica entre os conceitos de “*managerial approach*” e “*legal approach*”, sem prejuízos de uma abordagem acentuadamente, interdisciplinar e inter-profissional. Segundo o autor, essa forma de intervenção educacional conciliou métodos quantitativos, ciências sociais aplicadas e tecnologia administrativa, antecipando-se, no tempo e na experiência, ao texto da resolução de 1966 do CFE, que aprovaria o “currículo mínimo” de administração. Acrescentam-se a esses traços, os serviços prestados à comunidade e o interesse dos docentes pela extensão universitária, integrando assistência técnica, consultoria gerencial e reeducação de adultos.

O regimento interno aprovado em 1964, num tom de busca de equilíbrio organizacional e superação das tensões internas, foi formulado com as seguintes finalidades:

Art. 1º - Escola de Administração é um estabelecimento mantido pela Universidade da Bahia, para o ensino e pesquisa no campo das ciências administrativas.

Parágrafo único: para execução dos objetivos indicados neste artigo compete a escola:

- a) promover em grau superior o ensino de administração, para formação de pessoal de alto nível, habilitado a exercer atividades de estudos e pesquisa (analistas), para orientação técnica (assessores) e para direção de serviços (administradores e gerentes);
- b) promover o aperfeiçoamento de profissionais de nível superior e a especialização de administradores públicos e de empresas;
- c) realizar estudos, levantamentos e pesquisas tendentes a esclarecer problemas relativos àqueles setores de atividades;
- d) divulgar princípios e métodos e o resultado de suas pesquisas e de seus estudos, como contribuição para o maior esclarecimento dos problemas da administração;
- e) prestar assistência técnica a organismos públicos ou privados, mediante convênio (EAUFBA, 1964 *apud* MATTA, 1979, p. 29-30.)

No período de 1965-1974, ocorreu uma “crise de crescimento” tendo como principal característica, segundo Matta (1979), a grande pressão por serviços. Fischer (1984) considerou da mais alta expressão a atuação da EAUFBA no contexto regional. Para autora, foi, talvez, a escola que mais difundiu a tecnologia administrativa no âmbito de uma região. Fato confirmado com o comprometimento da EAUFBA, no período de 1964-1967, com o Governo do Estado da Bahia, no seu programa de Reforma Administrativa, e, também, com outros estados no norte e nordeste, nos anos seguintes, bem como com a Reforma Universitária de âmbito nacional.

De um lado, começam a crescer, anualmente, as inscrições de candidatos aos exames vestibulares para graduação em Administração; no entanto, a EAUFBA não tem meios de oferecer vagas na mesma proporção. Do outro lado, dessas pressões sociais por serviços de ensino de graduação, estavam as pressões igualmente fortes e crescentes por serviços de extensão universitária, pesquisa aplicada e assistência técnica ou consultoria. Porém tais questões não serão tratadas neste trabalho, salvo quando trouxerem implicações para o ensino de graduação, como ocorreu em 1965, quando os alunos, por meio do diretório acadêmico, formularam duas reivindicações. Primeiramente, que as atividades externas dos professores não comprometessem a qualidade do ensino de graduação. Em segundo lugar, que as novas entidades “complementares” da EAUFBA, ISP e IADE constituíssem “laboratórios” do estágio e aprendizado prático para os próprios alunos.

Outros fatos merecem, também, registro com relação ao período de 1965-1968. Os anos de 1965-1966 foram os últimos da vigência da participação direta do USAID na execução do convênio internacional de 1959, a qual facilitara o nascimento e a identidade institucional da Escola de Administração da UFBA.

Mas a crise de crescimento da EAUFBA, segundo Matta (1979), não ofereceu condições favoráveis, nem tempo, para uma moratória durante a qual se fizesse um reexame de objetivos e prioridades, ou um debate aberto de planos de longo prazo. Os professores da Escola estavam sobrecarregados de tarefas, dentro e fora da Universidade, sem tempo ou sem apoio financeiro para replanejar a instituição. O clima institucional da Escola era de expansão abrupta em todas as direções promissoras; porém, faltava a ação integrada.

Em julho de 1967, realizou-se, no Rio de Janeiro, a III Conferência Nacional de Administração Pública. Entre as conclusões alternativas de institucionalização desse conclave teve-se:

o ensino conjugado de Administração Pública e de Empresas com currículo comum nos dois primeiros anos e dois programas distintos nos últimos anos” [...] e o currículo integrado de Administração Pública e de Empresas (MATTÁ, 1979, p.38)

Em síntese, as conclusões desse Encontro recomendavam um exame cuidadoso de objetivos de longo prazo, prioridade de ação e relacionamento, em todas as direções, por parte das escolas e institutos de ensino e pesquisa em administração e gerência. Todavia, Matta (1979) informa que com a expressiva delegação da EAESP presente no evento, “a maioria dos congressistas parece considerar que o currículo integrado constituirá a alternativa ideal para o contexto brasileiro” (p.38). Uma outra conclusão da Conferência, apresentada por Matta (1979), foi fato de se elegerem as Escolas de Administração para desempenhar o “papel decisivo no processo de Reformas Administrativas no país, nos níveis nacional, estadual e municipal”(p.38).

Em fevereiro de 1968, o presidente Arthur Costa e Silva, por meio do decreto 62.241, reestruturou a Universidade Federal da Bahia. Houve grande envolvimento de professores da Escola desse processo. Em 1970, publicou-se o novo regimento interno da EAUFBA, aprovado pelo Conselho Universitário para ajustá-lo aos dispositivos da Reforma Universitária. As finalidades da Escola prescritas no Regimento de 1964 ganharam roupagem nova, nos seguintes termos:

Artigo 2º - À Escola de Administração, como Unidade de ensino profissional, pesquisa aplicada e extensão, incumbe, nos termos do Título IV do Estatuto e dos Títulos III e V do Regimento Geral da Universidade
I – ministrar o ensino profissional das disciplinas dos cursos regulares de graduação;
II – ministrar o ensino das disciplinas dos cursos regulares de pós-graduação;

- III – promover a realização, além de outros exigidos pelo desenvolvimento da cultura e necessidades da região dos seguintes cursos especiais: especialização, aperfeiçoamento, atualização e extensão;
- IV – desenvolver, no plano de pesquisa e extensão, a nível de serviços, programas, projetos e atividades de assistência técnica, treinamento e assessoria em administração (UFBA, 1970 *apud* MATTA, 1979, p.40).

Dessa forma, a estrutura organizacional da Escola mudou consideravelmente, para adaptar-se à nova complexidade do “sistema universitário”.

Em 1970, um pequeno grupo de professores da EAUFBA contribuiu para a constituição, na Universidade Católica de Salvador – UCSAL, de uma Escola de Administração. Em 1972, parte desse grupo criou a Escola de Administração de Empresas da Bahia (atualmente a UNIFACS).

Percebe-se que as pressões de demanda eram fortes no Estado, que já em 1972 possui três cursos de administração instalados em Salvador.

No final de 1973, a Escola ganha uma nova sede, de três andares, no Vale do Canela. A crise de crescimento da Escola prosseguiu, depois de sua reidentificação no Regimento de 70, cujos sintomas dramáticos apareciam, de modo, inequívoco, nas estatísticas veiculadas pelos relatórios anuais apresentados pela Reitoria. Os resultados do ensino de graduação, na Escola, ao longo de seus dezessete anos de idade, revelavam esse crescimento. Graduaram-se desde a primeira turma, de 1963, até dez/1971, 77 bacharéis em Administração Pública e 199 em Administração de Empresas. A crise de maturidade e desenvolvimento datou de 1974 a 1980, possuindo como principal característica “a integração de professores dos outros ‘setores’ de administração de empresas e de administração pública” (MATTA, 1979, p.60).

O período de desenvolvimento e maturidade da EAUFBA foi marcado por algumas preocupações: em primeiro lugar, atender às demandas de rotina da Escola, a produção anual de bacharéis; em segundo lugar, o estímulo a todo trabalho de atendimento de demandas da clientela externa; em terceiro, a institucionalização do Centro de Desenvolvimento de Executivos e; em quarto lugar esforço para a criação do mestrado.

A descrição histórica da EAUFBA realizada por Matta (1979) foi complementada por Osvaldo Barreto Filho (1999), quando era Diretor da instituição, em um artigo comemorativo dos 40 anos⁷ de existência da Escola.

Ao completar 40 anos, a EAUFBA, atravessou um dos mais importantes momentos da sua história. Por um lado, conseguiu angariar reconhecimento local e nacional que a colocou como uma das principais instituições de ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa, na área de administração do país. Por outro lado, no ambiente político e administrativo brasileiro, pairavam ameaças sobre o sistema de instituições federais de ensino superior.

Barreto (1999) propôs-se a resgatar as principais motivações que determinaram a criação da Escola, em 1959, o seu desenvolvimento que ocorreram nas décadas de 1960 e 1970, período esse já descrito na primeira parte deste capítulo. Volta, então, a seguir, a atenção para análise dos principais projetos desenvolvidos na década de 1980 e as principais ocorrências da década 1990.

No final da década de 1970, a EAUFBA sofria um processo de esvaziamento, em parte devido ao processo de recrutamento de vários professores para cargos de assessoria do governo estadual, governo federal e da própria UFBA, e para assumir cargos em empresas privadas e no parlamento, e em parte, por não ter colocado como uma das suas ações prioritárias a implantação de um programa de pós-graduação em administração que pudesse gerar uma dinâmica interna necessária à preparação de novos quadros, como, também, para a revitalização de seu curso de graduação.

Apesar das conquistas dos períodos anteriores, para o ex-diretor (1999), no início da década de 80, a Escola estava esvaziada; inclusive, as atividades de extensão, as quais marcaram a ação da EAUFBA, estavam inoperantes. Entretanto, dois projetos desenvolvidos na primeira metade da década de 1980 parecem confirmar que os momentos de crise podem ser, também, momentos, de desencadeamento de capacidade criadora. A criação do Curso de Mestrado em Administração e do Centro Educacional de Tecnologia em Administração (CETEAD) irão manter a dinâmica da Escola nos anos seguintes.

⁷ Utilizar-se-á o artigo do Prof. Osvaldo Barreto Filho, como referência, para dar continuidade à descrição da trajetória da EAUFBA, referente as décadas de 80 e 90.

O Curso de Mestrado em Administração, criado em 1983, vai se constituir no mais importante projeto do período, pois foi a partir dele que se criou uma dinâmica que possibilitou a aglutinação de antigos e novos quadros, no sentido da constituição de um núcleo de ensino de pós-graduação e pesquisa. O curso de mestrado foi reorganizado em 1986, extinguindo o primeiro modelo. Nessa época, houve a agregação de 12 novos professores doutores, por meio da concessão de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Um fato curioso citado por Barreto (1999), foi que, enquanto na década de 70 a Escola perdeu quadros para o setor público e o setor privado, no final dos anos 80 e início dos anos 90 ocorreu o inverso, ou seja, técnicos oriundos do Serviço Público Estadual e Municipal e até mesmo de empresas, motivados pela crise do setor público baiano, que se materializou com a queda dos salários e a falta de perspectiva profissional, migraram para a Universidade, sendo a Escola de Administração uma das grandes beneficiárias desse processo.

A Escola duplicou o número de vagas dos seus cursos de graduação. O curso de administração passa de 80 para 155, enquanto que o curso de secretariado executivo, de 40 para 80 vagas. No contexto da UFBA, Barreto (1999) acredita que, talvez, tenha sido a unidade que mais ampliou a ofertas de vagas nesse período. Ainda na graduação, dois importantes projetos foram executados: a modificação da estrutura curricular do curso de secretariado executivo, de curso de curta duração para duração plena; e a unificação dos cursos de administração pública e de empresas em um bacharelado em administração. Esse novo curso passa a ter uma peculiaridade ao contemplar, em sua grade, os conteúdos básicos fundamentais para a compreensão do funcionamento do setor público e do setor privado. Esta constituiu-se a primeira alteração curricular, que será detalhada no próximo capítulo, de um curso criado em 1959.

Em 1993, instituiu-se o Curso de Doutorado em Administração Pública e, em 1998, o Curso de Mestrado Profissional, o que significou o amadurecimento e a consolidação do programa de pós-graduação da EAUFBA, já configurado como Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA.

Outro dado marcante registrado por Barreto (1999), em seu artigo, foi o crescimento da oferta de cursos de especialização. O Programa de Capacitação Profissional Avançada – CPA oferecia 04 turmas por ano. Firmaram-se, ainda, novas parcerias com as instituições públicas e privadas visando à oferta de cursos de especialização. A área de extensão, também, amplia o seu raio de ação, a partir do estabelecimento de parcerias com vários organismos do setor público e privado. Um exemplo foi o Programa PM/UFBA que, segundo o autor, contribuiu de forma decisiva para mudanças na dinâmica de funcionamento da Polícia Militar do Estado da Bahia.

O final da década de 90, foi uma fase importante da trajetória da EAUFBA: os cursos ganharam reconhecimento da comunidade local e nacional; o programa de pós-graduação foi reconhecido pela Capes como um dos cinco melhores do país; o curso de graduação em Administração foi considerado o sétimo melhor curso do país; e multiplicaram-se as demandas pelos serviços prestados pela Escola.

Apesar do quadro positivo, para Barreto (1999), esse foi, também, um momento de grandes incertezas e desafios. O projeto neoliberal do governo de FHC impôs às Universidades Federais uma situação bastante desfavorável.

Um dos reflexos mais danosos, indicado por Barreto (1999), foi a aposentadoria precoce de professores temendo as conseqüências e, possivelmente, perdas, diante das medidas anunciadas pelo Governo Federal. A reposição dos docentes era realizada de forma marginal, causando sobrecarga aos professores ativos. A título de exemplo, conforme o autor, chegou-se a uma média de 35 alunos por professor, o que representava cerca de quadro vezes a média obtida pelo Ministério de Educação nas Universidades Federais, naquela época.

Por fim, Barreto (1999) fez um paralelo entre as conjunturas da época em que a EAUFBA foi criada, afirmando que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela esperança de um país em construção, ao passo que ao completar os seus 40 anos, o cenário era de pessimismo, tantos foram, e ainda são, os problemas enfrentados pelo país. No entanto, para a Escola, aquele momento impôs grandes desafios à consolidação de posições conquistadas e à afirmação de novos projetos.

Quanto às alterações curriculares, encontraram-se registros que a EAUFBA redefiniu, pela primeira vez, a sua estrutura curricular em 1993, ou seja, depois de 34 anos da sua criação. O novo currículo extinguiu a formação de administradores públicos ou de empresas, para, então, formar bacharéis em administração. De acordo, com o projeto de reestruturação curricular procurou-se dar “uma visão abrangente ao estudante sem viesar para um dos campos: administração de empresa ou pública, e, ainda, buscou possibilitar ao aluno uma verticalização do seu estudo em áreas do conhecimento administrativo para as quais se identificasse” (EAUFBA,1998).

Foi apresentada pelo Colegiado do Curso, no encaminhamento da Proposta de Ajuste à Estrutura Curricular, à Pro-Reitoria de Graduação, a seguinte justificativa:

esta primeira iniciativa de redefinição ao curso aconteceu após anos de implantação dos currículos estabelecidos na criação do curso, evidenciando a inadaptação curricular às demandas técnicas do mercado; desatualização das disciplinas frente aos avanços tecnológicos e do conhecimento científico; inadequação da formação dos futuros profissionais para atuação em quaisquer setores: público ou privado. O objetivo foi estabelecer um currículo que viabilizasse a transmissão do conhecimento com uma certa flexibilidade para a captação da evolução da ciência (EAUFBA, 1998, p.1).

A novidade desta reformulação foi a introdução da chamada Área de Aprofundamento, ou seja, nos últimos dois semestres o aluno poderia escolher duas entre as três disciplinas à sua disposição: Estudos Organizacionais, Contábil-Financeira e Marketing/Produção, conforme ilustrado na estrutura curricular abaixo.

Quadro 8 - Estrutura Curricular da UFBA em 1993.1

<p style="text-align: center;">1º Semestre</p> <p>Introdução a Administração Introdução as Teorias Econômicas Introdução Sociologia Psicologia I Matemática I</p>	<p style="text-align: center;">2º Semestre</p> <p>Comunicação Instituição de Direito Público e Privado Contabilidade Geral I Introdução a Filosofia Sociologia das Organizações Matemática Financeira</p>
<p style="text-align: center;">3º Semestre</p> <p>Estratégia Econômica das Empresas Elementos e Análise de Custos Teoria da Organização Legislação Social e Direito do Trabalho Economia Brasileira Estatística I</p>	<p style="text-align: center;">4º Semestre</p> <p>Estado e Sociedade Administração Contábil I Organização Sistemas e Métodos Administração de Material Legislação Tributária Estatística II</p>
<p style="text-align: center;">5º Semestre</p> <p>Estrutura e Funções do Governo Administração Financeira I Administração de Produção I Informática Aplicada a Administração Gestão das Organizações Administração de Pessoal</p>	<p style="text-align: center;">6º Semestre</p> <p>Administração Financeira Governamental Planejamento Governamental Elaboração e Análise de Programas e Projetos Administração Mercadológica Pesquisa Aplicada em Administração Comportamento nas Organizações</p>
<p style="text-align: center;">7º Semestre</p> <p>Administração Estratégica Eletiva Optativas (Disciplinas de Aprofundamento)</p>	<p style="text-align: center;">8º Semestre</p> <p>Estágio Supervisionado Eletiva Optativas (Disciplinas de Aprofundamento)</p>

Fonte:UFBA, 1993

Após dois anos de experiência da nova estrutura implantada, a EAUBA iniciou um processo de avaliação do funcionamento do curso, cujo objetivo foi identificar dificuldades ou entraves que, porventura, estivessem impossibilitando o alcance da formação desejada.

Remontada a discussão com toda a comunidade acadêmica da EAUFBA, para identificar os aspectos curriculares que precisavam ser modificados, foram realizados vários encontros, sendo o maior deles o seminário interno, cujo tema fora a “A Escola que nós desejamos”.

Em meio a esse processo de discussão na EAUFBA, o MEC publicou, em 1997, o edital 04/97, por meio do qual as IES foram convocadas a proporem as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. A EAUFBA, novamente, se abre para discussão das qualidades necessárias aos profissionais e o conteúdo do curso, agora com a comunidade externa, chegando ao seguinte perfil desejado do formando: formação pluralista, eclética e crítica, possibilitando-os atuar como:

gestores de organizações: privadas, governamentais e/ou não governamentais – sejam elas industriais, comerciais e /ou de serviços, e de todos os portes: pequenas, médias ou grandes;
empreendedores: com criatividade e flexibilidade para novas idéias, que lhes permita atuar numa realidade em constante modificações; e
pesquisadores: com capacidade de desenvolver projetos e estudos voltados para o atendimento das demandas sociais na área de gestão (EAUFBA,1998, p.2).

Dessa forma, estava se delineando mais um projeto de reestruturação curricular, a ser encaminhado para os órgãos competentes, em 1998. Para conseguir formar o perfil acima descrito, o projeto traz detalhadas as habilidades que deverão ser desenvolvidas no período de formação profissional, a saber:

Visão Humanista
 Visão Crítica
 Capacidade de Liderança
 Comportamento Ético
 Visão Holística
 Visão a Longo Prazo
 Busca Contínua da Informação
 Visão Empreendedora
 Objetividade
 Formação Técnica para gerir organizações de todos os portes
 Capacidade de Negociação em Conflitos

A partir desse perfil definido e das habilidades almejadas para o formando, os programas das disciplinas que compõem o currículo dessa nova estrutura curricular foram reorganizados.

Conforme descrito no Projeto de Reestruturação Curricular, “a preocupação de oferecer um curso enxuto, com estrutura de funcionamento de fácil entendimento e de praticidade, esteve presente em todas as etapas do trabalho” (EAUFBA, 1998, p.5).

Quadro 9 - Estrutura Curricular da UFBA em 1999⁸

<p>1º Semestre Introdução à Administração Comunicação Introd. às Teorias Econômicas Psicologia I Matemática I</p>	<p>2º Semestre Direito para Administradores Economia Brasileira Matemática Financeira Estatística I Estudos Antropológicos das Org. Adm. Contábil</p>
<p>3º Semestre Legislação Tributária e Comercial Introd. à Filosofia Abordagem Sócio Política das Org. Estatística II Gestão de Custos I Optativa de Língua Estrangeira</p>	<p>4º Semestre Estado e Sociedade Estratégia Econômica da Empresa Informática Apl. à Administração Teoria das Organizações Legislação Social e Dir. Trabalhista Adm. Material</p>
<p>5º Semestre Estrutura e Funções do Governo Adm. Sistemas de Informação Sist. de Informação Gerencial Gestão das Organizações Gestão de Pessoal Adm. Mercadológica I</p>	<p>6º Semestre Adm. de Produção I Elab. e Análise de Prog. e Projetos Orçamento e Fin. Públicas Habilidades Gerenciais Adm. Mercadológica II Adm. Financeira I</p>
<p>7º Semestre Administração Financeira II Pesquisa Aplicada à Administração Administração Estratégica Optativas (Disciplinas de Aprofundamento)</p>	<p>8º Semestre Monografia Estágio Curricular Optativas (Disciplinas de Aprofundamento)</p>

Fonte: UFBA, 1998

Vale ressaltar que, apesar do MEC estar para firmar as diretrizes curriculares, a reforma e a estrutura curricular atendia à Resolução 02/93. Agora, o aluno para graduar-se em

⁸. Em destaque estão as disciplinas novas e/ou as que tiveram mudanças de nomenclatura ou ementa

Administração pela EAUFBA deverá integralizar 186 créditos e 3.180 horas, sendo distribuídas em: 1.515 h/a em disciplinas de formação básica e instrumental, 1.305 h/a em disciplinas de formação profissional, 60 horas/aula em disciplinas de formação optativa de língua estrangeira e 300 h/a na atividade de estágio supervisionado.

Considerando a organização curricular em ciclos de formação - básica e instrumental, profissional e optativas de línguas - as matérias estão assim agrupadas:

a) Formação Básica e Instrumental: Economia, Política, Direito, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Contabilidade, Matemática, Estatística, Informática, Comunicação, Metodologia Científica.

b) Formação Profissional: Teorias da Administração, Administração de Recursos Humanos, Organização Sistema e Métodos, Administração de Sistemas de Informação, Administração Financeira-Orçamentária, Administração Mercadológica, Administração de Recurso Material e Patrimônio, Estágio Supervisionado, Áreas de Aprofundamento.

c) Formação Optativa de Língua Estrangeira: Inglês ou Espanhol

No projeto elaborado para fins dessa reestruturação, encontrou-se o conceito de currículo adotado pela Instituição: “conjunto de disciplinas destinadas à formação universitária do estudante, habilitando-o à obtenção de grau acadêmico e ao exercício profissional; e adequando-o às necessidade da sociedade” (EAUFBA, 1998, p.26).

Este conceito está relacionado às idéias defendidas pela corrente tradicional, quando o campo dos estudos curriculares se institucionalizava na década de 1920. Além disso, este conceito está ultrapassado diante da nova LDB/96 que extinguiu o vínculo entre o ensino superior e o exercício profissional, conforme o seu Artigo 48: “os diplomas de curso superior reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida pelo titular”.

Em 2006 foi elaborada uma nova proposta de reformulação curricular para o curso de Administração da UFBA, porém este projeto foi abortado devido ao avanço das discussões e debate do ideário da Universidade Nova⁹.

7.1.2 Universidade Católica do Salvador - UCSAL

A Universidade Católica do Salvador – UCSAL, instituição educacional de direito privado sem fins lucrativos e de caráter confessional, foi criada em 1961, e o seu curso de administração em 1970, na onda dos programas de reforma administrativa e de industrialização no estado.

Considerando a necessidade de formar pessoal de nível superior na área de administração, capacitado para atender às demandas decorrentes do crescente surto de desenvolvimento econômico do estado, a UCSAL por meio do ato de seu Reitor, na época, o Monsenhor Eugênio de Andrade Viega, em 10/06/70, instalou o curso de graduação em administração.

Em depoimento, o Prof. Luiz Fernandes¹⁰ e Prof. Hugo Agar¹¹, afirmam que a motivação para a criação do curso de administração na UCSAL, realmente, partiu do Reitor atrelada à demanda crescente pela carreira de administrador no estado.

Os professores responsáveis pela elaboração do projeto do curso e sua efetiva implantação, inclusive recrutamento do corpo docente, realização do vestibular dos discentes ingressos em 1970, eram oriundos da Escola de Administração da UFBA, constituindo a primeira diretoria da Escola de Administração da UCSAL, no período de julho de 1970 a dezembro de 1971.

⁹ Inspirado na obra de Anísio Teixeira, o movimento Universidade Nova tem como principal objetivo a reestruturação curricular radical dos programas de formação universitária. A principal alteração prevista é a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (BI), cursos de formação geral como requisito para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmica de pós-graduação. Ver www.universidadenova.ufba.br.

¹⁰ Depoimento Oral em 22 de Março de 2007. Atual Diretor da Escola de Administração.

¹¹ Depoimento Oral em 02 de Abril de 2007. Ex-diretor da Escola de Administração (1998-2002).

A primeira sede da Escola de Administração foi no prédio anexo ao Convento da Lapa, sendo transferido ao Campus da Federação em 1972 e, por fim, em 1999, foi transferido para o Campus de Pituacú, onde permanece até hoje. O reconhecimento do curso pelo então Conselho Federal de Educação se deu por meio do decreto 75063/74, quando ainda estava vigente o primeiro currículo do curso, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 10 - Estrutura Curricular da UCSAL em 1970.1

<p>1º Semestre</p> <p>Teologia Introdução à Filosofia Língua Portuguesa Inglês Básico Matemática Básica I Fundamentos da Economia</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Sociologia Técnica da Comunicação Administrativa Psicologia Estudo de Problemas Brasileiros I Ciência Política Recursos Produtivos</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Instituição de Direito Público e Privado Contabilidade Geral I Psicologia aplicada à Administração Teoria Econômica I Matemática II Teoria Geral da Administração</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Direito Comercial Estatística I Legislação Social e do Trabalho Matemática III Processos e Equipamentos Industriais Teoria Econômica II</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Instituições Financeiras Estatística II Contabilidade Geral II Administração de Vendas Administração da Produção I Legislação Tributária</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Administração da Produção II Administração Financeira I/Orcamento Controle de Custos Organização Administração Mercadológica Relações Humanas</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Administração Financeira II Administração de Material Administração de Pessoal Pesquisa Mercadológica Pesquisa Operacional Projetos Industriais Diretrizes Administrativas</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Economia Brasileira Economia da Empresa Estudo de Problemas Brasileiros II Seminário de Relações Industriais * Seminário Mercadológico * Seminário de Controle Contábil-Financeiro* Estágio Supervisionado</p>
<p>* O aluno terá que escolher apenas um seminário</p>	

Com relação às questões curriculares, foi em 1995 que o currículo do curso de administração sofreu a sua primeira reformulação, em consonância com a resolução 02/93. Em 1999, ocorreu a segunda reformulação curricular que utilizou como base a interdisciplinaridade. Anterior às reformulações ocorreu um pequeno ajuste no ano de 1990. Diante de análise documental, entende-se, de forma geral, que as reformulações empreendidas por essa instituição decorreram da exigência de “reorganização no processo de produção do saber, da forma a entender a realidade e os problemas delas resultantes, para participar das mudanças na estrutura social” (UCSAL, 1998, p.1).

Na verdade, desde 1991, a UCSAL vem desenvolvendo um amplo debate com o objetivo de repensar a universidade e discutir a construção do seu projeto pedagógico. Neste ano houve uma pequena alteração na estrutura curricular do curso de administração, porém não foi considerada uma reforma dos conteúdos curriculares. A seguir faz-se a relação das disciplinas lecionadas após o ajuste, para melhor compreensão da reforma que ocorrerá em 1995.

Quadro 11 - Estrutura Curricular da UCSAL em 1991

<p style="text-align: center;">1º Semestre</p> <p>Teologia Comunicação I Fund. Psico-Social de Administração Administração Contábil I Matemática I Teoria Econômica I</p>	<p style="text-align: center;">2º Semestre</p> <p>Comunicação II Psicologia das Organizações Teoria Geral da Administração Administração Contábil II Matemática II Teoria Econômica II</p>
<p style="text-align: center;">3º Semestre</p> <p>Instituições do Direito Público e Privado Comportamento Humano nas Organizações Controle de Custos Matemática III Estatística Aplicada à Administração I Teoria Econômica III</p>	<p style="text-align: center;">4º Semestre</p> <p>Legislação Social e do Trabalho Introdução ao Pensamento e Métodos Científicos Instituição Financeira Matemática Comercial e Financeira Estatística Aplicada à Administração II Administração da Produção I</p>
<p style="text-align: center;">5º Semestre</p> <p>Legislação Tributária Direito Comercial Organização Administração das Finanças I Administração da Produção II Administração Mercadológica II</p>	<p style="text-align: center;">6º Semestre</p> <p>Organização, Sistemas e Métodos Administração de Recursos Humanos I Administração das Finanças II Elaboração e Análise de Projetos Administração de Materiais Pesquisa Mercadológica</p>
<p style="text-align: center;">7º Semestre</p> <p>Introdução ao Processamento de Dados Desenvolvimento Organizacional Administração de Recursos Humanos II Planejamento e Orçamento Empresarial Administração da Produção III Propaganda, Promoção e Merchandising Estágio Supervisionado</p>	<p style="text-align: center;">8º Semestre</p> <p>Sistemas de Informações Gerenciais Desenvolvimento do Desempenho Gerencial Diretrizes Administrativas Pesquisa Operacional Economia Brasileira Economia da Empresa</p>

Fonte: UCSAL, 1991

A (primeira) reformulação curricular do curso, ocorrida em 1995 para atender a Resolução 02/93, foi disponibilizada para os alunos ingressantes a partir do semestre 1995.1. O novo currículo teve como finalidade preparar um profissional com uma visão sistêmica e integral da realidade (UCSAL, 1998).

A organização curricular do período de 1995-1998 possuía uma carga horária total 3.180 horas, com a seguinte composição: 33,96 % de disciplinas de formação profissional; 24,53%

de disciplinas de formação básica e instrumental; 32,08% de disciplinas de formação eletivas e complementares e; 8,43 % destinada ao estágio supervisionado.

Baseado na necessidade de adaptar o currículo do curso ao que preceituava a Resolução nº2/1993, o Conselho Departamental do Curso de Administração indicou as seguintes alterações curriculares:

1) mudança da duração do curso no turno noturno

a) 10 semestres (sem aulas aos sábados)

2) fusão e/ou eliminação de disciplinas

- a. fusão das disciplinas comunicação I e II
- b. reformulação do programa da disciplina Teoria Econômica III para incluir noções sobre comércio exterior
- c. Separação das disciplinas Sociologia e Psicologia (antiga Fundamentos Psico-Sociais da Administração)
- d. Exclusão da disciplina Comportamento Humano nas Organizações
- e. Reformulação do Programa de Filosofia para incluir tópicos sobre ética
- f. Exclusão da disciplina Organização.
- g. Reformulação do programa da disciplina OSM

3) criação de novas disciplinas

- a. Instituições Financeiras
- b. Administração Mercadológica III (antiga Propaganda, Promoções e Merchandising + tópicos sobre mkt de serviços, de varejo, agribusiness)
- c. Desenvolvimento Organizacional (antiga desenv. do desempenho gerencial + desenvolvimento org)
- d. Desenvolvimento de Novos Empreendimentos
- e. Clima, Cultura e Poder nas Organizações
- f. Política de Negócios

4) O estágio supervisionado passou a ter a carga horária total de 300 horas.

Conforme fora definido pelo MEC, este currículo passou a ser cursado pelos alunos, a partir do primeiro semestre de 1995, de acordo com a estrutura curricular abaixo:

Quadro 12 - Estrutura Curricular da UCSAL a partir de 1995¹²

<p>1º Semestre</p> <p>Teologia Filosofia Comunicação Empresarial Administração Contábil Matemática I Teoria Econômica I</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Sociologia aplicada a Administração Teoria Geral da Administração Psicologia das Organizações Administração Contábil II Matemática II Teoria Econômica II</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Instituição de Direito Organizações, Sistemas e Métodos Adm. de Recursos Humanos I Controle de Custos Matemática III Estatística Aplicada a Administração I</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Direito do Trabalho Introdução do Processamento de Dados Estatística Aplicada à Administração II Adm. Mercadológica I</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Direito Comercial Adm. de Recursos Humanos II Instituição Financeira Administração Finanças I Administração da Produção II Administração Mercadológica II</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Direito Tributário Administração Finanças II Administração Materiais Pesquisa Mercadológica Administração Mercadológica III Teoria Econômica III</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Sistemas de Informações Gerenciais Desenvolvimento Gerencial e Organizacional Pesquisa Operacional Economia da Empresa Economia Brasileira Estágio Supervisionado</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Clima, Cultura e Poder nas Organizações Diretrizes Administrativas Elaboração e Análise de Projetos Desenvolvimento de Novos Empreendimentos Políticas de Negócios</p>

Fonte: UCSAL, 1995

Como todo curso profissional, o ensino de Administração apresenta tanto aspectos comuns a qualquer curso superior, de qualquer área, quanto aspectos específicos, estritamente relacionados com as condições de trabalho no Brasil. Para a UCSAL, a pretensão de homogeneidade, entendida, também, como qualidade mínima é um dos aspectos específico do curso de administração (UCSAL, 1998). Esta compreensão decorre da análise da instituição frente à Resolução 02/93, cujo entendimento da UCSAL foi uma tentativa de assegurar

¹² Esta estrutura curricular não possui disciplinas de caráter optativa ou eletiva. **Em destaque estão as disciplinas novas e/ou as que tiveram mudanças de nomenclatura ou ementa**

currículos semelhantes, independentemente da região e da instituição que estivessem oferecendo o curso. Porém, enquanto nos documentos institucionais da UCSAL encontram-se assertivas que acusam a resolução 02/93 de “excessiva, por um lado, tolhendo a liberdade criativa do currículo”, o depoimento do atual coordenador do curso sobre esta questão vai em outra direção: “*Não vejo nenhum engessamento. Podemos fazer o currículo com nós quisermos*”.¹³ De certa maneira tal compreensão contradiz, também, o objetivo de formação do aluno, pretendida pela UCSAL, quando de sua criação profissional com visão sistêmica e integral da realidade

De uma maneira ou de outra, a Escola de Administração da UCSAL reconheceu que

os cursos de administração devem abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informação, passando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências na medida deste nível de ensino, e por outro lado, na medida da educação permanente. Preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional (UCSAL, 1998, p.7).

Dessa forma, em 1998, a Escola de Administração de Empresas, juntamente com diversos cursos da Universidade, participou dos “Seminários sobre Diretrizes Curriculares” e sobre uma proposta de graduação para a UCSAL. Esse período coincidiu com as recomendações feitas pelo Conselho Nacional de Educação acerca das diretrizes curriculares, por meio do parecer 776/97. Assim, a escola reelaborou o perfil do administrador que desejava formar, suas competências e habilidades básicas, os conteúdos básicos e profissionalizantes. A montagem da proposta pedagógica para o Curso de Administração tem, agora, como questão central, os conceitos de Empregabilidade e Empreendedorismo (UCSAL,1998). Nesse momento, encontrava-se em vigência, na Escola de Administração, o currículo aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UCSAL, de 1995, conforme esclarecido nos parágrafos anteriores.

O fruto do Seminário foi a proposta de diretrizes curriculares para o curso de administração, a qual foi implantada, gradativamente, nos anos de 1999 e 2000, conforme quadro a seguir .

Segundo, o diretor, na época, da Unidade:

inovador na sua concepção, o documento privilegia a indicação de áreas do conhecimento, define perfis profissionais, competência e habilidades desejadas. Contempla, na estrutura modular, os aspectos de empregabilidade, empreendedorismo, e, na abordagem da duração do curso, inova com a proposta de disciplinas trimestrais, enfatizando a flexibilização da frequência, bem como as atividades de estágio e complementares. Será o referencial da nossa Escola na organização de seus programas de formação e no reordenamento dos currículos plenos (UCSAL, 1998, p.2).

De acordo com essa proposta, o perfil almejado para o graduado em administração pela UCSAL tornou-se “agente sócio-econômico criador de organizações produtivas, não só do ponto de vista de produtos/serviço, como também de mercados ou clientes potenciais” (UCSAL, 1998). Sua característica principal será a capacidade de concretizar um conjunto de idéias num empreendimento viável. O egresso do curso de administração, também, assumiu o papel de um agente de mudanças no meio social onde atua.

O currículo do curso de administração pretendia, portanto, não apenas formar criadores de novas empresas, mas, também, formar criadores de novos arranjos produtivos e de novas relações de trabalho à luz de projetos de sociedade adequados à realidade local, conforme sua cultura e as vocações econômicas da sociedade baiana (UCSAL, 1998).

¹³ Depoimento Oral em 22 de Março de 2007. Atual Diretor da Escola de Administração

Quadro 13 - Estrutura Curricular da UCSAL a partir de 1999.1¹⁴

<p>1º Semestre</p> <p>Teologia</p> <p>Informática Aplicada à Administração</p> <p>Comunicação Interpessoal</p> <p>Adm. Contábil</p> <p>Matemática Aplicada à Administração I</p> <p>Teoria Geral da Administração</p> <p>Administração Contábil</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Sociologia Aplicada à Administração</p> <p>Psicologia das Organizações</p> <p>Filosofia e Ética Profissional</p> <p>Matemática Aplicada à Administração II</p> <p>Teoria Econômica I</p> <p>Iniciação Jurídica</p> <p>Disciplina Eletiva</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Direito Privado</p> <p>Organizações, Sistemas e Métodos</p> <p>Adm. de Produção I</p> <p>Metodologia da Pesquisa da Administração</p> <p>Matemática Financeira</p> <p>Estatística Aplicada à Administração I</p> <p>Prática Esportiva</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Direito Público</p> <p>Adm de Recursos Humanos I</p> <p>Adm. da Produção II</p> <p>Gestão de Custos e Preços</p> <p>Estatística Aplicada à Administração II</p> <p>Adm. Marketing I</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Teoria Econômica II</p> <p>Adm. de Recursos Humanos II</p> <p>Administração Materiais e Patrimoniais</p> <p>Administração Finanças I</p> <p>Administração Marketing II</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Sistemas de Informações Gerenciais</p> <p>Empreendedorismo I</p> <p>Orçamento Empresarial</p> <p>Administração Finanças II</p> <p>Pesquisa de Marketing</p> <p>Economia Brasileira</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Empreendedorismo II</p> <p>Elaboração e Gestão de Projetos</p> <p>Comportamento e Mudança Organizacional</p> <p>Pesquisa Operacional</p> <p>Política de Negócios</p> <p>Gestão da Qualidade, Prod e Meio Ambiente</p> <p>Estágio Supervisionado I</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Empreendedorismo III</p> <p>Clima, Cultura Organizacional</p> <p>Processo Decisório e Negociação</p> <p>Sistema Financeiro e Mercado de Capitais</p> <p>Estágio Supervisionado II</p> <p>Gestão Estratégica</p>

Fonte: UCSAL, 1998

¹⁴ Esta estrutura curricular não possui disciplinas de caráter optativa ou eletiva. **Em destaque estão as disciplinas novas e/ou as que tiveram mudanças de nomenclatura ou ementa**

Em síntese, o aspecto central dessa proposta foi o desenvolvimento de um aluno com “espírito” empreendedor, com visão estratégica de negócios e capaz de projetar e gerenciar empreendimentos, tornando-os competitivos. O curso se propôs, também, a preparar administradores capazes de desenvolverem investigação científica pertinente aos temas e questões trabalhados no exercício da sua prática profissional (UCSAL, 1998).

Para a formação do administrador, a UCSAL buscou o aprimoramento de habilidades e capacidades de: visão global e estratégica; análise diagnose, síntese e tomada de decisões com assunção de risco; liderança, criatividade e inovação; trabalho em equipe; ação empreendedora, setores emergentes e demandados pelo mercado; atenção para as peculiaridades geo-econômicas e sócio-culturais regionais; acompanhamento e utilização criteriosa do avanço tecnológico; e auto-conhecimento e parcerização com diversos segmentos produtivos da sociedade. Tais habilidades são acrescidas de aptidões generalistas.

Dessa forma, o Curso de Administração da UCSAL contemplou, em sua organização curricular, com o intuito de consolidar o perfil e as habilidades e competências já definidas, disciplinas de formação básica, profissional e complementar pertencentes aos seguintes campos e/ou áreas de conhecimento: Estudos de Formação Humana, Comunicação e Investigação Científica; Estudos Administrativos, Gerenciais e Organizacionais; Estudos Econômicos, de Mercado e de Relações Internacionais; e Estudos Quantitativos e Tecnológicos.

Foi proposto para o currículo da Escola a seguinte configuração de conteúdos básicos e profissionalizantes:

Conteúdo Básico:

- Habilidade em comunicação oral e escrita
- Habilidade no uso dos conceitos e concepções matemáticas
- Habilidade em trabalhar em grupo
- Habilidade em comunicação interpessoal
- Habilidade em se comunicar em uma língua estrangeira de uso corrente
- Capacidade de auto-conhecimento e de comportamento ético
- Capacidade de reconhecer diferenças antropológicas e ético-culturais de regiões-foco
- Percepção acurada dos fenômenos ligados à diversidade humana, sob o ponto de vista do direito, da economia e da ciência política (UCSAL, 1998 p.8).

Conteúdos Profissionalizantes:

Teoria e técnica de negociação
 Teoria e técnica em diagnósticos sistêmico e desenvolvimento de organizações complexas
 Teoria e técnica em análise de problemas e tomada de decisões em grupos de pessoas com alta diversidade
 Teoria e técnica para análise mercadológicas e financeiras no nível da micro e da macro-economia
 Teoria e técnica de pesquisa e respectiva análise dos resultados
 Teoria e técnica de organização, planejamento, liderança
 Vivência do trabalho em organizações empresariais e práticas profissionais
 Teoria e técnica para análises estratégicas e de tendências da economia internacional
 Técnicas e bases teóricas necessárias para identificação de oportunidade para novos empreendimentos (UCSAL, 1998 p.8).

A duração do Curso é, no mínimo de 4 anos e máximo de 5, para integralização de 3.434 horas/aula, incluindo estágio. A estrutura curricular proposta assegurou a seqüência horizontal e vertical dos conteúdos programáticos, fortalecendo o processo cumulativo e não estanque dos diferentes campos de conhecimento. O currículo assegurou, também, a progressão dos alunos ao longo do curso, por blocos de matérias e/ou disciplinas distribuídas por módulos.

Segundo o perfil do curso, as alterações propostas para o curso de administração sugerem que a graduação não seja um mero instrumento de transmissão de conhecimentos e informações, mas, principalmente, forme administradores para enfrentar desafios e exigências da demanda da região, considerando as transformações da sociedade globalizada, do mundo do trabalho e das condições do exercício profissional.

Apesar do Projeto Pedagógico não ser uma novidade instituída pela LDB (Lei 9394/96), embora sua obrigatoriedade esteja mais explícita nesta Lei, encontrou-se este documento apenas na Escola de Administração da UCSAL. Elaborado em 2004, o Projeto Pedagógico do curso de administração consolida a trajetória do curso, sendo, assim, os seus objetivos reformulados, conforme pode ser observado abaixo:

- proporcionar uma formação generalista, que capacite o profissional a compreender e administrar as diversas funções presentes nas empresas com visão sistêmica, e abrangente;
- capacitar profissionais dotados de espírito empreendedor, com conhecimentos e habilidades abrangentes, capazes de tomar decisões e atuar como agentes de mudança nas organizações e na sociedade;
- capacitar o bacharel para liderar e motivar pessoas, através de técnicas e habilidades de liderança e do uso de sistemas adequados de motivações, de acordo com os pilares em que se assenta a moderna teoria de administração;

- possibilitar o desenvolvimento da formação acadêmica, mediante a prática da construção de conhecimentos e vivências em empresas privadas e do terceiro setor, através de indicações e soluções para essa realidade;
- promover a integração da Escola de Administração de Empresas com o poder público e a iniciativa privada, visando a elaboração e execução de ações conjuntas, pautadas em projetos de pesquisas e desenvolvimento, de interesse da formação acadêmica (UCSAL, 2004).

Assim, o objetivo geral do Projeto é formar profissionais aptos a atuarem nesse novo contexto, com real conhecimento do fato político e, conseqüente, postura crítica frente a ele, mediante uma visão empreendedora dos negócios, tornando-o um agente de mudanças. Portanto, o currículo do curso estará voltado para formação generalista do profissional, conforme explicita o seu projeto pedagógico, apontando para a garantia da sua produtividade, ampliando seus horizontes de capacidade intelectual e humana na produção e exigindo a apropriação de conhecimentos básicos, dinâmicos e aplicados aos novos tempos.

O desenho desse currículo preocupa-se com as novas formas de consumo, novas formas de concorrência e serviços; para isso, há necessidade de instrumentalizar o profissional de administração na reorientação do mercado consumidor com padrões produtivos e produção diferenciada, como exigem os tempos atuais. O curso, também, não perde de vista a dimensão presente no mundo do trabalho, ou seja, a proliferação do trabalho autônomo e do empreendedorismo, necessidades presentes na nova economia (UCSAL, 2004).

Em atendimento ao Parecer CES/CNE 146/2002, a UCSAL fez a inserção das Atividades Complementares, cujo conteúdo se constitui em componente curricular enriquecedor do perfil do formando, sem confundir com o estágio curricular, conforme consta no Projeto Pedagógico. As atividades complementares só estariam presentes na estrutura curricular a partir de 2005.1.

Apesar do perfil e das competências e habilidades pretendidas com a formação do administrador serem as mesmas da reestruturação ocorrida em 1995, a escola de administração reorganizou as disciplinas de forma que estivessem relacionadas a conteúdos dos campos: de formação básica; profissional; formação complementar; e de estudos quantitativos e tecnologias, conforme Resolução 01/2004.

A estrutura curricular é integralizada com 3.220 h/a, incluindo 300 horas de estágios e 160 de atividades complementares, e a duração do curso é de quatro anos letivos. Apesar dos avanços

na proposta pedagógica do curso, o desenho curricular permanece linear, conforme o fluxograma a seguir, disponibilizado para aos alunos a partir de 2005.1:

Quadro 14 - Estrutura Curricular da UCSAL em 2005.1¹⁵

<p>1º Semestre</p> <p>Teologia Informática Aplicada à Administração Comunicação Interpessoal Adm. Contábil Matemática aplicada à Administração I Teoria Geral da Administração Administração Contábil</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Sociologia aplicada a Administração Psicologia das Organizações Filosofia e Ética Profissional Matemática aplicada à Administração II Teoria Econômica I Instituições do Direito I</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Instituições do Direito II Organizações, Sistemas e Métodos Adm. de Produção I Metodologia da Pesquisa da Administração Matemática Financeira Estatística Aplicada a Administração I</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Direito Público Adm de Recursos Humanos I Adm. da Produção II Gestão de Custos e Preços Estatística Aplicada a Administração II Adm. Marketing I</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Teoria Econômica II Adm. de Recursos Humanos II Administração Materiais e Patrimônias Administração Finanças I Administração Marketing II</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Sistemas de Informações Gerenciais Empreendedorismo I Orçamento Empresarial Administração Finanças II Pesquisa de Marketing Economia Brasileira</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Empreendedorismo II Elaboração e Gestão de Projetos Comportamento e Mudança Organizacional Pesquisa Operacional Política de Negócios Gestão da Qualidade, Prod e Meio Ambiente Estágio Supervisionado I</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Empreendedorismo III Clima, Cultura Organizacional Processo Decisório e Negociação Sistema Financeiro e Mercado de Capitais Estágio Supervisionado II Gestão Estratégica</p>
<p>Atividades Complementares – 160 h</p>	

¹⁵ Em destaque estão as disciplinas novas e/ou as que tiveram mudanças de nomenclatura ou ementa

Por fim, segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Administração da UCSAL pretende revitalizar a formação do administrador com vistas a uma melhor e mais contundente atuação no mercado. Para tal, o curso foi redimensionado, atualizado, tornando-se mais próximo da prática, do dia-a-dia do administrador e preocupado com a apropriação de conhecimentos pelo aluno, capacitando-o de maneira sólida e competente a realizar um projeto de vida próprio, a partir de uma metodologia progressista para superar os desafios das transformações da sociedade e do mundo do trabalho no terceiro milênio (UCSAL, 2004).

7.1.3 Faculdade Ruy Barbosa - FRB

A Faculdade Ruy Barbosa de Administração e de Direito é um estabelecimento particular de ensino superior, mantido pela Associação Baiana de Educadores Pró-Ciências e Cultura, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 1989, com os cursos de Administração e Tecnologia em Processamento de Dados.

O compromisso assumido pela FRB, segundo seu Portal, é de formar profissionais capazes de interagir criticamente numa sociedade marcada por constantes transformações. “A instituição tem formado indivíduos competentes, empreendedores e críticos, valorizando os aspectos humanísticos da atividade profissional” (Portal FRB).

Quanto à motivação para criação do curso de administração, os professores Nelson Filho¹⁶ e Luis Marques¹⁷ elencaram alguns aspectos que consideram relevantes para a constituição deste curso:

- a) estratégia de mercado, diante da existência de poucas escolas privadas instaladas em Salvador, na época;
- b) ofertar um curso que pudesse contribuir com a sociedade, em geral, e a baiana, em particular;

¹⁶ Depoimento Oral em 04 de abril de 2007

¹⁷ Depoimento Oral em 28 de abril de 2004

c) afinidade e conjunto de competências das pessoas que faziam parte do grupo de fundadores da instituição.

O Curso de Administração foi autorizado a funcionar (no turno noturno) pelo Decreto Federal 97.730/89, tendo o seu primeiro vestibular em 1990 e sua primeira turma de formandos em 1994, quando o curso foi reconhecido pela Portaria 1.804/94. O primeiro currículo do curso, conforme ilustrado no quadro abaixo, foi elaborado com base no Parecer 307/66. Este fato demonstra como tardiamente a área de administração procedeu atualizações à sua legislação.

Quadro 15 - Estrutura Curricular da FRB em 1989 ¹⁸

<p>1º Semestre</p> <p>Cálculo I Teoria Econômica Introdução à Administração Método e Prática de Pesquisa Comunicação e Expressão Prática Desportiva I</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Cálculo II Estatística I Economia Brasileira Teoria Geral da Administração Contabilidade Prática Desportiva II</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Estatística II Instit.do Direito Público e Privado Estudos Problemas Brasileiros I Organização e Métodos I Custos Inglês</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Matemática Financeira Legislação Social Sociologia Aplicada à Administração Estudos Problemas Brasileiros II Organização e Métodos II Introdução à Informática</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Legislação Tributária Pesquisa Operacional Teoria de Sistemas Administração Financeira e Orçamento Linguagem de Programação I</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Direito Comercial Psicologia Aplicada à Administração Administração de Recursos Humanos Planejamento Empresarial Linguagem de Programação II</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Mercadologia I Administração da Produção Adm. Recursos Humanos nas Organizações Introdução ao Sistemas de Informação Linguagem de Programação III Prática em Administração</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Mercadologia II Processo Decisório Adm. de Cargos e Salários Análise de Desempenho de Sistemas Projetos de Sistemas I</p>
<p>9º Semestre</p> <p>Tópicos Avançados de Administração Tópicos Avançados de Informática Administração de CPD Administração de Sistemas Projetos de Sistemas II</p>	

Fonte: Projeto de Reconhecimento FRB, 1994

¹⁸ Este currículo é cumprido em 8 semestres no turno vespertino. Tanto no turno noturno quanto no vespertino a estrutura curricular vigente não possui disciplinas de caráter optativa ou eletiva.

A integralização curricular no curso de administração foi feita pelo sistema de créditos e de matrícula por disciplinas. A carga horária total era de 3.270 horas/aulas, incluindo estágio, prática esportiva e estudos da realidade brasileira (FRB, 1994).

Definiu-se o perfil profissional dos administradores egressos da Faculdade Ruy Barbosa como sendo

capaz de propiciar uma visão sistêmica da organização, capacitando ao equacionamento de problemas, dimensionamento e adequado planejamento da utilização racional de recursos, motivação de pessoas e desenvolvimento de estratégias com base em diagnósticos prévios de situações-problemas (FRB, 1994, p.8).

Dentre as vertentes mais frequentes de direcionamento do administrador, como, por exemplo, Marketing, Finanças e Comércio Exterior, a Faculdade Ruy Barbosa explicita, em seu processo de reconhecimento do curso, a opção por Sistemas de Informação, implicando numa formação com forte base nos fundamentos teóricos da administração, acrescidos por uma carga de conteúdos de informática. O curso de administração foi concebido com o objetivo de “atribuir à formação do administrador um padrão de excelência que permita distinguir o profissional dos seus cursos no mercado de trabalho” (FRB, 1994, p.8)

Em 1995, o curso de Administração da FRB realiza a primeira alteração decorrente da Resolução 01/2003. Uma das principais novidades foi a diminuição da carga horária das disciplinas voltadas para sistemas da informação, além da inserção de disciplinas voltadas para finanças e processo decisório, conforme ilustrada na estrutura curricular abaixo:

Quadro 16 - Estrutura Curricular da FRB a partir de 1995¹⁹

<p>1º Semestre</p> <p>Cálculo I Teoria Econômica Introdução à Administração Metodologia e Prática de Pesquisa Comunicação e Expressão Prática Desportiva I</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Cálculo II Estatística I Economia Brasileira Teoria Geral da Administração Contabilidade Prática Desportiva II</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Estatística II Introdução do Direito Conjuntura Brasileira I Organização e Métodos Custos Inglês</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Matemática Financeira Conjuntura Brasileira II Sociologia Aplicada à Administração Filosofia Comunicação Social Introdução à Informática</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Direito Aplicado à Administração I Pesquisa Operacional Gestão Empresarial Administração Financeira e Orçamentária I Linguagem de Programação</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Adm. de Sistema de Informação Adm. de Recursos de Materiais Psicologia Aplicada à Administração Administração de Recursos Humanos Planejamento Empresarial Administração Financeira e Orçamentária II</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Análise e Projetos de Sistemas Administração da Produção Adm. Recursos Humanos nas Organizações Mercadologia I Direito Aplicado à Administração II Estágio Curricular</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Mercadologia II Processo Decisório Adm. de Cargos e Salários Sistemas de Apoio a Decisão Elaboração e Análise de Sistemas</p>
<p>9º Semestre</p> <p>Adm de Recursos Computacionais Análise Organizacional Motivação e Liderança Tópicos Avançados de Administração Adm. de Pequenas Empresas</p>	

Fonte: Projeto de Reconhecimento, FRB, 1994.

¹⁹ Este currículo é cumprido em 8 semestres no turno vespertino. Tanto no turno noturno quanto no vespertino, a estrutura curricular vigente não possui disciplinas de caráter optativa ou eletiva. **Em destaque estão as disciplinas novas e/ou as que tiveram mudanças de nomenclatura ou ementa.**

Constata-se que o curso de Administração da FRB tem pouca vocação para investigação e a prática científica, ao tempo que ressalta-se a estabilidade e a pouca rotatividade do corpo docente.

Em 2004, a Faculdade Ruy Barbosa realizou uma “reavaliação e adequação” na sua estrutura curricular por razões abaixo discriminadas, conforme processo CE/FRB 015/04, cujo relator foi o Prof. Luiz Marques de Andrade Filho, o coordenador do curso na época:

- a) a última alteração da estrutura curricular foi efetuada em 1995;
- b) não obstante os excelentes resultados obtidos pelo curso de administração, isto não significa que o currículo não deva ser reavaliado;
- c) adequação às diretrizes curriculares do curso de administração, parecer 134/2003.

A reforma seguiu as diretrizes curriculares para os cursos de administração, conforme preconiza o parecer 134/03. Como pressupostos básicos estão a manutenção da mesma carga horária e da creditação da estrutura curricular, além da manutenção da disciplina estágio.

Quadro 17 - Estrutura Curricular da FRB a partir de 2004.2²⁰

<p>1º Semestre</p> <p>Cálculo I Teoria Econômica Introdução à Administração Metodologia e Prática de Pesquisa Comunicação e Expressão</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Cálculo II Estatística I Teoria Geral da Administração Contabilidade Filosofia</p>
<p>3º Semestre</p> <p>Estatística II Introdução do Direito Antropologia e Realidade Brasileira Organização e Métodos Custos Inglês</p>	<p>4º Semestre</p> <p>Matemática Financeira Lógica Sociologia Aplicada à Administração Comunicação Social Introdução à Informática</p>
<p>5º Semestre</p> <p>Direito Aplicado à Administração I Pesquisa Operacional Gestão Empresarial Administração Financeira e Orçamentária I Administração Pública I Psicologia Aplicada à Administração</p>	<p>6º Semestre</p> <p>Modelagem de Sistemas Adm. Materiais e Logística Macroeconomia Administração Pública II Administração Financeira e Orçamentária II Mercadologia I</p>
<p>7º Semestre</p> <p>Economia Brasileira Administração da Produção Gestão de Pessoas Direito Aplicado à Administração II Estágio Curricular Implementação de Sistemas</p>	<p>8º Semestre</p> <p>Planejamento Empresarial Mercadologia II Trabalho com Ênfase em Área Específica Administração de Sistemas para Decisão Elaboração e Análise de Sistemas</p>
<p>9º Semestre</p> <p>Processo Decisório Análise Organizacional Gestão de Pessoas II Tópicos Avançados de Administração Adm. de Pequenas Empresas Uso Estratégico de Recurso de Informática</p>	

Fonte: FRB,2004

²⁰ Este currículo é cumprido em 8 semestres no turno vespertino. **Em destaque estão as disciplinas novas, bem com as que receberam nova nomenclatura e/ou revisão na sua ementa**

A FRB fez uma tentativa de organizar os conteúdos curriculares de acordo com a legislação ora em tela:

- I – Conteúdos de Formação Básica
- II – Conteúdos de Formação Profissional
- III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; e
- IV – Conteúdos de Formação Complementar (FRB, 2004).

O quadro abaixo foi elaborado com base na estrutura curricular de 1993 para indicar a correspondência entre as disciplinas ministradas e os campos de formação:

Áreas das disciplinas atuais da estrutura curricular do curso de administração	Campos de Formação (Diretrizes Curriculares)
Comunicação	Básica
Jurídica	Básica
Economia	Básica
Temas Conjunturais e de Pesquisa	Básica
Organizações	Profissional
Recursos Humanos	Básica
Finanças	Básica
Tecnologia da Informação	Básica
Produção e Distribuição	Básica
Marketing	Básica
Raciocínio Lógico e Quantitativo	Estudos Quantitativos
Prática Desportiva	Não se aplica
Não se aplica	Complementar

Fonte: FRB, 2004

Como se pode observar na estrutura curricular, existe uma disciplina que não se enquadra diretamente nas diretrizes curriculares do MEC: Prática Desportiva. A instituição optou por excluí-la, abrindo espaço para outros temas, devido, principalmente, ao elevado número de solicitação de dispensas.

Há um campo de formação de conteúdo previsto nas diretrizes curriculares que não consta em organização curricular, os Conteúdos de Formação Complementar. Para preencher essa lacuna, a instituição criou a disciplina Trabalho com Ênfase em Área Específica, na qual o aluno terá liberdade de estudar quaisquer campos da administração, com o objetivo de desenvolver e apresentar seu trabalho final.

Além da inserção dos conteúdos complementares, a FRB realizou a inserção de outras disciplinas (tais como Lógica, Macroeconomia, Administração Pública), fusão de disciplinas na área de Gestão de Pessoas e Sistemas de Decisão, mudança de posicionamento de disciplinas nos semestres, além de alteração de ementas.

A carga horária do curso fixou-se em 3.180 horas/aula (incluindo estágio), com a integralização de 212 créditos. O fluxo do curso foi bastante atingido por esta reforma curricular, conforme explicou o Prof. Nelson²¹

[Atual Coordenador do Curso]“O curso é dividido em áreas. Na reforma priorizamos melhorar o fluxo da cadeia de disciplinas. Permanecemos com os requisitos, porém tornamos a trajetória dos alunos pelo curso mais leve e simples, ou seja, não criando barreiras: [...] a questão mercadológica também foi levada em conta, pois caso os alunos passem mais tempo aqui na RUY do que em outra IES para fazer a mesma coisa, ele irá para outra. Não é o caso da UFBA, porém a Ruy como uma IES privada precisa pensar nisto. Ressalto que os requisitos são mantidos e que a qualidade do curso também, pois a estratégia da RUY, desde a origem é não se tornar uma grande faculdade, com muitos cursos e sim oferecer ensino para poucos, porém com qualidade. E o trabalho de qualidade é sempre reconhecido pelo mercado.”

A FRB assume, em seu projeto de reestruturação, como o perfil desejado do formando, o mesmo descrito no parecer 134/03:

O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e do seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2003).

Nos depoimentos do Prof. Nelson Filho (atual coordenador) e do Prof. Luiz Marques (ex-coordenador), confirmaram que o aluno formado pela FRB *“tem a capacidade de aprender e buscar a informação, caso ela não tenha sido oferecida em sua totalidade na faculdade; é um tomador de decisão e está apto para enfrentar desafios”*. Prof. Nelson acrescenta: *“Finanças, hoje, é o braço forte do curso.”*

Com o propósito de construir uma base sólida e consistente para o crescimento profissional e acadêmico do aluno, o curso da FRB busca formar administradores criativos e competentes, aptos para atuarem em todas as áreas funcionais de uma organização (FRB, 2004). O Curso de Administração da FRB é considerado um dos mais bem estruturados do Norte-Nordeste, tendo obtido o conceito “A” no provão do MEC durante sete anos consecutivos (Portal FRB).

²¹ Depoimento Oral concedido em 04 de abril de 2007

Quadro 18 - Síntese das Principais Alterações Curriculares da UFBA, UCSAL e FRB frente à Legislação

1º Currículo Mínimo (Resolução s/n, de 1966)			
IES	UFBA (a criação do curso da UFBA foi anterior a esta resolução)	UCSAL (1970)	FRB (1989)
NOME DO CURSO	Adm. de Pública e Adm. de Empresas	Administração de Empresas	Administração (noturno)
CURRÍCULO/DISCIPLINA	<p>Cultura Geral Ciências Sociais 4 Ciências Jurídicas 6 Línguas 2 Comunicação 3</p> <p>Cultural/Operacional Ciência Econômica 9 (EPB I e II)</p> <p>Instrumental Ciência Contábil 7</p> <p>Instrumental/Profissional Ciência Administrativa 13</p>	<p>Cultura Geral – 735 h/a Ciências Sociais 7 - 420²² Ciências Jurídicas 4 – 180 Línguas 2- 90 Comunicação -1 45</p> <p>Cultural/Operacional – 300 h/a Ciências Econômicas 5 - 300</p> <p>Instrumental – 465 h/a Ciência Contábil 9 - 465</p> <p>Instrumental/Profissional – 1050 h/a Ciência Administrativa 17 - 1050</p> <p>Não integra carga horária mínima Estudos de Problemas Brasileiros 2 – 60h</p>	<p>Cultura Geral – 540 h/a Ciências Sociais 2 -120 Ciências Jurídica 4 -240 Línguas 1-60 Comunicação 2 - 120</p> <p>Cultural/Operacional – 120 h/a Ciência Econômica 2 -120</p> <p>Instrumental – 420 h/a Ciência Contábil 7 -420</p> <p>Instrumental/Profissional – 1710 h/a Ciência Administrativa 16 - 960 Processamento de Dados 11 - 750</p> <p>Não integra carga horária mínima Prática Esportiva 2 – 60 Estudos de Problemas Brasileiros 2 - 60</p>
ESTÁGIO	135 h/a	270 h/a	360 h/a Obrigatório e Regulamentado. Não consta na estrutura curricular
CARGA HORÁRIA	2.820 h/a	2.550 h/a	2.790 h/a
TRAB. FINAL DE CURSO	Não	Não	Não
HABILITAÇÃO	Não	Não	Não

²² O primeiro número indica a quantidade de disciplina e o segundo a carga horária em horas/aulas

2º Currículo Mínimo (Resolução 02/1993) ²³				
IES	UFBA (1993)	UFBA (1998)	UCSAL (1995)	FRB (1995)
NOME DO CURSO	Administração	Administração	Administração de Empresas	Administração
CURRÍCULO/DISCIPLINA	<p>Formação Básica e Instrumental - 1455 h/a Ciências Sociais 6 - 360 Ciências Jurídicas 3 - 180 Ciências Econômicas 3 - 195 Ciências Contábeis 6 - 420 Informática 1 - 90 Comunicação 1 - 90 Met. de Pesquisa 1 - 75 Língua 1 - 45</p> <p>Formação Profissional - 945 h/a Ciências Adm. 15 - 945</p> <p>Área de Aprofundamento - 450 h/a Estudos Organizacionais Contábil-Financeira Marketing e Produção</p>	<p>Formação Básica e Instrumental - 1575 h/a Ciências Sociais 6 - 360 Ciências Jurídicas 3 - 180 Ciências Econômicas 3 - 195 Ciências Contábeis 6 - 420 Informática 1 - 60 Comunicação 1 - 90 Metodologia de Pesquisa 3 - 210 Língua 1 - 60</p> <p>Formação Profissional - 915 h/a Ciências Administrativas 15 - 915</p> <p>Área de Aprofundamento - 390 h Estudos Organizacionais 4 Contábil-Financeira 4 Marketing e Produção 5</p>	<p>Formação Básica e Instrumental - 1380 h/a Ciências Sociais 4 - 240 Ciências Jurídicas 4 - 240 Comunicação 1 - 60 Ciências Econômicas 5 - 300 Ciências Contábeis 8 - 480 Informática 1 - 60</p> <p>Formação Profissional - 1500 h/a Ciências Administrativas 25 - 1500</p> <p>Não integra carga horária mínima Prática Esportiva - 30 h</p>	<p>Formação Básica e Instrumental - 1.260 h/a Ciências Sociais 2 - 120 Ciências Jurídicas 3 - 180 Ciências Econômicas - 4 180 Ciências Contábeis - 7 420 Informática - 2 - 120 Comunicação 120 Língua - 60 Metodologia Pesquisa 60</p> <p>Formação Profissional - 1440 h/a Ciências Administrativas - 24 1440</p> <p>Não integra carga horária mínima Prática Esportiva - 30h</p>
ESTÁGIO	360 h/a Obrigatório e Regulamentado	360 h/a Obrigatório e Regulamentado	300 h/a Obrigatório e Regulamentado	360 h/a
CARGA HORÁRIA	2850 h/a	2.880 h/a	2.880 h	2.760 h/a
TRABALHO FINAL DE CURSO	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional
HABILITAÇÃO	Não	Não	Não	Não

²³ Em 1993 todas as IES pesquisadas retiram da estrutura curricular o tópico **Estudos dos Problemas Brasileiros**, em decorrência da Lei 8.663/93 que retira a obrigatoriedade desta disciplina nos currículos escolares.

Diretrizes Curriculares ²⁴				
IES	UFBA	UCSAL (1999)	UCSAL (2004)	FRB (2004)
NOME DO CURSO		Administração de Empresas	Administração de Empresas	Administração
CURRÍCULO/DISCIPLINA		Formação Básica e Instrumental - 1500 h/a Ciências Sociais 4 – 240 Ciências Jurídicas 4 240 Ciências Econômica 6 – 360 Ciências Contábil 9 540 Informática 1 60 Comunicação 1 60 Formação Profissional - 1380 h/a Ciências Administrativas 23	Conteúdos de Formação Básica – 720 h/a Ciências Sociais 4 – 240 Ciências Jurídicas - 3 - 180 Ciências Econômicas – 3 180 Comunicação – 1 60 Metodologia de Pesquisa 1 - 60 Conteúdos de Formação Profissional – 1620 /a Ciências Adm. 27 - 1620 Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias – 420 h/a Informática 1 – 60 Pesquisa Operacional 1 - 60 Matemática e Estatística 5 -300 Conteúdos de Formação Complementar Eventos Diversos: 160 h/a	Conteúdos de Form. Básica – 840 h/a Ciências Sociais 4 Ciências Jurídicas 3 Comunicação 2 Línguas 1 Ciências Econômicas 3 Pesquisa 1 Conteúdos de Formação Profissional – 1.500 h/a Organizações 9 Recursos Humanos 2 Finanças 4 Tecnologia da Informação 5 Produção e distribuição 3 Marketing 2 Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias - 420 h/a Raciocínio Lógico e Quantitativo 7 Conteúdos de Formação Complementar – 60 h/a Trab. com Ênfase em Área Específica 1
ESTÁGIO		300 h/a	300h/a	360 h/a
CARGA HORÁRIA		2.880 h/a	2.760 h/a	2.820 h/a
TRAB. FINAL DE CURSO		Opcional	Opcional	Opcional
HABILITAÇÃO		Administração Hoteleira	Não	Não

Fonte: elaboração própria

²⁴ Ao término deste trabalho o curso de administração, apesar, de ter uma nova proposta de reestruturação curricular, baseada nas diretrizes curriculares, aguardava decisão da Reitoria quanto à implantação do Bacharelado Interdisciplinar.

7.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da sistematização dos dados referentes à legislação do curso de graduação em administração, e tendo-se presente os requisitos teóricos levantados nos capítulos iniciais desta dissertação, cumpre analisar, nesta seção, a trajetória curricular das instituições de ensino escolhidas como casos ilustrativos, a partir da análise das entrevistas e da retomada dos pressupostos adotados.

A partir da análise das entrevistas²⁵, foram identificados aspectos significativos para a compreensão da trajetória curricular dos cursos de administração da UFBA, UCSAL e FRB. Procurou-se enumerar os principais itens do roteiro de entrevista, tais como motivação de criação do curso, visão sobre o ensino de administração, perfil do egresso, impactos da legislação, respondidos pelos antigos e atuais coordenadores dos respectivos cursos. A apresentação das falas busca ilustrar aquilo que foi apreendido na pesquisa, já que elas representam a percepção que o indivíduo possui da realidade que o envolve.

a) Motivação para criação do Curso

Ficou claro na descrição sobre a Escola de Administração da UFBA que a sua criação foi uma iniciativa do Reitor Edgar Santos, articulada com a conjuntura política nacional. Já o curso da UCSAL também foi uma iniciativa do seu reitor, porém com articulações políticas regionais, conforme depoimento abaixo:

[Atual Coordenador do Curso da UCSAL] A motivação foi através do Monsenhor... Freitas, pois a carreira de administrador era uma carreira nova, estava sendo reconhecida e naquela época só existia o curso da UFBA. Daí a motivação da UCSAL aliada à motivação de desenvolver o Estado, pois acreditava-se que o estado precisava de administradores e precisava de uma nova escola, pois só a UFBA não daria conta da demanda

²⁵ Os depoimentos apresentados nesta seção são resultados de entrevistas realizadas pela autora.

Quanto ao curso da FRB foi uma iniciativa de um grupo de pessoas, sem nenhum tipo de articulação política.

[Atual Coordenador do Curso da FRB] Me parece que a intenção foi oferecer um curso que, primeiramente, tivesse um retorno social, algo que pudesse contribuir para sociedade. E o segundo motivo foi estar dentro de um conjunto de competências, que, naquele momento, as pessoas que estavam formando a Ruy tinham. E com isso os primeiros cursos da Ruy foram Administração e Processamento de Dados, dois cursos que tem uma relação entre si e que tinham relação também com as pessoas que estavam originando a Ruy naquele momento (Entrevista realizada pela autora).

Pode-se aferir que a motivação de criação do curso da FRB tem relação direta com a fase de expansão pela qual passaram os cursos de administração na década de 80 e 90, ou seja, aparecimento de cursos e escolas, do setor privado, desconectados do plano de desenvolvimento nacional e ligados a interesse daqueles que atuavam ou desejavam atuar no setor educacional.

b) Visão sobre o ensino de Administração

Este item do roteiro foi entendido e respondido pelos professores sob perspectivas bastante diferentes. Enquanto o atual coordenador do curso da UCSAL e o ex-coordenador da FRB, relataram sua percepção pelo viés do mercado (educacional) ; o atual coordenador da UFBA e o ex-coordenador da UCSAL relataram a sua percepção pelo viés da formação do administrador, conforme pode-se observar nos depoimentos transcritos abaixo.

[Atual Coordenador do Curso da UCSAL] Vejo o ensino de Administração como uma grande motivação mercadológica [...] alguns aspectos motivaram os “empresários” a investir, ao longo destes anos, no ramo da educação e isto começou pela porta da “administração” por ser um curso mais fácil, mais fácil de encontrar professores [...] para mim, esta foi a grande motivação, pois quem investiu neste mercado foram os empresários e os empresários visam o lucro, podendo ter até compromisso social. [...] Com relação à preocupação, o que eu estou vendo aí é que não há preocupação em formar ninguém. O que percebo é que apesar de algumas escolas terem compromissos com a formação, a maioria das Escolas de Administração, a presença e a força do capital é muito forte. Logo a preocupação não é com a educação

[Ex-Coordenador do curso da FRB] Quando eu comecei em 2000, a minha visão era de banalização do curso de graduação em administração. Muitos cursos, muitas escolas [...] termina sendo ruim para os alunos, para os professores. Em 2000, o que era uma tendência, se confirmou

Para o Prof. Hugo, ex-coordenador do curso da UCSAL, a formação do administrador deve ser pensada olhando para o futuro:

[Ex-Coordenador do Curso da UCSAL] Vejo o ensino de administração com satisfação. Porém temos que trabalhar com os instrumentos do momento, mas também temos que levar em consideração que as coisas mudam a cada momento, e em uma velocidade cada vez mais rápida. Temos que olhar para o futuro.

Já para o Coordenador da UFBA, o cerne do ensino em administração é a sua natureza interdisciplinar

[Atual Coordenador do Curso da UFBA] O maior “problema” do curso de administração é interdisciplinaridade. As pessoas vivem tentando fechar a área [...] A grande satisfação ocorre quando o aluno realiza as conexões necessárias entre as disciplinas, conteúdos e atividades do curso, dando um nó, um norte, um eixo a sua formação.

c) O perfil desejado para o administrador

Já quanto ao perfil dos egressos, os cursos caminham na mesma direção: formação generalista, apesar de aspectos que os diferenciam entre si.

[Atual Coordenador do Curso da UFBA] Formamos administradores com o perfil generalista. A experiência de fusão dos cursos de administração de empresas e pública, aqui na EAUFBA, foi muito boa. Com isso, conquistamos um diferencial ao formar hoje o administrador que, por sua vez, possui conteúdos das duas áreas, tanto do privado quanto do público, **preparando-o também para ensino de pós-graduação** (grifo nosso).

[Atual Coordenador do Curso da UCSAL] Formamos administradores generalistas [...] Um profissional que desejamos é um administrador **ético**, acima de tudo, pois entendemos ser muito pouco formar/capacitar um administrador para acumular riquezas, seja para terceiros ou para si próprio [...] Preocupamos-nos em passar para estes jovens que não há somente dinheiro. Isto é muito pouco para ele: passar pela universidade, por este esforço todo, **ter tido este privilégio (de Deus)** e voltar para o mercado de trabalho, para a sociedade preocupado apenas em como gerar riqueza. O administrador tem que se preocupar em **distribuir riqueza**, em retribuir para a sociedade o privilégio que ele teve. Esta é nossa maior preocupação (grifo nosso).

[Atual Coordenador do Curso da FRB] Generalista. Um profissional com visão do todo, com bom desempenho em **finanças** da organização. (...) **Profissional com desenvoltura, sem limitações** (grifo nosso).

d) Regulação do ensino superior em Administração

Neste aspecto, percebe-se uma grande diferença entre o resultado da pesquisa documental e as informações coletadas nas entrevistas. Ao tempo que a pesquisa documental mostrou que os cursos tendem a realizar as reformas e as alterações curriculares à luz da legislação, os professores entrevistados afirmam que não há nenhum impacto ou pressão das diretrizes legais sob os currículos:

[Atual Coordenador do Curso da UFBA] Não há impacto nenhum. O que vem do MEC está condizente com que a gente faz.

[Atual Coordenador do Curso da UCSAL] Há impacto, porém não de forma rígida como normalmente é entendido por muitas escolas.

[Ex- Coordenador do Curso da FRB] De nenhuma maneira fomos pressionados pela regulamentação [...]. As diretrizes amparavam muito mais do que pressionavam [...]"

Este tipo de contradição já fora antecipada nos estudos de Moreira (1990) e Pedra (1993)

e) Visão sobre o currículo

[Atual Coordenador do Curso da UCSAL] Sempre há descontentamentos. Há muitas sugestões, que se fossemos contemplar todas, teríamos um curso de 10 anos.

[Atual Coordenador do curso da UFBA] Em relação aos egressos, temos algumas críticas, principalmente daqueles que vão para o mercado de trabalho. Uma das principais queixas está relacionada ao conteúdo ligado a método quantitativo, sobretudo em computador

[Atual Coordenador do Curso da FRB] Alguns professores comentam sobre a área de RH. Além da área pública [...] Temos agora que avaliar se a inclusão de 60 horas atendeu a demanda.

Em nenhum momento das entrevistas os professores mencionaram a adoção de metodologias ligadas aos estudos curriculares na elaboração das estruturas curriculares, com exceção da UCSAL que concentrou esforços para definir as diretrizes e projeto pedagógico para os cursos de graduação, a partir do ano 1990, conforme relatado.

Apesar de não ter sido um dos itens do roteiro de entrevista, incluí-se neste momento o debate sobre a avaliação dos cursos de administração, por ter sido um critério que contribuiu para a escolha das escolas pesquisadas. O mecanismo de avaliação vigente, até 2003, era o Exame Nacional dos Cursos – Provão, no qual o curso de administração fez parte na sua primeira edição, em 1996.

O resultado dessa avaliação condicionava a continuidade de oferta dos cursos, conforme determinava a LDB/96.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

A finalidade desse exame, tanto nas questões objetivas, como nas discursivas, era observar a construção dos formandos frente às seguintes habilidades (BRASIL, 1999):

- a) Capacidade de comunicação interpessoal e expressão correta nos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações;
- b) Capacidade de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;
- c) Capacidade de interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;

- d) Capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
- e) Capacidade de lidar com modelos de gestão inovadores;
- f) Capacidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante dos problemas e desafios organizacionais;
- g) Capacidade de ordenar atividades e programas, de decidir entre alternativas, de identificar e dimensionar riscos;
- h) Capacidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando a atender interesses interpessoais e institucionais;
- i) Capacidade de selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns (BRASIL, 1999).

Os conceitos foram atribuídos às instituições de acordo com o seu desempenho, comparativamente às outras instituições, de A até E. Foi atribuído conceito A para as instituições que se situaram acima do 88º percentil; conceito B entre 70º e 88º percentil; conceito C, entre o 30º e o 70º percentil; conceito D, entre o 12º e o 30º percentil; e conceito E para as que situaram até o 12º percentil da distribuição das médias entre as escolas avaliadas.

Algumas menções quanto ao desempenho das escolas, umas esperadas, outras nem tanto, merecem ser feitas, conforme descrição-analítica encontrada no trabalho de Nicolini (2000).

O melhor desempenho é dos cursos de administração em escolas públicas, geralmente ligadas a instituições universitárias, no *ranking* proposto pelo MEC. As federais obtiveram, em 67,5% dos casos, conceitos A e B, no ENC de 1997. As escolas públicas estaduais obtiveram, em 52,9% dos casos, os mesmos conceitos. Já as escolas particulares obtiveram A e B em apenas 22% dos casos. O panorama, semelhante em 1996, tornou a se repetir em 1998, nos lembra Nicolini (2000)

Destaca-se, também, o desempenho das escolas mais antigas, aquelas instaladas até 1969. A maioria dessas escolas, 56,8%, recebeu os conceitos A e B no Provão, contra apenas 23,1% das escolas inauguradas entre 1970 e 1994. Inversamente, três vezes mais instituições do último grupo obtiveram conceitos D e E do que as instituições de ensino mais antigas (34,2% contra 10,5%).

Levando em conta as IES pesquisadas neste trabalho, tem-se uma grande exceção: o curso da Faculdade Ruy Barbosa. O curso de Administração dessa Faculdade, instituição privada criada em 1989, logo, o mais novo dos cursos pesquisados, obteve conceito A, em oito anos consecutivos. Já o curso da UCSAL, o segundo curso instalado no estado, em 1970, oscilou

entre o conceito C e B, nos primeiros anos do exame, mantendo conceito B nos últimos quatro anos de vigência do Provão. Já o curso da UFBA, instituição pública, sendo o seu curso o mais antigo do estado, iniciou a avaliação com conceito E, devido ao grande boicote organizado pelos alunos, porém oscilou, nos anos seguintes entre A e B, mantendo o conceito A nos últimos dois anos de vigência do Provão.

O que a avaliação do Provão diz sobre a trajetória curricular dos cursos? Qual o impacto da mudança dos critérios desse tipo de avaliação para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE? Esses mecanismos de avaliação sofrem influência dos aspectos legais e/ou dos aspectos teóricos? Estas são algumas questões que podem interessar aos pesquisadores da área para estudos futuros.

Para descrever a trajetória das instituições de ensino pesquisadas, o estudo partiu de três pressupostos que conduziram o trabalho

O primeiro pressuposto se referia ao atendimento, pelas IES, dos aspectos legais, em detrimento dos aspectos metodológicos ligados aos estudos curriculares, no momento de procederem às alterações e reformas curriculares.

De certa maneira, todas as escolas confirmaram esse pressuposto. Pode-se afirmar que a Faculdade Ruy Barbosa é a instituição mais próxima dessa ação, uma vez que as duas reformas foram realizadas no período determinado pela regulamentação. O curso foi criado em 1989, baseado no parecer 307/66; realizou a sua primeira reforma em 1995, em atendimento à Resolução 02/93; e, em 2004, adequou-se às diretrizes curriculares. Por outro lado, não se encontrou indícios de debates, promoção de seminários ou qualquer outro espaço destinado a discutir a teoria curricular, desenhos curriculares, elaboração de projeto pedagógico, perfil profissional etc. Acredita-se que a fiscalização mais intensa nas faculdades privadas provoca tal fenômeno, ou seja, o atendimento irrestrito a regulamentação.

Já a UCSAL, além do atendimento à legislação nas reformas ocorridas em 1995, 1998 e 2004, também, se propôs a discutir questões filosóficas e epistemológicas do processo de educação, ensino e aprendizagem, incluindo a concepção de currículos durante a sua trajetória. Durante o processo iniciado no ano de 1991, em decorrência Estatuinte, ocorreu amplo debate com

vistas a repensar a universidade e discutir a construção do seu projeto pedagógico. Em 1998, foram realizados o “Seminário sobre as Diretrizes Curriculares”, em março, e o “Seminário Uma proposta de Graduação para UCSAL”, em maio.

Das IES pesquisadas, a UCSAL foi instituição de ensino que, de maneira antecipada, iniciou a discussão sobre as Diretrizes Curriculares, bem como a elaboração dos projetos pedagógicos dos seus cursos de graduação no seminário ocorrido em março de 1998, com desdobramentos em abril e maio do mesmo ano. O evento contou com a participação da comunidade interna, além da comunidade externa, representada pelas empresas locais, órgãos profissionais, outras instituições de ensino superior do estado e professores das comissões de especialistas do MEC. Dessa forma, a Escola de Administração, em maio de 1998, na ocasião do Seminário sobre Uma proposta de Graduação para a UCSAL apresentou, a proposta do projeto pedagógico para o curso. Esta atividade ampliou a discussão interna que até o momento vinha ocorrendo na instituição, por meio da participação de conferencistas de outras instituições e de temas propostos para o debate. Os resultados desse evento estão sistematizados nas edições de 1999 dos Cadernos de Graduação, organizados pela Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos e publicado pela UCSAL.

Em 2004, a Escola de Administração da UCSAL adequa-se às novas diretrizes curriculares, introduzindo o campo dos conteúdos complementares na estrutura curricular. Somente nessa instituição encontrou-se o projeto pedagógico do curso. Porém, concluí-se que apesar de todo o esforço pedagógico, a UCSAL ainda não possui na sua organização curricular traços de inovação.

Quanto à Escola de Administração da UFBA, esta só realizou a sua primeira reforma em 1993, ou seja, trinta e quatro anos depois de sua criação, com o objetivo de unificar os currículos de administração pública e administração de empresas. Já a reforma promovida em 1998 teve como referência a Resolução 02/93. Nessa época, o Ministério da Educação convocara as IES para discutir as Diretrizes Curriculares por meio do Edital 04/97. Tal defasagem pode ser alvo de comparação com outras instituições de ensino, a exemplo da UCSAL que, no mesmo período, já incluía as diretrizes curriculares em seu projeto pedagógico.

Logo, conclui-se que a universidade pública, no caso particular da UFBA, mesmo não sendo alvo constante de fiscalização, não possui posição de vanguarda nas inovações e alterações curriculares.

No ano de 2006, a Escola de Administração da UFBA tenta acompanhar as orientações do Conselho Nacional de Educação, por meio das Resoluções 01/2004 e 04/2005. Foi proposta uma nova organização curricular para o curso, muito próxima da idéia do primeiro currículo, ou seja, uma formação geral nos três primeiros anos e uma área de concentração no último ano. Porém, o título para formando continuará sendo bacharel em administração. Esse processo de reestruturação ainda está em andamento, logo este trabalho não se propõe a discuti-lo. O que vale ressaltar é que, mais uma vez, a Escola de Administração da UFBA se volta tardiamente para as orientações do Ministério da Educação.

Diante da pesquisa documental e bibliográfica, **não se comprova o caráter imobilizador e rígido que as IES atribuem à legislação; e uma vez assumido esse pressuposto, as IES obtêm uma análise limitada e superficial das diretrizes legais.**

Essa idéia está intimamente ligada ao debate sobre a definição do “currículo mínimo”, vigente desde a primeira regulamentação do curso, e reforçado pela Resolução 2/93. O consenso dominante, entre as instituições de ensino, é que tais dispositivos legais continham orientações rígidas e detalhadas sobre a elaboração dos currículos. Porém, a análise realizada para fins deste estudo, em documentos que oficializaram a referida regulamentação encontrou um cenário um pouco diferente.

O parecer do currículo mínimo instituído em 1966, não poderia ser mais claro ao afirmar “com a liberdade que lhes é atribuída aqui, as escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada” (BRASIL, 1966a, p.41).

Em complemento, encontramos o trecho “afinal de contas, o currículo mínimo é um cabedal sobre o qual o vivo dinamismo das escolas promove as mais diversas explorações,

combinando livremente os seus elementos na formação sucessiva de novos pontos de enfoque ou novas disciplinas” (BRASIL, 1966a, p.43).

Apesar de esta regulamentação ter sido fortemente influenciada pelo ideário de desenvolvimento vigente no país na época, ela faz importantes considerações sobre o ensino da administração. Isto pode ser observado quando o relator reconhece a carência de uma “perspectiva educacional” (idem, p.41) dos especialistas em administração que foram ouvidos pela comissão que elaborou o currículo mínimo. Ao mesmo tempo que se percebe que foi ouvido um profissional com amplos conhecimentos sobre o papel e o significado do currículo, o relatório não se limita, como acontece ainda hoje entre muitos professores e especialistas em administração, e vê o currículo apenas como um conjunto de disciplinas selecionadas para atender uma dada formação. O relator explica que o “currículo é uma imagem ordenada da realidade [...], a enumeração de discriminar as matérias tem um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional” (idem, p.41).

Outro ponto que merece destaque é que, apesar de justificar e aceitar a influência americana, o discurso do relator procura demonstrar, por outro lado, que esta deve ser admitida, porém revestida de certas precauções, ao temer o risco, no caso do curso de administração, “de fixar-nos sobre hipóteses transportadas de fora para cá. As ciências psicossociais no currículo de administração, destinadas a vinculá-la às condições de cada país, passariam a ter efeito contrário se nos impusessem modelos inspirados com contextos diferentes do nosso” (idem, p.48). Assim, o relator passa a defender o papel da pesquisa e a formação de um “repertório bibliográfico próprio” para impedir as “distorções que a assistência técnica e o material de informação de procedência estrangeira, especialmente americana, seriam capazes de provocar em nosso país” (BRASIL, 1966a, p.48).

Diante do exposto, faz-se crer que as instituições de ensino pesquisadas realmente realizaram uma interpretação, por um lado, superficial, quando não admitem que possuem a liberdade para criar e gerir as suas propostas curriculares; e, por outro lado, limitada, quando utilizaram os requisitos mínimos desejados na formação do administrador.

A partir de 1993, passa a vigorar a Resolução 02/93 que, apesar de trinta e três anos após o primeiro currículo, podemos chamar de “novo currículo mínimo”, cuja discussão foi iniciada

em 1982. Essa resolução foi instituída seguindo as orientações explicitadas no parecer 433/93. Neste, reconhecem-se as mudanças e transformações no contexto social, político e econômico do Brasil, especialmente as ligadas à questão da formação profissional. O Parecer procura reforçar que o currículo não implica somente em uma “listagem de matérias, disciplinas e carga horária” (p.3), deve, assim ser entendido “dentro de sua dimensão mais ampla”, como um “parceiro indicativo” e não como uma “norma limitativa e inibidora” :

com a liberdade que sempre teve e raramente exercitou, a escola pode ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens em função de seus objetivos, assim como explorar temas, via de regra, que estão, senão expressos implicitamente associados a elas (Brasil, 1993, p.5).

Em síntese, o grande receio que permeava o ambiente acadêmico, na época da aprovação do currículo mínimo, era de que as escolas pudessem perder a oportunidade de introduzir inovações e não refletissem com profundidade necessária sobre o tipo de profissional que se desejava formar. Comini e Lima (1996) concluíram, em sua pesquisa, que as mudanças não foram radicais. De forma geral, segundo as autoras, faltou rigor, consistência e sistematização no processo de revisão curricular. A impressão que fica é que as instituições estão perdendo a chance de se diferenciar em termos de qualidade e excelência no processo de ensino e aprendizagem em administração.

Decorrente do atendimento irrestrito aos marcos regulatórios, bem como uma análise superficial e limitada destes, leva-se ao terceiro pressuposto desse trabalho: os currículos das IES no estado da Bahia são similares em seus desenhos e configurações

A trajetória dos currículos apresentada neste trabalho mostrou a ausência de propostas inovadoras no ensino de graduação em administração. Isto pode ser demonstrado pelo desenho de fluxograma, como desenho curricular presente nos três cursos estudados ao longo do tempo. Pode-se definir fluxograma como uma representação simbólica, que descreve a seqüência das fases de um processo. Nas palavras de Nicolini (2000)

“pode-se comparar o currículo do curso à linha de montagem do automóvel; o universitário, ao aço que será moldado para formar o monobloco. As matérias, consideradas isoladamente, são as peças, e agrupadas, constituem os sistemas do veículo. Assim, espera-se que o aluno progrida no fluxograma onde está representado o currículo, e vá agregando as partes necessárias à sua formação” (p.39)

Este desenho limita, por exemplo, um tratamento interdisciplinar de alguns problemas organizacionais complexos, bem como o ensino integrado defendido por Fischer (1977).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o transcorrer deste trabalho, procurou-se investigar o ensino de administração no Brasil, tomando como eixo central da pesquisa a trajetória do currículo de cursos de graduação em administração, no Brasil, e na Bahia, em particular. A investigação concentrou-se na análise das alterações dos dispositivos legais que regulam o ensino de graduação em administração. Assim sendo, o esforço do pesquisador foi no sentido de compreender a organização curricular das IES diante da legislação.

Tanto quanto o ensino de administração do Brasil, a história dos estudos curriculares é recente. Historicamente, o ensino de administração no Brasil é reconhecido como um modelo transferido dos Estados Unidos e, também, como uma necessidade para acompanhar a onda desenvolvimentista que se instalava no país, a partir do governo de Getúlio Vargas. A primeira regulamentação é oficializada em 1966, e desde já com a preocupação de criar uma identidade do administrador brasileiro. Porém, as escolas de administração encontraram nos dispositivos legais uma “desculpa” para restringir o ensino de administração aos requisitos mínimos da profissão, bem como copiar os currículos, agora dentro do país, das escolas consideradas de excelência.

Pode-se afirmar que no Brasil, a origem e o desenvolvimento, tanto do ensino superior, em geral, quanto do ensino de administração, em particular, estão relacionados com os aspectos políticos, sociais e econômicos da nossa sociedade bem como são fortemente marcados pelos aspectos legais.

Este estudo possibilitou realizar um mapeamento dos problemas ligados ao ensino de administração, os quais faz-se questão de elencar:

- Perfil Desejado
- Formar Generalistas x Formar Especialistas
- Empregado x Empreendedor
- Educação Geral x Educação Instrumental X Educação Profissional: em quatro anos
- Dosagem das Disciplinas Teóricas e das Disciplinas Práticas ou Aplicadas
- Transferência de Tecnologia Administrativa
- Projeto Pedagógico
- Currículo
- Material Didático
- Formação de Professores

Contudo, ressalta-se que esta lista foi construída ao longo dos 55 anos de existência do curso, por meio de diversos estudos e pesquisas. Alguns destes trabalhos foram citados no Capítulo 4.

Para alguns itens, além do diagnóstico, os autores, também, fizeram propostas e apontaram caminhos e soluções que contribuirão para melhoria do ensino de administração, em nível de graduação. Logo, pergunta-se: por que tais problemas são recorrentes ao longo do tempo? Por que muitos deles, ainda, permanecem sem solução? Fica, assim, uma sugestão para estudos futuros, qual seja a elaboração de uma matriz de análise a partir dos problemas já identificados pela literatura, o que não foi possível realizar dentro do escopo deste estudo.

Este trabalho não teve a pretensão de resgatar a história dos cursos de administração da UFBA, UCSAL e FRB em todas as suas dimensões, mas apresentar o peso que os aspectos legais, bem como os aspectos teóricos têm na construção da sua estrutura curricular. Esses elementos foram trazidos pela análise histórica da regulamentação do ensino de graduação e pela revisão teórica dos estudos curriculares.

As evidências coletadas ao longo da pesquisa, também, apontaram para a estreita relação das alterações curriculares promovidas pelas IES e a oficialização da regulamentação do ensino, em detrimento, na maioria dos casos, dos estudos e teorias ligadas à elaboração e construção do currículo.

Outra constatação deste estudo está relacionada com a natureza administrativa das IES, ou seja, as instituições estudadas se distinguem em sua trajetória curricular, devido à sua organização administrativa. Enquanto as escolas particulares “acusam” a rigidez da legislação

do MEC para práticas educacionais mais inovadoras, a UFBA, apesar da pouca “pressão” sofrida pela fiscalização, não apresenta inovação e criatividade em seus currículos. Logo, conclui-se que as instituições públicas possuem maior liberdade que as instituições privadas frente aos dispositivos legais, ao mesmo tempo que se espera daquelas mais inovações nas questões ligadas ao currículo.

A trajetória dos currículos apresentada neste trabalho mostrou a ausência de propostas inovadoras no ensino de graduação em administração. Isto pode ser demonstrado pelo desenho de um fluxograma presente nos três cursos estudados, ao longo do tempo. Dessa forma, pode-se afirmar que os desenhos curriculares da IES estudadas são inspirados nas idéias dos teóricos ligados à corrente tradicional, no campo dos estudos curriculares. Conforme definido por Bobbitt “a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica”

Tendo em vista os objetivos e os limites deste trabalho, o referencial teórico adotado mostrou-se, em certa medida, desconectado da prática institucional e curricular das instituições pesquisadas. Em estudos dessa natureza, no entanto, a história de vida de indivíduos pertencentes à comunidade escolar, tais como professores e coordenadores de curso, bem como a história da instituição mostraram-se fundamentais para obtenção de um quadro mais completo sobre os currículos, não devendo ser subestimadas em estudos posteriores; pois os desafios do desenvolvimento e da prática do currículo têm demonstrado ser, historicamente, um campo de lutas travadas em busca de um ideal para cada contexto. A pesquisa histórica tem mostrado que este espaço de controvérsias e batalhas está se tornando cada vez mais complexo.

Com um olhar para o contexto atual, vê-se que uma nova arquitetura curricular está em discussão no cenário do ensino superior brasileiro, trata-se da Universidade Nova. Esse projeto propõe novo desenho para as instituições de ensino superior, cujo objetivo é a flexibilização de currículos e a criação de novo modelo por meio do bacharelado interdisciplinar. Tal proposta curricular visa proporcionar uma formação universitária geral, com uma pré-graduação que antecederá a formação profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação.

Tendo em vista os elementos históricos apresentados nesta pesquisa, uma tarefa fundamental é questionar a arbitrariedade do processo de seleção do currículo, que faz com que conhecimentos sejam deslocados em função de outros, perguntando a quem interessa que determinado conhecimento e não outro esteja presente na formação dos administradores hoje.

Em qualquer acepção que se tome o currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão presentes no currículo. Além disso, é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto como representante de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas.

A elaboração curricular remete à questão que diz respeito ao tipo de cidadão que se quer construir. Efetivamente, o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, daí a necessidade de o autor e o destinatário coincidirem convencer o que é de fato importante. Esta coincidência só pode haver a partir da participação efetiva da comunidade acadêmica na construção de uma proposta curricular, em que o professor e os alunos figuram personagens importantes desse cenário. O conceber um currículo demanda experiência e reflexão teórica. Disto é que podem resultar projetos curriculares comprometidos com realidades concretas.

Em suma, embora os estudos curriculares tenham a sua trajetória e evolução ao longo da história, bem como no contexto educacional atual, estes não são utilizados nas Escolas, principalmente nas de administração. Como já nos lembrou Moreira (1998) e Pedra (1993), há um grande distanciamento entre o que efetivamente vem acontecendo nas escolas e as produções teóricas sobre currículo pela academia.

Por fim, ressalta-se que as idéias defendidas pelos idealizadores da Universidade Nova se configuram em um desafio às instituições de ensino enquanto desenho acadêmico do ensino de graduação e pós-graduação no Brasil, da estrutura universitária e das relações da universidade com a sociedade. Este tema é pauta para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Ângela Collier Perruci *et al.* Dilemas e contradições do ensino de administração: o caso da UFPE. In Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 12,1988, Natal. **Anais ...**Rio Grande do Norte: ANPAD,1988
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Projeto pedagógico para o curso de graduação em administração: uma proposta metodológica.** 2001.250 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Ed.Brasiliense, 1982.
- BARBOSA, Jenny Dantas; TEIXEIRA, Rivanda Meira. Formação de administradores: uma análise sob perspectiva do mercado de trabalho. In Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração,13, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Minas Gerais: ANPAD,1989.
- BARRETO, Osvaldo. Escola de Administração da UFBA: 40 anos de História. **Revista Organizações e Sociedade**, v.6, n.15, maio/agosto,1999,Salvador.
- BERNDT, Alexander. Qual o sentido do currículo mínimo. In.Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração,20.,1996,Angra dos Reis.**Anais ...** Rio de Janeiro:ANPAD,1996.
- BERTERO, Carlos Osmar.**Ensino e pesquisa em administração.**São Paulo:Thomson Learning,2006
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Maria Vorraber (org). **O Currículo nos limiães do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel, A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências.** 1 ed.São Paulo: Pioneira Thomson Learning Perim,1997.cap.1, p.3-59.
- BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Parecer 306/66, de 8 de julho de 1966.** Brasília, D.O., 1966a
- BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução S/N, de 8 de julho de 1966.** Brasília, D.O., 1966b
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer n.º 433/93, de 5 de agosto de 1993.** Brasília, D.O., 1993a.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer n.º 776/97, de 3 de dezembro de 1997.** Brasília, D.O., 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 336, de 4 de março de 1999.** Brasília, D.O., 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução n.º 2**, de 4 de outubro de 1993. Brasília, D.O., 1993b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n.º 4**, de 13 de julho de 2005. Brasília, D.O., 2005

BRASIL, Resolução n.º **01**, de 2 de fevereiro de 2004, Brasília, D.O., 2005.

BRASIL. **Exposição de Motivos sobre a Reforma da Educação Superior. Brasília.** Casa Civil. 2006. Disponível em :< www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2006.

BRASIL.**Parecer CNE/CES 134/2003**, de 04 de junho de 2003. Brasília, D.O., 2003b.

BRASIL.**Parecer CNE/CES 567/2003**, de 11 de março de 2003. Brasília, D.O., 2003^a.

BRASIL.**Parecer CNE/CES 583/2001**, de 04 de abril de 2001. Brasília, D.O., 2001.

BRASIL. **Parecer CFE 85/1970**, de 02 de fevereiro de 1970. Brasília, D.O., 1970

CASTRO. Cláudio de Moura. O ensino de administração por um principiante. Ensaio. **Revista Organizações e Sociedade**, set/2003. Salvador.Bahia

_____.A profissionalização do administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista de Administração de Empresas**, 14(2):59-66, mar./abr,1974. Rio de Janeiro

COELHO, Fernando Souza. **Educação superior, formação de administradores e setor público. um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil.** 2006,151f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo.

COMINI, Grabiela Maria; LIMA, Manolita Correia. revisão curricular dos cursos de administração: balanço e desafios. In : Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração,20.,1996,Angra dos Reis.**Anais ...**Rio de Janeiro:ANPAD,1996

COVRE, Maria de Lourdes. **A formação ideológica do administrador de empresas.** São Paulo: Ed.Cortez, 1991

CNE. **Conselho Nacional de Educação.** Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta pareceres, resoluções e diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 jan.2006

FACULDADE RUY BARBOSA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Administração.** Salvador,1994, 50 p.

FACULDADE RUY BARBOSA. **Regimento Escolar Curso de Administração e Direito.** Salvador, 2002. 16 p.

FACULDADE RUY BARBOSA. **Parecer Conselho de Ensino n.015**, Salvador, 2004. 65 p.

FACULDADE RUY BARBOSA.Desenvolvido pela Faculdade Ruy Barbosa, **Página Institucional.** Disponível em: www.frb.br. Acesso em 21 dez.2005

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, 13, 1989. Belo Horizonte. **Anais ... Minas Gerais: ANPAD**, 1989.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. Editora Atlas: São Paulo, 1981

FISCHER, Tânia. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli ? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. v10.n.28 ago/dez, 2003. Salvador. Bahia

_____. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. In: Encontro Nacional De Estudos Organizacionais, 2000, Curitiba. **Anais....** Curitiba: ENEO, 2000.

_____. Ensino de Administração: é urgente a mudança dos currículos ? **Boletim nº 1**. Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 1980. Mimeo

_____. **O Ensino de Administração Pública no Brasil, os idéias de desenvolvimento e as dimensões da racionalidade**. 1984, 322 f. Tese (doutorado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *et al.* Estudos organizacionais e estudos curriculares: trajetórias simétricas e convergências inevitáveis. In Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2006, Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto Alegre: ENEO, 2006

_____. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares ao Conselho Nacional de Educação, 2003, Mimeo

_____. **Sobre as tentativas de organização de modalidade de ensino – aprendizagem nos currículos dos cursos de mestrados em administração no Brasil**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FLEURY, Paulo Fernando. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de casos. **Revista de Administração de Empresas**. 23(4):29-42, out./dez., 1983, Rio de Janeiro.

GESSER, Verônica. A evolução do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**. Ano.2, N.4, jan./abr, 2002, Itapuí

GUERREIRO, Bruno *et al.* Formação profissional do administrador. **Revista de Administração Pública**. v.2, 1967. Rio de Janeiro

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003

GOLDEMBERG, J.; DURHAM, E. O Repensar da Educação no Brasil. In: **Estudos Avançados, Institutos de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, 1993.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 jan. 2006.

- LOVISON, Aínda M. Preparando administradores para o século XXI: um desafio original. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 16, 1992. Canela. **Anais...** Rio Grande do Sul: ANPAD, 1992.
- LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2003.
- MATTA, João Eurico Matta. **Escola de administração: vinte anos de história institucional**. 1ed. Salvador, 1979.
- MATTOS, Pedro Lincoln; CARVALHO, Eleonora. O currículo do curso de administração da UFPE: reparando seqüelas da reforma universitária. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 17, 1993. Salvador **Anais...** Bahia: ANPAD, 1993.
- _____; 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, vol. V, n.2. segundo semestre, 1999.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de Fontes à Construção da Historiografia. Uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J.C; NASCIMENTO, M.I.M. (org). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. A questão da formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out/dez. 1983.
- KUMAR, K. **Da Sociedade pós-industrial à pós-moderna – novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- NETA, Maria Madalena Souza dos Anjos. **A expansão do ensino superior em administração: o caso de Vitória da Conquista/Bahia (1999/2004)**, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- NICOLINI, Alexandre Mendes. **A graduação em administração no Brasil: uma análise das políticas públicas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- NUNES, Simone da Costa; FERRAZ, Dalini Marcolini. A reforma do ensino no Brasil e a inserção da noção de competências: um estudo empírico em instituições de educação superior. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 9, 2005. Brasília. **Anais...** Distrito Federal: ANPAD, 2005.
- OLIVEIRA, Evaldo Macedo. Instituições de ensino superior: centros de excelência acadêmica ou fábricas de profissionais? **Revista de Administração Pública**. 8(2):91-101, abr./jun, 1974. Rio de Janeiro.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Trangtenberg e a resistência da crítica : pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**. 41(3): 77-81, jul./set.,2001, São Paulo.

PEREIRA, Maria Cecília *et al.* Construção e reconstrução do currículo do ensino em administração: um estudo de caso. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 28, 2004. Paraná **Anais.....CuritibaX:ANPAD**, 2004.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**. ano 12, n.58, abr./jun., 1993, Brasília.

PORTAL SiedSup. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais**. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jan.2006.

QUIVY, Raymond. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. A pesquisa sobre currículo no Brasil e história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz Alberto (org). **Currículo e políticas públicas**. São Paulo Ed. Autêntica, 2003.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1809-1990**. São Paulo: NUPES/USP, Documentos de Trabalhos, n.8, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. **Estudo de avaliação da expansão de cursos de administração na região metropolitana de Salvador**. 2001. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, Bárbara Maria Correia. **A abordagem da ética nos cursos de graduação em administração de Salvador**. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

STORCK, Vera Suely. Notas para a história da administração brasileira: origens e desenvolvimento. **Revista de Administração Empresas**, 23(3), 57-62. jul./set, 1983. Rio de Janeiro.

SKORA, Cláudio Marlus; MENDES. Dayse. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 25., 2001, São Paulo. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

TAKAHASHI, Fábio. Universidades adotam currículo flexível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 de jan. de 2006. Caderno Cotidiano.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Perfil do Curso de Administração de Empresas**. Salvador, 1998,135p.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas** .Salvador, 2004,101p.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2001-2005** .Salvador, 2001, 90p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Proposta de Ajuste à Estrutura Curricular do Curso de Administração**. Salvador, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

YOUNG, Michael. **O Currículo do futuro – da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. [tradução: Roberto Leal Ferreira]. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre:Bookman, 2005.

WAHRLICH, Beatriz. Formação em administração pública e de empresas: programas específicos ou integrados numa sociedade em desenvolvimento. **Revista de Administração Pública**. v.2, 1967. Rio de Janeiro

**APÊNDICE A – LISTA DAS IES QUE OFECEREM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
NA CIDADE DO SALVADOR**

APÊNDICE B – PRÉ SELEÇÃO DAS IES A SEREM PESQUISADAS

**APÊNDICE C – LEVANTAMENTO PRELIMINAR COM AS IES PRÉ
SELECIONADAS**

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ATUAIS
COORDENADORES DOS CURSOS DE ADMINSTRAÇÃO**

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EX- COORDENADORES
DOS CURSOS DE ADMINSTRAÇÃO**

ANEXO A - RESOLUÇÃO S/N DE 8 DE JULHO DE 1966

ANEXO B – PARECER 307/66

ANEXO C – RESOLUÇÃO 02/93

ANEXO D – PARECER 433/93

ANEXO E – RESOLUÇÃO 01/2004

ANEXO F – RESOLUÇÃO 04/2005