

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

RENÉ CAMPOS TEIXEIRA MONTEIRO JUNIOR

O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM JUIZ DE FORA: UMA ANÁLISE DE SUA
(A)CRITICIDADE

JUIZ DE FORA
2022

RENÉ CAMPOS TEIXEIRA MONTEIRO JUNIOR

**O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM JUIZ DE FORA: UMA ANÁLISE DE SUA
(A)CRITICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador:
Victor Cláudio Paradela Ferreira

**JUIZ DE FORA
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Monteiro Junior, René Campos Teixeira.

O Ensino da Administração em Juiz de Fora: Uma análise de sua (a)criticidade / René Campos Teixeira Monteiro Junior. -- 2022. 88 p.: il.

Orientador: Victor Cláudio Paradela Ferreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.

Programa de Pós-Graduação em Administração, 2022.

1. Administração. 2. Teoria Crítica. 3. Formação Crítica. 4. Ensino Superior. I. Ferreira, Victor Cláudio Paradela, orient. II. Título.

RENÉ CAMPOS TEIXEIRA MONTEIRO JUNIOR

**O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM JUIZ DE FORA: UMA ANÁLISE DE SUA
(A)CRITICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Aprovada em 14/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Débora Vargas Ferreira Costa
(Membro interno)

Prof. Dr. Claudio Roberto Marques Gurgel
(Membro externo – UFF)

Juiz de Fora, 06/12/2022.



Documento assinado eletronicamente por Victor Claudio Paradela Ferreira, Professor(a), em 15/12/2022, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Débora Vargas Ferreira Costa, Usuário Externo, em 15/12/2022, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por CLÁUDIO ROBERTO MARQUES GURGEL, Usuário Externo, em 31/12/2022, às 07:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1068518 e o código CRC 0E10F647.

À minha família, pelo amor e
paciência incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha saúde e por colocar pessoas tão maravilhosas na minha vida, que sem elas eu seria menos que sou hoje.

À minha mãe, Sandra, pelo esforço para garantir uma educação de qualidade e sempre acreditar nos sonhos de seu filho, mesmo com diversas limitações.

Aos meus irmãos, que mesmo não participando, sempre forneceram palavras de incentivo e amizade nos momentos mais obscuros.

À minha esposa, que além do amor e apoio, foi o pilar e base para garantir minha saúde mental e incentivo de continuar.

À minha filha, que nasceu no auge da pandemia, que me completa como ser humano, que me deu razões para seguir em frente e me agraciou com cada momento singelo de amor.

Ao meu orientador e amigo, professor Victor Cláudio Paradela Ferreira, pelo carinho, dedicação, esforço ao acreditar na pesquisa. Por me acolher em um momento único no meu caminho, respeitando minhas opiniões, desejos e vontades, sendo um verdadeiro mestre ao demonstrar o melhor rumo a se percorrer. Um exemplo de pessoa a ser seguido, seja profissionalmente, seja pessoalmente. A ele todo o meu agradecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo aprendizado e conselhos, essenciais nessa etapa. Em especial aos professores Ângelo Brigato Éster, Elcemir Paço Cunha e Virgílio César da Silva e Oliveira, que desde a graduação forneceram ensinamentos e orientações que serviram de pilares para a pesquisa e para o profissional que sou hoje.

À professora Débora Vargas Ferreira Costa, que para além de sua amizade, me levou a reflexões importantes na condução da minha pesquisa e nas construções dos ideais que acredito, contribuição fundamental no amadurecimento da pesquisa e pessoa que sou hoje.

Ao professor Claudio Roberto Marques Gurgel, por fornecer literatura de sua autoria que fundamentou meu conhecimento durante todo o período de aprendizado e pela gentileza e disponibilidade para compor a banca de avaliação da minha dissertação.

Aos colegas da graduação e da pós, que garantiram força e união para enfrentar as dificuldades que encontramos no caminho.

Aos professores entrevistados, que através de suas experiências e conhecimentos, foi possível construir uma dissertação esclarecedora.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela bolsa de estudos, pela confiança e compreensão pelos momentos difíceis que ocorreram.

E por fim, a todos que não comentei diretamente, mas que possuem espaço em meu coração e que contribuíram para a conclusão dessa etapa.

Obrigado.

RESUMO

O ensino superior em administração tem demonstrado, desde sua gênese, uma tendência para o tecnicismo. Surgiu para atender uma demanda por profissionais capacitados e técnicos no setor público, porém replica essa ideia para o setor privado. Tal característica pode ser encontrada até os dias atuais, tendo, em geral, o administrador uma formação puramente técnica e que muitas vezes não representa a realidade concreta do país. Em contraponto dessas questões, surgiram abordagens que incorporam uma perspectiva mais crítica da realidade, sendo seu uso, porém, pouco frequente nas cadeiras do ensino superior em administração. Desse modo, o objeto central da pesquisa é o de identificar como os professores do curso de administração têm conduzido as disciplinas que ministram, em termos de criticidade. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com entrevistas direcionadas aos professores que lecionam matérias específicas do curso de administração. Por uma questão de acessibilidade, a investigação foi realizada especificamente na cidade de Juiz de Fora – MG. Pressupõe-se, todavia, que o que foi encontrado não seja exclusivo das instituições pesquisadas, podendo ser similar ao que se verifica em outros locais. A análise dos dados foi efetuada através do emparelhamento (*pattern matching*) das respostas dos entrevistados com o referencial teórico. Desse modo, foi possível então delimitar que o ensino em administração, em sua grande maioria, está pautado exclusivamente em aspectos técnicos e instrumentais e que a percepção dos professores sobre uma possível pedagogia crítica ocorre de forma confusa, sendo atribuída a essa formação aspectos mais próximos de uma pedagogia tradicional do que crítica de fato.

Palavras-chave: Administração, Teoria Crítica, Formação Crítica, Ensino Superior.

ABSTRACT

Higher education in administration has shown, since its genesis, a tendency toward technicism. It emerged to meet a demand for trained and technical professionals in the public sector, but it replicates this idea in the private sector. This characteristic can be found up to the present day, with the administrator having, in general, a purely technical education that often does not represent the concrete reality of the country. In counterpoint to these issues, approaches that incorporate a more critical perspective of reality have arisen, but their use is infrequent in higher education in administration. Thus, the central object of this research is to identify how professors of business administration courses have conducted the subjects they teach, in terms of criticality. To this end, a qualitative research was carried out, with interviews directed at professors who teach specific subjects in the administration course. For accessibility reasons, the research was carried out specifically in the city of Juiz de Fora - MG. It is assumed, however, that what was found is not exclusive to the institutions researched, and may be similar to what is found in other locations. The data analysis was carried out through the pattern matching of the interviewees' answers with the theoretical framework. Thus, it was possible to delineate that the teaching in administration, in its great majority, is based exclusively on technical and instrumental aspects, and that the perception of the teachers about a possible critical pedagogy occurs in a confusing way, being attributed to this training aspects closer to a traditional pedagogy than to a critical one in fact.

Keywords: Administration, Critical Theory, Critical Training, Higher Education.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Países de origem da base bibliográfica da produção acadêmica	20
Tabela 2 Frequência de respostas do perfil esperado	52
Tabela 3 Frequência de respostas sobre de que forma o mercado influencia na formação	57
Tabela 4 Formação técnica no exercício da profissão	61
Tabela 5 Outros saberes para o formando em administração	63
Tabela 6 Metodologias de ensino adotadas	69
Tabela 7 Contribuições de cada método	72
Tabela 8 Formação Crítica.....	74
Tabela 9 Importância da Formação Crítica	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise das competências do administrador estabelecidas pelas DCN à luz da LDBEN	24
Quadro 2 - Resumo dos aspectos centrais dos tipos de pedagogia.	34
Quadro 3 - Resumo dos aspectos centrais da teoria crítica	44
Quadro 4 - Questões entrevista com sua relação aos objetivos específicos	48
Quadro 5 - Objetivos específicos, questões do roteiro e sua relação com as categorias	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CES – Censo de Educação Superior
- CFA – Conselho Federal de Administração
- CMS / ECG – *Critical Management Studies* / Estudos Críticos em Gestão
- DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Ensino Superior à Distância
- EASP – Escola de Administração de São Paulo
- EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
- EOC – Estudos Organizacionais Críticos
- ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios
- FACE – Faculdade de Ciências Econômicas
- FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- IBRA – Instituto Brasileiro de Administração
- IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
- IES – Instituições de ensino superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PROUNI – Programa Universidade para Todos.
- REUNI – Reestruturação e expansão das Universidades Federais
- SESu – Secretaria de Ensino Superior
- TCEO – Teoria Crítica em estudos organizacionais
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- URJ – Universidade do Rio de Janeiro
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	15
2.1 PROCESSO HISTÓRICO	15
2.2 INSTRUMENTALIDADE DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	24
2.3 ESTUDOS CRÍTICOS	28
2.3.1 Escolas não críticas da educação.	28
2.3.2 As teorias crítico-reprodutivistas	30
2.3.3 Pedagogia Crítica	32
2.3.4 Pedagogia Crítica no Brasil	33
2.4 ESTUDOS ORGANIZACIONAIS CRÍTICOS	37
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 ORIENTAÇÃO	47
3.1.2 Esquema Metodológico	50
4 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	51
4.1 O PERFIL ESPERADO	52
4.2 INFLUÊNCIA DO MERCADO DE TRABALHO	57
4.3 FORMAÇÃO TÉCNICA	61
4.4 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA.....	63
4.5 CONTRIBUIÇÕES PARA OS ALUNOS	66
4.6 METODOLOGIAS DE ENSINO ADOTADAS.....	68
4.7 CONTRIBUIÇÕES DE CADA METODOLOGIA	71
4.8 FORMAÇÃO CRÍTICA.....	73
4.9 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA	76
4.10 ABORDAGEM CRÍTICA.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO.....	88
--	----

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior em Administração no Brasil tem demonstrado, ao longo do tempo, uma tendência para o tecnicismo e uma abordagem mais “mecânica” da sociedade, deixando de considerar as contradições sociais e os impactos negativos que algumas técnicas causam nos trabalhadores e na sociedade.

Um dos fundamentos da afirmação acima é a própria história do curso, que surgiu tardiamente no Brasil, quando comparado a outros cursos da área de ciências sociais aplicadas e a outros países. O lançamento dos primeiros cursos na área teve como objetivo primeiro atender à demanda técnica da sociedade, que era formar profissionais qualificados, sendo elaborada por intelectuais e empresários seguindo os parâmetros de escolas de ensino técnico (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI, 2014).

Outro aspecto importante é a influência das escolas técnicas norte-americanas na criação dos primeiros cursos superiores em administração no país. Em parceria com centros de intercâmbio e treinamento, bolsistas brasileiros foram para os Estados Unidos para estudos de pós-graduação e com o objetivo de formar quadro docentes próprios nas universidades (COELHO; NICOLINI, 2014).

A estrangeirização então observada fez com que a formação dos currículos dos primeiros cursos brasileiros se desse a partir de uma vertente funcional-instrumental e com bibliografias pouco relacionadas com o contexto do país (ANDRADE, 1995; CARNEIRO, 2015; SERVA, 1990).

Essa formação leva à construção de um ensino instrumental, acrítico com forte viés funcionalista, preconizando o que o mercado precisa, em sua concepção dominante, ao invés da construção emancipatória do conhecimento. Esse tipo de formação instrumental rege o ambiente educacional como o fim do processo formativo (PAES DE PAULA, 2001; SANTOS, 2015).

Assim, seguindo essas premissas do curso voltado apenas para a formação técnica do administrador, sob influência dos cursos e bibliografias norte-americanas, o ensino em administração foi se expandido de forma a replicar a sua história, distanciando-se da realidade concreta na qual está inserida e não se preocupando com os problemas vigentes na sociedade.

Em contraponto a esses problemas, surgiram abordagens que destacam a necessidade de incorporação de uma visão crítica. É nesse escopo que este trabalho apresenta a pedagogia crítica como uma abordagem da administração. Ela tem por objetivo servir como uma segunda

via diante do *mainstream* do ensino, ou seja, superar a apresentação técnica acrítica das diversas áreas do conhecimento e pontuar as contradições reais encontradas em nossa sociedade.

Desse modo, é apresentada a base crítica da escola de Frankfurt; a visão de crítico e não crítico de Fournier e Grey (2006), baseada nas premissas adotadas internacionalmente com o surgimento dos *Critical Management Studies*; os estudos organizacionais críticos e do método economia política do poder e as análises críticas organizacionais.

Paço-Cunha (2016) retrata a formação brasileira do administrador em três categorias: a primeira acrítica ou conservadora; a segunda de caráter mais progressista, apresenta um teor crítico, porém com um limite de não superação dessas críticas e adquirindo um aspecto conciliador ou de menor dano; e a terceira, com uma visão mais radical, questiona a própria formação de classe do administrador, além de pivô na resolução das contradições sociais ao qual ele está inserido.

A investigação conduzida partiu do pressuposto de que essas abordagens mais críticas têm ainda um alcance limitado nos cursos de graduação em administração, que são fortemente marcados pela visão acrítica, nos termos já destacados. Esse problema pode ter como uma de suas principais causas o despreparo ou desinteresse dos docentes por assumirem uma postura mais crítica e direcionarem suas aulas para além da simples apresentação de teorias funcionalistas. Também pode ser determinada pela adoção de uma grade curricular baseada exclusivamente nas demandas feitas do mercado de trabalho.

Partindo dessas constatações, a pesquisa pretendeu alcançar respostas para a seguinte questão: “Como tem sido, em termos de criticidade, a abordagem dos professores de cursos de graduação em administração?”

Foi adotado, como objetivo geral: “Identificar, de acordo com as percepções dos professores de faculdades de Administração em Juiz de Fora, como tem sido conduzidas as disciplinas que ministram, em termos de criticidade.”.

Foram buscados também os seguintes objetivos específicos:

- Revisar, na história dos cursos superiores em administração, aspectos que induzem a um ensino acrítico e puramente instrumental;
- Identificar as características indutoras da formação tecnicista do administrador, com base nas diretrizes curriculares do curso;
- Conceituar o que caracteriza uma formação crítica, destacando seu conteúdo, seus caminhos pedagógicos e o tipo de capacitação almejado, através de análise documental e bibliográfica;

O estudo teve foco nos professores das disciplinas específicas do curso de administração. Não foram investigadas as matérias propedêuticas (metodologia científica, língua portuguesa, filosofia e similares) nem tampouco as de conhecimentos afins e complementares (contabilidade, economia, psicologia e outras). Essa delimitação deve-se ao fato de que os docentes dessas áreas em geral não são específicos dos cursos de administração e, por isso, não se sujeitam aos problemas já destacados, que têm induzido à ocorrência de uma formação acrítica.

A pesquisa se deu em faculdades de administração de Juiz de Fora que oferecem cursos presenciais. A limitação a essa cidade se deu por uma questão de acessibilidade. A delimitação aos cursos presenciais decorreu do fato de que, nos ofertados pela metodologia de ensino a distância, os docentes não estão acessíveis na cidade, onde há apenas polos. Também deve ser considerado o fato de que as metodologias de ensino utilizadas são significativamente distintas, devido às próprias peculiaridades da mediação tecnológica que caracteriza essa modalidade de ensino.

A relevância do trabalho proposto deve-se ao fato de demonstrar a provável aplicação acrítica das técnicas gerenciais, sem reforçar uma análise mais aprofundada da realidade, desmerecendo a academia e sua função como formadora de egressos capacitados e críticos. Desse modo, espera-se contribuir com o aprimoramento do sistema de formação do administrador, ao aproximar a realidade das organizações brasileiras à formação do profissional, além dos impactos que os vários métodos de gestão têm na sociedade.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, contando com esta introdução. O próximo destaca a gênese das faculdades de administração e o sistema de formação de administradores em sua abordagem acrítica e exclusivamente tecnicista para, em seguida, demonstrar uma vertente que avança sobre as questões técnicas sob a ótica da teoria crítica organizacional. O capítulo seguinte expõe os aspectos metodológicos da pesquisa e as bases usadas na coleta de dado no campo. O quarto trata da análise das entrevistas realizadas com os professores das faculdades de Administração de Juiz de Fora. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

O objetivo central deste capítulo é o de analisar a formação do administrador no Brasil, seus dilemas e contradições, seguido da questão técnica de ensino frente à função crítica da universidade e a adequação à realidade brasileira. Em seguida, é apresentada a teoria organizacional crítica, uma alternativa às teorias organizacionais *mainstream* presentes nas pesquisas brasileira. Para tal, são tratados elementos que oferecem contribuições para a construção de uma base teórica à pesquisa de campo.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO

O objetivo desta seção é compreender a evolução do ensino da administração no Brasil, de sua gênese aos dias atuais, para que esses dados históricos demonstrem a formação do ensino administrativo contemporâneo, suas particularidades e problemas. Inicialmente, é apresentado um breve histórico da educação brasileira, para melhor contextualização do ensino em foco.

No Brasil Colônia, os avanços no sistema de ensino eram praticamente nulos, sendo concentrada apenas nas elites com suas formações importadas. De fato, a realidade era que existiam poucos letrados para uma massa dominante analfabeta, o que resultou em um dos pilares para a declaração formal de Independência Brasileira (ANDRADE, 1995).

Com a vinda da Família Real, a preocupação central do Império era na baixa qualificação dos funcionários públicos. Desse modo, ocorreram os primeiros passos para a formação de pessoal mais qualificado com a divisão do curso de Direito em duas seções em 1865 pela “Reforma Liberato Barroso”. A primeira é voltada às Ciências Jurídicas e a segunda com ênfase nas Ciências Sociais, sendo a diferença entre ambas a inclusão de uma cadeira de Economia Política na segunda seção (ANDRADE, 1995).

Em 1879, Leôncio de Carvalho (do Partido Liberal, presidente do Conselho de Ministros) anunciou a Reforma Geral do Ensino, com o objetivo de avançar as discussões da divisão das Faculdades de Direito. A ideia era a formação de um curso com foco na formação de Administradores Públicos, sendo incluídas na segunda seção do Direito (no caso Curso de Ciências Sociais) cadeiras como Ciência da Administração, História dos Tratados, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado. Também se defendia que os cargos ocupados por praticantes públicos, deveriam ser reservados para bacharéis em Ciências Sociais (ANDRADE, 1995).

Um ponto relevante da história é o parecer dado, em 1882, por Ruy Barbosa (deputado à Assembleia da Corte e coautor da constituição da Primeira República), que ampliou a

discussão da formação de um curso superior, com o objetivo de formar egressos com competência para as funções administrativas do Império. O currículo do Curso de Ciências Sociais definido pelo parecer em questão faz alusão, pela primeira vez, a um curso voltado especificamente para a Administração Pública, porém com enfoque jurídico (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI 2014).

No período da Primeira República (1889-1930), a educação não era considerada um problema de alcance nacional. Nem mesmo a Constituição de 1891 contemplava mudanças significativas para a resolução de problemas de ensino. Embora os republicanos tivessem a pretensão de inserir o país na modernidade, com o estado de direito laico e democrático, a prioridade era apenas o ensino fundamental, com o objetivo de reduzir o número de analfabetos e adequá-los como eleitores¹. Com uma economia predominante agrária, os diplomas fornecidos por escolas em níveis superiores tinham apenas à manutenção de privilégios, substituindo os velhos títulos honoríficos do Império (ANDRADE, 1995; ESTHER, 2015).

Foi apenas em 1902 que surgiram as primeiras escolas de administração, ainda em nível técnico, quando duas instituições particulares começaram a ministrar oficialmente o seu estudo, e seus diplomas foram reconhecidos pelo Governo Federal em 1905, pelo Decreto legislativo nº 1339 (ANDRADE, 1995). Porém, após pesquisa documental da lei referida, foi constatado um equívoco em Andrade (1995) no que se refere aos nomes e localidades das instituições, sendo elas, no Rio de Janeiro a Academia de Comércio e em São Paulo a Escola Prática de Comércio (BRASIL, 1905).

Outro aspecto significativo da chamada “Velha República” foi a formação tardia da universidade brasileira, criada apenas em 1920, por meio do Decreto 14.343, de 7 de setembro, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), com a união de escolas já existentes. Inicialmente seu objetivo central era o da formação de uma mão de obra qualificada para atender as indústrias capitalistas, ou seja, voltado apenas a atender a demanda da profissão e não na formação de uma cultura nacional e cultura científica (ESTHER, 2015).

Vale também destacar as transformações ocorridas no mundo no período entre o surgimento das primeiras teorias administrativas e a atualidade. As instituições mundiais

¹ Os analfabetos perderam o direito de votar em 1881, com a Lei Saraiva (Decreto nº 3029, de 9 de janeiro de 1881), pois estabelecia o chamado “censo literário”, que exigiu do eleitor o saber ler e escrever corretamente. Tal premissa se estendeu para a primeira Constituição republicana de 1891, e já constava no governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, no artigo 1º do Decreto nº 6, de 1890. Apenas com a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que os analfabetos recuperaram o direito de votar, de caráter facultativo (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2013).

tiveram, no começo do século XX, a influência direta das teorias de Taylor² (1911) e Fayol³ (1916), com o advento da “linha de montagem”, do método industrial que levou o capitalismo a uma nova fase, foram obras que mudaram drasticamente a mentalidade contemporânea. Porém, no Brasil é difícil determinar de fato quando esse ideário se tornou mais influente. É registrado, todavia, que na formação acadêmica de engenharia ocorreu um certo “eco”, com cadeiras intituladas “Organização e tráfego das indústrias, contabilidade pública e industrial e direito administrativo” (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI, 2014).

Somente a partir de 1930, a educação se tornou objeto de uma política pública melhor estruturada. Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil com o golpe de estado que depôs o presidente da república Washington Luís. Em seu primeiro mandato (provisório, antes do Estado Novo), organiza a Reforma Geral do Ensino (1931), com o objetivo de formar pessoal qualificado para gerir as organizações públicas, e atender a demanda do setor privado, ambos pautados nos critérios de racionalidade econômica (ESTHER, 2015; SERVA, 1990).

A ideia central apregoada pelo governo “provisório” era retirar o país do atraso agrário. Desse modo, foi necessária a transformação da economia brasileira para um sistema industrial, resultando no investimento do Estado na indústria de base, na comunicação, transporte, energia e nas políticas sociais. Para organizar essas novas políticas, foram criados ministérios e sociedades de economia mista, expandindo a administração pública com o objetivo do avanço econômico-social. A criação de sociedades de economia mista e fundações que intervinham na vida produtiva, demonstra uma tendência do Estado à expansão industrial (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI, 2014).

A expansão da máquina pública e o avanço do capitalismo industrial foram forças motrizes para o avanço da ciência da administração. Surge nesse ambiente o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fundado por intelectuais e empresários na cidade de São Paulo em 1931, sendo reconhecido como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina voltada à administração privada (COELHO; NICOLINI, 2014).

² Frederick Taylor, engenheiro industrial norte-americano, publicou, em 1911, seu livro *Princípios da Administração Científica*, que tinha por objetivo divulgar a administração científica, além de sua filosofia dentro das fábricas, ou seja, aplicar técnicas científicas – como tempos e movimentos – para reduzir energia e aumentar a produtividade (SILVA, 1960).

³ Henri Fayol, engenheiro de minas francês, por sua vez, publicou, em 1916, o livro *Administração Industrial e Geral*, que tratava da função do gestor e sua importância como classe profissional nas empresas, além de relatar as funções organizacionais e os princípios da função administrativa como elementos essenciais da gestão: planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar (FAYOL, 2018).

Paralelamente, o Curso de Administração e Finanças é regulamentado por meio do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, com a intenção de institucionalizar o ensino misto de Administração e Administração Pública no Brasil, formando simultaneamente “Peritos-Contadores, Guarda-Livros, Administradores-Vendedores, Atuários, Secretários e Bacharéis em Ciências Econômicas”. Tais providências, entretanto, tiveram pouco alcance, não resolvendo de fato o problema do ensino, pois o curso em questão não era reconhecido como propriamente da Administração, sendo seu diploma referente ao de Bacharel em Economia (ANDRADE, 1995).

Com o advento das sociedades mistas, e a expansão da Administração Pública,

ocorre a separação entre um Estado tecnocrático e moderno, representado pela Administração Indireta, e o Estado burocrático, formal e defasado, que é o Estado da Administração Direta. [...] O Estado burocrático, centralizado, disposto a ser agente promotor do crescimento econômico, foi montado a partir da Lei nº 284, de 1936, que criou o Conselho Federal de Serviço Público (ANDRADE, 1995, p. 30-1).

Em 1938, após o advento da Carta Constitucional outorgada ao país pela ditadura getulista, o Conselho Federal de Serviço Público, através do Decreto-Lei nº 579, se transformou em Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que tinha por objetivo ser um tipo de “superministério”, no qual coexistiam as funções de departamento de administração e órgão de assessoria da presidência, tendo como foco a formação de técnicos em administração pública. O DASP criou, em 1941, programas de capacitação na área, derivados dos ensinamentos da administração científica, com complemento das normas constitucionais e do direito administrativo, sendo seu foco a administração pública (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI, 2014).

É então criada, no mesmo ano, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, com recursos originários da classe empresarial do estado. A escola trazia em sua formação forte influência pelo modelo americano de *management*, tradicional na *Graduate School of Business Administration* da Universidade de Harvard (ANDRADE, 1995; CARNEIRO, 2015; COELHO; NICOLINI, 2014).

Os dirigentes do DASP articulam, a partir de 1943, a criação de outras escolas que pudessem contribuir para o aprimoramento da administração. Nesse contexto, foi criada, em 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituição que inaugurou a graduação nessa área de conhecimento. Em 1951, foi criado o Instituto Brasileiro de Administração (IBRA), como resultado de um projeto do FGV junto à Organização das Nações Unidas. Nas dependências do

IBRA foi formada, no ano seguinte, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) (ANDRADE, 1995; COELHO; NICOLINI, 2014).

Coelho e Nicolini (2014) afirmam que, devido ao déficit de racionalização/eficiência da máquina administrativa no Brasil e à influência técnica das escolas norte-americanas, foi privilegiada a formação de um currículo que conciliava o embasamento teórico das humanidades com uma vertente funcional-instrumental da gerência pública. A influência técnica se deu ao contratar professores norte-americanos e brasileiros recém-chegados de treinamento intensivo em universidades dos Estados Unidos, como resultado da cooperação técnica entre os países, estabelecido após o fim da Segunda Guerra.

A institucionalização da EBAP/FGV serviu de impulso para a formação de outras escolas de administração no país, como por exemplo a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE/UFMG), em 1952, e a Escola de Administração de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EASP/FGV), em 1954. A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) foi criada em 1946 e teve grande participação no poder econômico de São Paulo, inicialmente apenas com cursos de Ciência Economia e Ciências Contábeis. Posteriormente, em 1964, surgem os cursos de graduação em Administração de Empresas e em Administração Pública (CARNEIRO, 2015; NICOLINI, 2000; SERVA, 1990).

Nicolini (2000) elucida que a relação entre os Estados Unidos e o Brasil é reforçada em 1959, posicionando a FGV como um centro de treinamento e intercâmbio, encaminhando bolsistas da EBAP e da EASP para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio. A Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul também enviaram bolsistas, o que resultou na formação de faculdades de administração nessas instituições.

Esse aumento gradativo de cursos de administração no País foi resultado do momento histórico que era propício para a expansão. Se, no governo de Getúlio Vargas, o desenvolvimento econômico junto do aumento da máquina pública serviu de impulso inicial para a formação do administrador, foi no Governo de Juscelino Kubitschek que a profissão foi consolidada devido ao surto industrializante no qual o país ingressou, gerando demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações frente às mudanças econômicas (NICOLINI, 2000).

A regulamentação da profissão de administrador ocorreu sob a Lei nº 4.769, de 1965, habilitando o profissional a exercer a função de “Técnico de Administração”. As faculdades de

administração passaram a basear a base de seus cursos a partir da lei, sendo os demais complementos com outras matérias de acordo com as instituições e possibilidades individuais dos alunos (CARNEIRO, 2015).

Dois fatores marcaram o desenvolvimento dos cursos de administração. O primeiro foi o distanciamento do processo de construção científico na formação do administrador em função do desenvolvimento técnico, com base curricular fixado pelo currículo mínimo em detrimento dos processos pedagógicos (ANDRADE, 1995; CARNEIRO, 2015; NICOLINI, 2000; SERVA, 1990). O segundo, a “estrangeirização” das bibliografias dos cursos, distanciando-se da particularidade brasileira, causado primordialmente com os incentivos de transnacionalização do ensino⁴ (CARNEIRO, 2015).

A transnacionalização do ensino pode ser também observada no artigo de Vergara e Pinto (2001) sobre as referências usadas por autores brasileiros. O quadro 1, elaborado pelos autores citados, demonstra a influência que os Estados Unidos tiveram na produção acadêmica no período de 1989 a 1998.

Tabela 1: Países de origem da base bibliográfica da produção acadêmica

PAÍS	1989-1992 (%)	1989-1992 (%)	1989-1992 (%)
USA	31,88	33,62	33,09
Brasil	21,70	30,90	28,12
Inglaterra	5,49	6,94	6,51
França	5,70	5,17	5,32
Alemanha	3,80	2,38	2,80
Canadá	2,44	2,39	2,41

Fonte: Vergara e Pinto, 2001, P. 115

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, é retomada uma ênfase desenvolvimentista, o que resultou em transformações no quadro sócio econômico do país, ampliando a área profissional dos administradores, na esfera pública e privada. O ensino superior entra em crise com a Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, que estipulou o aumento do número de vagas nas universidades. Tal expansão requeria um alto volume de investimento orçamentário, o que não ocorreu, resultando assim em na queda da qualidade de ensino em função da quantidade. A situação se agravou com o Decreto-lei nº 477, em 26 de fevereiro de 1969, que trata das infrações disciplinares aos membros docentes, discentes e funcionários que estimulem qualquer tipo de greve, resultando a evasão de talentos da área acadêmica (SERVA, 1990).

⁴ Nesse aspecto, Carneiro (2015) reforça que a transnacionalização do ensino foi pautada pela contextualização do período, ou seja, com base na ida dos professores ao exterior para sua capacitação, além da forte influência das empresas internacionais na formação do administrador.

A crise nas universidades federais e a demanda crescente por profissionais da área da administração, sem ênfase na construção pedagógica ou crítica, criam condições favoráveis para a expansão do ensino superior privado. Desse modo, ocorreu um “surto” de faculdades após 1970, como relatado por Nicolini (2000, p. 23),

Organizou-se assim a expansão do ensino superior, através do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, na verdade escolas de 3º grau, que se limitavam a reproduzir o currículo mínimo regulamentado. Assemelhavam-se às grandes plantas industriais, produzindo administradores em massa, pois urgia produzi-los. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, eram 31 cursos em 1967, evoluindo para 177 cursos em 1973 e abrindo os oitentas com 245 cursos.

Essa expansão das universidades privadas gerou críticas na época por diversos docentes, como o caso de Tragtenberg (1979, p.20).

Uma universidade que produz pesquisas ou cursos a quem é apto a pagá-las perde o senso da discriminação ética e da finalidade social de sua produção: é uma “multiversidade”, que se vende no mercado ao primeiro comprador, sem averiguar o fim da encomenda, acobertada pela ideologia da neutralidade do conhecimento e seu produto.

Ou seja, as universidades privadas, aproveitando a demanda existente, abriam cursos sem muitos gastos financeiros, pois não era necessário o desenvolvimento de pesquisas na área estudada. Além disso, muitas dessas instituições não possuíam responsabilidade social quanto ao papel profissional. Com isso, houve uma ruptura entre o fazer e pensar e o ensino se consolidou como tecnicista, descolando-se da realidade e revelando-se insensível às mudanças que ocorriam no país e no mundo (NICOLINI, 2000; SERVA, 1990; TRAGTENBERG, 1979).

Na década de 1980, o mundo passava por mudanças bruscas, com a crise de petróleo, a revolução da microeletrônica, o surgimento de novas tecnologias e modos de produção, e a globalização, fatos que transformaram de forma irreversível as organizações e os países. Desse modo, em 1982, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou um grupo de trabalho com o objetivo de produzir um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração. (NICOLINI, 2000).

O Conselho Federal de Administração (CFA) tentou, já em 1991, a retomada da discussão de um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, sendo o novo currículo fixado apenas em 1993. A resolução nº 02/93 teve como função transformar a formação que era tecnicista em generalista, ao tratar a Administração como uma ciência social aplicada (NICOLINI, 2000).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu uma reforma significativa no modelo de Estado para a implementação da chamada Administração Pública

Gerencial, ocorrência favorecida pela abertura econômica promovida nos governos anteriores, de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Essas mudanças alcançam o ensino de nível superior, expandindo o sistema privado de ensino, enquanto o público passar por desinvestimento. Esther (2016, p. 355) relata que,

A despeito das resistências da comunidade acadêmica, a universidade é submetida a uma nova lógica, baseada na avaliação de desempenho, a partir de metas de qualidade a serem alcançadas. Neste momento, as avaliações de curso são o símbolo fundamental da política do ensino superior, especialmente por meio de provas realizadas pelos estudantes, o chamado “provão”.

Nesse período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9394/1996), a qual serviu de referência na criação e alterações que viessem a ser promovidas nos cursos de formação superior em qualquer área do conhecimento. Em contraste com as mudanças ocorridas na sociedade, que levaram ao desinvestimento na educação pública, a lei, em seu artigo 43, trata que a educação superior tem as obrigações de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, ou seja, deve ultrapassar a mera formação profissional e priorizar o pensamento crítico para a formação cidadã, ética e responsável, além de se preparar para a participação na sociedade (ESTHER, 2017).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a política educacional foi modificada, observando-se a expansão do alcance social das universidades com programas como a Reestruturação e expansão das Universidade Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), sistema de cotas e o programa “Ciência sem Fronteiras”. Tais programas tiveram por objetivo favorecer a inclusão, acessibilidade e permanência na educação superior, de parcelas da população menos favorecidas economicamente. Porém, a lógica neoliberal de eficiência e resultado estipulada por Fernando Henrique se manteve no ensino superior, pois o modelo econômico continuou vigente, mesmo diante dos avanços sociais (ESTHER, 2016).

O PROUNI recebeu críticas de várias vertentes, sendo acusado de estimular a massificação do ensino e de possuir caráter mercantil. Ao financiar vagas no sistema privado, ou seja, um sistema de compra de vagas das universidades privadas, reduzindo barreiras entre o público e o privado e o investimento público na educação (ESTHER, 2015).

O REUNI, por sua vez, foi criticado por estimular a expansão das vagas e estruturas das universidades públicas sem o aumento proporcional de recursos orçamentários e do quadro

docente, resultando, segundo seus críticos, na precarização do ensino e perda na qualidade acadêmica (LÉDA; MANCEBO, 2009; ESTHER, 2015).

Ao fim do mandato de Lula, foi eleita Dilma Rousseff para a presidência da república (2011-2016). Em seu governo, houve a continuidade do REUNI, o qual foi encerrado depois de uma longa greve dos docentes e funcionários das universidades públicas. Entretanto, a política de expansão teve continuidade com o programa Ciência sem fronteiras e com o Ensino Superior a Distância (EAD). O primeiro foi estimulado com o fornecimento de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação para intercâmbio e mobilidade internacional, além de incentivar pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias (ESTHER, 2015). O segundo, vinculado à expansão fornecida do REUNI, foi consubstanciado no estímulo à EAD, visando facilitar a inclusão da sociedade em um curso mais flexível, com o uso da tecnologia. Santos (2009, p. 5668), elucida que

o EAD é uma modalidade educacional historicamente mediada por mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral), que não liberam o polo da emissão. Assim, os aprendentes interagem com o desenho e materiais didáticos sem cocriar, juntamente com seus colegas e professores, o conhecimento. As mídias de massa não permitem interatividade no sentido do *mais comunicacional*, do cocriar juntos a mensagem. Por conta do limite da mídia de massa, a modalidade a distância privilegia pedagogicamente os conceitos de “autoaprendizagem” e “autoestudo”

A autora complementa que a grande maioria dos programas de EAD ainda trabalha com o paradigma produtivo da sociedade industrial, ou seja, um currículo tradicional, vinculado a premissa do capitalismo, se baseando na lógica do tecnicismo (SANTOS, 2009).

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff sofreu o processo de *impeachment*, acusada de desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa, sendo substituída por Michel Temer (2016-2018). A mudança brusca no governo resultou em alterações no sistema de ensino, com a troca do corpo dos participantes do Ministério da Educação (MEC). Com a premissa de um ajuste e equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos, foi publicada pelo MEC, através da Portaria Normativa nº 20, de outubro de 2016, a necessidade das Instituições de Ensino Superior de reduzir a sua oferta de vagas (MELO; SOUSA, 2017).

O movimento de redução de investimento nas universidades públicas remete à priorização do processo de privatização do ensino superior no país, tanto na oferta dos meios públicos ao setor privado, quanto do aumento de faculdades privadas no país.

Na verdade, a crise da Universidade brasileira foi observada desde a gênese de sua criação até os dias atuais e, em concordância com os autores Esther (2016) e Tragtenberg (1979), a universidade pode ser caracterizada como uma eterna crise, sendo sua trajetória

vinculada diretamente a sociedade, uma instituição dominante ligada a dominação, marcada por tensões, contradições e concepções conflitantes em relação a seu papel, finalidades e identidade.

A análise do processo histórico da formação das faculdades em administração revela uma evolução pautada em replicar os modelos norte-americanos e as escolas técnicas em administração para atender uma demanda específica do mercado. Esse modelo reflete um sistema instrumental do ensino, sem um aprofundamento dos problemas reais de nossa sociedade. Desse modo é feito a seguir, uma análise da instrumentalidade do ensino em administração.

2.2 INSTRUMENTALIDADE DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

A presente seção tem por objetivo analisar a formação do administrador nos dias atuais e expor as contradições da abordagem instrumental, para, em seguida, trazer à luz da discussão a teoria crítica.

De acordo com os dados levantados no Censo da Educação Superior, o Brasil possuía, em 2020, 10.679 cursos de graduação na área geral do conhecimento Negócios, Administração e Direito, dentre esses cursos, 9.535 estão localizadas em instituições privadas e 1.144 em instituições públicas, representando 10,6% do total. A área em questão representa 25.5% do total de cursos no país, sendo essa quantidade mais expressiva quando se isola apenas o setor privado com 30,6%.

No quesito de matrículas gerais, o curso de Administração obteve em 2021, o primeiro lugar em matrículas nas instituições públicas, enquanto nas privadas obteve o quarto lugar, atrás dos cursos de direito, psicologia e enfermagem. de acordo com os dados estatísticos do INEP-2021, entretanto, ao considerar as matrículas presenciais, tem-se que o curso de administração tem 242.915 matriculados, sendo 47.174 em instituições públicas, frente a 195.741 em instituições privadas, demonstrando que a rede de ensino superior privada possui “quatro em cada cinco alunos da graduação” (INEP, 2021).

Os dados relatados anteriormente demonstram uma aproximação clara com a evolução histórica das instituições privadas, sendo uma força predominante em relação as públicas, sua composição e construção diferem entre as categorias administrativas, desse modo é apresentado a seguir como as IES são divididas e suas finalidades.

As instituições superiores são divididas de acordo com o Decreto nº 5.773/2006 como faculdades, centros universitários e universidades, onde as instituições particulares necessariamente começam como faculdades e conforme sua qualificação no MEC e mudanças

em seus procedimentos gerenciais, pode ser atribuído o *status* de universidade (FONSECA, 2019).

As IES têm sua finalidade definida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde é estabelecido as diretrizes e bases da educação nacional. No que tange a finalidade da educação superior temos relatado no art. 43:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Observa-se na lei que, ao menos no discurso, as finalidades principais das instituições superiores possuem caráter emancipatório, voltado para o incentivo e o desenvolvimento da cultura, da sociedade e indivíduo no meio em que ele vive. Ésther (2017, p. 167) afirma que a formação dos indivíduos deve “ultrapassar a mera formação profissional, que priorize uma formação cidadã, ética e responsável, além de estimular e proporcionar condições para uma atuação na sociedade que corresponda às suas expectativas, que vão muito além da mera aplicação de técnicas”.

Além da lei de diretrizes e bases da educação nacional, a formação superior em administração também é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que preconizam

que os cursos devem ser concebidos e estruturados de acordo com um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que é um instrumento de gestão que reflete uma “visão de mundo, os pressupostos que a definem e os instrumentos de sua implementação” (ÉSTHER, 2017, p. 167)

Outro aspecto sobre as DCNs relatado por Ésther (2007) está no artigo 3º da Resolução CNE/CES 4/2005, que preconiza que os cursos de graduação em Administração devem:

Art. 3º. O curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O autor relata que essa passagem demonstra que o perfil do egresso se baseia nas questões específicas da esfera da produção, meramente tecnicista, onde outras áreas de conhecimento, além das práxis humanas não são mencionadas, para sintetizar o perfil de competências do administrador, o quadro 1 elabora uma comparação entre as competências desejadas com as diretrizes apresentadas na LDB.

Quadro 1 Análise das competências do administrador estabelecidas pelas DCN à luz da LDBEN

Competências desejadas para o graduando em administração segundo as DCN do curso	Análise da competência em relação ao que é preconizado pela LDBEN
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;	O pensamento é dirigido apenas aos problemas do processo produtivo; ênfase na racionalidade estratégica e instrumental.
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;	Capacidade de comunicação focada no exercício profissional, de modo instrumental, geralmente dentro dos pressupostos do behaviorismo.
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;	A reflexão e a crítica se resumem apenas à esfera de produção (notadamente da empresa capitalista), sem nenhum tipo de preocupação com outras esferas da vida humana.
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e	O uso do intelecto é dirigido para formulações matemáticas com base no paradigma positivista, de forma a resolver problemas na esfera da produção. Abordagem típica de análise e resolução de problemas

criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;	Descrição vaga do estímulo à criatividade. Curiosamente, a competência se refere à consciência acerca das implicações éticas, mas não exige seu cumprimento rigoroso. Além disto, na prática, a ética profissional pode se resumir meramente a um código formal da categoria, muito aquém dos princípios éticos das diversas esferas da vida humana em sociedade.
Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;	Ênfase no aprendizado instrumental, na medida em que estimula a aplicação de conhecimentos exclusivamente no ambiente de trabalho e campo de atuação profissional. Ressalta a adaptabilidade e a flexibilidade, o que pode denotar mera adaptação reativa a situações, sem questionamentos e críticas sobre as mudanças a ocorrer ou em curso
Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e	No contexto do conjunto das competências, os projetos a serem elaborados e implementados se reduzem à esfera da produção.
Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Ênfase na disseminação e aplicação dos conhecimentos técnicos direcionados a outras organizações. Capacidade de reprodução dos pressupostos e filosofia de atuação do administrador de acordo com os padrões produtivos do modo de desenvolvimento.

Fonte: Ésther (2017, p.169)

Como observado no quadro 1, a predominância do perfil do egresso está pautada meramente na formação instrumental e mantém aproximação com o ideário tecnicista do administrador, distante do que trata a LDB. Ao preconizar uma formação instrumental e heterônoma, não estimula a ação enquanto o sujeito, transformando-o em um objetivo, uma parte da estrutura organizacional, construído a partir da ideologia dominante e acrítica (ÉSTHER, 2017).

Por mais que a DCN esteja pautada no conhecimento técnico, ela não contempla ainda aspectos mais atuais como empreendedorismo e inovação. De acordo com a última pesquisa de perfil do administrador publicada pelo Conselho Federal de Administração (CFA) em 2015, o empreendedorismo é sugerido como um aspecto fundamental para os cursos de graduação, onde preencheria uma lacuna na formação dos profissionais. Empregadores, empresários e professores argumentaram, na referida pesquisa, que ocorre um distanciamento entre o ensino e a realidade do mercado de trabalho, ou seja, da teoria e a prática (CFA, 2015).

Outro aspecto relatado pelo documento é o da identidade do administrador como o profissional “formador, líder e motivado de equipes; profissional que atua com visão

sistêmica/holística da organização; otimizador da utilização de recursos e com foco em resultados” (CFA, 2015, p. 29).

Sobre o distanciamento entre a DCN e a pesquisa do CFA, Ésther (2007) argumenta que se dá de forma deliberada, pois atribui a empregadores e empresários a tarefa de conduzir os rumos do ensino para adaptação às exigências do mercado.

Essa perspectiva tecnicista, pautada na ideologia dominante, rege o ambiente educacional superior, que, mesmo sendo um importante aspecto na formação do profissional, não deve ser considerada como o fim do processo formativo e a ausência de uma formação crítica, pode gerar uma redução gradativa dos profissionais (PAES DE PAULA, 2001; SANTOS, 2015).

Fonseca (2019) reforça esse entendimento, ao demonstrar, em sua pesquisa, que a formação do currículo em determinada área de conhecimento foi inicialmente inspirada na organização taylorista do trabalho. Dessa forma, fica entendido que a escola deveria se organizar tal como uma indústria, o que explicaria a formação baseada na lógica de competição e adaptação para o mercado de trabalho. Reforça também a questão do currículo crítico como uma reação às teorias tradicionais, que se restringem ao caráter instrumental das decisões curriculares e que analisam a questão ideológica na formação do administrador.

Desse modo, para uma formação mais completa seria necessário, além dos ensinamentos técnicos, implementar um conhecimento humanista radical, na forma de estudos críticos sobre as organizações. Uma vez desenvolvida a análise da formação instrumental do administrador, é necessário contemplar a outra via, ou seja, os estudos críticos organizacionais, conforme a seguir abordado.

2.3 ESTUDOS CRÍTICOS

O objetivo desta seção é compreender a evolução dos estudos críticos a partir do desenvolvimento na pedagogia, para em seguida, trazer à luz sua aplicação nos estudos organizacionais e por fim, para o desdobramento da formação do administrador.

2.3.1 Escolas não críticas da educação.

A pedagogia tradicional surge em meados do século XIX, como uma ferramenta de superação da marginalidade do indivíduo, ou seja, a ignorância. Foi construída e consolidada com o objetivo de responder aos interesses da burguesia (que se surgia como classe dominante) e sua democracia. Inicialmente a função da escola era fornecer o conhecimento de forma

sistematizada e de forma universal, porém os resultados desse tipo de ensino demonstraram falhas no aspecto de universalização e de atender a demanda da burguesia (SAVIANI, 2012).

No Brasil, por sua vez, a escola tradicional, foi a perspectiva dominante até os anos 1930 e seus teóricos não identificavam a escola como um espaço político e cultural e sim equalizando a escola à imagem de uma fábrica, com processos padronizados em busca da máxima eficiência. Esse aspecto pode ser encontrado na teoria de currículo de Bobbit (1918), com base na organização taylorista, onde o aluno era considerado uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ou seja, uma peça, ou insumo diante da organização (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Com a descrença com o sistema da escola tradicional no final do século XIX, surge uma outra vertente da educação. Conhecida como “pedagogia nova”, tinha como objetivo levar a escola a assumir uma função de promoção da igualdade social. Esperava-se, com isso, romper com os processos de marginalização. Os críticos a essa abordagem alegam, contudo, que o marginalizado deixa de ser o ignorante e passa a ser o rejeitado. Afirmam que, para além das diferenças entre cor, raça, credo ou de classe, muitos também são rejeitados pelo conhecimento, participação do saber e desempenho cognitivo. Desse modo os teóricos do “escolanovismo”, tratam que a escola é artifício que irá contribuir para a constituição de uma sociedade que aceite todas as diferenças (SAVIANI, 2012).

Tal ideia, porém, não teve êxito em alterar o cenário dos sistemas escolares, pois os custos desse novo método eram mais elevados que o da escola tradicional, sendo sua aplicação restrita a pequenas organizações, voltadas para grupos de elite. Desse modo, em vez de superar os problemas da marginalização, a Escola Nova os agravou, ao transformar o sistema de ensino da elite aos seus interesses, e manter as escolas das camadas populares ao antigo método tradicional (SAVIANI, 2012).

No Brasil, a Escola Nova teve seu movimento liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles em 1932. A ideia central era combater o sistema de ensino tradicional, defendendo a escola pública, laica e gratuita, com pequenas comunidades que surgiam como espaço de criatividade e autoaprendizagem. Porém, teve como principais críticas o espontaneísmo e falta de rigor científico em sua concepção (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Desse modo, surgiu uma forma de ensino, denominado “Pedagogia Tecnicista” veio como uma forma de adaptação das escolas anteriores sob a égide de que a educação anterior não era racional, com o professor e seu planejamento, coordenação e controle como pilares

capacitados, neutros, objetivos e imparciais. O objetivo desse novo sistema está em garantir a eficiência, compensando e corrigindo deficiências, onde o marginal nesta perspectiva se torna o incompetente, ineficiente, improdutivo e a educação como o meio de superar essas questões.

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico) (SAVIANI, 2012, p. 13)

A marginalidade nessa perspectiva constitui-se como uma ameaça ao sistema, assim a educação seria como um subsistema que manteria o funcionamento do sistema de forma eficaz. Possui base de sustentação teórica a “psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética e inspiração filosófica neopositivas e o método funcionalista” (SAVIANI, 2012, p. 14).

Paralelamente no Brasil, o surgimento da Ditadura Militar retoma a concepção da escola tradicional sob o enfoque tecnicista, o que gerou uma acelerada burocratização do ensino, com implemento de “operacionalização dos objetivos de ensino pelos professores, a fim de medir os comportamentos observáveis, mensuráveis e controláveis dos alunos” (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011, p. 442).

Em síntese, todas essas teorias não críticas, categorizam o aluno e professor de acordo com suas premissas. Na tradicional o aluno é o não informado, o ignorante e o professor como o agente transmissor de conhecimento, na escola nova por sua vez, o aluno é aquele rejeitado e o professor como o facilitador do ensino, na tecnicista por sua vez o aluno é o improdutivo, incapacitado e o professor o instrutor eficiente. Além disso do ponto de vista pedagógico a pedagogia tradicional tem como sua base o artifício de aprender, enquanto a pedagogia nova, aprender a aprender e pôr fim a tecnicista aprender a fazer (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011; SAVIANI, 2012).

2.3.2 As teorias crítico-reprodutivistas.

Nas três perspectivas anteriores, as teorias identificavam problemas sociais como marginalidade e isso é um desvio, cabendo a educação como agente de correção, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, na resolução desses problemas sociais. Desse modo surgem as análises crítico reprodutivistas, com base teórica de Althusser (1971). Bourdieu e Passeron (1977), apontam a educação (especificamente a escola) como um aparelho ideológico reprodutor do Estado, ou seja, reprodutora da ideologia hegemônica, onde os indivíduos seriam

ajustados para as esferas produtivas do capitalismo (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011; SAVIANI, 2012).

Saviani (2012) relata que existem três linhas de discussão dentro das teorias crítico reprodutivistas: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico de estado; e a teoria da escola dualista.

A primeira é fundamentada pela teoria de Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica se dá no fato que a sociedade tem como estrutura um sistema de relações entre grupos de classes, nesse ponto é usado da violência material, onde a dominação entre uma classe ou outra ocorre pela dominação econômica em conjunto da dominação cultural. A base da teoria trata que a “função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (SAVIANI, 2012, p.20).

A segunda trata daquela baseada na teoria de Althusser, onde distingue os aparelhos repressivos de estado (como o governo, a administração, o exército entre outros) com os aparelhos ideológicos do estado (como a escola, o sistema político, familiar, religioso, entre outros). A ideia central dessa teoria, se dá que os aparelhos ideológicos do estado funcionam para disseminar a hegemonia e asseguram essa reprodução através dos aparelhos repressivos (SAVIANI, 2012).

A escola nesse escopo

constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvido na ideologia dominante (SAVIANI, 2012, p. 22)

A terceira teoria, chamada de escola dualista, parte dos estudos de Baudelot e Establet (1971), é denominada assim, pois os autores se empenharam em mostrar duas facetas da escola, divididas igualmente na sociedade ao qual ela pertence, pois enquanto de um lado temos a face dos objetivos das classes sociais mais altas, por outro temos também os objetivos das mais baixas. Assim como a teoria escrita por Althusser, a escola funciona como um aparelho da hegemonia e como uma unidade contraditória de duas formas de escolarização, ou seja, contribuí para a formação da força de trabalho e para a disseminação da ideologia burguesa. Desse modo a escola é tratada como ferramenta da burguesia, para controle e dominação do proletário.

Maranhão e Paes de Paula (2011) tratam que o grande problema das teorias crítico reprodutivistas está na importância exagerada as estruturas educacionais como reguladoras da vida humana, e não consideram que além de um artifício dominador, as escolas podem ser

agentes de resistência, tais teorias pouco avançam numa resolução ou proposta de mudança social e emancipação humana.

Saviani (2012), por sua vez, trata que as teorias crítico-reprodutivas não possuem uma proposta pedagógica, elas se empenham apenas em demonstrar como as escolas eram constituídas, sendo que essas características seriam imutáveis.

2.3.3 Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica surge como uma alternativa às teorias não críticas e tem por objetivo superar as teorias crítico-reprodutivistas. Tem como base teórica pensar em alternativas pedagógicas para a construção de uma educação social, democrática e coletivista. Diferente da perspectiva da Escola Nova, reconhece as contradições presentes na instituição escolar e tende a resistir à hegemonia. Essa dialética demonstra que mesmo representando a sociedade e as vontades dominantes, a escola também é espaço para resistir essa dominação (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Saviani (2012, p. 30) reforça esse entendimento ao tratar que

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivistas a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Desse modo, ao tratar da fundamentação crítica, fica evidente que será formulada apenas pela classe dominada, já que não é de interesse transformar os aspectos já mencionados das escolas, pela classe dominante (SAVIANI, 2012).

Essa mudança é pautada na transformação da experiência formativa, que perde aspectos instrumentais e é levado para o campo dialético, nesse aspecto, na ideia de fornecer uma direção histórica, cultural, política e ética no papel de questionar os conteúdos pragmáticos e estrutura das instituições de ensino e da sociedade. Essa visão tem uma grande influência dos trabalhos da Escola de Frankfurt e seus estudos da crítica à racionalidade positivista (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

A dimensão crítica privilegia então, a consciência histórica, por meio do uso da dialética nas relações entre a cultura dominante e dominada, permitindo que esta última se aproprie das ferramentas de resistência e construa uma nova realidade social, baseada na aquisição do conhecimento (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011, p. 445).

Essa perspectiva então, entende que educar-se de forma crítica, significa analisar a totalidade dos fenômenos sociais e tomar um posicionamento, para além da simples reprodução, e se adaptar às normas da sociedade vigente. O professor por sua vez passa a ser o catalizador do processo de mudança social, ao empregar um ensino emancipado, democrático, com discursos ligados aos imperativos de igualdade de justiça social (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

2.3.4 Pedagogia Crítica no Brasil

Quando tratamos do ensino no Brasil, é importante pontuar sua semelhança com aspectos estrangeiros, como o caso da Inglaterra, que, em consequência do avanço do neoliberalismo, tem em suas universidades a massificação do ensino. Nos termos utilizados por Parker e Jary (1995), a “macdonaldização” das universidades britânicas, ou seja, expansão do ensino sem levar em consideração aspectos de qualidade. Também tem situações parecidas com o ensino dos Estados Unidos, onde os aspectos instrumentais e de mercado superam em grande parte os objetivos pedagógicos (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Desse modo, o ensino superior em Administração, adquire, no Brasil, conotações da lógica imobiliária e hoteleira, ou seja, ampliação física, focada na plena ocupação das salas de aula. A expansão verificada se deu de forma independente da qualidade da estrutura e dos hóspedes, como uma plena estrutura mercantil, onde o objetivo fim é o lucro. Nesse contexto, professores deixam de ser pedagogos e passam a ser *entertainers* e “empreendedores”, visando divertir e estimular uma plateia com receitas para o sucesso e maximização de ganhos pessoais (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Além disso, os autores reforçam que a composição dos conteúdos e valores refletem às necessidades do mercado, rompendo com o compromisso pedagógico e tornando o aluno como um cliente dentro do negócio lucrativo da educação. Há nesse aspecto a supervalorização de livros populares de gestão, associados com áreas estratégicas de marketing pessoal ou institucional, colocando em evidência gurus, executivos de sucesso ou empresas de consultoria (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Para resolver esses problemas, os autores relatam que é necessária a mudança da atitude pedagógica, ou seja, através da pedagogia crítica induzir os alunos a adotar uma postura mais crítica diante do conhecimento que vão adquirindo, além da inserção de conteúdos alinhados com uma epistemologia crítica nos currículos e programas de disciplinas (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Mas o que é Pedagogia Crítica? Nos moldes destacados por Paes de Paula e Rodrigues (2006), pode-se referenciar aquela descrita por Paulo Freire (1987), na qual uma educação de qualidade está na capacitação dos estudantes e professores no desenvolvimento de uma perspectiva crítica consciente e sua relação com o mundo, enquanto ser humano (VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015).

A ideia central da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire está na emancipação humana, pautada no sistema de ensino do diálogo, um ato social, relação particular entre alunos e professores onde o fluxo de conhecimento transita em ambas as direções. Não se trata de os professores perderem sua autoridade e sim mantê-la de forma não autoritária e responsável “respeitando os direitos e as capacidades dos estudantes a chegarem às suas próprias conclusões” (VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015, p. 41). Deve ser buscado o objetivo de refletir criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a realização da mesma, assim como as formas de conhecimento e intervenção para transformá-la.

A partir dessa perspectiva crítica, surge a conscientização, que é compreendida como “um processo de crítica das relações consciência-mundo torna-se condição essencial para o comprometimento humano frente ao contexto histórico-social” (VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015, p. 43), ou seja, a conscientização tem que coexistir com a ação, onde a prática concreta se vincula com a análise crítica.

Essa prática, ação transformadora está diretamente vinculada pela “ética crítica, pela competência científica e amorosidade autêntica para com o ato de educar. Dessa forma, busca-se formar sujeitos conscientes do sentido social e político de suas ações, como seres que buscam a autonomia e a libertação” (LOPES; MARANHÃO; MAGESTE, 2008).

Por mais que a obra de Paulo Freire seja extensa e de fundamental importância, ela trata da educação em seu contexto geral. Na administração, temos o surgimento de um esboço de pedagogia crítica com o movimento *Critical Management Education* (ensino crítico de gestão), que é relacionado ao surgimento do *Critical Management Studies* (estudos críticos de Gestão). Paes de Paula e Rodrigues (2006) afirmam que os principais idealizadores desse movimento têm uma visão combativa a três movimentos: (1) à ideia de que as organizações são necessárias, racionais e auto evidentes e não fruto do processo sócio histórico; (2) à ideia que a visão do administrador é universal e não existe interesse conflitantes; (3) o domínio da instrumentalidade e da competição.

A ideia central por trás dessas críticas está em combater o método tradicional de ensino de gestão. Com base na pedagogia crítica, os autores indicam que é possível fazer uma

renovação pedagógica no ensino “através da ligação entre teoria e prática, e principalmente o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes de Administração” (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 14).

Desse modo, os autores defendem que é na formação de uma linha de ensino que trate do conhecimento sobre a gestão em vez de para gestão, em três abordagens possíveis. A primeira, no que tange uma abordagem disciplinar, fundamental teórica sem muita aplicação nas práticas, sendo o caso de matérias como história, sociologia, matemática, economia, entre outros. A segunda trata do desenvolvimento do administrador, ao equilibrar a prática com a teoria, com uso de estudo de caso, análise de papéis e funções, junto de trabalhos psicodinâmicos que incorporem uma reflexão sobre os processos sociais e aspectos emocionais da gestão. A terceira é a abordagem crítica em si, que utiliza as experiências profissionais ou não na construção de uma perspectiva de problematização e não apenas validação das teorias. Entender a gestão como um fenômeno social, político, econômico e moral (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Em síntese,

filiar-se a uma postura crítica significa enfatizar o conflito e a contradição presente na construção da realidade. Além disso, comprovam que ser crítico em educação significa, portanto, compreender a trajetória histórico-social do pensamento filosófico educacional e o atual contexto em que ele se insere (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011, p. 440)

Além disso, transforma a característica do profissional, como é o caso do Administrador na passagem seguinte:

Um administrador, por exemplo, teria a possibilidade de refletir sobre o que seu trabalho resulta em termos sociais e políticos mais amplos, com vistas a: “compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente” (GIROUX, 1997, p. 30). Uma vez que os administradores ocupam posições de poder e tomam decisões que afetam os destinos sociais, não deveria haver uma maior preocupação com sua formação para a vida e a cidadania? A inserção da pedagogia crítica na formação do administrador não seria uma via para isto? (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011, p. 448)

Porém, tal perspectiva aplicada à administração encontra vários desafios, entre eles o aspecto da formação estrutural do curso de Administração, sendo inserida profundamente na ideologia hegemônica, mantém de certa forma a educação dentro dos estilos tradicionais. Além disso, existem as resistências tanto de alunos como de professores ao adotar um posicionamento crítico, por não terem afinidade em questionar o que já está estabelecido. Nos docentes, é visível

a descrença por uma perspectiva mais crítica por acreditarem no distanciamento que tal abordagem tem com a prática do âmbito do curso. Desse modo, a tratativa de posicionamento crítico pode adquirir aspectos de confronto ao analisar criticamente as questões de interesses, desigualdade e diferenças de poder (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Quadro 2 - Resumo dos aspectos centrais dos tipos de pedagogia.

Escolas não críticas	<p>Transferir conhecimento de forma sistematizada e de forma universal</p> <p>Concepção de escola como uma fábrica</p> <p>Aluno considerado como mão de obra para o mercado</p> <p>Três escopos:</p> <p>Tradicional - aprender</p> <p>Pedagogia Nova – aprender a aprender</p> <p>Tecnicista – aprender a fazer</p>
Teorias críticas reprodutivistas	<p>Educação como um aparelho ideológico reprodutor do Estado.</p> <p>Três linhas:</p> <p>Sistema de ensino como violência simbólica – produção e reprodução da dominação e de sua legitimidade</p> <p>Teoria da escola como aparelho ideológico de estado</p> <p>– Os aparelhos ideológicos do estado funcionam para disseminar a hegemonia e asseguram essa reprodução através dos aparelhos repressivos</p> <p>Teoria da escola dualista – a escola funciona com dois objetivos, de um lado para manter a hegemonia da ideologia burguesa e de outro a formação de força de trabalho.</p>
Pedagogia crítica	<p>A pedagogia crítica tem como base pensar em alternativas pedagógicas para a construção de uma educação social.</p> <p>Reconhece as contradições presentes na instituição, onde de um lado representa a sociedade e as vontades dominantes, de outro é um espaço onde é possível resistir essa dominação</p> <p>Catalizador do processo de mudança social, ao empregar um ensino emancipado, democrático, com discursos ligados aos imperativos de igualdade de justiça social.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Feito o compilado da evolução dos estudos críticos em pedagogia, a seguir tem-se o desdobramento de tais perspectivas nos estudos organizacionais. Embora algumas das teorias abordadas a seguir não tenham desdobramentos diretos na pedagogia crítica, é possível analisar os objetivos fins de cada uma delas e ver uma aproximação com a perspectiva proposta.

2.4 ESTUDOS ORGANIZACIONAIS CRÍTICOS

A teoria crítica tem seus primórdios registrados no texto *A crítica da razão pura* de Immanuel Kant, no qual o autor determinou que a crítica não deveria ficar reclusa apenas a livros e tomos e sim expandir à razão em geral, em todos os conhecimentos (KANT, 1983). Esse ponto de partida influenciou autores como Karl Marx, Schopenhauer e Nietzsche, dentre outros. Esses desenvolveram seus próprios pensamentos, indo, muitas vezes, em via contrária ao pensamento de Kant. Por consequência, influenciaram vários outros pensadores de épocas distintas.

É nesse contexto que foi criado o Instituto para a Pesquisa Social na Escola de Frankfurt em 1923. Autores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin entre outros, se reuniram para discutir e criticar os rumos que a sociedade seguia naquele tempo. Tais perspectivas, porém, serviram de influência para o primeiro esforço de reunir material que organizava um rumo da teoria crítica, especificamente com ênfase às organizações, como o movimento chamado “*Critical Management Studies*” que tinha em seus fundamentos iniciais a herança da pesquisa frankfurtiana (FARIA, 2009; DAVEL; ALCADIPANI, 2003; FOURNIER; GREY, 2006; VIEIRA; CALDAS, 2006; PAES DE PAULA et al, 2010).

É importante pontuar que a “ortodoxia” predominante antes de 1980 nos estudos organizacionais era o funcionalismo. Após esse período, entretanto, a área de estudos organizacionais se expandiu e, em paralelo ao paradigma funcionalista designado como *mainstream*, vertentes como a interpretacionista, críticas e pós-modernas começaram a se manifestar em trabalhos seminiais. No Brasil, por sua vez, o *mainstream* se manteve na ortodoxia estruturalista-sistêmica nos anos 1980 e 1990 (CALDAS; FACHIN, 2005).

As teorias organizacionais críticas em administração, por seu turno, manifestam-se de forma mais significativa a partir da década de 1990, com o movimento europeu *Critical Management Studies (CMS)*, em contrapartida ao movimento à Nova Direita, de Margareth Thatcher e a origem da gerencialização da administração governamental. O movimento no Reino Unido parte de contribuições de Alvesson e Willmott (1992;1993) e Alvesson e Deetz (1999). Todavia, a teoria crítica não se resume ao Reino Unido, sendo apresentada nos Estados Unidos, com Paul Adler nas conferências da *Academy of Management* e na tradição crítica Francesa, que visa estudar a subjetividade e os indivíduos nas organizações (FOURNIER; GREY, 2006; VIEIRA; CALDAS, 2006; PAES DE PAULA et al, 2010).

No Brasil, Paes de Paula et al (2010) e Vieira e Caldas (2006) apontam que o pensamento crítico segue uma tradição autônoma, pois autores como Alberto Guerreiro Ramos e Maurício Tragtenberg já realizavam trabalhos críticos na administração antes de ser formalizado uma corrente nos países centrais em 1990, o que configura seu aspecto de tradição. É considerado autônoma, por sua vez, pois sua base teórica e epistemológica é “distinta, e mesmo oposta ao pós-estruturalismo predominante no contexto internacional, uma vez que é humanista radical e se baseia no marxismo, no anarquismo, na teoria crítica e no existencialismo” (PAES DE PAULA, 2015, p. 410).

Essa breve contextualização serve para indicar o escopo da presente seção, sendo analisados em seguida a definição das teorias organizacionais críticas de acordo com a teoria crítica Frankfurtiana, a teoria crítica do “*Critical Management Studies*” de Fournier e Grey (2006), a teoria crítica em estudos organizacionais (EOC) e o método da economia política do poder, seguido de uma breve passagem sobre as análises críticas dos estudos organizacionais, por fim uma crítica direcionada às críticas diante da formação do administrador visto em Paço Cunha (2016).

A escola de Frankfurt de acordo com Faria (2009) possui três gerações distintas: I. De origem marxista, a primeira escola tinha por objetivo a revolução da consciência, opondo-se à alienação) com caráter emancipatório perante a natureza da sociedade capitalista. Sua aproximação com o marxismo ocidental, resulta em uma não vinculação com regimes totalitários como por exemplo ao stalinismo, ao leninismo, maoísmo e outros desvios políticos que usam do nome do marxismo (FARIA, 2009; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2013). Porém, é importante destacar que, devido aos diversos desdobramentos que ocorreram no pensamento marxista, os membros do instituto se propuseram a apresentar um novo modelo do marxismo, que tinha por base o debate de como os pensamentos chegariam ao poder, se por via de reformas do capitalismo ou se pela revolução (FARIA, 2009).

O segundo movimento, encabeçado por Jürgen Habermas, sucessor de Adorno, se afasta da teoria crítica marxista e passa a tecer textos críticos sobre seus antecessores, no caso em específico a obra “Dialética do esclarecimento” de Horkheimer e Adorno. Criticou o fato de que no texto tratava que uma crítica ao capitalismo se confronta em uma aporia, ou seja, uma situação sem saída, desse modo, desenvolve dois tipos novos de racionalidade, a instrumental e a comunicativa. A primeira trata da orientação por metas a serem alcançadas, do ambiente de trabalho, pautadas pela dominação e da produção das condições materiais da vida que direcionam a coordenação da ação. A segunda, a racionalidade comunicativa, “orienta-se pelo

entendimento, que permite a reprodução simbólica da sociedade, [...] ressalta a formação da capacidade interativa como aprendizado da razão instrumental” (MOTTA; THIOLENT, 2016, p. 4).

O último movimento teve como pivô central o sucessor de Habermas, Axel Honneth, que lutou “pelo reconhecimento na perspectiva crítica hegeliana e habermasiana” (FARIA, 2009, 510), inclusive tecendo críticas a esses modelos, ou seja, a base da teoria crítica para o autor é o conflito social, onde a interação está pautada nos conflitos e seus estudos composto pelas leis que regem o reconhecimento. O ponto principal desse movimento é o de “associar uma inflexão empírica à ideia hegeliana a partir da psicologia social de George Hebert Mead, que estabelece os padrões de reconhecimento intersubjetivo (o amor, o direito e a solidariedade)” (MOTTA; THIOLENT, 2016, p. 5).

Esses movimentos, serviram de inspiração para a formação de grupos críticos voltados à sociedade e organização, como por exemplo o “*Critical Management Studies*” (CMS ou ECG). O CMS surge inicialmente como título de uma coleção organizada por Alvesson e Willmott, que reuniu estudos, conferências, pesquisas e publicações que teciam críticas ao gerencialismo da época (MOTTA; THIOLENT, 2016). Porém, as publicações não possuíam uma base teórica comum, sendo um compilado de pluralismo teórico que abrangia áreas como “o neomarxismo (a teoria do processo de trabalho, a crítica teórica da escola de Frankfurt e a teoria de hegemonia de Gramsci), o pós-estruturalismo, o desconstrucionismo, a crítica literária, o feminismo, a psicanálise, os estudos culturais, o ambientalismo, enfoques pós-colonialistas e a teoria Queer⁵” (FOURNIER; GREY, 2000, p. 179).

Desse modo, Fournier e Grey (2006) relatam que apresentar um significado para as críticas das teorias organizacionais é um trabalho árduo e complexo. Primeiro, devido à distinção entre o que vem a ser um estudo crítico do não crítico e quais os limites impostos para tal diferenciação? Segundo, sobre as múltiplas instancias da natureza e na pluralidade das tradições intelectuais da ciência social, o que envolve uma amplitude de posições e teorias. Desse modo, os autores relatam que

o pluralismo teórico dos ECGs⁶ e o fato de que não há posição "crítica" unitária significa que não existe uma única maneira de separar o crítico do não crítico. Por exemplo, alguns teóricos do processo de trabalho consideram

⁵ Do original em inglês: “... broad range of positions including neo-Marxism (labour process theory, Frankfurt School of Critical Theory, Gramscian “hegemony theory”), post-structuralism, deconstructionism, literary criticism, feminism, psychoanalysis, cultural studies, environmentalism. More recently approaches such as post-colonialism and queer theory have had some (so far rather limited) impact upon management studies” (FOURNIER; GREY, 2000, p. 179)

⁶ ECG = estudos críticos de gestão

várias formas do pós-modernismo incapazes de gerar crítica real (por exemplo, Thompson, 1993). O trabalho psicanalítico, e humanista em geral, pode considerar-se apto a oferecer uma base para a crítica e a reforma que os pós-estruturalistas rejeitam como disciplinar (Rose, 1989). Por essas e por outras razões, muitos dos que poderiam ser identificados com os ECGs rejeitariam esse rótulo. Além disso, o termo "crítica" é desenvolvido para articular diferentes divisões. Para alguns, o termo crítica é reservado para o trabalho inspirado na Escola de Frankfurt e contrasta com a análise pós-moderna (Alvesson e Deetz, 1996), enquanto, para outros, os estudos críticos de gestão são usados (de uma maneira afrontosa) para referir-se à análise pós-moderna (Anthony, 1998) (FOURNIER; GREY, 2006, n.p).

Diante dessa pluralidade e dificuldade, os autores sugerem três aspectos como limite do trabalho crítico e não crítico: Intenção (não) performativa, Desnaturalização e Reflexibilidade.

O primeiro se refere ao quanto um trabalho na administração possui uma intenção ou premissa performativa ou não. No estudo de gestão não crítica, como proposto por Fournier e Grey (2006), a premissa técnica é utilizada, ou seja, é um estudo performático com a finalidade de extrair o máximo utilizando o mínimo, onde todo conhecimento e prática são regras fundamentais e que não exige o questionamento. (FOURNIER; GREY, 2006).

O segundo limite trata da Desnaturalização dos estudos organizacionais, ou seja, os trabalhos críticos tendem a se atualizar, se adaptar a novas teorias e alternativas, teorias antigas são eliminadas ou adaptadas pelo conhecimento e pela prática administrativa (FOURNIER; GREY, 2000).

Por fim, o terceiro limite, o da Reflexibilidade, é demarcado pela extensão de sua reflexibilidade filosófica e metodológica, pois os estudos de gestão não críticos são, em sua maioria, positivistas, enquanto os ECGs não o são. O ponto que norteia tal limite é o que o estudo não crítico não transmite uma reflexão sobre a epistemologia e ontologia, sendo a reflexão pautada em assuntos restritos de método e de técnica estatística (FOURNIER; GREY, 2000).

Outra perspectiva baseada nos pressupostos Frankfurtianos está na teoria crítica em estudos organizacionais (TCEO). Faria (2009) defende que a teoria crítica em estudos organizacionais não se limita aos pressupostos vistos na escola de Frankfurt, pois além de tratar da dimensão epistemológica do materialismo histórico e no método dialético (do marxismo), o TCEO vai além, incorporando em sua base "referenciais do marxismo, das análises frankfurtianas de primeira geração, dos estudos sobre Estado, poder e classes sociais, da psicologia sócio-histórica, da sociologia clínica crítica ou psicossociologia crítica e da psicanálise freudiana" (FARIA, 2009, p. 510).

É nesse escopo que o autor desenvolve a Economia Política do Poder, método que tem por objetivo identificar em que medida as organizações elaboram seus mecanismos de poder e controle em seus aspectos ocultos (que se operam nos bastidores organizacionais, relações subjetivas e inconsciente individual) e manifestas (em suas regras e estruturas) na criação de uma realidade de racionalidades e intersubjetividades com seus paradoxos e contradições (FARIA, 2008).

A economia política do poder é, portanto, a forma que assume a teoria crítica, fundada no materialismo histórico marxista, no método dialético e na interdisciplinaridade. No campo das organizações, a EPPEO leva em conta tanto os movimentos internos e contraditórios destas (nos quais se contemplam as realidades manifestas e ocultas, compartilhadas ou não pelos sujeitos), como suas interações com a totalidade social (interações igualmente complexas e contraditórias), nas quais se contempla o socio metabolismo do capital, conforme conceitua István Mészáros. As organizações, como unidades de análise, não podem ser tomadas independentemente, tanto do lugar que ocupam nas relações de produção e na ampla superestrutura social, quanto das relações objetivas e subjetivas que se estabelecem no interior da mesma. (FARIA, 2009, 512)

A organização para essa vertente consiste em:

As organizações são, de fato, construções sociais e históricas que adquirem autonomia relativa em relação aos sujeitos coletivos que a constituíram e que se consolidam como instâncias de mediação entre os interesses dos sujeitos a ela vinculados e os objetivos para os quais foram criadas. As organizações não são entes abstratos, sujeitos absolutos, entidades plenamente autônomas, unidades totalizadoras e independentes, mas construções sociais dinâmicas e contraditórias, nas quais convivem estruturas objetivas e subjetivas, manifestas e ocultas, concretas e imaginárias, cabendo à TCEO a atribuição política de investigá-las além de seu aspecto fenomênico (FARIA, 2009, 512-3).

Nessa perspectiva, é objetivo identificar em que medida as organizações elaboram seus mecanismos de poder e controle em seus aspectos ocultos (que se operam nos bastidores organizacionais, relações subjetivas e inconsciente individual) e manifestas (em suas regras e estruturas) na criação de uma realidade de racionalidades e intersubjetividades com seus paradoxos e contradições (FARIA, 2008).

Faria (2009) ainda relata uma quarta via de desenvolvimento crítico, a análise crítica dos estudos organizacionais. Essa não possui vínculos com o marxismo, nem com a escola de Frankfurt e tem seu fundamento no estruturalismo, no pós-estruturalismo, na fenomenologia crítica, no pós-modernismo e movimentos afins, tendo por objetivo a análise das organizações sob o ponto de vista das relações do poder.

Desse modo, é importante contextualizar essas vertentes críticas na formação do administrador. Para tal é utilizado o texto “*Ensino da administração política e consciência de*

classe” de Paço Cunha (2016), que faz uma análise crítica (com base marxista) da formação do administrador e suas vertentes no bojo dos estudos críticos.

Paço Cunha (2016) relata que existe uma relação entre a formação do administrador e as ideologias que a permeiam. Ideologia nesse ponto se dá em sua definição mais simplificada, ou seja, conjuntos de ideias que agem como determinada função social, não por sua falsidade ou verdade e sim por seu efeito na realidade concreta na resolução de conflitos sociais⁷. Desse modo, determina que existem três posições ideológicas fundamentalmente distintas, que implica diretamente na forma que é abordado a formação do administrador.

A primeira possui uma visão acrítica e conservadora da realidade, exaltando o sistema dominante e tem por característica a formação com base no requerimento do “mercado”, ou seja, toma como fundamental um pensamento acrítico, que nessa linha não representa uma instituição contraditória. Essa visão permeia os corredores universitários com intensidade, pois exalta a formação por competências técnicas e “humanas”, sob um discurso neutralizador (por exemplo, uso de termos como colaborador, capital intelectual, etc.) (PAÇO CUNHA, 2016).

A primeira posição possui similaridade com as escolas não críticas da educação, seja por responder diretamente aos interesses da burguesia e da sua democracia, seja com sua pedagogia tecnicista, com educação não racional que transforma o aluno em uma peça, ou insumo para as organizações (SAVIANO, 2012; MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

A segunda, por sua vez, demonstra as “irrationalidades da forma específica de sociedade de classe [...] rejeitada a partir de uma nova posição de observação, mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11). Ou seja, por mais que as incoerências das relações sociais de classe sejam expostas, ela recai sobre as contradições de uma nova posição de vantagem. Em outras palavras a segunda posição,

/.../ é mais progressista e sob influências variadas da teoria social, enfatiza as limitações de uma formação nesses moldes, parciais e comprometida com os interesses “dominantes”. As aspas aqui indicam a indeterminação recorrente nessa tendência, comportando um relativo gradiente de subtendência em razão da diversidade das influências e das características particulares (PAÇO CUNHA, 2016, p. 38).

Desse modo, o autor relata que por mais que tenha um avanço à crítica da formação do administrador, ela recai sobre sua própria contradição. Para exemplificar essas contradições, é demonstrado três subtendência que tangem a segunda posição.

A primeira, sob influência de Guerreiro Ramos, enfatiza a dimensão cultural da administração no Brasil, ou seja, o conhecimento necessário para o administrador seria

⁷ Para aprofundamento ao tema de Ideologia, ver Vaisman (2006).

pontuado pelas “dimensões culturais, históricas e socioeconômicas” (PAÇO CUNHA, 2016, p. 38). Essa posição é crítica à formação, pois a mesma seria deficiente por não levar em conta as características do País e que seria necessário questionar mais profundamente a nossa formação social.

Esse escopo revela-se importante diante de qualquer discussão sobre a formação universitária, porém ela tem um limite. Esse limite é identificado pela tentativa de superação das contradições encontradas nas empresas por preservar uma formação que tem por objetivo amenizar o impacto das contradições. Desse modo, tais prerrogativas podem ser encontradas também sob uma visão conservadora, que:

é imperativa a adequação das técnicas da administração aos seus contextos de aplicação, potencializando os resultados visados segundo os interesses do capital. Essa adequação não ameaça seriamente a tendência conservadora a ponto de, inclusive, encontrarmos publicações e louvores do *Conselho Federal de Administração* às obras de Guerreiro Ramos, autor que inspira essa primeira subtendência (PAÇO CUNHA, 2016, p. 39).

Portanto, essa posição de fato identifica a contradição encontrada na administração, do capital e trabalho, mas não avança até seu ponto crítico e adquire conotações conciliadora, ou seja, assim que atinge condições mais favoráveis ao trabalhador, ela retorna ao nível de encontrar as técnicas mais favoráveis para a obtenção segundo os interesses do capital, traços esses encontrado na primeira posição ideológica (PAÇO CUNHA, 2016).

Outra subtendência relatada por Paço Cunha (2016) é aquela com bases na teoria crítica, na linha adotada pela chamada *Escola de Frankfurt*, onde aponta a deficiência da formação do administrador na obstrução da formação do indivíduo como sujeito, causado por uma formação precária. Diferente do tom conciliador e distante do desejo de atender a “necessidade da empresa”, que caracterizaram a primeira posição conservadora acrítica, a segunda subtendência surge mais como resultado de troca de experiências de pessoas a pessoas, que “se transforma em experiência formativa se realmente tocar a subjetividade de quem dela participa e marcar seu inconsciente enquanto “memória involuntária”” (PAES DE PAULA, 2012, p.44).

Desse modo, a crítica está na formação do indivíduo, como sujeito, reconhecido pelo outro, na produção de conhecimento, ou formação. O ponto que surge desse pensamento está em determinar sobre quem educa os educadores, ou seja, pessoas já convertidas em sujeitos que são capazes de levar para a frente as experiências, isso sem considerar uma transformação social mais profunda e “tendencialmente reduzindo as contradições da realidade à consciência” (PAÇO CUNHA, 2016, p. 41). Assim, tais pensamentos fogem das determinações mais

concretas da realidade e as contradições socioeconômicas, se reduzindo à simples formação do sujeito

A terceira subtendência está na indicação de que o aprendizado do administrador é pautado na ligação entre o processo pedagógico, os traços específicos do Brasil e o processo produtivo marcado pelos interesses do capital. Ao analisar o texto de Motta (1983), Paço-Cunha (2016) relata que o processo de formação sofre influências diretas dos interesses do capital, assim como da formação do administrador empreendedor, além da necessidade de formar gestores capazes de tomar decisões com necessidade de um conhecimento maior da realidade.

Esse “humanismo” procura expressar as contradições reais existente nas organizações e pode demonstrar um impulso transformador. Acaba, porém, recaindo no limite próprio da educação à qual ele serve, demonstrando uma “necessidade prática do próprio capital e de suas personificações” (PAÇO CUNHA, 2016, p. 43)

As três subtendência demonstram um avanço da segunda posição frente à primeira, conservadora. Atingem, todavia, um limite onde não conseguem superar as contradições reais, nem desenvolver uma educação interessada na transformação social. Esse ponto abre a discussão para a terceira posição.

Pode-se comparar a segunda posição com as teorias crítico-reprodutivistas, pois avançam sobre uma perspectiva mais conservadora, mas se predem nas contradições próprias de sua teoria, presas a suas próprias ideias e pouco avançam nas resoluções do conflito social e emancipação humana (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011; SALVIANI, 2012).

A terceira posição, com uma visão mais radical da formação do administrador, questiona a própria formação de classe e insere na discussão o debate sobre classes sociais e consciência de classe, onde o administrador é um “agente de transformação da realidade social cortada pelas contradições reais, pelas classes e pela luta de classes” (PAÇO CUNHA 2016, p. 45).

O autor divide essa posição em duas questões, o materialismo e a classe gestora com relação à discussão de classe e consciência de classe.

Com o materialismo se revelam as determinações das classes, mas também as múltiplas interações entre *ser da classe, as condições da classe, as condições* individuais e os espelhamentos da consciência que opera de modo absolutamente diferente de um mero epifenômeno. É a relação entre objetividade e subjetividade mediada pela prática concreta que quebra as leituras mecanicistas que se afastam da realidade. Acaba revelando também o caráter de fração de classe de uma massa de administradores, uma parte componente do trabalhador coletivo, da força de trabalho explorada pelo capital, cuja posição concreta e prática material (como trabalho explorado que funciona como trabalho de explorar) condicionam a consciência individual e atuação política (PAÇO CUNHA, 2016, p. 60-1).

O ponto central dessa terceira posição, se dá na análise dos impactos que a formação da administração levará para o mundo concreto, ou seja, como as teorias apresentadas e as informações lecionadas constroem um artifício teórico para levar o futuro profissional a compreender a realidade ao qual ele está incluso e os impactos que aquela informação causam no mundo do trabalho e na sua formação como classe social.

Tais características estão inclusas na pedagogia crítica, sendo formulada pela classe dominada, tem por objetivo de fornecer uma direção para uma nova realidade social, através da análise da totalidade e tomar um posicionamento, utilizando o professor como incentivador do processo (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Para ajudar a compreender melhor as informações arroladas, segue um desenho esquemático que representa as origens de cada teoria e uma tabela com os pontos principais resumidos.

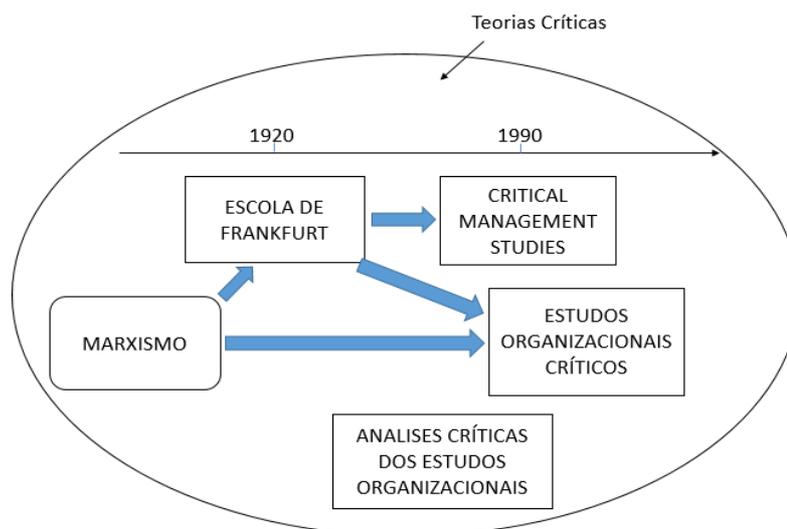


Figura 1: Desenho Esquemático origem das teorias críticas
Fonte: Elaboração própria

A figura 1 representa dentro do espaço-tempo a influência do marxismo nas teorias críticas atuais, com seu primeiro aporte na escola de Frankfurt e do desenvolvimento gerado na mesma, que influenciou as novas linhas como CSM e o EOC, as análises críticas dos estudos organizacionais, como apontado por Faria (2009) não possuem relações com o marxismo, nem com a escola de Frankfurt.

O quadro 3, a seguir, apresenta um breve resumo das teorias críticas desenvolvidas nesta seção, servindo como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa em campo.

Quadro 3 - Resumo dos aspectos centrais da teoria crítica

Teoria / Data	Principais Pontos
Escola de Frankfurt 1920	<p>* Formada para tecer críticas a movimentos extremistas.</p> <p>* Possui três gerações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeira – tem proximidade com o marxismo ocidental • Segunda – se afasta da teoria crítica marxista • Terceira – tem base no conflito social e estabelece os padrões de reconhecimento intersubjetivo
<p><i>CMS</i> 1990</p> <p>TCEO 1980</p>	<p>* Surge como crítica ao gerencialismo e liberalismo de Thatcher</p> <p>* Possui um pluralismo teórico, abrangendo o neomarxismo, pós-estruturalismo, o desconstrucionismo, a crítica literária, o feminismo, a psicanálise, os estudos culturais, o ambientalismo, enfoques pós-colonialistas e a teoria Queer.</p> <p>* Estipula uma divisão entre os textos críticos e não críticos em três categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intenção performativa: texto não crítico sobre a melhor forma de utilizar um método administrativo. • Desnaturalização: trabalhos críticos tendem a se atualizar e adaptar. • Reflexibilidade: não se resume a estudos positivistas e sim que pauta sua temática em assuntos restritos de método e de técnica estatísticas. <p>* Estudos críticos com base nos referenciais marxistas, frankfurtianos de primeira geração, dos estudos sobre Estado, poder e classes sociais, da psicologia sócio histórica, da sociologia clínica crítica e da psicanálise freudiana.</p> <p>* Tem a Economia Política de Poder como método</p> <p>* O objetivo central é o estudo das relações de poder, poder, e controle nos aspectos ocultos e manifestas da organização, na criação de uma realidade de racionalidades e intersubjetividades.</p>
ACEO S/D	<p>* As análises críticas dos estudos organizacionais, são todas aquelas análises críticas que não possuem vínculos com o marxismo, nem com a escola de Frankfurt.</p> <p>* Tem fundamento no estruturalismo, no pós-estruturalismo, na fenomenologia crítica, no pós-modernismo, onde analisa as organizações sob o ponto de vista das relações do poder.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta seção teve por objetivo identificar as principais correntes críticas nos estudos organizacionais. É importante que os Estudos Organizacionais Críticos busquem uma “direção positiva, mas alinhada com a práxis, ou seja, é importante que haja um interesse prático nas questões sociais, mas que se mantenha a intenção emancipatória” (PAES DE PAULA et al, 2010). Desse modo, o referencial teórico aqui exposto serviu como base para elaborar os procedimentos metodológicos para a pesquisa em campo, como observado a seguir.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os principais procedimentos que foram observados na condução da pesquisa, bem como as classificações pertinentes ao tipo de estudo a ser conduzido.

3.1 ORIENTAÇÃO

A orientação a ser adotada é de caráter qualitativo e fenomenológico, pois busca compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos professores e coordenadores no que diz respeito da formação crítica do administrador, buscou-se estudar suas concepções e compreensões a respeito da especificidade da formação e a importância da pedagogia crítica no processo de formação do administrador.

A escolha pela orientação se dá pelo fato que o ambiente natural, ou seja, as instituições de ensino superior são os lugares mais propícios para fonte direta de dados, sendo o pesquisador como instrumento para analisar e estudar esse fenômeno. Desse modo, a análise do conteúdo pode fornecer dados que expliquem e identifiquem a aplicação da pedagogia crítica na formação do administrador a partir da percepção dos professores (GODOY, 1995).

É utilizado o método fenomenológico, no qual, de acordo com Vergara (1998), o objeto de estudo (a formação crítica do administrador) e como ele é abordado (ou seja, o fenômeno), pode ser entendido e compreendido a partir da perspectiva dos professores, seus conhecimentos, percepções e valores.

Em relação aos fins, a pesquisa pode ser classificada como explicativa, uma vez que busca analisar como a perspectiva crítica é abordada nas faculdades de administração. Também será descritiva, tendo em vista que foi exposto as características particulares da história do ensino superior em administração, da teoria organizacional crítica, além da forma ao qual ela é lecionada nas faculdades de administração em Juiz de Fora (VERGARA, 1998).

Para explorar como a formação crítica é percebida pelos professores, foi utilizado, com base na taxonomia de Vergara (2005), a pesquisa de campo, através de entrevista semiestruturada com os professores de administração visando identificar suas opiniões e percepções no que tange a função da formação em administração, os principais autores utilizados, as contradições do ensino e a aproximação do que é lecionado com a realidade.

O *corpus* da pesquisa está constituído dos professores das disciplinas específicas da administração. Não foram investigadas as disciplinas propedêuticas (metodologia científica, língua portuguesa, filosofia e similares) nem tampouco as de conhecimentos afins e complementares (contabilidade, economia, psicologia e outras). Essa delimitação deve-se ao

fato de que os docentes dessas áreas em geral não são específicos dos cursos de administração e, por isso, não se sujeitam aos problemas já destacados, que têm induzido à ocorrência de uma formação acrítica. O objetivo é observar a construção do fenômeno através dos olhos daqueles que lecionam as matérias centrais na formação do estudante.

Outro aspecto fundamental se dá na inclusão de professores apenas das instituições privadas. Essa escolha se deu devido à maior frequência de ingressos nessas instituições e também pelas diferenças entre uma IES pública e privada. Da mesma forma se dá na exclusão do corpo estudantil nas entrevistas, pois ela tem por objetivo analisar o fenômeno na visão dos professores.

A seleção de sujeitos participantes se deu com base no objeto estudado e nas delimitações já destacadas. Um dos critérios adotados foi a relevância. Em entrevistas com os coordenadores, foi indagado quem eram os professores que teriam um perfil mais adequado para participação na pesquisa. Outro critério foi a acessibilidade, sendo priorizados os docentes, dentre aqueles indicados pelos coordenadores de curso, que estavam disponíveis no momento de realização do levantamento de campo.

Os dados necessários à condução da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas ou focalizada, onde o entrevistado seguirá certos pontos a ser explorado, porém deixando-o explicitar suas subjetividades ao tema (VERGARA, 1998). As entrevistas foram gravadas, tanto vídeo quanto áudio com consentimento dos sujeitos, com o termo de consentimento e sigilo fornecido.

Foram, então, realizadas 22 entrevistas. As cinco primeiras foram realizadas presencialmente. Todas as restantes ocorreram de forma remota, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Logo que começou o isolamento social e optou-se por desenvolver as entrevistas de forma remota, houve uma negativa por parte da maioria dos professores convidados em realizar entrevista, seja por desconforto, ou por não possuírem ambiente e/ou material adequado. Porém, com o passar do tempo as instituições de ensino e os docentes se adaptaram à nova realidade e os entrevistados se sentiram mais confiantes de permitir a entrevista remota. Esse fato causou uma maior demora na realização da pesquisa de campo, que acabou ocorrendo ao longo de quase dois anos, de março de 2020 a novembro de 2021.

Compreende-se que tal momento delicado causou enorme impacto na vida profissional dos entrevistados, o entrevistador optou por ter uma abordagem menos direta, deixando o entrevistado discorrer sobre cada questão, nesse aspecto houve uma diferença clara entre as

entrevistas presenciais e *online*. Nas presenciais, os professores foram mais objetivos nas respostas, sendo essas executadas sem nenhum problema externo. Nas *online*, por vezes o ambiente não era adequado com ruído externo e/ou problemas de conexão. Entretanto, a abordagem foi mais aberta, sem se prender ao escopo de pergunta e resposta, os professores se sentiram mais à vontade para explorar o tema, sendo cada pergunta introduzida casualmente nas explicações. Em duas das remotas ocorreram problemas técnicos de gravação e não puderam, em decorrência, ser utilizadas na íntegra. Desse modo, a análise dos dados aqui apresentada tem base em 19 entrevistas completas e duas nas quais foram consideradas apenas as anotações efetuadas pelo pesquisador, não podendo ser transcritas em decorrência do problema técnico mencionado.

Os dados coletados foram tratados por meio de procedimentos de análise de conteúdo, método que, de acordo com Vergara (2005, p. 15), consiste “na técnica de tratamento de dados, que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”, ou seja, com o objetivo de buscar no exame da entrevista, informações que ajudem a explicitar o grau de conhecimento a respeito do objetivo da formação do administrador, além da pedagogia crítica, e como é disseminado o conhecimento nas faculdades de administração de Juiz de Fora.

Desse modo, o tratamento passou por três etapas: (1) pré-análise, onde ocorre a separação do material e a definição dos procedimentos; (2) exploração do material, quando se coloca em prática os procedimentos definidos, focando no exame do que foi expresso na entrevista; (3) tratamento dos dados e interpretação, diz a respeito da geração de inferências e dos resultados da investigação, onde possíveis suposições poderão ser confirmadas ou não (VERGARA, 2005).

Os resultados foram interpretados a partir do emparelhamento (*pattern matching*), ou seja, os depoimentos dos entrevistados foram associados ao referencial teórico para responder à questão norteadora (VERGARA, 2005).

Uma das limitações encontradas para a realização da pesquisa foi a dificuldade de obter os planos pedagógicos das instituições. Alguns coordenadores de curso alegaram que a direção da instituição não permitia a divulgação desse documento. Outros, embora tenham prometido enviar posteriormente uma cópia, não o fizeram. Dessa forma, a análise aqui desenvolvida está pautada unicamente no resultado das entrevistas, não contando com o exame do projeto pedagógico, documento que poderia enriquecer o entendimento d realidade dos cursos.

3.1.2 Esquema Metodológico

O quadro 4, a seguir, destaca as questões que foram formuladas aos entrevistados, relacionando-as com os objetivos específicos propostos.

Quadro 4 - Questões entrevista com sua relação aos objetivos específicos.

Objetivos específicos	Perguntas
Identificar, na história do curso superior em administração, aspectos que induzem a um ensino acrítico e puramente instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual o perfil esperado do formando em administração? ● De que forma as necessidades do mercado de trabalho devem influenciar a formação do administrador? ● Qual a importância da formação técnica para o exercício da profissão de administrador? ● E além dela, o que mais você considera importante na formação dos graduandos em Administração? Por que?
Identificar as características indutoras da formação do administrador, com base nas diretrizes curriculares nacionais, leis, ideologias e identidade;	<ul style="list-style-type: none"> ● De que forma você considera que a sua disciplina contribui para a formação dos alunos? ● Que metodologias de ensino você costuma utilizar? ● Que contribuição você compreende que elas oferecem?
Distinguir o que caracteriza uma formação crítica, destacando seu conteúdo, seus caminhos pedagógicos e o tipo de capacitação almejado	<ul style="list-style-type: none"> ● O que você compreende por formação crítica? ● Qual a importância da formação crítica ao bacharel em Administração? ● O quão crítica você considera que sua abordagem docente tem sido? Por que?

4 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

O presente capítulo traz à luz a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com os professores e coordenadores do curso de Administração. Vale observar que as mudanças na metodologia de ensino resultante da pandemia, por mais que sejam significativas nesse momento atípico, não representam mudanças em aulas presenciais, desse modo o presente texto não privilegiará o apontamento dessas diferenças.

Para a análise dos dados, utilizou-se o método elucidado anteriormente, proposto por Vergara (2005), ou seja, houve uma análise do material adquirido, separando e categorizando as informações disponíveis em categorias e por fim o tratamento dos dados e interpretação. Os resultados, então, foram emparelhados com o referencial teórico para responder à questão norteadora.

As categorias foram definidas inicialmente de acordo com os objetivos específicos, entretanto, no decorrer das entrevistas, outras foram apresentadas, seja pela frequência nas respostas dos entrevistados, seja pela adequação à resposta da questão norteadora, como apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Objetivos específicos, questões do roteiro e sua relação com as categorias.

Objetivos específicos	Questões do roteiro	Categorias
Identificar, na história do curso superior em administração, aspectos que induzem a um ensino acrítico e puramente instrumental.	Qual o perfil esperado do formando em administração?	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil esperado pelo mercado de trabalho • Perfil esperado pela sociedade
	De que forma as necessidades do mercado de trabalho devem influenciar a formação do administrador?	<ul style="list-style-type: none"> • Muita influência • Pouca influência
	Qual a importância da formação técnica para o exercício da profissão de administrador?	<ul style="list-style-type: none"> • Quais técnicas? • Importância delas
	E além dela, o que mais você considera importante na formação dos graduandos em administração? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Outros saberes do graduando • A importância de outros conhecimentos.
Identificar as características indutoras da formação do administrador, com base nas diretrizes curriculares nacionais,	De que forma você considera que a sua disciplina contribui para a formação dos alunos?	<ul style="list-style-type: none"> • Questão chave de comparação com as duas respostas anteriores
	Que metodologias de ensino você costuma utilizar?	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Ativa com conotação tradicional • Ativa, mas sem definição

leis, ideologias e identidade;		<ul style="list-style-type: none"> • Crítica
	Que contribuição você compreende que elas oferecem?	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Ativa • Crítica
Distinguir o que caracteriza uma formação crítica, destacando seu conteúdo, seus caminhos pedagógicos e o tipo de capacitação almejado	O que você compreende por formação crítica?	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva crítica • Pedagogia crítica
	Qual a importância da formação crítica ao bacharel em Administração?	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição técnica • Contribuição social
	O quão crítica você considera que sua abordagem docente tem sido? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Por tipo de disciplina • Por método de ensino

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Apresentadas as categorias, segue a análise de cada uma sob a perspectiva dos professores e coordenadores de instituições particulares e em seguida, uma comparação com o referencial teórico (*pattern matching*).

4.1 O PERFIL ESPERADO

A primeira questão tratou do perfil esperado ao formando em administração. Nesse aspecto, foram levantadas duas categorias que classificam a formação por áreas, no caso do mercado de trabalho ou pela sociedade. Na tabela 2, a seguir, é apresentada a compilação das frequências das respostas mais comuns.

Tabela 2 Frequência de respostas do perfil esperado

Categoria	Respostas mais comuns	Frequência Total
Mercado de Trabalho	Mercado/Empresa	20
	Visão Prática	14
	Conhecimento técnico	4
	Empreendedores	8
	Inovação	2
Sociedade	Crítica	7
	Responsabilidade social	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar as respostas, identificaram-se duas categorias centrais sobre o que as empresas esperam dos formandos em administração e o que a sociedade espera. A primeira está relacionada ao aspecto central da necessidade das empresas, com ideias de visão prática, conhecimento técnico, empreendedores e inovação. A segunda está direcionada ao que a sociedade espera, com perspectiva crítica e de responsabilidade social.

No que tange às necessidades do mercado de trabalho, os entrevistados foram claros ao especificar que o objetivo central dos alunos ao se formar é o de conseguir um emprego.

Conhecimento técnico né com a visão prática então assim alunos que já tem algum tempo de uma empresa júnior né é a questão dos estágios também que hoje em dia ele acabou sendo né uma forma que os alunos é reencontrando de até conseguir pagar essa faculdade né não podemos esquecer disso né [...] atualmente a gente vê que o aluno hoje está fazendo o estágio para buscar mesmo a remuneração, ele não dá para ficar só em casa estudando, mas o aluno que estuda à noite né ele pega o horário durante o dia para poder tentar arrumar um rendimento e como a questão do emprego tá difícil né eles acabam sendo direcionados para esses estágios (ENT10).

[...] o que se espera de um formando em administração é que ele saia extremamente treinado para entrar numa empresa e fornecer para a empresa todos os requisitos que a empresa cobra dele, né que é bom rendimento saber liderar, saber gerenciar (ENT18).

Pode-se observar, nas respostas dos entrevistados 10 e 18, que a formação dos administradores tem ênfase em que estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho, privilegiando o reforço do conhecimento técnico, da visão prática, no objetivo de atender as necessidades das empresas. Essas perspectivas estão alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo terceiro, que estabelece que o curso de Administração deve focar na capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento (DCN, art. 3º). Nesse ponto o entrevistado 15 reproduz o artigo 3º da DCN.

Continuamos desejando que esse aluno tenha capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar considerando a complexidade e a competitividade do mercado atual. Ele precisa estar apto, também, a compreender as questões técnicas, sociais e econômicas tanto da produção quanto do gerenciamento e tomada de decisão (ENT15).

Outro aspecto encontrado dentro da primeira categoria refere-se à formação do profissional empreendedor. O Conselho Federal de Administração considera ser o empreendedorismo fundamental para os cursos de Administração, afirmando que deve ser almejado o perfil de um líder, motivador de equipes, com uma visão holística da organização com foco em resultados (CFA, 2015).

Ele precisa saber se destacar ele precisa dominar as áreas, além de ser um profissional empreendedor, né também vejo que tem que ser um profissional polivalente, a empresa que vai contratar hoje um administrador formado ela quer com o administrador conheça todas as áreas, né? Que é o administrador geral. São para tudo então, eu acho que requer muito isso de estar antenado com quais são as demandas hoje (ENT5).

A resposta do entrevistado 5 vai ao encontro da afirmativa do CFA no que tange à importância de um profissional com visão holística e empreendedora. Essa posição retrata o

argumento levantado por Ésther (2007) de que os empregadores e empresários ditam os rumos do ensino para a adaptação às exigências do mercado, pois, questões como empreendedorismo e inovação não aparecem na DCN. O empreendedor, nesse aspecto, não se trata de apenas o administrador que abre empresas e sim aquele que empreende dentro da organização.

[...] mas que ele tenha essa condição de colocar em prática tudo que eles aprendem, todo o conteúdo técnico e comportamental que eles constroem projetos, que eles sejam empreendedores não necessariamente no sentido de abertura de empresa mas no sentido de ser empreendedores naquilo que eles escolheram fazer, seja empregado CLT ou dono de sua própria empresa (ENT16).

O entrevistado 16 reforça, como se percebe nesse depoimento, a percepção, de um administrador geral, com visão prática e holística, que possam empreender tanto nas organizações quanto na sua própria empresa.

Assim como o empreendedorismo, o profissional apto e atualizado surge também em diversas das respostas obtidas, devendo, segundo os entrevistados, se atualizar sobre novas tecnologias ou novos métodos de gerenciamento e produção. Nota-se que a responsabilidade de se atualizar recai sobre o formando, sob o argumento de que as instituições de ensino superior não acompanham as inovações do mercado. Essas características podem ser vistas nas respostas dos entrevistados 11 e 15.

[...] eu acho que o administrador hoje ele vai ter que se adaptar, porque a grade dos nossos cursos de administração não está conseguindo atingir a velocidade que o mercado tá pedindo hoje (ENT11).

Precisa ser uma pessoa que desenvolva seu próprio gerenciamento e tenha capacidade para assimilar novas informações na velocidade que elas se apresentam, sendo flexível (principalmente intelectual) e sabendo se adaptar ao contexto em que está inserido. Além disso precisa ser alguém que lide bem com pessoas e saiba gerenciá-las conforme sua necessidade e que saiba trabalhar em equipe (ENT15).

As afirmativas dos entrevistados 11 e 15 representam o que preconiza o Conselho Federal de Administração, no sentido de que a formação dos administradores possui lacunas, e aspectos como empreendedorismo e inovação preencheriam essa distância entre a teoria e prática (CFA, 2015).

A primeira categoria está alinhada à instrumentalização da formação, direcionando o administrador para inclusão no mercado de trabalho de acordo com os moldes descritos no histórico do ensino superior da área, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Conselho Federal da Administração. Dessa forma, busca-se a formação de um profissional técnico, empreendedor, com visão prática e holística, preparado por uma escola/indústria para atender a

perspectiva empresarial, pautada na ideologia dominante (ÉSTHER, 2007; FONSECA, 2019; PAES DE PAULA, 2001).

Por mais que seja um importante aspecto na formação do estudante, a preparação técnica e a capacitação para o empreendedorismo não devem ser encaradas como o objetivo central e sim como uma parte que, junto de uma formação crítica, evitaria a redução gradativa dos profissionais (PAES DE PAULA, 2011; SANTOS, 2015).

Desse modo, entra-se na segunda categoria, do que se espera do formando para a sociedade. Nota-se que o termo crítico aparece nas respostas de alguns entrevistados, entretanto, a percepção sobre a criticidade difere nas falas. Enquanto sob o objetivo proposto desta dissertação, o termo crítico se refere aos impactos gerados na sociedade, sob o amparo de um conhecimento humanista radical (FONSECA, 2019).

Por outro lado, observa-se então a resposta do entrevistado 6, que revela a ideia de criticidade e se aproxima da definição de visão holística das organizações, não se restringindo à percepção da realidade na qual o mercado de trabalho está inserido.

O perfil esperado eu vejo que alguém que esteja preparado para atuar em diversas especialidades que é do administrador na verdade diversas áreas que compete ao administrador, né? Ele pode atuar na logística, nas finanças, no RH, né? Então eu acho que o perfil que esse aluno vai sair é com uma visão crítica, com uma visão globalizada do mundo, uma visão holística. Eu vejo que compete a esse sujeito ter uma boa capacidade crítica, né? Raciocínio lógico, eu acho que é extremamente importante e eu vejo que independente da profissão assim ele sair dali fígado no sentido assim de que ele se desenvolva para melhorar sua parte de relacionamento interpessoal, sabe porque é independente da área que ele vai (ENT6).

Desse modo, a visão crítica está relacionada à adaptação do sujeito à corrente de informações nas organizações, no saber se integrar nas diversas áreas da formação. Não contempla a perspectiva de compreender a realidade humana, que, em posição de poder, os administradores tomam decisões que afetam a realidade seja de forma positiva ou negativa (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Essa questão de adaptação é vista também na resposta do entrevistado 7: “ter uma visão crítica é sair da faculdade com a capacidade de buscar conhecimento mais embasado, pesquisas fundamentais e ajudar a contribuir né? Para que a gente possa na academia responder mais rápido para o mercado” (ENT7).

Agora visando a segunda perspectiva do pensamento crítico integrando a responsabilidade social do administrador, tem-se a resposta do entrevistado 12.

Informação social só acontecerá pelas mãos desses administradores se eles tiverem trabalhado muito bem ao longo desses quatro anos de curso e a prática do conceito, né? A prática em relação ao humano dentro da organização, né?

A noção de cidadão, as questões éticas, as questões de responsabilidade para com o outro ou para com a sociedade. Então isso é uma vertente que eu busco através não só da teoria, mas através da prática né, então eu tenho alguns trabalhos práticos dentro do curso para buscar esse desenvolvimento do meu aluno de forma que ele saia entendendo que ele é um mais do que um administrador de números, sabe? Ele é um administrador de vidas (ENT12).

O conceito de informação social manifesto pelo entrevistado decorre da orientação adotada pela instituição. Ele afirma que, dentro do bojo teórico, é importante o estudante entender sua posição como administrador, ter habilidades como empatia, questões éticas e responsabilidade para com o outro e a sociedade. Tal resposta coaduna com a pedagogia crítica, esta vista em Paulo Freire, na qual o ensino está pautado na emancipação humana, como um ato social (VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015).

Compreender o perfil esperado dos formandos em Administração serve como uma introdução para uma perspectiva mais geral, pois, demonstra o foco da formação exclusivamente instrumental e acrítica. Apenas o entrevistado 12 teceu uma resposta que englobou os aspectos sociais da formação, sendo que demais apenas contornaram uma abordagem humanista. Manifestaram foco exclusivo no tratamento das relações sociais internas à organização, como, por exemplo, o entrevistado 13, para quem: “em termos de formação e atuação seria um profissional que dominassem né esse gerenciamento do negócio como um todo, mas também o gerenciamento humano”, e a entrevistado 15: “precisa ser alguém que lide bem com pessoas e saiba gerenciá-las conforme sua necessidade e que saiba trabalhar em equipe”.

Outra perspectiva única foi a do entrevistado 19, que considerou como uma visão idealista esperar que um formando seja “um profissional totalmente preparado para empreender para exercer funções de liderança e tal, não imagino isso não, mas sim um profissional capaz de continuar aprendendo um profissional capaz de iniciar carreira de administrador” (ENT19). Essa afirmativa parte do princípio que o administrador, assim que sai do ensino superior, raramente terá um cargo de gerenciamento, sendo prioridade ele ter capacidade de aprendizado e subir posições hierárquicas.

Desse modo, o foco da formação para integrar o administrador no mercado de trabalho demonstra inicialmente a ideia central do movimento de ensino em Administração, ou seja, para posicionar o estudante em um trabalho. Desse modo, é tratada na questão seguinte, de que forma as necessidades do mercado de trabalho devem influenciar a formação do administrador?

4.2 INFLUÊNCIA DO MERCADO DE TRABALHO

Se na questão anterior foi possível verificar o perfil esperado dos formandos em Administração e como eles são moldados ao mercado de trabalho, nessa parte tem-se a influência do mercado na formação. Dessa questão derivaram duas categorias: uma considerando o mercado como muito influente e outra atribuindo-lhe pouca influência na formação.

Tabela 3 Frequência de respostas sobre de que forma o mercado influencia na formação

Categoria	Respostas mais comuns	Frequência Total
Influência	Totalmente	8
	Parcialmente	5
Não influência		1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Buscou-se também identificar a percepção dos professores sobre de que forma o mercado de trabalho deve influenciar a formação do administrador. Como se percebe, a maioria afirma que graduando deve ter sua formação definida totalmente pelo mercado de trabalho.

A respeito disso, o referencial teórico entende que uma formação ditada pelo mercado é algo comum em formações mais instrumentais, criando mão de obra para a área, atendendo à demanda da hegemonia (PAES DE PAULA, 2012).

A seguir é feito a análise de cada categoria respectivamente.

A influência tem que ser grande, pois estamos formando os profissionais para o mercado. Em minha aula eu tento conexão com o mercado o tempo inteiro, porque senão você fica em uma linha muito didática e pedagógica totalmente distante do mercado. Estando na iniciativa privada a maioria dos alunos está inserido no mercado, então preciso levar uma linguagem para que ele entenda, que ele possa aplicar na organização dele. É uma linha, um desafio do dia a dia, ou seja, trazer a teoria com uma tendência prática, se não perde aplicabilidade (ENT1).

O entrevistado 1 demonstra esse aspecto de atender o mercado, pois, em sua percepção, a maioria dos alunos já está em alguma função profissional, o que faz com que os docentes precisem dominar uma linguagem atual e facilmente inteligível. Os alunos “em sua grande maioria estão focados ali na sala de aula, então trazer a realidade do mercado, é importantíssima” (ENT4). Desse modo, a escolha por essa aproximação do mercado de trabalho com a instituição superior de ensino acaba tendo a responsabilidade repassada para o discente.

Nota-se, assim, a existência de duas características principais que os entrevistados que defendem a influência do mercado levantaram, que são: a formação como objetivo central para

a obtenção de emprego aos alunos e o alinhamento com o mercado é o formato mais prático para diminuir a distância entre teoria e prática.

ela influencia completamente porque se os profissionais formados não se adaptarem a essas necessidades do mercado ele não vai encontrar o seu lugar ao Sol, né? Ele não vai encontrar empresas disponíveis para o trabalho dele. Né, então a gente precisa identificar essas necessidades, as diferenças, é que vem acontecendo para que a gente possa trabalhar elas dentro da academia. Então é uma exigência do mercado ele muda e ele exige que o seu profissional também mude e por conta disso a universidade precisa mudar para se adaptar a essas necessidades, né? (ENT15).

A fala do entrevistado 15 representa essa ideia, de que, se a instituição não acompanha as demandas do mercado, é possível que o aluno não consiga se adequar profissionalmente.

Nesse aspecto, verificou-se os que respondem que o mercado deve influenciar, porém, mais por uma questão de adaptação do formando ao ambiente de trabalho em suas múltiplas áreas. “Por que aonde que estão os maiores gargalos? Nas chefias imediatas e o operacional tá ali estudando com a gente na sua maioria” (ENT16), desse modo existe uma preocupação maior com a integração dos estudantes ao emprego.

Esse recém-formado penso eu, não conseguirá com a força moral que foi fortalecida também pelo que se aprendeu. Na graduação, ele não sucumbirá a essa empresa levando-o a procurar uma outra para ele poder trabalhar, né? Que esteja alinhado com os valores morais que ele aprendeu ou buscando no caso aí de sobrevivência, porque como eu disse a gente também não pode romantizar. Muitas pessoas trabalham em empresas que não concordam com as práticas, mas continuam lá, porque precisa sobreviver aí nesse caso, né? Esse profissional ele inabalável nos seus valores, né? Terá que tirar uma Extra aí da sua psique para poder continuar sobrevivendo, apesar de estar ali no ambiente que busca né? Esses impactos aí negativos nas práticas (ENT11).

Como comentado em relação à resposta do entrevistado 11, mesmo com uma formação mais voltada para a emancipação, ela ainda tem que atender os requisitos do mercado de trabalho, pois, ao se formar, o aluno vai encontrar múltiplas situações que não concorde, mas terá que perseverar para continuar “sobrevivendo”.

Esse aspecto é fundamental na compreensão da pedagogia crítica, pois o objetivo não é excluir completamente as necessidades do mercado, e sim conscientizar o formando a criar uma coexistência entre a prática concreta vinculada a sua análise crítica, ou seja, levar o conhecimento sobre a gestão em vez de para gestão (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015).

Outra perspectiva parcial se encontra nas afirmativas dos entrevistados 4 e 9. O primeiro afirmou que existe uma distância entre o que o mercado de trabalho espera e o que a instituição fornece, desse modo alinhar o sistema de ensino com essas necessidades seria uma forma de preencher essa lacuna.

Eu me preocupo muito, muito em trazer a realidade do mercado das novas tecnologias e pelo menos quando se a gente pegar pensando no recorte da administração, eu tenho uma professora que é atuante no mercado. Eu tenho um professor que tem uma franquia, tem um outro professor que é só professor hoje, eles não são necessariamente acadêmicos apenas, por mais que nós tenhamos uma doutora, né? (ENT4).

Essa resposta exemplifica a ideia de que a melhor forma de preparar o aluno, considerado como não informado, ignorante, seria com professores integrados no mercado de trabalho. Tais docentes seriam, assim, um agente transmissor de conhecimento, ideário que representa a teoria pedagógica tradicional visto em Maranhão e Paes de Paula (2011). Outro ponto se dá no distanciamento deliberado entre a DCN e do CFA, para quem empregadores e empresários tem a tarefa de conduzir os rumos do ensino (ÉSTHER, 2007).

Por sua vez, o entrevistado 9 afirmou que o mercado influencia a formação do aluno. Entretanto, ele considera como mercado apenas as empresas e afirma que, nos últimos anos, tem ocorrido uma mudança no enfoque das instituições de ensino, com a integralização de cadeiras como empreendedorismo e inovação.

Eu acho que o mercado influencia sim. Agora o que acontece é que assim eu percebo que alguns cursos eles estão mudando um pouco o enfoque, né? Então assim o trabalho em curso de administração há muitos anos eu percebo essa mudança é de grade de conteúdo, né? Essa própria disciplina que eu trabalho de inovação empreendedorismo que é super legal, eu acho que é uma é uma nova tendência mesmo de estimular as pessoas a criarem a ter a ter o próprio negócio, né? E assim nesse caso específico, eu tenho muito cuidado porque é também percebo o seguinte tem professor, que influencia muito aluno que fica batendo muito na tecla. Que que todo mundo tem que ter seu próprio negócio e não é bem assim então (ENT9).

Essa mudança difere de fato daquele preconizada pela DCN, porém, se alinha com necessidades apontadas pelo relatório da CFA (2015). Tendo em vista que o conselho federal é composto daqueles empresários e empregadores que compõe o mercado de trabalho, retorna-se a premissa de que disciplinas como inovação e empreendedorismo estão adequadas as necessidades do mercado.

Por fim, tem-se a resposta de que vai contra a influência preponderante do mercado sobre a formação. De acordo com o entrevistado 18, as distintas áreas especializadas que podem ser escolhidas pelos alunos condicionam sua formação para um ambiente específico, fazendo com que, mesmo alinhado a uma direção, ele vá aprender, de fato, com a prática.

eu acho muito complicado essa situação de você ensinar a pessoa como é que ela deve se portar no mercado, né? O que que se espera dela e tá encaixando os alunos ali em caixinhas. Olha você não se encaixa nesse tipo de empresa. Então você não vai trabalhar nesse tipo de empresa, tenta o concurso público, etc. É como se eu tivesse colocando os alunos em caixinhas e eu acho isso um problema muito grande, até porque a cada ano é uma situação diferente, né?

O mundo tá muito turbulento, então não tem como, eu te ensino em sala de aula hoje e amanhã já não vai servir mais, então assim, é um excesso de informação e a gente deposita isso nos alunos e eles não conseguem absorver. Então na minha opinião não funciona, na maior parte das vezes não vai funcionar. O aluno ele vai aprender na marra, na prática, não é você enfiando ali o que o mercado espera dele. Porém como eu trabalho em (instituição) privada [...] acaba que você tem que seguir o modelo que aquela faculdade adota né então eles querem que a gente treine os alunos para se doar em 150%. Então é isso que a gente vai ter que fazer, mesmo que a gente não concorde uma vez ou outra a gente até conversa olha não esquece do lado humano né, não pode deixar isso passar, não é só grana, não é só lucro (ENT18).

A resposta do entrevistado 18 exemplifica dois problemas, o primeiro é relacionado ao tipo de demanda que o mercado de trabalho faria, seja para um segmento empresarial específico, seja para um perfil de administrador. Esse ponto leva à seguinte situação: caso o aluno não esteja adequado ao perfil estipulado e/ou não queira trabalhar em uma indústria específica, ele fica preso ao que é ensinado e acaba por reaprender quando é admitido em uma organização dessa outra área.

O segundo se refere a falta de autonomia do professor diante do modelo que as instituições de ensino seguem. Essa ausência de controle sobre o conteúdo didático representa um conflito na hora de lecionar, pois, mesmo que o educador tenha uma perspectiva crítica e queira trazer uma compreensão sobre a posição do administrador na sociedade, ele fica impedido pelas amarras institucionais.

A segunda questão revelou aspectos notáveis sobre a forma que o mercado de trabalho deve influenciar na formação do administrador. Em primeiro aspecto, nota-se que para aqueles que concordem que o mercado deva influenciar positivamente, eles sempre pensam na integralização acrítica do estudante no mercado de trabalho. Existem professores que se preocupam pelo fato de o estudante ingressar em ambientes operacionais, sem força para modificar a realidade ao qual está inserido, então a influência serve para garantir um estado mínimo de conhecimento para boa execução do trabalho.

Voltando ao único entrevistado que afirmou não concordar com a influência do mercado de trabalho, sua resposta traz a reflexão sobre como a instrumentalização do ensino pode ser prejudicial. Também se depreende que, mesmo com o conhecimento necessário para modificar a realidade ao qual está inserido, o professor ainda fica preso pelas amarras e decisões institucionais.

Na questão seguinte, é abordada a importância da formação técnica para o exercício da profissão de administrador.

4.3 FORMAÇÃO TÉCNICA

Nesse ponto, foi abordada a importância da formação técnica para o exercício da profissão de administrador. Para essa questão, foram definidas duas categorias mais simples como quais as técnicas e a importância delas e as respostas mais frequentes se encontram na tabela a seguir.

Tabela 4 Formação técnica no exercício da profissão

Categoria	Respostas mais comuns	Frequência Total
Importância	Adaptação ao mercado	10
	Participação e tomada de decisão	4

Fonte: Elaborada pelo autor.

Um aspecto interessante dessa questão é o fato de que todos os entrevistados concordaram que a técnica tem importância no exercício da profissão de administrador, seja para adaptação do formando ao mercado de trabalho, seja para aumentar a participação nos processos organizacionais ou até para melhorar a tomada de decisão.

O primeiro ponto pode ser observado na resposta do entrevistado 14, para quem a técnica é “fundamental, porque ela dá base para ele poder desenvolver entendimento não só de um setor como de outros setores. O curso de administração tem a vantagem de ser muito dinâmico e bem amplo, então você não tem só a parte financeira, tem logística, RH, etc.” (ENT14). Em concordância com essa afirmativa, tem-se a resposta do entrevistado 15, que considera importante para o administrador o “desenvolvimento de competências técnicas e da questão prática do exercício da profissão. É o que vai dar a possibilidade de se adaptar às necessidades do mercado” (ENT15). Ou seja, o profissional que tem o conhecimento das técnicas de cada setor estaria, nessa concepção, apto a participar da área que ele for solicitado.

O segundo apresenta a perspectiva de participação nos processos organizacionais e tomada de decisão. A técnica seria o catalisador para facilitar esses pontos como se observa nas respostas dos entrevistados 11 e 17.

Olha eu acho assim, acredito que 70% do conhecimento que o gestor sai hoje para o mercado é baseado na técnica, né? Então a técnica hoje consegue ser ferramentas para o administrador auxiliar as organizações na tomada de decisão (ENT11).

O nosso técnico ela é fundamental para tomar a decisão e é um ponto que eu estava lecionando ontem para os alunos do primeiro período de administração. Os meus alunos eles falam o seguinte: -Eu quero ser chefe. Eu quero tomar decisão. Mas você precisa da formação técnica para saber qual a informação vai ser a mais importante para se conseguir delegar isso para conseguir trazer esse tipo de informação (ENT17).

Os pontos levantados refletem que a formação técnica deve ser a grande totalidade da formação em administração, pois sem tais conhecimentos o formando não seria capaz de participar e tomar decisões.

Esse pensamento entra em acordo com aquele descrito no artigo 4º da Resolução CNE/CES 4/2005 do DCN, que prevê que o graduando deve ser capaz de:

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

Entretanto, em outras respostas aparece como uma constante a percepção de que a formação técnica é o básico para o administrador, necessitando de outras habilidades no exercício da profissão, como se pode observar nas respostas dos entrevistados 5 e 18.

Acho que a formação técnica é o básico do básico. Você pode muito bem saber montar uma Planilha, você sabe pode muito bem saber estrutura um uma matriz swot, por exemplo, mas é o básico, sabe? Eu acho que hoje a graduação por si, só não forma o administrador (ENT5).

Então assim eu acho que a formação técnica é a base ela não vai ser responsável 100% por você ter sucesso ou não, o fato de você ter o conhecimento depende muito mais de você aplicar ele do que de você simplesmente ter o conhecimento, mas sem ele eu não conseguiria ser o que eu sou, então, eu vejo muito isso nos alunos que passam a faculdade (ENT18).

Esses depoimentos proporcionam a reflexão de que o ensino técnico das instituições de ensino superior não é suficiente para formar um administrador, sendo necessárias aptidões adicionais para exercer o cargo. Essa reflexão entra de acordo com o inciso IV, art. 43 da Lei nº 9394 (LDBEN), que diz: “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

Desse modo, a dimensão técnica representaria a formação básica do administrador, porém, seriam necessários conhecimentos científicos e culturais para uma formação completa. Nessa direção, o Entrevistado 5 afirmou que a graduação não é suficiente para atender essa demanda, demonstrando que algumas IEs privadas focam seu ensino na formação instrumental do graduando.

Na seção a seguir, é visto na perspectiva dos professores quais as habilidades necessárias para o formando para além da formação técnica.

4.4 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA

Na seção anterior, foi destacada a perspectiva sobre a formação técnica do administrador. Entretanto, para os entrevistados, esse profissional precisa de conhecimentos auxiliares para exercer o cargo. Desse modo, destacam-se a seguir os outros saberes que seriam necessários para complementar a formação técnica.

Nesse ponto foram definidas as categorias relativas aos outros saberes do graduando e a importância de outros conhecimentos na formação, conforme demonstrado na tabela 5.

Tabela 5 Outros saberes para o formando em administração

Categoria	Respostas mais comuns	Frequência Total
Outros Saberes do graduando	Estágio / Aplicação Prática / Gestão	8
	Inteligência Emocional / Comportamental	5
	Conhecimento Social	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa questão, foram levantados outros saberes necessários para o formando em administração. Para os entrevistados, o graduando deve apreender sobre a prática do mercado, seja por estágio, seja por projetos de extensão, seja por aprendizado em gestão. Deve, ainda, ser buscado o desenvolvimento da inteligência emocional e comportamental, que representam as chamadas *soft skills*. O conhecimento social foi mencionado em apenas duas respostas, demonstrando que os outros saberes estão vinculados diretamente a uma perspectiva mais instrumental da formação, direcionada apenas às necessidades do mercado.

Na primeira resposta, tem-se que o direcionamento do estudante está na preocupação em se adaptar ao mercado. Desse modo, ele tem “que entrar preocupado com o mercado. Então empresa júnior, estágios extracurriculares, vivências de extensão e pesquisa fornecem experiências e competências necessárias para uma boa adaptação com o que mercado pede” (ENT1).

Em concordância com tal afirmativa, também se têm as respostas dos entrevistados 13, 14 e 3.

Eu defenderia para qualquer curso, essa inserção prática do aluno em estágios e esse maior incentivo está na articulação teórico-prático (ENT13).

O que dá condição do administrador adquirir essa prática é através dos estágios e os trabalhos desenvolvidos ao longo do curso e nas disciplinas que você está adicionando atualmente, de que forma essa disciplina contribui para a formação do aluno? (ENT14).

o que eu vejo que reforça a formação do administrador é uma formação forte em finanças e as outras disciplinas mais exploradas, além do português e matemática voltada para aplicação da matéria técnica (logística, produção, rh).

Ele também vai ter que aprender sobre a indústria que ele trabalha, por exemplo se trabalhar em laticínios, ele tem que aprender sobre. Ele tem noção de estoque, mas da área ele não vai ter ideia, ele tem que estudar, fazer analogia do que aprende na faculdade. Mesma coisa da siderurgia, metalúrgica e etc (ENT 3).

Essas respostas entram em acordo com o preconizado pelo art. 4º das Diretrizes Nacionais Curriculares, que define que o administrador deve

Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (INCISO III, art. 4, DCN);

Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável (INCISO VI, art. 4, DCN).

Essa aproximação das respostas com as competências desejadas segundo a DCN, demonstram dois aspectos. O primeiro é que a formação instrumental induz o aluno a focar apenas nas questões da esfera produtiva, seja no emprego de técnicas específicas para cada área, seja por adaptabilidade as mudanças que ocorrem. A segunda é que essas competências estão vinculadas apenas a técnicas, ou seja, não contemplam preocupações relativas a outras esferas, como a social, não abordam criticamente ou questionam as mudanças que ocorrem tanto na esfera produtiva, quanto no mercado como um todo (ÉSTHER, 2017).

Além da necessidade da adaptação prática ao mercado, tem-se também que o estudante deve para além das técnicas, aperfeiçoar sua inteligência emocional e comportamental.

Inteligência Emocional é super importante hoje em dia, você pode ser o melhor aluno, tirar 10, ter conhecimento, mas na hora da prática você não consegue lidar com as pessoas, você não consegue lidar muitas vezes consigo mesmo, não consegue lidar com prazos, ansiedade, a gente sabe que hoje em dia a gente vive em momentos que acha que não vai dar conta e a gente tem que dar conta, tem de estudar a gente né? (ENT18).

(...) as pessoas estão adoecendo tem gente que não sabe lidar com meta eu brinco eu falo assim existe responsabilidade social ambiental daqui a pouquinho econômica e vai ter existencial. Porque tem pessoas que não se encontram estão ali dentro da organização, não tem ainda o autoconhecimento. E sobra para o administrador (ENT16).

Ao tratar das *soft skills*, os entrevistados afirmaram que o profissional, no exercício do seu cargo, precisa estar preparado emocionalmente para sua função, destacando, porém, que não existe uma disciplina específica que possa abordar esse tema com profundidade, que seja capaz de auxiliar o aluno a desenvolver tais competências. Fica, assim, sob responsabilidade do aluno, buscar o desenvolvimento de tais habilidades, seja pela participação prática em estágios ou por programas de extensão.

Então eu acho que a formação comportamental também ela é muito importante para a prática, né? E por mais que isso não seja nomeado ou seja dito diretamente a Estamos fazendo formação comportamental estão te desenvolvendo nessa competência acaba que a aplicação de trabalhos grupos de pesquisa (ENT7).

Nesse quesito de formação comportamental, tem-se na DCN, em seu art 4º, inciso II, que o graduando em administração deve “desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”. Ésther (2017) afirma que esse desenvolvimento adquire contornos instrumentais, ao ser focado apenas na função do administrador, sendo geralmente eivado de características técnicas behavioristas, sendo, portanto, voltadas para o controle e padronização do comportamento dos educandos.

Em contrapartida às perspectivas anteriores, dois entrevistados trouxeram como resposta que o formando em administração deve ter conhecimento sobre responsabilidade social, seja para resolver um problema da sociedade, seja para compreender os impactos sociais das mudanças dentro da organização, como se pode observar nas respostas dos entrevistados 12 e 15.

Então na disciplina de projetos, eles têm que criar um projeto e geralmente eu peço para eles criarem um projeto ligado à área de responsabilidade social, porque na grade a disciplina é de empreendedorismo. Ela costuma vir na maioria das vezes no mesmo semestre da disciplina de responsabilidade social nas organizações. Então eu busco fazer essa interdependência das disciplinas, né? (ENT 12).

Tanto dentro de sala, quanto fora dela que haja espaço para reflexão que haja espaço para um Desenvolvimento Social que haja espaço para aquisição de conhecimentos e de habilidades que formem pessoas. Então se a universidade é uma fonte produtora de conhecimento de competência. Eu enxergo que ela deve fazer uma junção desses dois aspectos, né enxergando o prisma mercadológico e o prisma social (ENT 15).

O inciso VI do art. 43º da lei de diretrizes e bases da educação nacional, dispõe que as instituições superiores têm como objetivo “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Percebe-se que esse inciso está em acordo com as falas dos dois entrevistados aqui destacados, pois, ao adicionar a responsabilidade social, seja em uma matéria específica, ou dentro de outras disciplinas, o professor espera que o futuro administrador compreenda as implicações que sua profissão tem na sociedade e como solucionar tais problemas.

Entretanto, essa perspectiva se manifestou apenas em duas respostas, sendo a maioria tratando do contexto apenas organizacional, e como melhorar a integralização do aluno no meio profissional.

Na questão seguinte, tem-se uma pergunta que define de que forma as disciplinas atuais dos entrevistados contribuem para a formação dos alunos em administração.

4.5 CONTRIBUIÇÕES PARA OS ALUNOS

A quinta pergunta, teve por objetivo analisar as contribuições das disciplinas lecionadas pelos professores com o conteúdo das questões três e quatro, ou seja, a contribuição do ensino técnico com outros saberes do formando.

Nesse aspecto, o entrevistado 1 relatou que como as disciplinas atuais que ele leciona estão nos primeiros períodos do curso, ele tende a reforçar o contexto histórico da administração, pois é na construção da história que o aluno consegue compreender a formação da administração moderna.

Trazer essa evolução do pensamento administrativo, acho relevante para que ele tenha essa conexão com o mercado, com a indústria, pois hoje estamos trabalhando com a administração 4.0. A história tem relevância no processo e tem sua importância nos seus dias atuais. Conceitos de eficiência, eficácia, conceitos que são usados nas organizações. Relação com a administração moderna e a evolução do pensamento (ENT1).

Esse relato condiz com a concepção de que o formando em administração deve ter uma formação instrumental, que está ligada diretamente aos processos organizacionais, de forma acrítica e atemporal, ou seja, o conhecimento de história se dá apenas para a evolução das técnicas administrativas.

No que se refere às respostas das questões 3 e 4, o entrevistado relatou que o futuro administrador deve ter conhecimento sobre todos os aspectos do mercado para conseguir se adaptar, seja pelas experiências profissionais, seja pelo desenvolvimento de competências que as organizações demandam.

Em minha aula eu tento conexão com o mercado o tempo inteiro, porque senão você fica em uma linha muito didática e pedagógica totalmente distante do mercado. Estando na iniciativa privada, a maioria dos alunos está inserido no mercado, então preciso levar uma linguagem para que ele entenda, que ele possa aplicar na organização dele (ENT 1 – questão 3).

(...) a vivência acadêmica dele é importante, porque em cima da vivência acadêmica e a vivência fora da sala de aula, ele pode desenvolver competências, porque eu sou super adepta de empresa júnior, iniciação científica, pesquisa, projeto de extensão, estágio não curricular, porque é um

espaço para desenvolvimento de competências, que o mercado exige (ENT1 – questão 4).

Pode-se observar nas respostas que o professor em questão acredita que o formando deve ter habilidades e conhecimento técnico que o mercado exige. Esse pensamento está ligado à evolução da história do ensino em administração, com ênfase no ensino tecnicista, sem considerar que atuar com responsabilidade social seja uma exigência da profissão (NICOLINI, 2000; SERVA, 1990; TRAGTENBERG, 1979).

Também tem similaridades com as competências desejadas para o graduando, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais em seu artigo terceiro:

Art. 3º. O curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Concordando com essa perspectiva, tem-se também os depoimentos dos entrevistados 14 e 17:

É exatamente o que a gente falou anteriormente, a prática, né? Então a gente, no curso de administração, tem condição de aprimorar essa prática, ou seja, você trabalhando algumas metodologias. Onde você interage com o aluno e dando condição dele desenvolver a experiência dentro de sala e poder levar isso para o mercado (ENT14).

Eu consigo mostrar a conectividade de todas as áreas da gestão rapidamente, eu falei de projetos estratégia logística e marketing. Em uma matéria de ontem falando sobre a tomar decisão, falei coisas de importância dessas quatro áreas. Hoje é programação, eu vou falar de outras áreas (ENT17).

Em ambas as respostas, encontram-se aspectos relacionados com a perspectiva instrumental do ensino, seja pela ênfase na prática voltada ao mercado, seja pelo conhecimento holístico da organização e suas múltiplas formas de tomada de decisão.

O aprendizado técnico é fundamental para tomar a decisão e é um ponto que eu estava lecionando ontem para os alunos do primeiro período de administração. Os meus alunos, eles falam o seguinte: Eu quero ser chefe. Eu quero tomar decisão. Mas, você precisa da formação técnica para saber qual a informação e vai ser mais importante para se conseguir delegar isso para conseguir puxar trazer esse tipo de informação (ENT17 – questão 3).

(a formação técnica) é fundamental porque ela dá base para poder desenvolver não só em um setor como no outro setor, né? E o curso de Administração tem a vantagem que é muito dinâmico e bem amplo então não só você tem a parte financeira, produção, logística, né e a parte RH e dá condição do administrador desenvolver (as aptidões para os vários setores) (ENT14 – questão 3).

Desse modo, as percepções dos entrevistados 1, 14 e 17 sobre as contribuições das disciplinas lecionadas atualmente, estão de acordo com as respostas das questões 3 e 4. A formação técnica e a prática empresarial são o foco da formação para esses professores, e também são consideradas aspectos essenciais para o aluno ingressar no mercado de trabalho.

O entrevistado 12, por sua vez, entende que, por mais que a disciplina que ministra tenha uma ligação prática com aspectos técnicos, devem também ser tratados aspectos de responsabilidade social da profissão.

Então, na disciplina de projetos, eles têm que criar um projeto e geralmente eu peço para eles criarem um projeto ligado à área de responsabilidade social, porque na grade tem a disciplina de empreendedorismo. Ela costuma vir, na maioria das vezes, no mesmo semestre da disciplina de responsabilidade social nas organizações.

Então, eu peço para eles construírem um projeto de responsabilidade social para cidade e para o seu bairro e na disciplina de empreendedorismo a natureza da disciplina já é prática, né? Então eles têm que criar um plano de negócio completo, então eu faço ali uma adaptação do modelo do próprio Sebrae e eles têm que criar um negócio, eles em grupo têm que criar tudo, passar por todas as etapas do plano desde a criação do nome, do plano de marketing, do plano de recursos humanos, da parte financeira, então eles têm que criar e produzir e mostrar a viabilidade (ENT12).

Essa resposta está em acordo com as três abordagens da linha de ensino crítica definidas por Paes de Paula e Rodrigues (2006), que, com base em uma fundamentação teórica, defendem que o aluno tem que desenvolver sua formação através de aplicação na práxis, incorporando uma reflexão sobre os processos sociais e aspectos emocionais da gestão. Essa aplicação deve ser feita ao utilizar as experiências profissionais e construir através da perspectiva de problematização da realidade concreta e não apenas na validação da teoria.

As respostas analisadas demonstram, como se percebe, conformidade entre as práticas em sala de aula com o pensamento sobre o mercado e conhecimento técnico. A seguir, são apresentados os resultados obtidos quando os entrevistados foram indagados a respeito das metodologias de ensino por eles adotadas.

4.6 METODOLOGIAS DE ENSINO ADOTADAS

Nas seções anteriores, observa-se o perfil do administrador, sua influência pelo mercado de trabalho, a formação técnica e competências para além do tecnicismo. Assim, com o objetivo de identificar como é feita a incorporação dessas características às práticas de ensino, foi apresentada uma pergunta sobre qual metodologia o entrevistado costuma utilizar. A seguir, são apresentadas, na tabela 6, as principais respostas obtidas, reunidas por categoria.

Tabela 6 Metodologias de ensino adotadas

Categoria	Frequência Total
Tradicional	5
Ativa com conotação tradicional	8
Ativa, mas sem definição	4
Crítica	1

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No método empregado, tem-se, inicialmente, aqueles que tratam das suas disciplinas com as perspectivas tradicionais, ou seja, o professor, detentor do conhecimento, leciona para alunos que são ignorantes do conhecimento. Tais aulas são ministradas de forma que apenas o professor participa, utilizando suas próprias experiências de vida, estudos de caso e fazendo a ligação entre a teoria e prática somente em teoria, como relatado pelos entrevistados 1 e 14.

Então, eu tenho uma base de trabalho lá, vendo as referências que são fundamentais das nossas experiências bibliográficas, mas eu estou todo tempo fazendo *link* com o mercado. Então assim é o que eu gosto de fazer e eu acho que o que deixa a aula atrativa, interessante. Trazer *cases*, trazendo histórias de como empresas de sucesso se sucede no mercado, de como se deu a aplicação (ENT1).

Forneço a literatura base para cada aula, peço para que os textos sejam lidos. E aí eu após isso eu exponho esse artigo, né? Ou esse livro Capítulo de livro enfim em termos de conteúdo aí naquele quesito bem conteúdo mesmo, sabe bem slidezinho. Aquele modelo tradicional abordando os aspectos do capítulo do artigo conceituando trazendo algumas matérias, né algumas coisas para deixar a aula mais dinâmica (ENT13).

Ambos os relatos reforçam os aspectos da pedagogia tradicional, com aula exclusivamente expositiva e transferência de conhecimento unidirecional, ou seja, do professor para o aluno. É utilizado casos e história de empresas, entretanto elas não levam a uma reflexão prática e apenas reforçam os aspectos teóricos da aula.

Essas características estão alinhadas às bases das escolas Tradicional e Tecnicista, visando a transformação do aluno em uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, seguindo a demanda da classe dominante. O ensino é oferecido de forma sistematizada e universal, com o objetivo de corrigir deficiências e tornar o aluno produtivo para a sociedade (MARANHÃO; PAES DE PAUL, 2011; SAVIANI, 2012).

A seguir, são apresentadas as repostas referentes à categoria “ativa”, que se refere ao método de ensino ativo, representado por técnicas específicas no tratamento pedagógico em sala.

É colocar o aluno com protagonista, né? Então existem várias formas de você fazer isso ou você vai colocar ele para fazer exposição de trabalho ou você vai trazer um texto ou fazer debate. Acaba que a metodologia ativa abre um leque tão grande de formas que você pode trabalhar a experiência de vida e assim voltar ao conteúdo (ENT17).

O professor é um facilitador, buscando ferramentas ativas, instigar, trazer exemplos, das consultorias que eu faço, das empresas que trabalhei e que o aluno traga sua experiência (ENT4).

Eu sempre trabalhei muito com metodologia ativa minha vida inteira. Desde o início que eu comecei, eu sempre apliquei isso no mundo porque eu entendo e eu fiz diversas pesquisas em sala, né? E elas me apuraram isso que o dinamismo que você consegue dar na aula, ele é muito mais importante do que a própria competência do professor enquanto conhecedor de um determinado assunto (ENT2).

A Metodologia Ativa, de acordo com os entrevistados, é um método de ensino que tira o protagonismo do professor e o transfere para o aluno, estimulando o debate e a troca de informações. O docente não está mais no palco, ele é um agente passivo que conduz as discussões com os alunos e dando oportunidade que eles tragam suas vivências para a sala de aula.

Entretanto, ao considerar o método, ele pode não se diferenciar de uma pedagogia tradicional, pois a condução do tema ou os debates realizados podem ser direcionados para uma aula acrítica com o objetivo de apenas estimular a participação. Esse aspecto é demonstrado na resposta do entrevistado 15 e 11:

Quando você trabalha uma metodologia crítica, não necessariamente você está trabalhando uma metodologia ativa, assim como quando você trabalha uma metodologia ativa você não necessariamente está trabalhando é uma metodologia crítica (...) ela não tem que levar o aluno a uma construção crítica (ENT15).

Olha, é que eu falo que a sala de aula é um palco. Um palco onde o professor sabe economia, administração a mais do que o aluno naquele momento. Porém, eles têm uma experiência de vida seja no primeiro período, seja no oitavo período e isso fornece uma troca muito importante. Então eu sempre trabalhei com excelentes livros, montei muitas vezes os slides com material desses livros, mas sempre tratando com assuntos ligados ao que tá acontecendo naquele momento, para não ficar apenas só na teoria e sim trazendo a prática do aluno (ENT11).

O entrevistado 15 reforçou essa a ideia de que a metodologia ativa não necessariamente incorpore temas críticos e/ou relacionado com a pedagogia crítica em si. A resposta do entrevistado 11 remete à reflexão sobre a chamada sala de aula invertida, método de ensino baseado em leituras e aprendizados prévios, obtidos pelos alunos, transformando o momento da aula em um espaço de interação, aplicação e questionamento dos principais assuntos por eles estudados. Nessa metodologia, em geral os alunos participam e contribuem com suas experiências pessoais, porém apenas como exemplos para a teoria dada, fundamentada em *slides* e livros.

Eu trabalho com metodologia ativa, então assim estava discutindo comunicação empresarial e gestão de crise de comunicação, aí eu tive que

dividir. Foi uma escolha assim de dividir as equipes. Então tava trabalhando em Zoom aqui, tive que adaptar então dividir eles para que eles pesquisassem crises, como que é uma postura, como é que poderia ser o tratamento de um *media trainer*, para que eles vejam na prática. Então trazer casos de empresas que estejam em público (ENT7).

Ainda nessa linha de pensamento, tem-se o exemplo na resposta do entrevistado 7, ao afirmar que emprega uma metodologia ativa, dividindo a turma em equipes e solicitando que tragam casos de crises empresariais e suas respostas nas mídias públicas.

O emprego dessa metodologia pode, entretanto, não levar à reflexão sobre os problemas sociais e econômicos de uma teoria estudada ou aqueles gerados na sociedade a partir de uma crise empresarial. Tampouco, deixa, muitas vezes, de revelar como a comunicação pode amenizar (ou até enganar) o público-alvo.

Desse modo, não consta nas respostas o uso desse método para tratar especificamente das contradições sociais ou até da dialética dos métodos produtivos, sendo reduzida apenas à explicação técnica do método e aos benefícios descritos anteriormente.

Em contrapartida das respostas anteriores, tem-se a resposta do entrevistado 12:

Todas as disciplinas elas vêm com a natureza teórica, mas eu entendo que é importante praticar, porque na minha percepção a gente desenvolve muito mais o aprendizado praticando do que só ouvindo, entendeu? Por exemplo, nessas do plano de negócios, eu peço para eles procurarem alunos determinado período da Ciências Contábeis para ajudar com a parte do plano financeiro e como esse plano de negócio, é um projeto de responsabilidade social, estimula o aluno a comunicação com outras áreas e apreender a sua função como administrador (ENT12).

O entrevistado não especificou o tipo de metodologia empregada, entretanto a sua fala demonstra uma aproximação com aquela estipulada pela pedagogia crítica, ou seja, equilibra a prática com teoria, utilizando da pesquisa de campo para levar a reflexão sobre os processos sociais e aspectos emocionais da gestão.

Feita a análise das metodologias empregadas, percebe-se que os professores entrevistados se atualizam com técnicas de ensino mais atuais, porém ainda estão vinculados a uma visão instrumental da formação, replicando a teoria fundamentada às necessidades do mercado de trabalho.

Na seção seguinte, tem-se as contribuições de cada método de ensino.

4.7 CONTRIBUIÇÕES DE CADA METODOLOGIA

A sétima pergunta teve por objetivo apresentar as contribuições de cada metodologia abordada nas respostas anteriores. Assim, apresenta-se nesta seção uma comparação a partir de duas perspectivas: Prática/Mercado e Participação dos alunos, como demonstrado na tabela 7.

Tabela 7 Contribuições de cada método

Categoria	Respostas mais comuns	Frequência Total
Tradicional	Prática / Mercado	4
	Participação dos alunos	1
Ativa	Prática / Mercado	9
	Participação dos alunos	3
Crítica	Prática	1
	Participação dos alunos	1

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No escopo da pedagogia tradicional, tem-se que os entrevistados afirmaram que uma aula expositiva junto com exemplos práticos seria o ideal para estimular o interesse do aluno pelo tema estudado e incentivar a busca por mais conhecimento, como pode-se observar na resposta do entrevistado 13:

Esse tipo de formação Tradicional unida com aspectos mais vivenciais, de certa forma prepara o aluno. Eu parto muito da minha experiência subjetiva o que talvez pode ser um erro, mas prepara um aluno minimamente para conseguir buscar mais conhecimento, porque eu já tive assim as duas formas aulas na pós-graduação, né, totalmente vivenciais, totalmente práticas onde o professor realmente só trazia o que de fato se dá na prática e aulas com mais conteúdos, né? Que trazem datas, percurso histórico daquele conceito, como conceito foi construído, como ele se aplica, né? (ENT13).

O entrevistado 14 reforça esse entendimento, ao expressar sua crença de que o conteúdo teórico fornecido junto de trabalhos em grupo estimularia os discentes a refletirem problemáticas reais, o que melhoraria seu interesse, suas *soft skills* e aumentaria a participação em sala.

Você entra com uma teoria e logo depois entra com uma situação para ele poder desenvolver essa teoria que a gente passou para ele o longo de um determinado período e aí a gente vai conduzindo-o, trabalhando de uma forma mais prática possível. (...) A maior contribuição é exatamente o desenvolvimento e a quebra de barreiras, porque muitos dos alunos hoje em dia tem uma certa inibição. Muito dos alunos não gostam de participar, ele tem uma barreira em falar, ninguém quer apresentar. Então a partir do momento que você o coloca para desenvolver, para ele poder e depois apresentar uma solução, ele consegue quebrar essa inibição (ENT14).

Os entrevistados que se adequam à categoria da Metodologia Ativa, por sua vez, acreditam que a dinâmica pedagógica do método facilitaria a troca de informações entre professor e aluno, aumentaria a participação em sala e estimularia o debate de problemas reais.

Então debate é uma coisa que eu acho que a pessoa tem que falar, conversar, trocar ideias e então eu peço que um aluno se torne representando para falar. Aí as coisas fluem. É raro até eu ficar falando e normalmente eu os deixo escolherem e eu só sou obrigada como intermediadora a fortalecer o debate (ENT 18).

Então a gente tem uma contextualização, não é um engessamento, é um roteiro onde o professor é inserido nele como um facilitador, ele traz uma

contextualização do problema, instiga o aluno a participar a partir de uma situação problema, por exemplo, se eu trato de uma ferramenta digital aplicada a gerenciamento de projetos, eu faço uma pergunta-problema e peço que os alunos respondam, mas que busquem a sua experiência, o que ele já vivenciou (ENT 4).

As falas dos entrevistados 18 e 4 levam à reflexão de que, por mais que o objetivo dos professores seja aproximar a teoria da prática vivenciada pelos alunos e induzir sua participação, elas não se diferem das respostas dos entrevistados da categoria tradicional.

O que difere está nas técnicas empregadas em sala, ou seja, por mais que as aulas sejam orientadas a seguir um roteiro onde a participação do aluno é mais horizontal, elas podem não necessariamente ir além de uma formação instrumental, focada exclusivamente na capacitação de mão de obra.

Em contrapartida a essa ideia, a resposta do entrevistado 12 trata que os alunos devem receber a capacitação técnica junto da reflexão do contexto ao qual o administrador está inserido:

Eu sempre penso assim, quais disciplinas eu vou pegar nesse semestre, que realmente vão levar os alunos a receberem uma sacudida, que eu posso fazer o aluno pensar, refletir, praticar, onde ao final do curso ele completar uma formação técnica mais humanizada. (...) Para que o aluno consiga adquirir os conhecimentos técnicos, mas de maneira que ele consiga aplicar esse conhecimento para a transformação do seu entorno enquanto recém-formado (ENT 12).

As respostas à questão 7, conduzem à reflexão de que a metodologia empregada não reproduz os objetivos finais da formação dos alunos de Administração. Reforçam, assim, a perspectiva de que o professor pode representar ou não um catalizador do processo de mudança social. O desempenho desse papel ocorre quando procura conduzir os alunos à análise da totalidade dos fenômenos sociais, incentivando o pensamento crítico e a participação na construção do saber. A negação dessa possibilidade se dá por meio da promoção de um ensino acrítico, instrumental e que induz os alunos à busca de adaptação às normas e preceitos da sociedade (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011).

Nas questões seguintes, são analisadas as respostas dos entrevistados sobre a formação crítica, a importância de uma formação crítica e o quanto crítico são suas aulas.

4.8 FORMAÇÃO CRÍTICA

Nas questões anteriores, foram analisados a perspectiva dos professores sobre o objetivo da formação dos alunos, os métodos pedagógicos empregados e, por fim, as contribuições que

as técnicas empregadas têm para o formando. A oitava pergunta, por sua vez, questionou os entrevistados sobre o que eles compreendem por formação crítica.

Tabela 8 Formação Crítica

Categoria	Frequência total
Perspectiva crítica	9
Pedagogia crítica	2

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As respostas fornecidas resultaram em duas categorias, perspectiva crítica e pedagogia crítica. A primeira, trata da visão crítica de que o aluno tem que ser capaz de refletir por si só sobre as verdades da realidade concreta, sem aprofundar nas questões como problemas sociais, emancipação da profissão e temas correlatos. Parte do princípio de análise das características positivas e negativas da profissão, seja pela técnica mais eficiente, seja pela forma de se relacionar socialmente com os outros empregados e empregadores.

Então, o aluno ter uma visão crítica é ele pegar um conhecimento, informação e conseguir questionar. Ele conseguir construir a sua própria percepção, refletir sobre construir novos conhecimentos a partir daquele conhecimento isso é ser crítico. É você pegar a informação técnica, passar para o sujeito, depois é você gerar aplicabilidade daquele conhecimento dentro da empresa, dentro da realidade dele, né e enxertar o de novos competências ou os novos conhecimentos para ele lidar com aquela questão a partir do aprendizado adquirido, né? (ENT 6).

O entrevistado 6 demonstrou, como se percebe no depoimento aqui destacado, compreender a formação crítica simplesmente como o aluno ter conhecimento sobre as técnicas administrativas mais adequadas para ambiente específicos do trabalho. Esse pensamento reducionista se aproxima das competências desejadas ao graduando pelo DCN, nas quais o aluno deve ser capaz de “refletir e atuar criticamente sobre a esfera de produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento” (DCN, 2005). A crítica, na perspectiva do entrevistado e da DCN, se resume, então, ao nível de conhecimento técnico e sua aplicação instrumental na esfera de produção, sem nenhum tipo de preocupação com outras questões da sociedade.

Formação crítica eu acho que essa capacidade de você adquirir um conhecimento e desenvolver uma visão sobre aquilo ali, positivamente ou negativamente, isso é uma formação crítica. Então eu consegui opinar sobre aquilo ali eu consegui formar um pensamento sobre aquilo ali tenho uma criticidade sobre aquele assunto. Como por exemplo a globalização e a indústria nacional. Tem gente que talvez tenha um ponto de vista de que foi um absurdo e matou a indústria nacional, por outro lado tem gente que acha que foi bom pra abertura de mercado (ENT 1).

Formação crítica, bom primeiro é conseguir ter uma opinião própria sobre o determinado assunto, né, ele conseguir a partir de uma informação recebida, de uma opinião ou de opiniões de um assunto e conseguir extrair dali o que

ele pensa, é mas uma opinião própria dele, né, daquilo que foi passado para ele, eu acho que isso aí eu acho que é o básico. Essa formação crítica, ela tem uma representatividade no mercado de trabalho, pois o aluno vai conseguir se adaptar melhor nos vários tipos de gestão, né? (ENT 10).

Outra visão que se adequa à perspectiva crítica, está nas respostas dos entrevistados 1 e 10. Na percepção desses professores, a formação crítica está na capacidade do aluno de conhecer a sociedade em um contexto generalista empresarial, ou seja, ter uma opinião própria, avaliando positivamente ou negativamente aspectos técnicos e da sociedade, visando apenas a instrumentalidade desse pensamento.

Os entrevistados 13 e 19 reforçaram essa perspectiva ao tratar que é através da formação crítica que o aluno conseguirá distinguir as técnicas ultrapassadas que ele aprendeu nas instituições de ensino superior, daquelas mais atuais que tenham respaldo prático.

O aluno que para mim buscou uma formação crítica é um aluno que não se conforma só com o que é visto em sala de aula. É um aluno que realmente pesquisa né sobre o tema, é um aluno que realmente busca informações que são muitas vezes contrárias ao conhecimento que ele mesmo construiu ali né? Também que tenta minimamente ver como que aquele conhecimento técnico se aplica na prática porque o que a gente mais vê muitas vezes são os conhecimentos que não se aplicam né, que não se sustentam na prática, então o aluno conseguir ter essa percepção é ele ter pensamento crítico (ENT 13).

Saber ver uma situação e tentar entender que ferramentas eu posso usar isso para mim seria uma formação crítica é ver uma nova ferramenta, identificar que ela é igualzinha uma outra que você viu que foi inventada há 30 anos atrás e entender que não tem nada de atual (ENT 19).

Assim, percebe-se que, para esses entrevistados, a formação crítica também é compreendida de forma reducionista, calcada em uma visão puramente instrumental da profissão, sem reforçar aspectos centrais da emancipação do administrador, sua posição na sociedade e os impactos sociais de suas decisões.

A formação crítica é possível, mas não é importante. Eu não vejo o egresso da administração pensando no papel dele na sociedade, se a gente levar em conta que aqui é um local de formação, a instituição tem o seu problema, porém imagino que tenha maior questão cultural. O aluno tá preocupado em procurar emprego e não de mudar o mundo, é uma questão de Maslow puro, atendeu a necessidade com todas as críticas que ele tem, ele pensa na comida primeiro, necessidades fisiológicas, depois você quer o emprego, depois que está trabalhando, se você puder contribuir com a sociedade, seja um programa de voluntário interno da empresa, seja na sua comunidade, mas porque, você tem sua necessidade atendida, você tem dinheiro, você tem casa, você tem lazer, você construiu família (ENT 3).

O entrevistado 3, por sua vez, compreende a formação crítica como capacitar o profissional para pensar na posição dele na sociedade, na ideia de mudar o mundo. Entretanto, o aluno vai sempre priorizar na sua formação atender suas necessidades basilares, mais técnicas. A eventual preocupação e contribuição com a sociedade representa, na sua perspectiva, algo

suplementar, que pode até ser incorporada, mas não como prioridade. Desse modo, para o professor, a formação crítica é possível, mas não é importante.

Em contrapartida a essa perspectiva, o entrevistado 12 trata que:

formação crítica é justamente você conseguir munir o aluno de conhecimentos técnicos, conceituais e humanos, de maneira que ele adquira esses conhecimentos e que consiga aplicar para transformação do seu entorno enquanto recém-formado. Não pode romantizar, quando ele sair, o aluno não terá condição de tomar decisões, ele vai ter que aceitar as regras do jogo, questão de sobrevivência mesmo, mas eventualmente ele poderá tomar decisões e ele saber que essas decisões terão efeitos positivos e negativos para si próprio, para a empresa, para os seus colegas, para a sociedade e para sua família, é o que considero a formação crítica (ENT 12).

Na perspectiva defendida por esse entrevistado, o administrador, em especial o recém-formado, não teria poder decisório para conseguir transformar a realidade em que está inserido. Ele afirma, todavia, ao contrário dos demais já destacados, que uma formação crítica é necessária, pois eventualmente o trabalhador poderá modificar o seu entorno. Essa ideia se aproxima da pedagogia crítica, na qual a experiência formativa não se restringe aos aspectos instrumentais, sendo conduzida por uma perspectiva mais dialética. Dessa forma, procura incentivar um questionamento pragmático sobre o processo decisório e os impactos da ação dos profissionais na sociedade (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011; VERÁSTEGUI; VINCENTINI, 2015).

Desse modo, a pedagogia crítica avançaria sobre uma perspectiva acrítica ou crítica, porém reprodutivista, pois, além de identificar que a formação atual do administrador seria o “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista” (SAVIANI, 2012, p.22), ela também serve como espaço para resistir essa dominação.

Assim, pelo exposto anteriormente, percebe-se que a formação do administrador no âmbito da formação privada direciona-se apenas para o atendimento das necessidades técnicas do mercado e, a partir dessas constatações, é desenvolvida a análise das respostas sobre a importância de uma formação crítica na questão seguinte.

4.9 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA

A nona questão teve por objetivo analisar, sob a perspectiva dos professores, qual a importância de uma formação crítica ao formando em administração. Na tabela 9, tem-se a frequência das respostas.

Tabela 9 Importância da Formação Crítica

Categoria	Frequência Total
Contribuição Técnica	6
Contribuição Social	6

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No quesito da contribuição técnica, um dos entrevistados afirmou que o aluno que tem o pensamento crítico consegue perceber quais modelos dão certo e quais não dão:

O pensamento crítico é o ver que o modelo dado não funciona. É eu ver que o modelo dado me faz perder termos de produção, termos de eficiência. Então, frente a esse problema, eu levanto aqui minhas hipóteses, levanto as possíveis soluções e vou tentar trazer soluções. Então, para mim, o profissional que é crítico vai sempre ter esse olhar né, de investigação de questionamento e a partir disso propor solução para melhorar o que é que tem que ser melhorado (ENT 13).

Essa perspectiva parte do pressuposto que adquirir o conhecimento técnico com profundidade, conseguir inovar e se adaptar aos problemas encontrados, seriam aspectos centrais de um conhecimento crítico. Além disso, seria condição necessária para preparar o aluno para “o mercado, que ele tenha condição de assumir um papel de desenvolvimento dentro de uma organização, independente da área que ele vai atuar” (ENT 14).

Os dois depoimentos destacados demonstram que, na percepção dos entrevistados, a qualidade de uma formação crítica se dá principalmente na capacitação técnica do discente, como uma forma de “terceirizar” a obrigatoriedade de condução crítica do docente.

Outro aspecto verificado foi a confusão ou redução do significado de responsabilidade social, transformando-o apenas em um mero objetivo das empresas de sempre capacitar seus funcionários, como relatado pelo entrevistado 16:

Ela (a empresa) tem que pegar o cidadão, pegar o diploma dele e falar que aqui você vai sair melhor do que quando entrou. E mesmo que o funcionário não fique, porque contrato nenhum vai conseguir segurar essa pessoa, porque às vezes o mercado não deixa segurar, está tudo bem, eu vou disponibilizar trabalho e você tá muito melhor do que quando você entrou aqui. Isso que eu entendo que é responsabilidade social, mas às vezes a instituição não faz isso e o camarada vai desaprendendo (ENT 16).

Essa resposta reforça a ideia de terceirização de um ensino crítico, pois não é mais responsabilidade do professor capacitar o aluno para as diversas dimensões de uma pedagogia crítica e sim das empresas que fornecerão o aperfeiçoamento do seu trabalhador.

Outra perspectiva interessante foi revelada na resposta do entrevistado 18

na nossa profissão, a gente encontra diversas propostas de trabalho e por aí vai né? Coisas nesse meio que não são válidas, que não vão te ensinar muita coisa, não vão te deixar rico e é só para você ter um emprego, por exemplo só para você falar que tá no mercado. Então, a partir do momento que você consegue ter uma formação crítica, você consegue se posicionar ver aquilo que você

pode aceitar ou não, aquilo que é válido para você, né? E, claro, tem uma opinião sobre o que acontece no mundo, um administrador que lê notícias que entende o que está acontecendo no mundo (ENT 18).

Para o professor, a formação crítica seria a compreensão do aluno sobre o mundo, sobre quais trabalhos seriam melhores, como ele se posicionaria no mercado de trabalho. Entretanto, nenhuma análise de sua responsabilidade social é tratada, muito menos os quesitos de transformação do meio.

Nesse escopo, temos as repostas dos entrevistados 8 e 12, onde o administrador além de ter o conhecimento técnico necessário para exercer sua função, ele teria que conhecer e compreender sua contribuição social.

eu acho que ele vai ser mais consciente, sabe? Ele vai ter mais consideração para contribuição social dele. Qual que é o propósito social da profissão dele, porque se fala muito do administrador executivo, que vai estar de terno e gravata numa grande corporação, ele pode ter maus hábitos, ele pode estar no meio político, ele pode estar no órgão público. Então qual que é a importância que a minha carreira tem para a sociedade, eu acho que é isso que falta né? Especular mais opções de metodologia crítica e a formação de um administrador, entende? (ENT 8).

Essa resposta exemplifica uma resposta próxima da pedagogia crítica, na qual o administrador teria responsabilidades sociais pelos diversos cargos que ele pode adquirir após formar, seja no meio político, em repartição pública ou até em uma grande corporação. Entretanto, é importante trazer a resposta do entrevistado 12, que considera que conhecer suas obrigações e responsabilidades como profissional é um passo importante. Também acredita que aceitar a realidade em que está inserido seria necessário para sua “sobrevivência” profissional pois, ainda que tenha uma visão mais crítica, haverá impeditivos para conseguir alterar o seu entorno.

O aluno vai ter uma maior compreensão sobre o setor dele, um propósito social da profissão. Você vai lá, fala tudo bem, eu vou fazer dessa forma, porque as regras do jogo é assim, né? São assim, mas se fizéssemos dessa maneira, creio eu que faria melhor. Olha isso é uma formação crítica, né? Você pode não aceitar essas regras, mas às vezes precisa aceitar para sobreviver para não ficar desempregado e infelizmente acontece isso muito né? Mas a formação crítica perpassa por você conseguir entender as consequências de todos os seus processos de decisão, de permanecer, de sair, de ficar, de ir embora, de falar ou de não falar é em função de tudo que você aprendeu, de adquirir o conhecimento ao longo da sua formação, né? Para poder construir aí empresas melhores e tal e não prorrogar determinadas práticas, que a gente sabe que não são ideais de se existir dentro de uma organização. Então, ele tem essa formação crítica, ele sabe que é errado. A empresa faz é errada. Ele não trabalha na empresa porque ele tem pensamento crítico, sabe que é errado e vai procurar outro lugar, mas que outro lugar, né? Se a gente tem infelizmente uma mão de obra de reserva cada vez maior 300 milhões 300 milhões de pessoas desempregadas e ele não vai sair, né?

Na nona questão, os entrevistados apresentaram sua compreensão a respeito dos benefícios de uma formação crítica para o formando. Verificou-se, entretanto, que os professores confundem uma formação crítica com o mero domínio de um conjunto diversificado de técnicas, sendo capaz de escolher a mais adequada a cada situação vivenciada. Dois professores, por sua vez, comentaram que a formação crítica de fato daria a posição social da profissão na sociedade, porém a capacidade de transformar sua realidade ficaria inibida aos alunos, devido à falta de poder de decisão que a maioria dos profissionais encontra.

4.10 ABORDAGEM CRÍTICA

Se na questão anterior foi analisada a percepção dos entrevistados frente à importância de uma formação crítica, na questão 10 procurou-se compreender como se dá a aplicação de uma abordagem crítica em suas aulas.

Todos os meus planos de ensino, os objetivos específicos da disciplina está entre fomentar o pensamento crítico para uma atuação profissional, né, mais embasada. Eu assim, acho que a turma agita muito o meu ritmo, né? E nesse sentido eu sempre tento adotar essa postura, né? E essa dialética e esse e essa cutucada, né? Acho que essa é a palavra: questione, critique pense sobre reflita aplique né, mas quando eu não tenho resposta eu acho que eu fico mais nessa posição do conteúdo, então apresento conteúdo e aí vocês seguem a linha aí, né? A turma de hoje, por exemplo, eu tava dando uma aula, né? A turma faz crítica, a turma participa, mas se a turma não tem muito esse retorno, eu apresento ali ó conceito e tal, assim que se faz e segue a linha, né? (ENT 8).

A resposta do entrevistado 8 apresenta a ideia de que a abordagem em sala tende a mudar conforme a participação dos alunos, então a formação crítica seria mais condicionada ao interesse dos discentes do que uma opção metodológica do professor.

A resposta do entrevistado 15, por sua vez, aborda a ideia de que situações mais complexas e que causariam problemas são normalmente evitadas por ele, por considerar que causam discussões desnecessária, mas, ao mesmo tempo, ainda apresenta de forma superficial tais problemas com o objetivo de demonstrar a dicotomia da teoria.

Então, o que eu procuro fazer na minha abordagem, é que antecipadamente eu procuro sempre observar se aquilo que eu vou trabalhar não pode levar à algum problema, né? Que seja político social, qualquer coisa assim, até evito determinados assuntos dentro de sala. Mas eu tento conduzir o aluno também a observar essas questões que é dicotômica mesmo, né? A gente às vezes fica assim é dinheiro ou é social, né? Que a gente acaba brigando muito nessa questão sem necessidade (ENT 15).

Ao apresentar essas contradições, o professor tenta, embora de forma marginal, alertar os alunos sobre os problemas sociais subjacentes às técnicas e teorias. Porém, ao evitar

aprofundar-se nos problemas, a síntese crítica do tema ficaria apenas no apontamento, característica essa das teorias crítico reprodutivistas.

O entrevistado 18 reforça esse entendimento ao evitar alguns temas mais críticos por considerar que têm pouco embasamento científico e mais opinião pessoal.

Eu tento muitas vezes não ser tão crítica, mas eu me conheço. Eu acabo passando isso para os alunos quando a matéria é uma coisa mais técnica, por exemplo. Como o próprio TGA acaba que eu passo a teoria, exerço ali uma coisa crítica ou outra não. Não é a minha opinião é a opinião da comunidade científica, então eu repasso isso para eles não somente com as minhas palavras e sim explicando do porquê que eu concordo ou discordo, né? E querendo ou não, eu acabo passando um pouco da minha opinião para eles, né? Eu evito adentrar questões que eu sei que vão causar conflitos como por exemplo política, essas coisas eu nunca toco dentro de sala de aula, é a minha opinião e ela fica lá fora, porque normalmente não vai dar problema, né? Mas questões econômicas, por exemplo, que impactam as demais áreas da administração, eu sempre trago para os alunos (ENT 18).

Essas perspectivas possuem um caráter singular ao tratar de uma formação crítica, pois, ao abordar apenas aspectos econômicos e evitar discussões políticas e sociais, o formando em administração passaria a utilizar apenas sua versão subjetiva da realidade na hora de enfrentar tais temas. Desse modo, poderia incorrer em uma abstração dos problemas da sociedade. Essa descrença parece ter base no fato dos professores acreditarem no distanciamento que tal abordagem tem com a prática, e também pode adquirir aspectos de confronto ao analisar criticamente as questões de interesses, desigualdade e diferenças de poder (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacado, a questão central que norteou a pesquisa foi “Como tem sido, em termos de criticidade, a abordagem dos professores de cursos de graduação em Administração?”. Para buscar possíveis respostas na literatura e criar uma base para a pesquisa empírica, foram explorados os seguintes temas: a história dos cursos de administração, a instrumentalidade do ensino em administração, tipos de pedagogia, estudos críticos, e por fim os Estudos organizacionais críticos.

A revisão da literatura permitiu compreender como se deu a formação dos cursos de administração e seu desenvolvimento, comumente pautado em uma perspectiva acrítica, limitada à busca de atender a demanda por profissionais capacitados. O baixo custo dos cursos devido à pouca necessidade de laboratórios, assim como a importação de materiais generalistas da profissão, serviram de força motriz para a expansão de faculdades de administração em instituições privadas. Analisando-se a instrumentalidade do curso, pode-se apreender que sua expansão se deu de forma acrítica e instrumental, muitas vezes conduzida pelas demandas técnicas do mercado de trabalho, reforçadas pelos códigos das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Conselho Federal de Administração.

Mesmo que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresente conceitos de caráter emancipatório, voltados ao incentivo e ao desenvolvimento da cultura, sociedade e indivíduo, os professores das instituições privadas comumente seguem as DCNs e o CFA.

Outro aspecto destacado no referencial foi a compreensão das múltiplas abordagens pedagógicas possíveis, perpassando pelas teorias tradicionais, teorias críticas reprodutivistas e pela pedagogia crítica. Essa parte tem por objetivo diferenciar os aspectos da condução do ensino nessas distintas abordagens e também da diferença entre a perspectiva crítica de uma pedagogia crítica de fato.

Após compreender os aspectos pedagógicos, foi procedida uma revisão dos aspectos dos estudos organizacionais críticos. A seção que trata desse assunto demonstra que, mesmo em um ambiente pautado pelo pensamento funcionalista, existe um movimento contrário que surge na mesma época da gênese do curso, que é o Instituto para a Pesquisa Social da Escola de Frankfurt. Esse movimento serviu como força motora para a construção da teoria crítica com ênfase às organizações, tendo posteriormente fundado as teorias críticas em administração a partir da década de 1990. No Brasil, por sua vez, percebe-se um pensamento crítico autônomo da corrente dos países centrais, sendo contrário ao pós-estruturalismo predominante no contexto internacional, por ter base no marxismo, no anarquismo, na teoria crítica e no existencialismo.

Para o estudo empírico, optou-se pela abordagem qualitativa, pois compreender o fenômeno a partir da perspectiva subjetiva dos professores como condutores do aprendizado, pareceu fundamental para entender a complexidade do ensino focado. Desse modo, o *corpus* de pesquisa se deu por dados primários coletados a partir das entrevistas realizada com professores de disciplinas específicas de administração do setor privado.

Foram realizadas ao todo vinte e duas (22) entrevistas, sendo as cinco primeiras aplicadas presencialmente e as demais de forma remota devido ao isolamento social resultante da pandemia da Covid-19. Em razão de problemas técnicos, apenas 19 entrevistas ficaram registradas de forma completa e com dados adequados para estudo. Para a análise do conteúdo obtido nas entrevistas, foi utilizado o emparelhamento (*pattern-matching*), no qual os dados coletados são comparados ao referencial teórico com o objetivo de responder a questão norteadora.

Como resultado, tem-se que a maioria dos entrevistados valoriza, principalmente, os aspectos técnicos da formação dos alunos compreendendo esse preparo seria primordial para ingressarem de forma efetiva e eficiente no mercado de trabalho, com visão prática dos setores, empreendedores e com o objetivo de inovar.

Por mais que a LDBEN trate que a capacitação técnica é importante, nota-se, em seu texto, que, para uma formação completa, seriam necessários conhecimentos adicionais, em aspectos científicos e culturais. Entretanto, quando questionados sobre o que é preciso para a formação para além do tecnicismo, os entrevistados manifestaram considerar também necessário ao aluno adquirir competências emocionais e comportamentais, representadas pelas chamadas *soft skills*. Estas, no entanto, teriam por objetivo apenas a integralização do estudante ao mercado e aceitar as “regras do jogo”.

O mercado de trabalho, por sua vez, cria demandas claras às instituições, que são, em geral, absorvidas pelos professores e conduzidas aos alunos. Essa submissão às necessidades de formação profissional é comum em abordagens mais instrumentais, pois cria mão de obra para determinada área, atendendo aos anseios das forças hegemônicas, sendo, portanto, a antítese da formação crítica.

Esses aspectos demonstram que o objetivo primeiro da formação em administração está no ato de capacitar tecnicamente os alunos nas múltiplas ferramentas técnicas do curso e, além disso, desenvolver preparo emocional e comportamental para conseguir integrar-se com eficiência no ambiente profissional.

A maioria dos professores participantes da pesquisa manifestou aplicar as teorias de suas disciplinas utilizando a pedagogia ativa, impulsionados pela maior participação e uma possível maior apreensão de conteúdo pelos alunos. Disseram, ainda, acreditar que tal opção facilita a adaptação prática ao mercado de trabalho. Porém, mesmo utilizando um método mais horizontal, a maioria ainda preza pela perspectiva tradicional do ensino, com ênfase conteudista e sem criticidade.

Em se tratando de criticidade, tem-se também a confusão entre o que vem a ser uma formação crítica do administrador, pautada pela pedagogia crítica, com uma suposta perspectiva crítica. Enquanto a primeira parte do pressuposto de que o profissional tem que entender os impactos das suas ações na sociedade, compreender suas limitações pelo cargo ocupado e o poder transformador da profissão, a segunda parte da possibilidade de o estudante conseguir se adaptar ao mercado e conhecer e compreender as melhores técnicas para os distintos cargos ao qual ele trabalhará.

Desse modo, pode-se deduzir que a formação do discente em administração está pautada principalmente em uma condução acrítica, com ênfase no conhecimento instrumental, voltada para as necessidades do mercado. Isso ocorre seja visando atender os possíveis *déficits* de áreas distintas da região, seja para facilitar o ingresso do estudante em um trabalho e capacitá-lo para exercer o cargo que escolher.

Vale destacar que alguns docentes até consideram os impactos sociais da profissão, mas não aplicam a perspectiva crítica em suas aulas por acreditarem que ela poderia gerar discussões prolongadas e sem resultado factual. Também revelaram que não compreendem a formação crítica como importante para o exercício da profissão, além de não valorizarem a função social do administrador.

E, por fim, têm-se os entrevistados que utilizam partes da pedagogia crítica, por compreenderem a necessidade de preparar os alunos socialmente para a profissão. Esses, todavia, entendem que a transformação do entorno possui características complexas e que, muitas vezes, não será possível para o administrador promovê-la. Essa compreensão da função social do administrador demonstrada pelos professores ainda é um “suspiro” diante da forma *mainstream* de ensino, porém possibilita que aqueles que tiverem a oportunidade de participar de uma formação crítica, podem influenciar futuros profissionais, criando assim um efeito cascata.

Diante das respostas, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi atendido, ou seja, identificar, de acordo com as percepções dos professores de faculdades de Administração em

Juiz de Fora, como têm sido conduzidas as disciplinas que ministram, em termos de criticidade. Não foi o objetivo da pesquisa criar generalizações do método de ensino dos professores, entretanto, percebe-se que as respostas encontradas estão de acordo com as informações do referencial teórico sendo, assim, possivelmente similares ao que seria encontrado em outras cidades além da que foi pesquisada.

Espera-se que os resultados encontrados contribuam para a discussão do tema e das melhores formas pedagógicas para a área das ciências sociais aplicadas, podendo os alertas aqui apresentados serem úteis ao impulsionamento de ideias transformadoras para futuros docentes. Para os alunos, a pesquisa contribuí para demonstrar uma perspectiva distinta à apresentada atualmente, sendo uma força motriz para criação de profissionais mais capacitados e com poder transformador da sociedade. No campo empresarial, pode-se supor que ter trabalhadores que compreendam sua função social, auxilia as empresas a seguirem um caminho, quando o objetivo primal deixa de ser apenas a obtenção do lucro, incorporando também a resolução dos problemas sociais ao qual ela está inserida.

No que tange às limitações da pesquisa, tem-se que a principal está no fato da análise se pautar apenas e exclusivamente na perspectiva subjetiva dos entrevistados, sendo que esta pode ser distinta do que acontece na realidade concreta. Além disso, as instituições e os entrevistados, em sua grande maioria, não quiseram fornecer o plano pedagógico do curso e as ementas das matérias lecionadas no período das entrevistas. Essa restrição prejudicou uma análise mais completa dos depoimentos, que não puderam ser confrontados com o que está disposto nos documentos em questão. No mais, o período de pandemia também causou prejuízos à condução de entrevistas, seja pelos problemas técnicos que costumam ocorrer nas entrevistas online, seja pela falta de costume dos entrevistados a esse tipo de interação, gerando assim um tempo de execução maior.

Como sugestão de trabalhos futuros, pode-se apontar a busca de uma análise mais profunda dos planos pedagógicos de curso; a realização de entrevistas com estudantes, coordenações de curso, representantes da CDN e CFA. Também podem ser contempladas instituições públicas de ensino e faculdades de outras regiões geográficas, proporcionando, assim, um panorama mais completo de como o ensino de administração é conduzido no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O. B. de. O ensino de Administração Pública: Histórico e Diagnóstico. Dissertação. **Fundação Getúlio Vargas – EBAP**, Rio de Janeiro, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Capítulo 02 (págs. 47-51).
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 11 de Janeiro de 1905, p. 225.
- BRASIL. **Conselho Federal de Administração**. Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador. 6º edição, 2015.
- CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma Funcionalista: Desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. **RAE**, vol. 45, nº2, abr/jun 2005.
- CARNEIRO, A. de T. A escola superior de administração e negócios nos primeiros vinte anos (1941-1961): Uma análise sobre o currículo em administração. Dissertação. **Fundação Getúlio Vargas – EAESP**, São Paulo, 2015.
- COELHO, F. de S.; NICOLINI, A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). **Rev. Adm. Pública**, vol. 48, nº2, p. 367-388, Rio de Janeiro, mar./abr., 2014.
- DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos Críticos em Administração: A produção científica brasileira nos anos 1990. **ERA**, vol. 43, nº4, out, /dez., 2003.
- BRASIL. Exame Nacional de Cursos – **Enade** 2015. Resumo Técnico. Brasília, DF: **MEC/Inep**, 2015.
- ÉSTHER, A. B. A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em administração. **Espacio, Tiempo y Educación**, 2(2), 197-221, 2015.
- ÉSTHER, A. B. Qual universidade para qual sociedade? **Holos**, ano 32, vol. 7, 2016.
- ÉSTHER, A. B. A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em administração. **Gigapp Estudios Working Papers**, v. 64, p. 162-178, 2017.
- FARIA, J. H. Economia política do poder: fundamentos. 1º Ed. 4º reimpr. Curitiba: Juruá, 2008.
- FARIA, J. H. Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. **Caderno EBAPE**, v. 7, nº3, artigo 8, Rio de Janeiro, 2009.
- FAYOL, H. Administração Industrial e Geral. 1º Edição, Lisboa, janeiro de 2018.
- FONSECA, D. A. da. A formação do administrador e a construção de sua identidade: um estudo de caso na Universidade Federal de Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora – **PPGA/FACC**, Juiz de Fora, 2019.
- FOURNIER, V.; GREY, C. At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies. **Human Relations**, vol. 53, n. 1, p. 7-32, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6º. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun, 1995.

- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LOPES, Fernanda Tarabal; MARANHÃO, Carolina Saraiva; MAGESTE, Gizelle Souza. Pedagogia Crítica: Repensando o Ensino de Estudos Organizacionais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1-9, jul. 2009. ISSN 1677-7387. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/30>>. Acesso em: 05 nov. 2022. doi:<https://doi.org/10.5329/RECADM.20080702004>.
- MELO, A. A. S. de.; SOUSA, F. B. de., A agenda do mercado e a educação no governo temer. **Germinal? Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, nº 1, p. 25-36, Salvador, ago. 2017.
- MÉSZÁROS, I. Filosofia, ideologia e ciência social. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2008
- MOTTA, A. C. de G. D.; THIOLLENT, M. Abordagem crítica nos estudos organizacionais no Brasil: grupos de pesquisa e iniciativas em universidade. **IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. Porto Alegre, RS, out. 2016.
- MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Abordagem crítica nos estudos organizacionais: concepção de indivíduo sob a perspectiva emancipatória. **Cad. EBAP.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 503-519, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512013000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Maio 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512013000400003>.
- NICOLINI, A. M. A Graduação em Administração no Brasil: Uma Análise das Políticas Públicas. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - **Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro.
- PAÇO CUNHA, Elcemir. Ensino da administração política e consciência de classe. **Revista Brasileira de Administração Política**. Bahia, v.9, n.2, 2016. Acesso em: 25 maio 2019. <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rebap/article/view/24549>>
- PAES DE PAULA, Ana Paula. Estilhaços do real: o ensino da administração em uma perspectiva bejaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.
- PAES DE PAULA, Ana Paula; et al. A tradição e a autonomia dos Estudos Organizacionais Críticos no Brasil. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 10-23, Mar. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000100002>.
- PAES DE PAULA, Ana Paula. Tragtenberg e a Resistência da Crítica: Pesquisa e Ensino na Administração Hoje. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, vol. 41, nº 3, jul-set, 2001.
- SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: Um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho, Braga, 2009.
- SANTOS, Fagner Firmo de Souza. **(Des)sociabilidade e fragmentação: um estudo sobre o refluxo das lutas operárias na região de Campinas nas décadas de 1990-2000**. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas/SP, 2015.
- SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.
- SILVA, Benedicto. Taylor e Fayol. **Fundação Getulio Vargas - EBAP**, Rio de Janeiro, 1960.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração** São Paulo: Editora Atlas, 2005.

VERGARA, S. C.; PINTO, M. C. S. Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira. **RAC**, edição especial, 2001.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Miguel P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 59-70, Mar. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902006000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 10 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902006000100006>.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Idade: ____ anos.

Formação Acadêmica: _____

Área de ensino: _____

Tempo de profissão: ____ anos.

Perguntas:

1. Qual o perfil esperado do formando em administração?
2. De que forma as necessidades do mercado de trabalho devem influenciar a formação do administrador?
3. Qual a importância da formação técnica para o exercício da profissão de administrador?
4. E além dela, o que mais você considera importante na formação dos graduandos em Administração? Por que?
5. De que forma você considera que a sua disciplina contribui para a formação dos alunos?
6. Que metodologias de ensino você costuma utilizar?
7. Que contribuição você compreende que elas oferecem?
8. O que você compreende por formação crítica?
9. Qual a importância da formação crítica ao bacharel em Administração?
10. O quão crítica você considera que sua abordagem docente tem sido? Por que?