FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS – FUCAPE

ULISSES TADEU MARTINS

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS: habilidades e competências *versus* funções e papéis gerenciais

VITÓRIA

2010

ULISSES TADEU MARTINS

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS: habilidades e competências *versus* funções e papéis gerenciais

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Administração, linha de pesquisa Estratégia, da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas– nível acadêmico, na área de concentração Estratégia.

Orientador: Prof. Dr. Valcemiro Nossa

VITÓRIA

2010

FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS - FUCAPE

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS: habilidades e competências *versus* funções e papéis gerenciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, linha de pesquisa Estratégia, da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas – nível Acadêmico, na área de concentração Estratégia.

Aprovada em 03 de Setembro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. VALCEMIRO NOSSA
Fucape Business School
Orientador

Profª. Drª. ARILDA MAGNA CAMPAGNARO TEIXEIRA
Fucape Business School

Profª. Drª. MÁRCIA PREZOTTI PALASSI
UFES Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, pois sem ele nada seria possível.

Ao professor Valcemiro Nossa, pelo apoio e orientação, aos demais professores e funcionários da FUCAPE.

Aos meus pais, José Martins e Maria da Conceição Martins, pois eles são a razão da minha existência.

Aos meus colegas de mestrado, Amire, Beatriz, Gustavo, Luiz, Miriam e Sandro, com os quais formei um ´timaço´ de estudo.

A toda minha família e, em especial, aos amados Penha (esposa), Camila e Vitor (filhos) que me apoiaram e, em muitos momentos, se sacrificaram para que eu pudesse chegar ao final desta caminhada.

Á minha fada-madrinha, Márcia Valéria, querida amiga e colega de trabalho, que me deu a grande chance da minha vida, pois me descobriu e viu em mim um potencial que até então eu desconhecia.

A todos os meus colegas de trabalho que me apoiaram e incentivaram nos momentos difíceis, em especial Adriana Rigoni e Raquel Salarori, que me ajudaram na construção deste trabalho.

“Posso não concordar com nenhuma das palavras que dizes, mas defenderei até a morte teu direito de dizê-las.”

François-Marie Arouet – Voltaire

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar como os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em administração do município de Vila Velha se relacionam com as exigências das empresas privadas locais, no tocante ao desenvolvimento das habilidades e competências presentes na formação do administrador e que se fazem necessárias para o exercício das funções e o desempenho dos papéis gerenciais. Seguindo-se a abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa de campo junto às Instituições de Educação Superior (IES) e empresas locais. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, e sua coleta se deu por meio de pesquisa documental, observação assistemática e entrevistas semiestruturadas, estas compostas por dois roteiros distintos de perguntas abertas. Num roteiro estão inseridas as perguntas destinadas aos coordenadores de cursos das IES e em outro as perguntas destinadas aos gerentes das empresas locais. A abordagem teórica embasou a análise das atividades dos gerentes. Os resultados obtidos indicaram que as IES e as empresas locais não têm o mesmo entendimento sobre a prática profissional do administrador. Os resultados evidenciaram que as IES entendem que por meio de suas disciplinas práticas e profissionalizantes desenvolvem a prática profissional de seus alunos, em contrapartida, os gestores locais apontam a falta de prática como a principal deficiência na formação do administrador.

Palavras-chave: Formação do administrador, habilidades, competências, funções e papéis gerenciais.

ABSTRACT

The aim of this study was to describe and analyze how the political-pedagogical projects of graduate courses in administration of the municipality of Vila Velha relate to the requirements of local private companies, on the development of skills and expertise present in the training of the administrator and that are necessary to exercise the functions and performance of managerial roles. Following a qualitative approach, we carried out field research in the Higher Education Institutions (HEIs) and local businesses. Data were subjected to content analysis and its collection was made by means of documentary research, systematic observation and interviews, these consist of two distinct routes of open questions. Are part of a roadmap for the questions to the coordinators of courses of the IES and other questions for the managers of local administration. The theoretical approach based the analysis of the activities of managers. The results indicated that the HEIs and local companies have the same understanding about the professional practice of the administrator. This resultan evidence that IES is believed that through their disciplinary practices and develop the professional practice of their students, however, local managers point to lack of practice as the major deficiency in the formation of the administrator.

Keywords: Training administrator skills competencies roles and managerial roles.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9
2 REFERENCIAL TEÓRICO 17
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO EDUCACIONAL EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL 17
2.2 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 19
2.3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO 25
2.4 ATIVIDADES DOS GERENTES 30
3 METODOLOGIA 40
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA 40
3.2 LOCUS DO ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA 41
3.3 COLETA DE DADOS 46
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS 48
3.5 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS 51
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 52
4.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL 52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 71
6 REFERÊNCIAS 77
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES DE CURSO 83
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GERENTES 86
ANEXO A – TAXA DE URBANIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA 88
ANEXO B – HABILIDADES AFERIDAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DE ADMNISTRAÇÃO DO ENADE 2006 89

1 INTRODUÇÃO

Na percepção de Machado (1999) e Nicolini (2003), o surgimento acelerado de novas tecnologias, a revolução da microeletrônica e a globalização econômica transformaram a forma de se negociar e modificaram tanto o mundo das organizações[1] quanto o mundo de seus mercados[2], e estes, por sua vez, na avaliação de Garcia (2005), estão se tornando cada vez mais exigentes, no que diz respeito ao desenvolvimento e oferta de produtos e serviços. Diante desta nova realidade, Nicolini (2003) mostra-se preocupado com a administração das organizações. Segundo o autor, as organizações podem estar tendo problemas em administrar os seus mais variados tipos de processos, uma vez que esta nova realidade requer administradores mais criativos e competentes do que o ensino de graduação em administração atual está formando.

Esta preocupação se justifica. Segundo Fayol (1994), a administração faz parte de qualquer empreendimento humano e assume importante papel diante da sociedade. Para Aktouf (1996, p. 25), a administração é "[...] uma série de atividades integradas e interdependentes, destinadas a permitir que certas combinações de meios (financeiros, humanos, materiais etc.) possam gerar uma produção de bens ou serviços economicamente e socialmente úteis [...]".

De acordo com Drucker (1986), a administração vem passando por profundas transformações e, em função disto, se faz necessário que os administradores atuais

---

[1] [...] qualquer conjunto de atividades pessoais coordenadas de forma consciente [...] (ETZIONI, 1978).

[2] [...] local onde se encontram regularmente os compradores e vendedores de uma determinada economia (SANDRONI, 1999).

remodelem seus papéis dentro das organizações. Já Bertero (2006) ressalta a importância da administração para qualquer tipo de organização, independentemente se ela atua no setor público ou no privado ou se visa ou não o lucro.

É por causa de toda esta importância que se buscou justificar a preocupação de Fayol (1994) que, já em sua época, demonstrava ter quanto ao ensino de graduação em administração e à formação que este propiciaria. Segundo o autor, os conhecimentos gerais são fundamentais na formação do administrador, mais do que quaisquer outros tipos de conhecimentos específicos. Entretanto, as escolas davam maior ênfase ao ensino de matemática em detrimento à cultura geral e, com esta atitude, na percepção do autor, elas comprometiam seriamente a formação profissional do administrador.

Corroborando com Fayol (1994), Nicolini (2003) cita que o modelo que serve de base para o ensino da administração atualmente é cartesiano[3] e, segundo ele, este modelo já não se mostra adequado para formar os administradores exigidos por um mercado cada vez mais mutante e inovador. Nicolini argumenta, ainda, que este novo comportamento do mercado requer administradores capazes de reconhecer, definir e solucionar problemas, pensar estrategicamente, serem criativos e visionários, além de otimizar ao máximo os recursos organizacionais.

Nicolini (2003, p. 48) ainda afirma que “[...] a grande maioria das escolas de administração do Brasil não têm inovado muito quando o assunto é bacharelado

[3] Filosofia de René Descartes “que defende a hipótese de que as compreensões de fenômenos complexos poderiam acontecer a partir de sua redução em componentes básicos” (NICOLINI, 2003, p. 49).

[...]", o ensino de administração, no Brasil, ainda segue fielmente o currículo mínimo proposto pelo já extinto Conselho Federal de Educação, pois:

> [...] serve tão somente para a produção em massa de bachareis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório. Pode-se traçar a seguinte analogia: as escolas recebem a matéria prima (o aluno) e a transforma, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador) (NICOLINI, 2003, p. 47 - 48).

Nicolini (2003) entende**,** uma vez que as críticas não impedem que o autor dê sugestões ao tema abordado, que os cursos de graduação em administração, ao longo de sua duração, precisam oferecer condições para que as competências desejáveis ao administrador sejam desenvolvidas, mas, para isto acontecer, pressupõe-se o aluno como sujeito do seu próprio processo de formação[4].

Quem também demonstra preocupação com a formação do administrador é o Ministério da Educação (MEC). No dia 13 de julho 2005, editou a Resolução Nº 4. Por meio dela, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2005). Estas diretrizes regulamentam e dispõem acerca dos cursos de graduação em administração. Em seu Art. 4º, deixa claro que todo curso de graduação em administração deve possibilitar uma formação profissional que permita o desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos.

Este desenvolvimento é importante, pois um administrador, para exercer suas funções e desempenhar seus papéis gerenciais, depende de suas habilidades e competências (MINTZBERG, 1986), (KATZ, 1986), (BARNARD, 1968). Assim,

---

[4] Neste trabalho entende-se por formação "a maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional" (TIPPLE et al. 2003, p. 249).

buscou-se conceituar funções, papéis, habilidades e competências pela análise das obras dos autores que se dedicam a este tema. Neste trabalho, função deve ser entendida como um “[...] agregado de deveres, tarefas e responsabilidades que requerem os serviços de um indivíduo [...]” (ZIMPECK, 1992, p. 40). Papel foi definido como sendo as diferentes formas de agir, que se esperam de uma pessoa, que ocupa uma posição dentro de uma comunidade (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

A contribuição para o entendimento de habilidade foi proposta por Wood Júnior e Picarelli Filho (1999). Wood Júnior e Picarelli Filho (1999) definem habilidade como sendo “a capacidade de realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas em conformidade com determinados padrões exigidos pela organização”. Já competência é um “saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Assim, este contexto pode ser usado para justificar as recomendações do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial Nº 4.038 (BRASIL, 2004 a), quando recomenda que, por meio de suas habilidades e competências, um indivíduo seja capaz de compreender, entre outras, as questões científicas, técnicas e socioeconômicas. Entretanto, estas questões se mostram complexas, por estarem inseridas em um contexto social em constantes e permanentes mudanças (BOTERF, 2007).

Em face destas mudanças, Bryn et al. (2006) e Hirata (1999) entendem que as “escolas” precisam se adequar, pois são elas, por meio da educação formal[5] que formam e preparam as pessoas para o mercado de trabalho[6], assumindo responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades e competências inerentes à formação profissional, inclusive a do administrador.

Neste sentido, Tonelli e Alcadipani (2003) sugerem uma investigação em que se possa analisar quais são e como são utilizados os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação em administração por parte dos dirigentes, a fim de verificar de que forma as escolas de administração influenciam no desempenho de suas atividades profissionais, pois, segundo Saviani (1999), as relações entre educação e estas atividades podem ser abordadas de várias maneiras, tais como Estágios Supervisionados, Estágios não obrigatórios, *softwares* de simulações gerenciais e laboratórios.

Para Garcia (2005, p. 59), esta relação pode ser uma questão de interação, pois observou que um dos temas discutidos com mais frequência nos meios acadêmicos e empresariais “[...] é o que se refere à busca de uma melhor sintonia entre o processo de preparação dos graduandos na universidade e as demandas e expectativas do mercado de trabalho”. Da mesma forma, Mintzberg (2006) entende que a prática desenvolvida e exigida pelas organizações atualmente está desalinhada com o que está sendo ministrado em sala de aula, e uma forma de

[5] Educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições (INEP, 2010).

[6] Por mercado de trabalho entende-se o espaço no qual as forças humanas de trabalho entram como um fator de produção, que será vendido a um preço chamado salário (PIRES, 1995).

superar este desalinhamento seria a integração da escola com o mercado de trabalho.

Diante dessas constatações, o presente trabalho pretende responder a um questionamento. **Como os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em administração do município de Vila Velha se relacionam com as exigências das empresas privadas locais em termos de habilidades, competências, funções e papéis gerenciais?**

Após a definição do problema, foi elaborado o objetivo geral, que **é descrever e analisar a forma como os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em administração do município de Vila Velha relacionam-se com as empresas privadas locais no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício das funções e dos papéis gerenciais.**

Para tanto, fez-se necessário estabelecer como objetivos específicos:

- **Mapear as IES que ofertam o curso de Administração em Vila Velha;**
- **Identificar e analisar suas grades curriculares;**
- **Verificar junto aos coordenadores de curso quais são as habilidades, competências, funções e papéis gerenciais abordados e como são desenvolvidos no curso;**
- **Verificar junto ao mercado quais são as habilidades, competências, funções e papéis gerenciais exigidos para a contratação de um administrador;**

- **Analisar comparativamente a formação obtida nas IES e as demandas das empresas privadas locais no que tange às habilidades, competências, funções e aos papéis gerenciais.**

Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se a pesquisa de campo (VERGARA, 2008) e (GODOY, 1995), para investigar dois tipos de agências: IES que ofertam o curso de administração (formadoras) e empresas (empregadoras). Foram selecionadas cinco IES e oito empresas, todas privadas e localizadas no município de Vila Velha. A escolha pelo setor privado deu-se por duas situações. A primeira diz respeito ao fato de o município de Vila Velha não possuir nenhuma IES pública. Já a segunda situação está relacionada à seleção dos gestores públicos. Como a seleção do gestor do setor público se dá normalmente por meio de indicação, designação temporária ou eleições, e o setor, na maioria das vezes, só exige que o postulante ao cargo tenha uma formação superior e esta necessariamente não precisa ser em administração, optou-se por não incluir o gestor deste setor na pesquisa.

A abordagem qualitativa, usada para obter as informações, foi apoiada pela pesquisa de campo, de cunho descritivo e analítico, que possibilitou verificar aspectos que dizem respeito à formação do administrador de forma mais detalhada. Entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos coordenadores e aos gerentes locais, pesquisa documental e a observação assistemática foram os instrumentos usados para coletar os dados. Estes, por sua vez, foram submetidos à análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2009).

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, contextualizando o tema, está apresentada a introdução. No segundo capítulo estão inseridos os aspectos teóricos do trabalho, que foi subdividido em quatro partes, a saber: breve histórico sobre os cursos superiores no Brasil; cursos de administração

e ensino superior; projetos político-pedagógicos e organização dos cursos de administração; e atividades dos gerentes. No terceiro foram abordados os aspectos metodológicos. O quarto capítulo refere-se à descrição e à análise dos dados. E o quinto e último capítulo apresenta as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO EDUCACIONAL EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

A economia colonial brasileira, fruto das grandes propriedades e da mão de obra escrava, influenciou tanto a política quanto a ordem social do país. Deu autoridade sem limites aos donos da terra. A família patriarcal favoreceu, por meio dos jesuítas, a importação das ideias e dos pensamentos da cultura medieval europeia. A colônia passou a imitar os hábitos aristocráticos oriundos da Europa, principalmente os de Portugal (ROMANELLI, 1999).

Assim, a reprodução cultural na educação deu-se, segundo Almeida (1989), com os jesuítas, sacerdotes enviados por Portugal, os pioneiros da civilização do país. Os jesuítas também foram os primeiros educadores da juventude brasileira e os primeiros a instalar escolas na América do Sul. De acordo com Piletti e Piletti (1988), os jesuítas pertenciam à Companhia de Jesus, movimento criado pela Igreja Católica e que tinha por objetivo deter o avanço protestante e assegurar a ordem e a dominação vigente, por meio da educação dos filhos que se situavam na hierarquia etária – abaixo dos primogênitos, dos donos da terra e senhores de engenho (ROMANELLI, 1999).

Cabia também aos jesuítas, por sua formação clériga, a pregação e a doutrinação na fé católica - por meio da catequese – aos portugueses, seus filhos, aos indígenas e aos escravos (PILETTI; PILETTI, 1988).

Assim, pode-se dizer que uma escola reproduz valores hegemônicos e instrui quadros para a manutenção de uma sociedade, ou seja, que cada sociedade molda seu processo educacional de acordo com suas necessidades (GUARESCHI, 1985).

O ensino ministrado pelos jesuítas, que se deu entre 1549 e 1769, era alheio à realidade brasileira, pois reproduzia a realidade portuguesa e, por isso mesmo, não contribuía para promover as mudanças que se faziam necessárias na vida social e econômica do país. Esse ensino, por muito tempo, fez com que o Brasil se tornasse ‘um país da Europa’, com os olhos voltados totalmente para fora (PILETTI; PILETTI, 1988).

Data do século XVIII a primeira intervenção do governo brasileiro na educação (ALMEIDA, 1989), com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, por serem acusados de se oporem ao controle do governo português (ROMANELLI, 1999). As reformas ‘pombalinas’ inspiraram a corte portuguesa a fazer uma modernização vertical do Estado e da sociedade. No centro dessa ideologia existia a convicção de que, se o Estado dominasse e tivesse posse das ciências aplicadas, ele garantiria, não só o enriquecimento da Nação, como também possibilitaria solucionar os problemas de ordem social e moral (RODRIGUEZ, 2003).

Neste sentido, a vinda da família real para o Brasil produziu muitas modificações, principalmente no que diz respeito à educação. A presença da família real exigiu a formação de uma elite de dirigentes no país e, para isso, D. João VI criou diversos cursos no país. “Os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia” (ROMANELLI, 1999, p. 38), que, apesar de terem sido organizados com base em aulas avulsas, “tinham um sentido profissional prático” (ROMANELLI, 1999, p. 38).

Dentre essas escolas superiores destacaram-se: no Rio de Janeiro, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, cursos de Anatomia e Cirurgia, laboratório de Química, curso de Agricultura, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Na Bahia, Curso de Cirurgia, cadeira de Economia, Curso de

Agricultura, Curso de Química e Curso de Desenho Técnico. Além disso, D. João VI fundou o Museu Real, o Jardim Botânico, a Biblioteca Pública e, finalmente, a Imprensa Régia (PILETTI; PILETTI, 1988).

Nascia, assim, o ensino superior brasileiro. Porém, com o fim do Império, o modelo de ensino herdado desse período precisou ser reformulado: de acordo com Souza e Silva (1999), era um modelo isolado, de natureza profissionalizante e elitista, pois nasceu para atender aos filhos dos aristocratas da Colônia. As mudanças na educação só começaram quando, em função da alteração setorial da produção econômica, surgiu uma categoria que não vivia da terra, mas de serviços. Assim, uma gama maior de pessoas passou a perceber que as profissões liberais e a educação escolarizada significavam uma forma de se firmarem e ascenderem socialmente (ROMANELLI, 1999).

Além disso, o processo de industrialização que se iniciou no país, em função da crise de 1929, obrigou o governo a desenvolver uma mão de obra técnica que pudesse assumir os cargos[7] oferecidos tanto pelas organizações que atuam no setor público, quanto no privado. Sendo assim, como o administrador de empresas está inserido neste tipo de mão obra, o governo precisou investir na formação deste profissional (KAWAMURA, 1981), (BÔAS FILHO, 2001) e (BERTERO, 2006).

2.2 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Entre 1850 e 1930, as categorias profissionais com nível profissional superior que existiam no país estavam vinculadas às atividades do clero, magistratura,

[7] Conjunto de atribuições de natureza semelhantes e que têm responsabilidades específicas a serem realizadas pelo seu ocupante (LACOMBE, 2004).

milícia, advocacia, ensino e medicina. O único profissional que naquele momento se encontrava apto a assumir as ações de planejamento e da racionalidade técnica eram os engenheiros. Estes, em razão de seus conhecimentos, ocupavam os cargos diretivos e exerciam as funções de mando, pois organizavam o trabalho, indicavam a posição a ser ocupada pelas pessoas na divisão técnica e social do trabalho. Ou seja, até então, o engenheiro assumia a sua função específica e a do administrador (KAWAMURA, 1981). A constatação de Kawamura acerca do papel administrador do engenheiro se justifica, pois, segundo Bertero (2006), no Brasil as escolas de engenharia datam do Império, enquanto as escolas de administração tiveram início apenas a partir da metade do século XX.

Segundo Kawamura (1981), o engenheiro assumiu o papel de gestor, pois faltavam profissionais capacitados para fazer frente a um processo de industrialização, ocorrido principalmente entre os anos de 1930 e 1945, época em que as importações começaram a ser substituídas pelos produtos de fabricação nacional, fazendo com que novas demandas surgissem, com forte influência na economia nacional.

De acordo com Bôas Filho (2001), dentro dessa nova realidade, a industrialização passou a ter caráter prioritário, pois, para ser desenvolvida a contento, necessitava de mão de obra especializada, técnica. Portanto, os empresários, começaram a perceber a necessidade de criar escolas destinadas a dar treinamento especializado a seus funcionários.

Assim, dando início a um amplo processo de modernização, o Estado brasileiro criou, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde. Logo após, em 1931, foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) que,

organizando os serviços, selecionando e relacionando o pessoal, elaborou o primeiro plano de reorganização do estado de São Paulo (KAWAMURA, 1981).

Em janeiro de 1934, o governo brasileiro criou no estado de São Paulo a Universidade de São Paulo (USP), a primeira universidade do Brasil, criada e organizada segundo as normas dos regulamentos Estatutários das Universidades (ROMANELLI, 1999; BRASIL, 1971). Porém, a USP até então não oferecia o curso de administração (USP, 2009). Assim, em 1938, o estado criou o Departamento de Administração do Setor Público, que propagava o ideário da ‘gerência científica’, este, por sua vez, deu origem à Fundação Getúlio Vargas (FGV) (COVRE, 1991).

A partir de 1960, de acordo com Cunha (2007), o governo passou, por meio de ações populistas, a criar faculdades públicas, oferecendo gratuidade nos cursos superiores. Também passou a ‘federalizar’ as faculdades particulares e estaduais - reunindo-as em universidades - e a custear uma série de estabelecimentos que deveriam ser mantidos pelo setor privado ou pelos estados ou municípios. Isso explica o fato de o setor público aparecer, até a década de 60, como responsável por, aproximadamente, 83% (oitenta e três por cento) do ensino superior no país (BRASIL, 1971).

A prática da ‘federalização’ só começou a mudar quando, em 12 de fevereiro de 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) que, em setembro do mesmo ano, aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 62/70 (ROMANELLI, 1999). O Conselho fez forte resistência à ‘federalização’, por meio de pareceres que determinavam que nenhuma federalização poderia ser concretizada sem as devidas dotações orçamentárias.

Este posicionamento do Conselho aumentou a discussão que se tinha acerca do ensino privado e isto acelerou a expansão dos estabelecimentos que se

propuseram a ofertar este tipo de ensino (CUNHA, 2007). Foi por intermédio deste ensino, por meio de duas escolas particulares, a Álvares Penteado e a Academia do Comércio, ambas em São Paulo, que, segundo Nicolini (2003), teve início o ensino de Administração no Brasil.

Entretanto, de acordo com Relatório do MEC (2004), o ensino de Administração próximo aos padrões de hoje, teve sua origem com o padre Jesuíta José Roberto de Sabóia de Medeiros, com a implementação em São Paulo, da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN). Tendo como paradigma a *'Graduate School of Business',* da universidade de *Harvard*, funcionou como curso livre por 19 anos e somente em 1961, ao final do Governo Juscelino Kubitschek , o curso foi reconhecido, e o diploma dos alunos formados até então foram reconhecidos.

O primeiro curso de administração reconhecido pelo MEC foi o da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, no Rio de Janeiro, que passou a ser responsável pela organização racional do trabalho e tinha como propósito principal criar uma estrutura especializada no gerenciamento estatal.

Já quem detém no Brasil o título de primeira Instituição de Ensino Superior voltada exclusivamente para área de Administração é a Escola de Administração de Empresa de São Paulo (EAESP). Fundada em 1954, ela é resultado de um acordo entre a Fundação Getúlio Vargas, que era sua mantenedora, e a *United States Agency for International Development* (*USAID*), agência americana que viabilizou e promoveu convênios de assistência técnica e de cooperação financeira à educação brasileira.

Esse acordo com a *USAID* tinha como propósito remodelar as universidades brasileiras. A intenção era incrementar nas universidades do país, uma educação

mais técnica, utilizando o mesmo currículo da moderna Escola Superior de Administração dos Estados Unidos (BÔAS FILHO, 2001; KAWAMURA, 1981).

No Brasil, tanto o primeiro currículo mínimo do curso superior de administração, quanto a regulamentação da profissão do administrador de empresas, só foram determinadas em 1965, por meio da Lei nº 4.769/65 (BRASIL, 1965), uma vez que o Ministério da Educação e Cultura ao estruturar, em 1934, o ensino em todos os níveis, criou, na área dos estudos universitários, o Curso Superior de Administração, que diplomava bachareis em Ciências Econômicas, ou seja, o curso não diplomava bacharéis em administração (NICOLINI, 2003).

O curso de Administração, em 1965, possuía carga horária mínima de 2.700 horas-aulas, sendo que as disciplinas eram comuns para a administração pública e privada. Por meio deste currículo mínimo, o curso de administração superior habilitava o profissional para exercer a profissão de Técnico de Administração. Essa denominação foi alterada para “Administrador” por meio da Lei nº 7.321, de 13/06/1985 (BRASIL, 2004, p. 13-14). Isso garantiu que a formação do profissional denominado administrador ocorresse no âmbito da educação formal superior.

Segundo o último censo, realizado em 2008 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 2008), existem, no Brasil, 3.207 (três mil, duzentas e sete) IES entre Universidades, Centros Universitários e Faculdades, públicas e privadas, que oferecem o curso de graduação em administração e suas habilitações (Tabela 1). Nos últimos quarenta anos, o número de cursos de administração aumentou oito mil, setecentos e sessenta e sete por cento (8,667 %), pois, segundo o Ministério da Educação, em 1967 eram apenas 37 (trinta e sete) cursos (NICOLINI, 2003).

Um fator que pode ter contribuído para este aumento diz respeito à facilidade para criação e manutenção de um curso de administração. Montar e estruturar este tipo de curso é vantajoso para uma IES, pois não há necessidade de muito dispêndio financeiro (MOTTA, 1983) e (NICOLINI, 2003). Bertero (2006) afirma ainda que os cursos de administração são, sob o aspecto empresarial, produtos interessantes, pois propiciam boas margens de lucros e, atualmente, em função da realidade nacional, se transformaram em um curso de 'educação geral'.

> O curso de administração tem promovido uma verdadeira democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista que os mais de 500 mil estudantes procuram fazer o curso de administração mais por uma questão de inclusão social e ascensão social face à existência de amplo mercado de trabalho, buscando uma formação generalista com possibilidade de posterior especialização. Dessa forma estariam visando mais a empregabilidade, do que propriamente a escolha do curso por "vocação", conforme apontou a Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação e Oportunidades de Trabalho do Administrador Profissional, realizada pela FIA/USP a pedido do Conselho Federal de Administração em 2003 (BRASIL, p. 46, 2004).

Como os cursos de graduação em administração estão inseridos no sistema federal de ensino (BRASIL, 2005), eles sofrem forte regulamentação, por parte do Estado, que atua como agente regulador. Portanto, é necessário que as IES, ao organizarem e estruturarem os cursos dessa natureza, elaborem projetos político-pedagógicos (PPPs) que contemplem conteúdos que revelem interrelações com a realidade nacional e internacional (BRASIL, 2004), observando os pré-dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, instituídos pelo Estado.

2.3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A obrigatoriedade dos projetos político-pedagógicos por parte das escolas parece ter ficado mais clara, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – instituída pela Lei nº 9.394/96 (SIQUEIRA, 2002).

Dentro deste contexto, Libâneo (2004, p. 125) entende que um PPP "precisa ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", levando em consideração as características ambientais e de todos que estão envolvidos em seu desenvolvimento e, de acordo com Vasconcellos (2006), ele serve como:

> [...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

Já para André (2001, p. 188), os PPPs não devem ser tratados como simples protocolos de intenções, nos quais as instituições declararam suas intenções, ou somente como uma exigência do processo administrativo, pois ele deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; os PPPs deveriam ser, portanto, "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade" (ANDRÉ, p.188).

Veiga (1998) contribui para a discussão acerca dos PPPs, acrescentando que eles não devem ser tratados como um conjunto de planos ou de projetos elaborados por docentes, nem tampouco como um documento que predisponha sobre as diretrizes pedagógicas da escola, mas, sim, como um produto que possa refletir a realidade da instituição.

Ainda sobre o papel dos PPPs, André (2001) e Veiga (1998) observaram que o projeto pedagógico tem duas dimensões: uma política e a outra pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (VEIGA, 1998, p. 13) e é pedagógico por definir as ações educativas da escola, que vão possibilitar a efetivação de seus propósitos e de sua intencionalidade quanto à formação do cidadão (ANDRÉ, 2001).

Entretanto, Veiga (2000) adverte que se faz necessário que os PPPs avaliem objetivamente as reais condições de trabalho, otimizem tanto os recursos humanos quanto os físicos e financeiros, e determinem o tempo, a fim de administrá-lo para desenvolver as ações de forma mais racional. Ele também precisa, segundo a autora, coordenar todos os esforços na direção dos propósitos e dos compromissos assumidos. Concluindo, o projeto pedagógico de qualquer curso deve enfatizar a organização curricular, definir a intencionalidade e os perfis profissionais, decidir sobre os propósitos, conteúdos, metodologia e recursos didáticos.

Em se tratando dos cursos de administração, estes terão que adaptar seus PPPs, respeitando princípios de valores, como a formação ética e o exercício da cidadania. Nesse sentido, o PPP de cada curso de graduação em administração necessita contemplar a ciência administrativa, nacional e internacional, sem perder de vista os princípios orientadores do curso e/ou da linha de formação (a identidade, a diversidade e autonomia, a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a flexibilidade) (BRASIL, 2004).

Entretanto, em função da interpretação equivocada da Resolução MEC/CFE nº. 2/1993, que permitia a criação de habilitações para o curso de Administração (BRASIL, 2004), por meio dos seus PPPs, os cursos de administração criados após essa Resolução incluíram o nome das habilitações específicas em suas

nomenclaturas, com o pretexto de aumentar o número de vagas por meio da criação de um ‘novo’ curso. Isto gerou uma grande diversificação dos cursos de administração, que foram descaracterizados em função da pulverização de seus conteúdos e competências. Esse episódio ficou conhecido como “a farra das habilitações” (BRASIL, 2004).

Esta situação também pode ser usada para se justificar o fato de o Curso de Bacharelado em Administração ser o mais numeroso dentre os cursos de educação superior brasileiro. A Tabela 1 foi montada a partir de dados obtidos no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2008, e mostra os sete (7) cursos com maior concentração de habilitações no Brasil (BRASIL, 2008).

TABELA 1 – MAIOR CONCENTRAÇÃO DE HABILITAÇÕES

Nome das habilitações dos cursos de graduação em administração	Quantidade
Administração	1.809
Gestão de Pessoas/Recursos Humanos	294
Competências Gerenciais	227
Gestão Financeira	202
Gestão Logística	198
Gestão de Comércio	128
Administração hospitalar	67
Total	2.025

Fonte: Censo INEP (BRASIL, 2008)

Já Bertero (2006) entende esta expansão como sendo resultado de um processo de massificação e da estratificação dos cursos de graduação em administração e, segundo o autor, comprometeu tanto a qualidade do ensino quanto a imagem dos cursos de graduação em administração.

Por isto, cabe ressaltar que, apesar de serem os mais numerosos, os cursos de graduação em administração apresentaram, em 2008, segundo dados do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), uma ociosidade de vagas de aproximadamente 54,00%, uma vez que foi oferecido, pelas IES públicas e privadas, em todo o país um total de 555.724 vagas, das quais apenas 300.330 foram ocupadas (BRASIL, 2008).

Assim, diante dessa situação, não restam dúvidas de que as IES tiveram um papel relevante na democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2004), principalmente as particulares que, segundo o último censo do INEP realizado em 2008, representam mais de 80% das instituições de educação superior do país, sendo 2.016 instituições privadas de um total de 2.252 identificadas pelo referido censo.

Entretanto, cabe ressaltar que, no entendimento de Nicolini (2003), o ensino de graduação de administração propiciado pelas IES está deixando a desejar. Segundo o autor, em função da maneira como as escolas de administração estão estruturadas, os professores lecionam suas disciplinas de forma solitária e unilateral, esquecendo-se da interação entre as matérias. Tal situação faz com que os alunos se exercitem na tarefa de decorar o conteúdo ministrado. E, de acordo com Freire (1986), a criatividade e a aquisição do saber ficam comprometidas se o modelo de educação usado por uma escola exige de seus alunos apenas a memorização do conteúdo ministrado de forma mecânica.

Assumindo uma postura pessimista, Nicolini (2003) finaliza alertando para o fato de que, se as IES não utilizarem práticas pedagógicas inovadoras, o ensino de administração, embora possua todos os elementos para se superar, se estagnará.

Neste sentido, as percepções de Nicolini (2003) e Bertero (2006) são convergentes. Segundo Bertero (2006), a legislação atual é mais flexível do que as anteriores, uma vez que tivemos durante muito tempo uma tradição de centralização

no que se refere à administração de currículos. Era o MEC que definia o conteúdo e os currículos mínimos para todo o território nacional. Segundo o autor, as IES de administração e seus programas deveriam aproveitar esta liberdade para fugir da padronização do ensino de administração vigente, já que, por natureza é estratificado.

Portanto, dentro deste contexto, percebe-se que as IES são as principais responsáveis tanto pelas formas como o ensino de administração está sendo desenvolvido quanto pelos problemas que este tiver apresentado, pois em seu Art. 2º, dentre outras atribuições, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração – DCNCGA – inseridas na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, determinam que cabe aos cursos de graduação em administração desenvolver e elaborar os seus projetos político-pedagógicos, instrumentos que dispõem sobre todo o processo de organização da IES.

Assim, Moraes, Alperstedt e Righi (2008) entendem que o perfil profissional, características gerais que envolvem a profissão do egresso do curso de administração, é definido de acordo com os atributos que o aluno deve adquirir para estar apto a enfrentar as exigências do mercado de trabalho. E é de competência das instituições capacitar o aluno para enfrentar esta nova realidade. Mas, para isso, segundo os autores, faz-se necessário que o aluno, ao longo do curso, desenvolva conhecimentos, experiências e habilidades, que lhes permitam, quando no desempenho de suas atividades gerenciais, atender aos anseios das organizações.

E, visando fundamentar a discussão sobre as temáticas relacionadas ao problema que norteia este trabalho, a seguir serão apresentadas as considerações acerca das atividades gerenciais.

2.4 ATIVIDADES DOS GERENTES

As atividades desenvolvidas pelos gerentes nas organizações são de grande importância, já que são eles os responsáveis pelo trabalho e pelo comando dos demais funcionários. Estudos acerca das atividades gerenciais vêm sendo desenvolvidos, ao longo do tempo, por, entre outros, autores como: Henry Fayol, Chester Barnard, Robert Katz, Henry Mintzberg, Maria Tereza Leme Fleury e Afonso Fleury, Rosemary Stuart, Hebert Simon. Entretanto, por estarem mais alinhados com a discussão deste trabalho, o estudo ficará mais restrito às ideias de Fayol (1994), Barnard (1968), Katz (1974; 1986), Mintzberg (1986; 2006), Fleury e Fleury (2001) e Drucker (1986).

Para Katz (1974), a busca por um modelo de executivo está fazendo com que as empresas percam o seu foco: em vez de se preocuparem no que os executivos *são* bons (características e peculiaridades inatas[8]), deveriam se preocupar naquilo que eles *fazem* (habilidades que demonstram ter para executar bem suas tarefas). No entendimento do autor, o sucesso da administração de uma empresa depende da capacidade dos seus gerentes em desenvolver habilidades, pois, para ele, se uma pessoa for habilidosa, ela vai estar sempre focada na sua capacidade de adaptar-se a qualquer situação. Segundo o teórico, para um administrador ser "capaz de dirigir as atividades de outras pessoas e assumir a responsabilidade de atingir determinados objetivos por meio da soma de esforços" (KATZ, 1986, p. 61), ele precisa desenvolver três habilidades, que denominou de 'técnicas', 'humanas' e 'conceituais'.

[8] Apesar de redundante, pois se a habilidade não nasce com a pessoa, ela precisa ser desenvolvida, é dessa maneira que Katz faz a citação da palavra em seu artigo, *Skill of an effective administrator,* de 1974.

Segundo Katz (1974), as habilidades técnicas envolvem conhecimentos especializados, as habilidades analíticas dentro dessa especialidade e a facilidade no manuseio e uso de ferramentas e técnicas específicas, inerentes a cada atividade da empresa. O autor entende que, apesar de essas habilidades serem mais importantes no ‘chão de fábrica’, elas são responsáveis por muitos avanços da indústria moderna e indispensáveis para o desempenho de qualquer organização.

Já as habilidades humanas envolvem todas aquelas que o gerente precisa ter para trabalhar eficientemente com pessoas, construindo esforço cooperativo dentro e fora da equipe a que ele pertence e comanda. Na percepção do autor, habilidade para trabalhar com pessoas é essencial para uma administração efetiva em todos os níveis da empresa (KATZ, 1986).

E por habilidades conceituais o autor considera aquelas que envolvem a visão do todo, o que inclui reconhecer que as funções organizacionais dependem umas das outras e que as mudanças em qualquer uma delas pode afetar todas as outras. Também faz parte dessa, a habilidade de visualizar o relacionamento da empresa com o mercado, com a comunidade local, com a sociedade, com o governo e com todos os fatores econômicos e demográficos existentes neste mercado (KATZ, 1986).

Barnard (1968) também entende que as habilidades específicas de cada pessoa precisam estar alinhadas com sua visão sistêmica e compreensão da realidade. E, no entendimento Mintzberg (1986), as escolas de administração desempenham importante papel no que diz respeito às habilidades. Segundo Mintzberg (1986), as escolas de administração de empresas precisam identificar as habilidades usadas pelos administradores, selecionar os estudantes que revelem potenciais para desenvolvê-las e, a partir daí, inseri-los em situações em que

possam praticá-las e, após isto, dar-lhes instruções sistemáticas sobre seu desempenho. Mas, para tanto, adverte Mintzberg (1986), as escolas de administração de empresas precisam ofertar cursos que estimulem a sensibilidade para o risco e para a inovação.

Enquanto Mintzberg (1986) associa o aperfeiçoamento das habilidades com os estímulos à inovação, Boterf (2007) associa estes mesmos estímulos às competências que envolvem a formação profissional. Segundo Boterf (2007), pelo fato de a inovação se encontrar no centro da competitividade, convém à empresa criar valores e reduzir custos e “[...] esse ponto de vista leva a considerar a empresa não mais como uma simples carteira de negócios a gerir, mas como uma *carteira de competências* a valorizar e desenvolver” (BOTERF, 2007 p. 20).

Assim, percebe-se por que Fleury e Fleury (2001) recomendam que tanto as organizações quanto os indivíduos (profissionais) devem aprender a desenvolver suas competências. Para os autores, competência é “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Já Perrenoud (2002, p. 32) entende competências como “[...] importantes metas da formação” e respondem por “[...] uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças”, fornecendo meios para a apreensão da realidade. Entretanto, Zarifian (2003, p. 37), alerta que “não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre qualificação e competências”, pois o modelo atual de competência especifica de maneira nova a construção da qualificação.

Mas, neste sentido, quando o assunto envolve qualificação, cabe às escolas, segundo Bryn et al. (2006), formar e preparar as pessoas para o mercado de

trabalho, percepção que converge para a de Hirata (1999). Entretanto, de acordo com Boterf (2007, p. 20), são as empresas e organizações que devem dispor “[...] de homens e mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente”, uma vez que o desempenho de uma empresa depende do conjunto das pequenas decisões tomadas por meio das competências de seus profissionais.

E, sobre mudanças permanentes, Tonelli e Alcadipani (2003) afirmam que nunca se falou tanto em mudanças organizacionais como atualmente. Essas mudanças mexem nas estruturas das organizações, e novas ferramentas gerenciais aparecem e desaparecem com o intuito de amortizar o efeito sobre elas. Segundo Tonelli e Alcadipani (2003), na medida em que as mudanças organizacionais ficaram mais evidentes, discussões acerca de novas competências exigidas dos executivos ganharam destaque, tanto no meio empresarial quanto no meio acadêmico, ou seja, as mudanças organizacionais parecem ter gerado mudanças no trabalho desenvolvido pelos executivos. Entretanto, os autores, afirmam que as proposições acerca da administração e das funções gerenciais, feitas por Fayol há mais de dois séculos, continuam presentes nas rotinas de muitas empresas até os dias atuais.

Fayol (1994), considerado o pai da Administração moderna, entende que, para se gerir uma empresa, faz-se necessário seguir quatorze princípios e, para isto, instituiu dezesseis deveres para os gerentes e dividiu a administração da empresa em seis atividades distintas: técnica (produção de bens e serviços); comercial (transações de compra e venda); financeira (alocação, mobilização e utilização de capital); contábil (registro de entradas e saídas de mercadorias, controle de estoque, controle fiscal, custos); segurança (proteção patrimonial e social); e administração. Esta última foi dividida em cinco atividades: prever (intermediar a relação da empresa, definindo os objetivos e recursos); organizar (montar uma estrutura que

propicie a consecução dos objetivos); comandar (orientar o pessoal); coordenar (juntar, unir as tarefas desenvolvidas) e controlar (verificar se tudo foi desenvolvido conforme o planejado).

Ainda segundo Fayol (1994), para fazer com que essas atividades sejam executadas na ordem citada, todo gerente deve ser capaz de tomar decisões, definir objetivos, atribuir responsabilidades, coordenar e controlar as ações e as tarefas dos funcionários que compõem o quadro social da empresa.

Outro autor que estudou as funções dos executivos foi Barnard (1968). Segundo o estudioso, um executivo desempenha várias funções e essas são complexas pelo fato de a sobrevivência de uma organização depender mais do equilíbrio que ela mantém com o seu ambiente externo, do que com os seus processos internos. Segundo Barnard, o fato de a atividade de coordenação exigir um sistema organizado de comunicação, para se tornar um sistema de cooperação, faz com que o gerente autue como um canal de comunicação, tanto na organização formal quanto na informal. É também função do gerente ser leal, responsável, acatar as normas e regras propostas pela organização e incutir censo de propósito moral em seus subordinados.

Mas, para Barnard (1968), a função mais importante do executivo é a de definir os objetivos e os recursos necessários para atingi-los, pois é isso que permite às empresas irem para frente. E essa função não é obrigação de só um executivo, uma vez que envolve a pirâmide hierárquica da empresa. Portanto, essa função é responsabilidade de todos os gerentes e seu aspecto mais crítico está na capacidade de os gerentes delegarem poder e transferirem responsabilidades, pois qualquer equívoco nessas ações põe em risco a sobrevivência da empresa (BARNARD, 1968).

Neste sentido, Drucker (1986) entende que, atualmente, o sucesso da administração está relacionado à capacidade do administrador em se adaptar às mudanças que vêm impactando tanto os princípios quanto as práticas sobre as quais se fundamenta a administração contemporânea. Segundo o autor, a administração de hoje exige mudanças no comportamento do administrador, sendo que o papel desempenhado por ele deverá sofrer significativas alterações, pois esta nova administração apresenta também novas teorias e novas práticas.

Mintzberg (2006), com relação às práticas, mostra-se preocupado. Segundo suas observações, as práticas de gestão utilizadas nas organizações estão desalinhadas com o que está sendo ensinado em sala de aula, e essa situação compromete o aprendizado do administrador. Para o autor, as escolas de administração não dão ao conhecimento prático a importância que dão ao aspecto teórico. Para ele, o aprendizado profissional é obtido tanto por meio de práticas quanto por meio da orientação numa situação real ou simulada.

Mas, independentemente de como o executivo tenha adquirido seu aprendizado, Mintzberg (1986) constatou, por meio de suas observações, que os gerentes desempenham dez tipos distintos e interligados de papéis gerenciais. Segundo ele a “autoridade formal dá origem a três papéis interpessoais, que por sua vez dão origem a três papéis informais” e esses dois grupos possibilitam e capacitam os gerentes a desempenharem quatro papéis decisoriais (MINTZBERG, 1986, p. 20), conforme ilustrado na Figura 1.

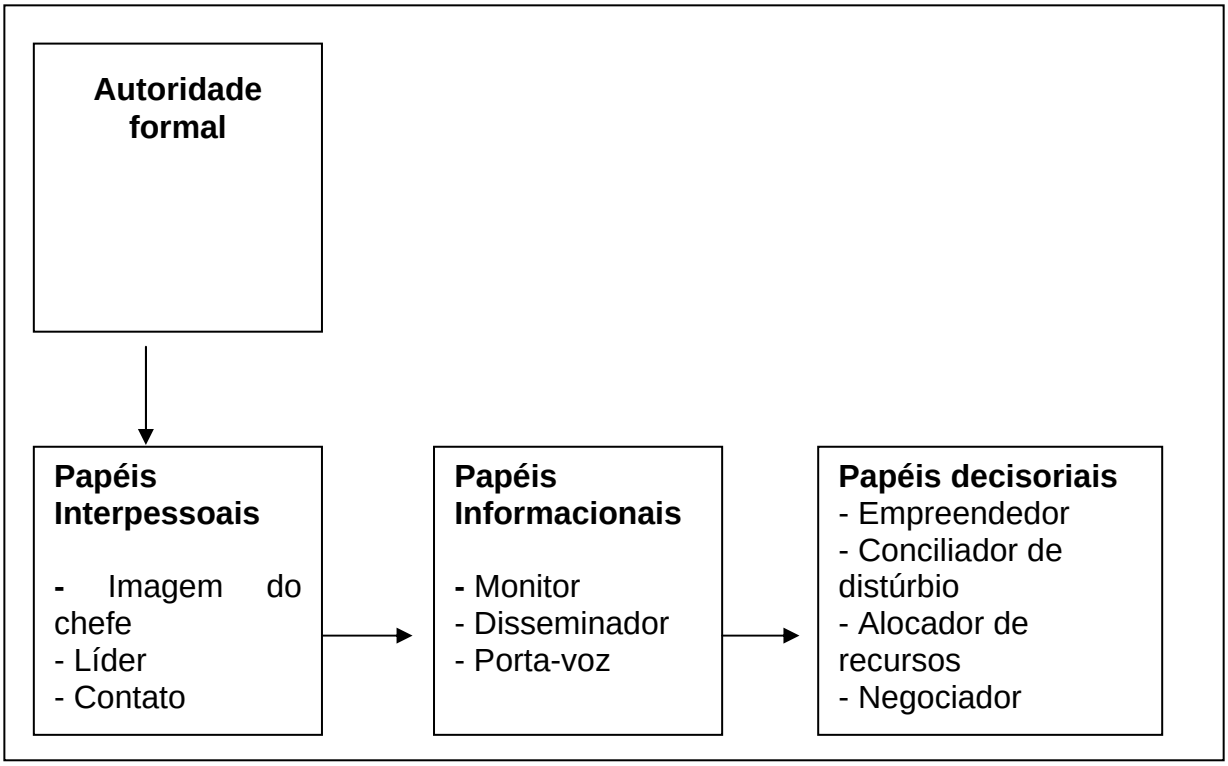

Figura 1 – Papéis do gerente.

Fonte: MINTZBERG, 1986. p. 13 (Adaptação)

Assim, usando a Figura 1 como referência, buscou-se contextualizar o entendimento de Mintzberg (1986) acerca destes dez papéis.

No que diz respeito ao contexto interpessoal, o primeiro papel está ligado à imagem do chefe, ou relações públicas, uma vez que, ao chefiar uma unidade organizacional, todo gerente precisa executar algumas tarefas que, por natureza, fazem parte de cerimoniais, como, por exemplo, o chefe de seção comparecer ao casamento de um funcionário do ‘chão de fábrica’. O segundo papel desta categoria está relacionado à figura do líder, por ser ele o encarregado de um setor e responsável pelo trabalho de todos dentro deste. Treinar pessoal e motivá-los, buscando conciliar os interesses individuais aos objetivos da empresa, são exemplos de ações de liderança. E o terceiro é o papel de contato, ou ligação, por manter relações fora de cadeia de comando, ou seja, os gerentes dedicam a pessoas

estranhas ao seu setor o mesmo tempo gasto com seus subordinados (MINTZBERG, 1986).

Segundo Mintzberg (1986), os gerentes mantêm tais contatos, com o objetivo de obter os mais variados tipos de informações, pois essas são fundamentais no trabalho de um gerente. E, para lidar com informações, os gerentes desempenham os papéis de monitor, disseminador e porta-voz.

Desempenhar o papel de monitor significa vigiar constantemente seu meio ambiente, buscando informações tanto dentro quanto fora da empresa. O papel de disseminador é desempenhado quando o gerente compartilha e distribui parte das informações por ele obtida. O acesso dos subordinados às informações privilegiadas, na maioria das vezes, só é possível por meio dos gerentes. É também dever do gerente passar informações de um subordinado para outro, quando esses não mantêm ou apresentam bom contato entre si. E o papel de porta-voz é desempenhado quando o gerente leva informações para fora de sua unidade operacional ou de dentro para fora da organização. Dar informações aos acionistas sobre os resultados financeiros da empresa, informar aos políticos que a organização está cumprindo com suas responsabilidades sociais, prestar esclarecimentos aos funcionários públicos de que o órgão em que trabalham está cumprindo a lei são alguns exemplos típicos de decisões tomadas por gerentes, no desempenho do papel de porta-voz (MINTZBERG, 1986).

Para Mintzberg (1986), a informação é um “insumo fundamental para a tomada de decisão”. Ele afirma que o gerente desempenha o principal papel na tomada de decisão no seu setor. Ele é o centro nervoso, que possui informações atuais e fidedignas, informações essas que o auxiliam a desenvolver as estratégias usadas em sua unidade operacional. São quatro os papéis que indicam que o

gerente é o responsável pelas decisões. O primeiro é ser empreendedor, papel em que ele procura ajustar suas unidades às constantes mudanças oriundas do meio ambiente, promovendo-as de maneira voluntária. Já como conciliador de distúrbio, ele responde, de acordo com cada situação, às pressões existentes. A mudança ocorre sem seu controle. O estourar de uma greve, a falência de um grande cliente, o rompimento de um contrato importante para empresa fazem parte do seu repertório de problemas.

Como alocador de recursos, além de assumir a responsabilidade de distribuir os recursos dentro de sua unidade operacional, pois é ele quem decide quem obterá o quê, o gerente também é responsável pela estrutura de seu setor, pela maneira como a formalidade no trabalho se desenvolve e pela delegação de autoridade e, graças ao poder de delegar, ele assegura a interligação entre as decisões (MINTZBERG, 1986).

E, por fim, ele desempenha o papel de negociador. Segundo Mintzberg (1986), os gerentes gastam um tempo considerável com negociações. Por exemplo, se um presidente de futebol discute o contrato de um jogador ou negocia o cessar de uma greve, ele está negociando. As negociações são partes integrantes do trabalho de qualquer gerente, pois somente ele tem autoridade para comprometer recursos e possui as informações que vão auxiliá-lo na condução dessas negociações (MINTZBERG, 1986).

Entretanto, March e Simon (1979) advertem que tomar decisão não é uma tarefa simples para um gerente, pois consideram que a racionalidade dele é limitada. Ou seja, o gerente convive com incertezas, algo que pode acontecer ou não, portanto não consegue prevê-las e muito menos consegue transformar todas as

complexidades que envolvem o ambiente organizacional e social de uma organização em variáveis controladas.

Assim, buscando pelas informações que possam contribuir para responder ao questionamento que deu origem ao problema deste trabalho, os aspectos metodológicos apresentados a seguir foram focados considerando tanto as perspectivas teóricas quanto empíricas.

3 METODOLOGIA

Por meio da perspectiva teórica foram investigadas as habilidades, as competências, as funções e os papéis inerentes ao desempenho da função gerencial, bem como o ensino e a formação profissional do administrador. Já na abordagem empírica, foram investigadas empresas e Instituições de Educação Superior que atuam no município de Vila Velha.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A classificação da pesquisa científica é bastante diversa e leva em consideração a finalidade a que a pesquisa se destina. Neste trabalho, a pesquisa foi classificada de acordo com a taxionomia de Vergara (2008), que propõe dois critérios básicos para se classificar uma pesquisa: quanto aos meios e quanto aos fins.

Quanto aos fins, ou seja, quanto aos propósitos deste trabalho, a pesquisa é descritiva e analítica, uma vez que busca expor as características de uma determinada população ou fenômeno, não tendo compromisso em mensurá-los ou explicá-los (VERGARA, 2008). E de acordo com Godoy (1995) e Triviños (2008), por serem descritivas, estas pesquisas têm cunho eminentemente qualitativo, portanto, esse foi o método utilizado no desenvolvimento deste estudo.

Segundo Triviños (2008), as pesquisas qualitativas têm como principal propósito interpretar e não quantificar as informações. Para o autor, o significado que as pessoas dão aos fenômenos é a principal preocupação da abordagem qualitativa, pois, de forma geral, ela não se preocupa em quantificar a amostra, mas sim em interpretar a realidade dos fatos de forma mais ampla. Este também é o

entendimento de Godoy (1995) que afirma que as pesquisas qualitativas rejeitam as expressões quantitativas, elas não visam mensurar os eventos estudados, mas sim verificar como estes eventos se manifestam, nas atividades e nas interações das pessoas no ambiente em que estão inseridas.

Assim, a abordagem qualitativa adaptou-se aos propósitos deste trabalho, de expor características de uma situação que, no caso presente, é o desenvolvimento das habilidades e competências presentes na formação do administrador propiciada pelas IES, em contraposição às habilidades e competências exigidas para o exercício da função e o desempenho dos papéis gerenciais, na ótica dos gestores de empresas locais. A verificação desta relação processual exigiu do pesquisador uma investigação empírica no ambiente de trabalho dos respondentes, uma vez que muitas questões a serem respondidas neste trabalho fazem parte do seu conhecimento tácito e ainda não foram explicitadas, principalmente por meio de documentos.

Já quanto aos meios de se obter informações, utilizou-se a pesquisa de campo que, segundo Vergara (2009), busca investigar, de forma empírica, os fenômenos nos locais em que eles ocorrem, visando encontrar elementos que os expliquem. E, como procedimentos de coletas de dados, a observação assistemática, livre ou espontânea (TRIVIÑOS, 2008) e (MARCONI e LAKATOS, 2007), as entrevistas semiestruturada e telematizada, e a pesquisa documental.

3.2 LOCUS DO ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo teve o propósito de verificar o relacionamento processual entre as IES que ofertam o curso de administração no município de Vila Velha e empresas locais no que se refere ao desenvolvimento das habilidades, competências, funções

e papéis gerenciais inerentes à formação do administrador. Foi escolhido o município de Vila Velha porque, além de demonstrar sua importância para a economia capixaba, ocupando o 3º lugar no *ranking* estadual de participação no Produto Interno Bruto (IJSN, 2007), 55% das IES que atuam no município ofertam o curso de graduação em administração.

Foram analisadas duas unidades. As IES e as empresas que atuam no município de Vila Velha. Nas IES observaram-se as grades curriculares e os coordenadores dos cursos de administração. Nas empresas, a atuação de seus gestores e, na falta destes, seus gerentes de recursos humanos. As IES atuam em diferentes setores econômicos e ofertam empregos a alunos e egressos de graduação em administração.

A seleção das IES foi feita por meio da análise documental, na base de dados e documentos disponibilizados pelo INEP em seu *site*, que continham a distribuição de instituições de educação superior, bem como sua localização e cursos de graduação ofertados por unidade da federação e municípios. Após esta análise, foram identificadas onze IES no município de Vila Velha. Entretanto, para este estudo, só foram selecionadas as que ofertam o curso de graduação em administração. Assim, foram selecionadas seis instituições, todas privadas e atuando no mercado a partir da década de 1970. Cabe ressaltar que, apesar de terem sido selecionadas seis IES, somente cinco coordenadores foram entrevistados, já que um não se prontificou a participar do estudo.

Já a seleção das empresas levou em consideração alguns indicadores socioeconômicos e deu-se em três momentos. Primeiro, quando se obteve a informação junto ao Instituto de Desenvolvimento Industrial do Espírito Santo – IDEIES – de que o município de Vila Velha aglutina 68 empresas de médio porte e

13 de grande porte, isto levando em consideração os três setores econômicos (primário, secundário e terciário). Segundo, foram analisados dados que caracterizassem a distribuição econômica setorial de Vila Velha, conforme Figura 2. Terceiro, as empresas foram escolhidas após esta análise, considerando emprego e atividades representativas para o município de Vila Velha, conforme Tabela 2. Assim, levando-se em conta a classificação do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2010), foram selecionadas oito empresas, sendo cinco de grande porte e três de médio porte, classificadas da seguinte forma:

- Comércio reparação e prestação de serviços: 2 concessionárias, 1 supermercado e 1 empresa de transporte marítimo;

- Atividade industrial: 1 construtora, 1 indústria de alimentos e 2 fábricas de roupas.

Todas as empresas estudadas já tinham, no início deste trabalho (2007), pelo menos uma década e meia de funcionamento, pois a mais nova iniciou suas atividades em 1990 e a mais antiga em 1929.

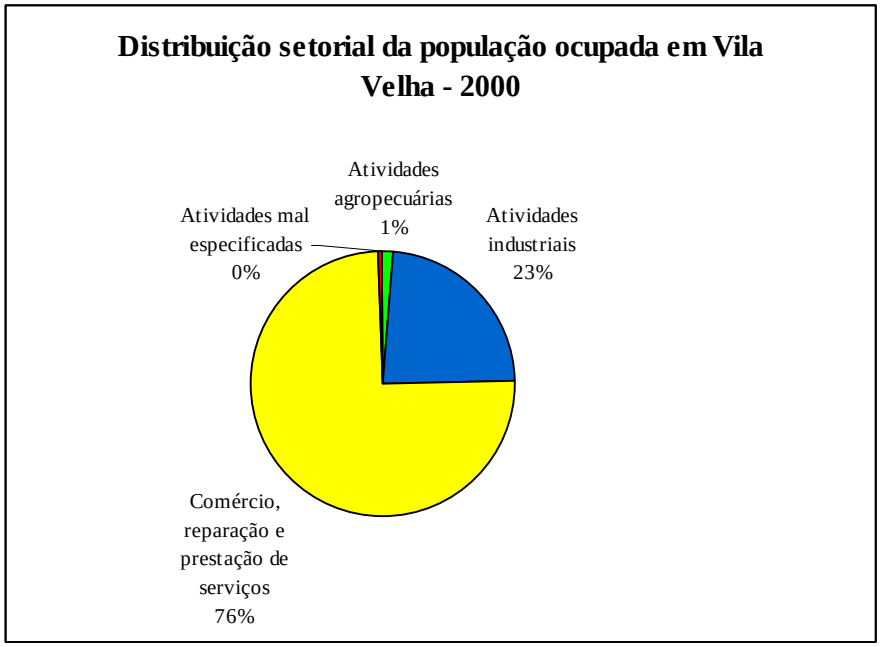

Figura 2 – Distribuição setorial da população ocupada em Vila Velha.

Fonte: IBGE (Microdados do Censo 2000), citado por IJSN, 2009.

TABELA 2 – EMPREGABILIDADE E ATIVIDADES REPRESENTATIVAS DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Atividade Seção CNAE para o município de Vila Velha	Total de pessoas de 15 a 24 anos empregadas	%
Agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal	395	1,2
Indústrias extrativas	237	0,7
Pesca	82	0,3
Setor Primário	**714**	**2,2**
Indústrias de transformação	5.067	15,6
Construção	2.342	7,2
Produção e distribuição de eletricidade, gás e água	102	0,3
Setor Secundário	**7.511**	**23,1**
Comércio; reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos	8.760	27
Atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas	2.892	8,9
Serviços domésticos	2.692	8,3

Transporte, armazenagem e comunicações	1.345	4,1
Educação	1.611	5,0
Outros serviços coletivos, sociais e pessoais	1.511	4,7
Administração pública, defesa e seguridade social	1.399	4,3
Saúde e serviços sociais	1.529	4,7
Intermediação financeira	553	1,7
Setor Terciário	**23.998**	**74**
Atividades mal especificadas	219	0,7
Total	32.441	100,00

Fonte: IBGE (Microdados do Censo 2000), citado por IJSN, 2009. \
Nota: dados consolidados pelo autor.

Em seguida, buscou-se estabelecer contato (usando informações disponibilizadas nos *sites* das organizações investigadas) por meio de telefone e e-mails, com os representantes das IES e das empresas (coordenadores de curso e gerentes). Isso permitiu a apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa, a solicitação de documentos e o agendamento das entrevistas. Os respondentes solicitaram que suas identidades fossem preservadas, para que pudessem se sentir mais à vontade para expressarem sua opinião. Assim, convencionou-se denominar as unidades investigadas da seguinte maneira: as Instituições de Educação Superior passaram a ser denominadas IES1, IES2 IES3 IES4 e IES5 e seus coordenadores C1, C2, C3 C4 e C5 e, as empresas de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E6 e E8 e seus gerentes de G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8.

Uma vez que este trabalho teve o intuito de aprofundar-se na busca por resultados mais consistentes, optou-se por analisar as onze grades curriculares ofertadas pelos cursos de administração, uma vez que, em algumas IES, ainda existem cursos com habilitação específica, como marketing e comércio exterior,

entre outras. Vale ressaltar que todas as IES pesquisadas já atenderam às exigências do MEC, no sentido de oferecer somente cursos com habilitação geral. O grupo de respondentes perfaz um total de 13 sujeitos, sendo 8 gerentes e 5 coordenadores (como já mencionado, um dos coordenadores, não se dispôs a ser entrevistado).

3.3 COLETA DE DADOS

Neste trabalho, buscou-se utilizar o maior número possível de instrumentos para se coletarem os dados, pois, segundo Minayo (1999), quanto maior o número de fontes usadas para este fim, maiores são as possibilidades de se alcançarem resultados mais consistentes. Assim, a observação assistemática, as entrevistas semiestruturada e telematizada, e a pesquisa documental foram usadas como fontes de coleta de dados.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 89), a observação assistemática visa “recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos ou precise fazer perguntas diretas”. Já a entrevista semiestruturada é uma técnica guiada por uma relação de pontos de interesses que o entrevistador pode manipular e explorar ao longo da duração da entrevista (GIL, 1996). A entrevista telematizada é usada quando se busca por informações em *sites* na *internet* (VILLAS, 2010). Com relação à pesquisa documental, Bardin (2009) a percebe como uma forma de condensar e armazenar a informação para posterior exploração. Gil (1996, p. 51) avalia que este tipo de pesquisa vale-se de “materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico”, e complementando a contextualização, Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a principal característica das pesquisas desta

natureza é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias ou secundárias.

A coleta teve início em abril de 2007, quando se buscou identificar o número de grades curriculares e as disciplinas que as compõem, ofertadas pelas IES nos cursos de administração. Foram identificadas 11 grades e 42 disciplinas, que foram agrupadas, levando-se em consideração as partes comuns existentes entre eles (BARDIN, 2009). Assim, os elementos agrupados foram classificados, de forma que as IES representaram as categorias e as disciplinas, as subcategorias. Feito isto, verificou-se qual era a frequência das disciplinas que trazem em seus conteúdos os tópicos que tratam ou discutem sobre habilidades e competências, com o intuito de identificar em que eixo temático elas se encontram.

Em maio de 2009, a coleta de dados foi finalizada, aplicando-se entrevistas semiestruturadas aos respondentes. Num primeiro momento, elas foram aplicadas de forma direta e, num segundo momento, quando se buscaram informações acerca da operacionalidade das disciplinas práticas e profissionalizantes, foi realizado o contato por telefone. Para facilitar a análise dos dados obtidos, as perguntas que formam seus roteiros foram condensadas em cinco blocos. Porém, cabe ressaltar que um sexto bloco foi reservado para os respondentes tecerem quaisquer comentários adicionais, cujo teor a entrevista previamente roteirizada não conseguiu alcançar.

Fez-se necessária, a partir do segundo bloco, a elaboração de dois roteiros distintos (APÊNDICES A, B), uma vez que somente as questões que formam o primeiro bloco das entrevistas são comuns aos respondentes. Assim, no primeiro bloco, as perguntas, em ambas as pesquisas, visavam identificar as características pessoais e do cargo que cada respondente ocupa.

Entretanto, as questões inerentes ao segundo bloco das entrevistas com os gerentes buscaram saber deles a história da empresa, desde a sua fundação até os dias atuais. No terceiro, as questões visavam verificar sua percepção sobre o contexto social e econômico atual; no quarto, verificou-se sua percepção sobre a atuação do administrador; no quinto, sua percepção sobre a formação do administrador.

Com relação aos coordenadores, estes responderam, no segundo bloco, às questões que dizem respeito à evolução e ao histórico do curso, desde sua fundação até os dias atuais. No terceiro, as perguntas buscaram saber como os coordenadores veem a atuação do seu curso na atualidade. O quarto bloco visou verificar a percepção dos coordenadores com relação ao contexto socioeconômico atual. E, por fim, no quinto, as perguntas foram voltadas para a formação do administrador.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

As respostas fornecidas pelos respondentes foram submetidas à análise de conteúdo, técnica para se identificar o que está “por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 1999, p. 74), pois de acordo com Henry e Moscovici, (1968, apud BARDIN 2009, p. 34) “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Segundo Bardin (2009, p. 11), a análise de conteúdo deve ser vista atualmente como:

> Um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados e [...] o fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência, que

> fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

As grades curriculares também foram submetidas à análise de conteúdo, pois os elementos que as formam foram devidamente organizados, levando-se em consideração as partes comuns existentes entre eles (BARDIN, 2009). Após a organização dos elementos, elas foram classificadas em categorias e seus elementos divididos e isolados (BARDIN, 2009). Já com relação às entrevistas, elas foram transcritas de forma tradicional, conforme propõe Meihy (1990), pois se seguiu fielmente o que foi dito pelos respondentes.

A análise das entrevistas transcritas também exigiu que elas passassem por um processo de categorização. Segundo Bardin (2009, p. 145-147), este processo é uma "[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" cujo objetivo principal é "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto" (passagem dos dados em brutos a dados organizados). Entretanto, a autora adverte que um conjunto de categorias para ser bom deve apresentar as seguintes qualidades:

- Exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão categorial;

- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar sua organização;

- Pertinência: o material deve estar adaptado ao material de análise escolhido e pertencer ao quadro teórico definido;

- Objetividade e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;

- Produtividade: elas devem fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim, neste trabalho, para se tabular os dados obtidos com as entrevistas, optou-se pela grade fechada, processo de categorização que, no entendimento de Vergara (2008), permite ao pesquisador definir preliminarmente as categorias de acordo com os objetivos das pesquisas, e identificar, no material selecionado, os elementos a serem integrados nas categorias já estabelecidas, cujo correspondente nesta dissertação são as questões dos roteiros das entrevistas (VERGARA, 2008).

Portanto, para desenvolver este trabalho, os dados coletados foram codificados conforme propõe Bardin (2009), o que auxiliou a análise nas grades curriculares e possibilitou, a partir das questões integrantes do roteiro das entrevistas aplicadas aos respondentes, elaborar duas categorias, uma para os gerentes e uma para os coordenadores.

Na categoria relacionada aos gerentes os recortes inseridos (unidades a serem analisadas) foram extraídos do roteiro de suas entrevistas. O intuito foi verificar qual é a percepção deles sobre as IES que ofertam os cursos de administração, na formação que elas propiciam aos seus discentes e como esta formação influencia na empregabilidade deles. Já os recortes envolvendo os coordenadores tiveram o propósito de verificar sua percepção no que diz respeito ao curso (concepção, projeto político-pedagógico, corpo docente, entre outros); a formação profissional propiciada aos discentes sobre o mercado e as empresas locais.

3.5 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

“Todo método apresenta possibilidades e limitações” e cabe ao pesquisador anunciá-las tentando, com isto, antecipar-se a críticas que o leitor poderá fazer ao seu trabalho (VERGARA, 2009, p. 59). Assim, aqui as principais limitações dizem respeito ao tempo de realização das entrevistas e à representatividade dos núcleos empíricos. No tocante ao tempo, o processo de realização de entrevistas diretas em campo exige grande dispêndio de tempo, desde o agendamento (conciliação de agenda, deslocamento) até a sua realização; isto faz ou pode fazer com que um número menor de pessoas sejam ouvidas (VERGARA, 2009).

Já com relação aos núcleos empíricos, a restrição da pesquisa ao município de Vila Velha também resulta em uma limitação ao trabalho: a impossibilidade de generalização dos resultados. Apesar de o município de Vila Velha estar em crescimento, apresentar uma alta taxa de urbanidade, conforme Quadro 3 (ANEXO, A) e fazer parte da Região Metropolitana da Grande Vitória[9], as conclusões retiradas a partir da análise de dados não permitem a generalização dos resultados nem para a microrregião, muito menos para o Estado ou outras regiões de maior dimensão, uma vez que é possível que os núcleos empíricos selecionados para conceder as entrevistas não tenham sido “[...] os mais representativos do universo estudado, mas esse é um risco de qualquer processo de investigação” (VERGARA, 2009, p. 60).

[9] Composta pelos municípios: Fundão, Serra, Vitória, Cariacica, Viana, Vila Velha, Guarapari (IJSN, 2009).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para facilitar a compreensão, a apresentação está organizada de forma que se possa mostrar a visão das IES, a visão das empresas, dos autores e, por fim, a análise comparativa entre elas.

4.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No município de Vila Velha atualmente seis IES ofertam o curso de Administração e como exposto pelos coordenadores (C1) e (C2) nos fragmentos 1 e 2, percebe-se que eles começaram a ser ofertados, a partir da década setenta.

1. O curso de administração surgiu em 1976 (C1).

2. Foi o primeiro curso da instituição, então o curso de administração fundou a faculdade em 14 de maio de 1999 [...] (C2).

De acordo com os coordenadores (C1) e (C2) suas IES criaram os cursos de graduação em administração para aproveitar uma oportunidade oferecida pelo mercado local, conforme exposto pelos fragmentos 3 e 4.

3. Foi o segundo curso da Instituição e ele surgiu com o propósito de atender a demanda de mercado (C1).

4. Oportunidade de mercado (C2).

Além das IES terem identificado uma oportunidade do mercado para ofertarem os cursos de graduação em administração, organizar e estruturar cursos desta natureza exige poucos investimentos em ativos fixos, não sendo necessários vultosos investimentos em laboratório sofisticados ou em qualquer outro tipo de refinamento tecnológico, o que propicia boas margens de lucro, tornando o curso um produto empresarial muito interessante (NICOLINI, 2003) e (BERTERO, 2006).

Em relação à concepção dos cursos, os coordenadores declararam não terem participado, nem tampouco souberam informar se houve a participação das empresas locais. Mas, segundo informaram os gerentes, eles não participaram. Segundo os coordenadores, desde que assumiram a coordenação de seus cursos as grades curriculares foram alteradas três vezes, atendendo às exigências do MEC, e as alterações tiveram a participação do corpo docente. As declarações dos coordenadores C1 e C4, expostas nos fragmentos 5 e 6, ilustram esta situação.

5. As exigências do MEC (C1).

6. [...] as exigências do MEC [...] (C4).

Ainda dentro desse contexto, os coordenadores (C1) e (C4) afirmam que seu corpo docente teve participação ativa nas alterações, conforme o exposto nos fragmentos 7 e 8, a seguir.

7. Todos os professores foram consultados. Eles participaram construindo as ementas das suas disciplinas e respectivos planos de curso. (C1).

8. Nós tivemos uma reunião, pois nós temos um conselho superior na Instituição e depois desta reunião com o conselho, o conselho verifica a necessidade de modificar a organização curricular [...] (C4).

E quando questionados se estas alterações atendem também às demandas do mercado, os coordenadores C1 e C4 afirmam que sim, de acordo com o exposto pelos fragmentos 9 e 10.

9. [...] demanda de mercado também (C1).

10. [...] nós estamos tentando atender às demandas do mercado (C4).

Mas, com relação aos gerentes, eles nunca foram convidados por nenhuma das IES a participarem da elaboração de seus projetos político-pedagógicos, tampouco da organização curricular de seus cursos e afirmam que gostariam de

participar desta organização. O exposto pelos fragmentos 9 e 10, extraído dos depoimentos dos gerentes G5 e G 6, deixa isto claro.

> 11. [...] Não, nunca. Adoraria principalmente pelo fato de poder estreitar esta lacuna que existe aí. (G5).
>
> 12. [...] Não. Eu iria com certeza. (G6).

Assim, para a realização deste trabalho, foram analisadas onze grades curriculares, pois as seis IES investigadas ofertam onze cursos de administração, sendo cinco com ênfase geral e seis, com habilitações, pois ainda existem turmas remanescentes relacionadas a este tipo de cursos. Entretanto, foi verificado que todas as IES já acataram a determinação do MEC (BRASIL, 2005) que proíbe a abertura de cursos desta natureza.

Para se proceder à análise das grades fez-se necessário codificá-las conforme propõe Bardin (2009). Com o cruzamento das informações obtidas, por meio da análise, constatou-se que as IES, conforme os expostos nos fragmentos 5 e 6, organizaram suas grades curriculares com aproximadamente quarenta e duas disciplinas, distribuídas em 3.086 horas, de acordo com conteúdo programático determinado pelas Diretrizes Curriculares instituídas pelo MEC (BRASIL, 2005) expostos no fragmento 13, extraído das referidas Diretrizes.

> 13. I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
>
> II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
>
> III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

> IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

Como observado no fragmento 13, o quarto conteúdo não relaciona nenhuma disciplina específica a ele, esta situação pode ser usada para justificar a constatação feita durante a análise da Tabela 3[10], abordada posteriormente neste trabalho, em que se verificou que entre as disciplinas comuns a todos os cursos, só existe uma relacionada ao conteúdo complementar[11]. Percebeu-se que cada curso procura selecionar a disciplina, de acordo com o seu entendimento, sobre o que vai enriquecer a formação do aluno.

Da mesma maneira, o fragmento 13, que representa o artigo 5º das Diretrizes Curriculares (2005), não faz nenhuma referência ao eixo prático, mas em todas as grades analisadas contatou-se a presença das disciplinas práticas. Esta situação pode se justificar, uma vez que os artigos 7º e 8º das Diretrizes de 2005 fazem recomendações para as IES acerca do conhecimento prático, conforme conteúdo exposto no fragmento 14.

> 14. O Estágio Curricular Supervisionado é [...] componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização, [...] poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas, [...] reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos [...] As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão [...] As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e

[10] Tabela elaborada para identificar as disciplinas comuns entre os cursos, que lhes possibilitam desenvolver as habilidades e competências de seus formandos (ENADE, 2006).

[11] Comunicação Empresarial.

> competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto comunidade (MEC, 2005).

Assim, constatou-se que, além das profissionalizantes, as IES adotaram as disciplinas Atividades Complementares e Estágio Supervisionado como aquelas que lhes possibilitam desenvolver o conhecimento prático de seus alunos.

Mas, dentro deste contexto, cabe fazer três considerações. A primeira diz respeito ao estágio supervisionado; a segunda, às disciplinas profissionalizantes, uma vez que aí o conhecimento prático deveria ser presença obrigatória; e a terceira refere-se às atividades complementares. De acordo com Nicolini (2003), o estágio supervisionado foi concebido para verificar como os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Entretanto, segundo o autor, em função das diversas disfunções que sofreu desde sua regulamentação, perdeu seu objetivo e a sua forma original, e, com isto, já não é um meio eficiente de desenvolver os conhecimentos práticos dos alunos.

Com relação às disciplinas profissionalizantes, quando questionados como eram ministradas e de que forma as práticas nelas inseridas eram passadas para os alunos, os coordenadores declaram que normalmente as ministram em sala de aula e, esporadicamente, em laboratórios, no caso daquelas que possuem este recurso. Quanto à prática presente nas disciplinas profissionalizantes, segundo os coordenadores, ela é repassada para os alunos por meio de *software* de simulação gerencial (só um curso possui este tipo de programa), aulas expositivas e interativas e todas usam os estudos de caso.

Entretanto, Aktouf (2004) crítica o estudo de caso como instrumento de desenvolvimento de conhecimento prático, pois, segundo ele, o funcionamento das

organizações não é igual, e, sendo assim, os resultados obtidos por meio destes estudos não propiciam a normalização universal de regras, que possibilitem gerir todas as organizações existentes no mundo da mesma maneira. Há de se resguardarem as diferenças éticas, morais, sociais e políticas existentes entres as organizações (AKTOUF, 2004).

Sobre as atividades complementares, os coordenadores admitem que buscam propiciar o conhecimento prático de seus discentes e, para isto, eles devem participar de monitorias, palestras de cunho acadêmico, visitas técnicas, projetos acadêmicos, empresas Júnior, estágios remunerados e assumir o papel de líder de turma ou representante estudantil (Grêmios, Diretório Central de Estudantes) e outras formas, que, para serem aceitas como atividades complementares, devem ser apreciadas pelos Conselhos dos Cursos.

A preocupação das IES com relação ao conhecimento prático se justifica uma vez que no entendimento de March e Simon (1979) muito do que sabemos e acreditamos sobre as organizações é fruto do bom-senso e das experiências práticas dos administradores, percepção corroborada por Marcelino (1982), que defende a tese de que o conhecimento em administração é adquirido por meio científico e observações práticas.

Assim, quando questionados sobre como seus cursos desenvolvem as habilidades e competências de seus discentes, os coordenadores (C1), (C2) e (C3) informaram fazer esse desenvolvimento por meio de suas grades. O exposto por meio dos fragmentos 15, 16 e 17, confirma as declarações dos coordenadores.

15. De acordo com a grade curricular (C1).

16. Trabalhamos na grade, em sala de aula (C2).

17. Dentro da grade (C3).

Diante da resposta dos coordenadores e pelo fato de o problema e o objetivo desta pesquisa estarem relacionados ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício das funções e o desempenho dos papéis gerenciais, procurou-se verificar se as grades dos cursos, conforme declaração dos coordenadores, exposta por meio dos fragmentos 15, 16 e 17, são organizadas de forma a possibilitar uma formação profissional que permita aos discentes revelarem suas habilidades e competências. Assim, se deu início à análise da Tabela 3, elaborada a partir do conteúdo das grades das IES investigadas, do conteúdo da Matriz de Habilidade[12] do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) (BRASIL, 2006) (ANEXO, A), e do conteúdo das novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005), que dispõe sobre disciplinas e eixos temáticos.

Na Tabela 3 estão inseridas as disciplinas (extraídas da matriz de habilidades) que trazem em seus conteúdos os tópicos que tratam ou discutem sobre habilidades e competências, que são comuns a todos os cursos, seus eixos temáticos de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) e a frequência com que elas aparecem nas grades (análise das grades dos cursos investigados).

TABELA 3: DISCIPLINAS COMUNS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, EIXOS TEMÁTICOS E FREQUÊNCIA (6 – 10)

Disciplinas	Eixos Temáticos	Frequência
Comunicação Empresarial	Complementar	6
Custos	Básico	7
Tecnologia da Informação	**Básico**	**7**
Contabilidade Empresarial	**Básico**	**9**

[12] Matriz que faz a relação das disciplinas que possibilitam aferir as habilidades dos estudantes dos cursos de graduação em administração, especialmente elaborada para o ENADE de 2006.

Filosofia e Ética	Básico	8
Direito Empresarial	Básico	9
Estatística Básica	**Básico**	**9**
Estudos Socioantropológicos	**Básico**	**9**
Matemática	**Básico**	**9**
Metodologia Científica	Básico	9
Psicologia Organizacional	**Básico**	**9**
Teoria Econômica I	**Básico**	**10**
Estágio Supervisionado III	Prática	7
Estágio Supervisionado I	Prática	8
Estágio Supervisionado II	Prática	8
Atividades Complementares	Prática	9
Empreendedorismo	Profissionalizante	6
Teoria da Administração I	Profissionalizante	6
Gestão de Processos	**Profissionalizante**	**7**
Logística Empresarial	**Profissionalizante**	**7**
Adm. de Recursos Mat. e Patrim.	**Profissionalizante**	**8**
Marketing I	**Profissionalizante**	**8**
Teoria da Administração II	**Profissionalizante**	**8**
Administração da Produção	**Profissionalizante**	**9**
Gestão de Pessoas	**Profissionalizante**	**9**
Gestão Financeira I	**Profissionalizante**	**9**
Gestão Financeira II	Profissionalizante	8
Sistema de Informação	**Profissionalizante**	**9**

Fonte: INEP (BRASIL, 2006) e MEC (BRASIL, 2005)

Nota: A frequência foi obtida a partir da coleta de dados em campo.

Cabe ressaltar que o limite de frequência foi determinado em função das disciplinas que se encontram abaixo do nível seis. Elas só aparecem em uma ou, no máximo, duas grades e não fazem parte da lista de disciplinas inseridas na matriz de

habilidades do ENADE (BRASIL, 2006), por isso estão fora do objeto de estudo desta investigação. Ressalta-se também que na Tabela 3 as disciplinas só foram consideradas uma única vez, pois a matriz de habilidades só reconhece, por exemplo, a disciplina Teoria da Administração e não Teoria da Administração I e II.

Portanto, por meio da análise da Tabela 3, foi possível constatar que os cursos de graduação em administração ofertados pelas IES do município de Vila Velha possuem em comum 28 (vinte e oito) disciplinas, sendo que as 16 (dezesseis) destacadas em negrito encontram-se presentes na matriz de desenvolvimento das habilidades do ENADE (BRASIL, 2006), ou seja, foram identificadas nas grades dos cursos de administração 16 (dezesseis) disciplinas que discutem e tratam de habilidades e competências.

Esta situação indica que os cursos de graduação em administração realmente buscam desenvolver, por meio de suas grades curriculares, as habilidades e competências inerentes à formação do administrador, que se fazem necessárias para o exercício das funções e o desempenho dos papéis gerenciais, conforme declararam os coordenadores nos fragmentos 15, 16 e 17.

Quando solicitados a informar quais as competências e habilidades seus cursos desenvolviam, os coordenadores (C1), (C2), (C3) e (C4), informaram, conforme exposto nos fragmentos 19, 20, 21 e 22, que são as seguintes:

> 18. Bom, são várias. Nós trabalhamos muito a questão de liderança. Tomada de decisão. A questão de visão, empreendedorismo. A questão do gerenciamento dos recursos organizacionais de maneira geral. A visão ética, humana, a visão técnico-científica (C1).
>
> 19. Liderança, tomada de decisão, muita disciplina, trabalho em equipe empreendedorismo, negociador de conflitos. Trabalhamos na grade, em sala de aula (C2).
>
> 20. Nós procuramos trabalhar as habilidades pessoais, interpessoais, as competências matemáticas (C3).

> 21. As habilidades técnicas, conceituais e humanas, só que a ênfase maior, para um curso generalista é a conceitual, sem dúvida. Nisto aqui entra liderança, planejamento, tomada de decisão, trabalho em equipe (C4).

Diante destas declarações, percebe-se que as IES procuram atender as recomendações do MEC (BRASIL, 2005), uma vez que, como agente regulador, conforme exposto por meio do fragmento 22, extraído das Diretrizes Curriculares de 2005, determina que os cursos de graduação em administração devem:

> 22. Possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
>
> I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente,
>
> introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
>
> II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
>
> III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
>
> IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
>
> V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
>
> VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
>
> VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
>
> VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais (BRASIL, 2005).

Além disso, foi constatado que as habilidades e competências desenvolvidas nos cursos de graduação coincidem com aquelas que os gerentes exigem de um

egresso que queira ocupar o cargo de administrador em suas empresas. Os fragmentos 23, 24 e 25 retratam este contexto.

> 23. [...] uma pessoa que busque se adaptar rapidamente, tenha iniciativa [...] que saiba trabalhar em equipe [...] que tenha uma boa comunicação [...] as informações circulam muito rápido (G2).
>
> 24. [...] liderança, tomada de decisão, competência, pro atividade. Trabalhar em equipe [....] (C3).
>
> 25. [...] você precisa liderar bem as pessoas, desenvolver pessoas, praticar o que prega, conhecer a si mesmo, ter insight, disposição em servir, ter curiosidade, coragem, foco no resultado, iniciativa, inovação e renovação, cooperação pró ativa e convencer os outros (G5).

Esta exigência dos gerentes se justifica, uma vez que Mintzberg (1986) e Katz (1986) acreditam que o sucesso da administração depende da capacidade de seus gerentes em desenvolver habilidades.

Entretanto, apesar de se ter constatado que os cursos de graduação em administração procuram propiciar aos seus discentes uma formação que possibilite desenvolver as habilidades e competências, conforme requerem as empresas locais, cabe ressaltar que os resultados obtidos neste trabalho geraram indícios que comprometem a forma como o desenvolvimento das habilidades e competências está sendo feito, uma vez que os coordenadores (C1), (C2) e (C3) afirmam que suas IES, quando elaboraram seus PPPs, não identificaram, junto às empresas locais, o perfil profissional que elas buscam em um administrador. O conteúdo dos fragmentos 26, 27 e 28 confirma esta situação.

> 26. O perfil profissional que o mercado deseja, não (C1).
>
> 27. [...] procuramos não [...] (C2).
>
> 28. Foi através do colegiado. (C3).

Iss contribui para fortalecer os resultados encontrados nesta investigação, pois o conteúdo dos fragmentos 26, 27, e 28 legitima as declarações dadas pelos gerentes, conforme os fragmentos 11 e 12 deste trabalho. Mas, apesar de não terem identificados junto às empresas locais qual é o perfil profissional do administrador de que elas precisam, os coordenadores fazem uma avaliação positiva de seus cursos e acreditam que eles têm uma boa imagem perante a comunidade acadêmica e o mercado de Vila Velha, conforme se comprova pelos fragmentos 29, 30 e 31.

29. A imagem do curso é muito boa. A nossa marca é muito reconhecida. Os empresários aceitam o nosso diploma e dão muito crédito a ele. E a sociedade como um todo nos reconhece como uma boa Instituição (C1).

30. Olha eu vejo a imagem boa.... eu acho que nós temos uma boa credibilidade no mercado (C2).

31. Eu considero boa (C5).

Mas, como se constata, os gerentes (G1), (G2) e (G4) não dão importância à imagem da IES pois, na hora da contratar um administrador, eles não percebem instituição de educação como um diferencial competitivo. O conteúdo dos fragmentos 32, 33 e 34 mostram isso.

32. Eu, na hora da contratação observo mais a experiência [...] do que da instituição de ensino superior (G1)

33. Não é a instituição em que ele se formou. É o que ele fez com as informações que ele recebeu nesta instituição (G2).

34. Não. O diferencial é a pessoa (G4).

Já no entendimento de Bertero (2006), a imagem dos cursos de graduação em administração é ruim em função do processo de massificação pelo qual estes cursos vêm passando nos últimos anos. Segundo o autor, esse processo fez com

que os cursos de graduação em administração fossem excluídos do que há de melhor na educação superior brasileira.

Mas, apesar desta situação, todos os coordenadores valorizam seu corpo docente e o consideram um diferencial competitivo. Entretanto, foi verificado pelos fragmentos 35 e 36 que, das cinco IES investigadas, somente a (C3) e (C4) auxiliam na capacitação de seus docentes.

> 35. [...] nós fazemos alguns cursos, pequenos cursos semestrais para formação docente [...] (C3).
>
> 36. Damos Bolsa de 50% (C4).

Esta atitude das IES, conforme se observou nos fragmentos 35 e 36, indica a sua preocupação em atender às determinações do MEC (BRASIL, 2009), quando recomenda por meio do artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996) que 33% do corpo docente das IES seja composto por Mestres e Doutores.

> 37. [...] nós buscamos não só por ser mestre, às vezes nós preferimos um especialista, mas que esteja atuando no mercado [...] (C3).
>
> 38. [...] contrata só mestres e doutores. Nós estamos com um percentual de aproximadamente 60% do quadro docente de mestres e doutores (C4).

Essa situação leva ao entendimento de que as IES buscam qualificar seu corpo docente, pois os coordenadores fazem uma avaliação positiva de seus cursos e dos administradores que eles formam e acreditam que essa formação possibilita a inserção de seus recém-formados no mercado de trabalho. O conteúdo dos fragmentos 39 e 40, dados pelos coordenadores (C1) e (C4) permitem verificar este contexto.

> 39. Eu acho que nós oferecemos uma boa formação...eu acredito que nós formamos um profissional...que tem condições de ingressar no mercado (C1).

> 40. O curso hoje está sendo trabalhado... nós só oferecemos o curso de Bacharel, nós formamos o cara para ser generalista, planejador... Eu responderia que sim (C4).

Mas, neste sentido, Nicolini (2003) discorda dos coordenadores, no que diz respeito à formação do administrador. O autor entende que a formação propiciada pelos cursos de graduação em administração está comprometida, pois o ensino profissionalizante usado por eles está alienando o aluno de seu processo de aprendizado, impedindo-o de desenvolver sua própria percepção sobre os fenômenos administrativos, o que dificulta a formação de sua visão crítica, e o resultado deste processo transforma o aluno em um técnico pouco ‘pensante’.

Com relação à inserção no mercado de trabalho, fez-se necessário abordá-la sob três aspectos. No primeiro aspecto, constatou-se que a inserção no mercado de trabalho não é uma tarefa fácil para os recém formados, conforme depoimentos dos coordenadores, expostos nos fragmentos 39 e 40. Duas situações possibilitaram fazer esta verificação. A primeira encontra-se inserida na última edição da Pesquisa Nacional feita pelo Conselho Federal de Administração– CFA – em (BRASIL, 2006), em que se buscaram informações acerca do perfil, da formação, da atuação e das oportunidades de trabalho do administrador.

De acordo com a pesquisa, inserir-se no mercado de trabalho é uma tarefa que merece a preocupação do profissional formado em administração. Segundo dados desta pesquisa, o mercado atualmente apresenta sérias ameaças à profissão do administrador. Uma dessas ameaças reside no fato de a “prática dos empregadores de priorizar para a contratação de funções gerenciais as competências e habilidades do candidato, em detrimento da graduação, e a alocação de profissionais com outras graduações que não a de Administração” (BRASIL, 2006). É o que explicita o fragmento:

> 41. [...] para exercer a função de gerente, para os empregadores, basta ter qualquer graduação (40,32%), graduação em Administração (22,98%) e qualquer graduação com especialização em Administração (16,13%) [...] (BRASIL, 2006).

Quanto a este contexto cabe fazer algumas considerações. A formação de graduação em administração propicia aos seus bacharéis atuarem em vários setores da economia e ocuparem uma série de cargos dentro das organizações (BRASIL, 2006). Apesar deste contexto, não se pode negar que cargo de administrador, ou seja, do profissional responsável por todas as ações e resultados da organização, segundo Bertero (2006), é oligárquico, ou seja, sempre haverá um elevado número de administrados para relativamente poucos administradores. Para o autor, em "nenhuma sociedade será possível empregar a massa de administradores como as que se graduam em nossos programas de graduação em todo país" (BERTERO, 2006, p. 20).

Portanto, ao se verificar o conteúdo do fragmento 41, percebe-se que não é fácil para o bacharel em administração inserir-se no mercado de trabalho, pois para disputar o "cargo de administrador" ele precisa competir com 56,45%, resultado da soma entre 40,32% de profissionais formandos em qualquer área mais os 16,13% com especialização em administração.

O segundo aspecto está relacionado à inserção no mercado de trabalho e diz respeito à percepção dos gerentes sobre o conhecimento prático que faz parte da formação profissional de um administrador. De acordo com os gerentes (G1) e (G3), os conhecimentos limitados, apresentados pelos recém formados, de como funciona uma empresa na prática, dificultam a sua inserção no mercado de trabalho. O exposto pelos fragmentos 42 e 43 possibilita retratar a presente situação.

> 42. Ele é um teórico, falta experiência (G1).

> 43. [...] para mim, toda pessoa recém formada não está pronta. Porque eu sou da opinião de que a escola não faz um bom profissional [...] (G3).

Os gerentes entendem que a falta de prática é a deficiência que mais compromete a formação do administrador. Nicolini (2003) e Mintzberg (2006) têm percepções semelhantes à dos gerentes. Nicolini (2003) percebe uma defasagem entre o conhecimento conquistado pelos avanços tecnológicos e científicos e o que está sendo ensinado nas salas de aula. Já Mintzberg (2006) fez uma observação que coloca em xeque esse ensino. O autor identificou uma desconexão entre as práticas de gestão e o que é ministrado atualmente nas salas de aula, o que compromete o desenvolvimento do conhecimento dos administradores.

Isso também foi verificado na 4ª pesquisa CFA, conforme expõe o fragmento:

> 44. Empregadores lamentaram a falta de conhecimento dos recém-formados com a realidade que lhes era apresentada (BRASIL, 2006).

Entretanto, nesta investigação foi verificado que os coordenadores (C3) e (C4) também fazem esta leitura a respeito de seus cursos, quando perguntados se seus cursos apresentam deficiências. O conteúdo de suas declarações, inseridas nos fragmentos 45 e 46, atesta o observado quanto a esta questão.

> 45. Apresenta sim. Porque você nunca vai saber, ninguém nunca vai saber, quanto de teoria e quanto de prática você deve dar (C3).

> 46. Sim. Laboratório, não ter o técnico, só dando o conceitual (C4).

Dentro deste contexto, Garcia (2005, p.59) observou que um dos temas discutidos com mais frequência nos meios acadêmicos e empresariais “[...] é o que se refere à busca de uma melhor sintonia entre o processo de preparação dos graduandos na universidade e as demandas de um mercado cada vez mais exigente”. Por sua vez, Saviani (1999) afirma que as relações entre educação e

trabalho podem ser abordadas de várias maneiras. Neste sentido, Mintzberg (2006) entende que o aluno do curso de graduação em administração tem que aprender como executar as tarefas gerenciais, vivenciando-as de maneira prática, e Mourão (2003) reconhece que a escolaridade é um fator primordial para se adquirir conhecimento, mas o pivô de tudo é justamente o contínuo aprendizado que ocorre no e para o trabalho. Portanto, o que se observou durante a entrevista com os gerentes é que, no entendimento destes, o aluno de administração deveria desenvolver seus conhecimentos práticos vivenciando a realidade diária das empresas.

Assim, a presente situação possibilitou constatar que o discurso das IES sobre prática apresenta divergências quando comparado com o discurso das empresas. Enquanto as IES buscam desenvolver o conhecimento prático inerente à formação do administrador, como já citado na página 47 deste trabalho, por meio de suas grades curriculares, as empresas sinalizam que isto não está sendo suficiente, conforme o depoimento dos gerentes inseridos nos fragmentos 42 e 43.

O terceiro e último aspecto relacionado à inserção do administrador no mercado de trabalho torna esta situação mais evidente e diz respeito à qualificação profissional do administrador. Dentro deste contexto, Arruda, Marteleto e Souza (2000, p. 4) mostram que:

> Os textos da década de 80 (Figueiredo e Lima, 1986; Robredo, 1986) orientam os profissionais para o aprofundamento de estudos nas áreas de administração [...] a fim de que os mesmos possam responder às demandas de qualificação do mercado de trabalho.

E, sobre qualificação, Hirata (1999) e Bryn et al. (2006) entendem que esta questão perpassa pela educação formal, pois é responsabilidade das escolas qualificar e preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Este também é o

entendimento dos gerentes (G2), (G3) e (G6). Entretanto, eles avaliam que os cursos de graduação em administração não estão qualificando adequadamente os recém formados. Isto foi observado, quando se procurou saber dos gerentes qual era sua opinião sobre as oportunidades de trabalho para o administrador.

Os conteúdos dos fragmentos 47, 48 e 49 ilustram a presente abordagem.

> 47. Para mim existe uma deficiência entre a onde estão as qualidades e onde existem as vagas. Na realidade vaga, têm muita vaga e muita gente desempregada, o que existe é encontrar o candidato certo para a vaga [...] Se ele estudar só o que estiver prescrito no curso dele, não. (G2).
>
> 48. Eu acho que tem emprego, só não tem gente capacitada [...] para mim toda pessoa recém formada não está pronta. (G3).
>
> 49. [...] eu acho que falta qualificação (G6).

Para Zarifian (2003), o problema está nos currículos das escolas. Segundo ele, em função de uma nova ordem econômica e social, que está exigindo profissionais mais capacitados, que respondam com mais rapidez às mudanças impostas a eles diariamente, os currículos passaram a ter relevante papel no desenvolvimento das qualificações das pessoas, como raciocínio, autonomia intelectual, iniciativa própria, pensamento crítico e capacidade de visualizar e solucionar problemas. Entretanto, no entendimento do autor, os currículos que hoje compõem os PPPs das escolas não estão aptos a desenvolver essas qualificações e, por isso, recomenda às escolas uma ampla e irrestrita revisão deles.

Esta recomendação de Zarifian (2003) é corroborada por professores de administração, conforme resultados obtidos na 4ª Pesquisa do CFA (BRASIL, 2006), pois eles concordam que os currículos básicos dos cursos de graduação em administração necessitam de ajustes.

Portanto, esta contextualização possibilitou verificar que existe um afastamento entre as IES e as empresas, haja vista que ambos mostram ter entendimentos diferenciados acerca do que seja conhecimento prático e qualificação profissional. Essa divergência não só compromete a formação do administrador, como deixa dúvidas se esta formação é capaz de propiciar a inserção do administrador no mercado de trabalho.

O conteúdo dos fragmentos 50 e 51, em que estão inseridas as declarações dos gerentes (G2) e (G5), expressa que a falta de interação entre as IES e as empresas é prejudicial à formação do profissional administrador.

> 50. [...] não existe um link entre as faculdades e o mercado de trabalho [...] (G2).
>
> 51. [...] a diferença entre a instituição que está formando e o que o mercado pede este hiato já é uma e fundamental (G5).

As considerações e as conclusões a que se chegou acerca de todo o contextualizado estão apresentadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para este trabalho foi descrever e analisar como os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em administração relacionam-se processualmente com as empresas, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício das funções e dos papéis gerenciais. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo de caráter qualitativo, em que foram avaliados dois núcleos empíricos que atuam no setor privado do município de Vila Velha, sendo estes oito empresas de diferentes setores econômicos e cinco IES que ofertam o curso de administração.

Como suportes teóricos para a realização da pesquisa foram verificados, principalmente, os estudos e as percepções de Mintzberg (1986) e Katz (1986) sobre habilidades e papéis gerenciais. A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, observação assistemática ou livre e entrevistas semiestruturadas. Após coletados, os dados foram tratados conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Neste trabalho, foi constatado que o relacionamento processual entre IES e empresas se deu quando, ao organizarem seus PPPs, as IES definiram que era por meio das grades curriculares de seus cursos de graduação em administração que elas iriam desenvolver as habilidades e competências que as empresas entendem como necessárias para se contratar um administrador.

Entretanto, os resultados obtidos apontam indícios de comprometimento na forma de como as IES estão fazendo este desenvolvimento. De acordo com os gerentes investigados, a limitação em relação ao conhecimento prático é a principal deficiência apresentada pela formação que as IES do município de Vila Velha

propiciam aos seus recém-formados. Além disso, os gerentes também avaliam que eles não estão sendo qualificados adequadamente pelos seus cursos. Para os gerentes, os conhecimentos teóricos dos recém-formados se sobrepõem aos conhecimentos práticos, adquiridos por eles ao longo do curso. Este contexto retrata as constatações de Nicolini (2003) e Mintzberg (2006), que observaram uma desconexão entre o que está sendo ensinado em sala de aula e o que as empresas estão exigindo dos administradores em termos de aprendizado prático.

Na percepção de Nicolini (2003), Zarifian (2003), Mintzberg (2006) e Bertero (2006), a presente situação é resultado de currículos e modelos de ensino ultrapassados, que não acompanharam a evolução e as demandas de um mercado que a cada momento está exigindo cada vez mais das organizações (GARCIA, 2005).

Esta situação se justifica, pois os resultados obtidos nesta investigação possibilitaram constatar que IES e empresas estão afastadas umas das outras, conforme já verificado por Nicolini (2003). O fato de as IES não identificarem junto às empresas locais o perfil profissional que elas julgam ser o ideal para contratar um administrador; não envolverem as empresas na organização de suas grades curriculares; não terem o mesmo entendimento sobre conhecimento prático e qualificação são algumas das situações levantadas durante a realização do trabalho e indícios que apontam para o afastamento supracitado.

Portanto, não seria imprudência, apontar este afastamento como uma provável causa das divergências existentes entre IES e empresas, acerca da formação do administrador. Mas, com relação e esta situação, vale fazer algumas considerações. A primeira diz respeito à finalidade econômica da IES. Não se pode deixar de levar em consideração que IES privadas têm fins lucrativos e não se sabe até que ponto

elas estão dispostas ou podem abrir mão do lucro, em detrimento da qualidade de seu ensino, “punindo” seu discente (cliente) com reprovação ou dificultando a entrada de calouros (clientes), uma vez que estas ações acabam por comprometer a qualidade de seu ensino, além de gerar evasão de receita.

A segunda está relacionada com a infraestrutura das IES e dos cursos de graduação em administração. Segundo Bertero (2006), existem diferenças de infraestruturas entres os cursos, geradas por um processo de massificação que assolou os cursos de graduação em administração em todo o país (BERTERO, 2006). De acordo com o autor, este processo surgiu a partir do momento em que se percebeu que os cursos de graduação em administração são lucrativos e não carecem de grandes investimentos para serem montados e organizados. Entretanto, ele teve como consequência a proliferação de cursos em todo o território nacional, tornando estes cursos o maior em número, entre todos os outros cursos superiores no Brasil (BERTERO, 2006).

Mas, uma das consequências desta situação é a baixa qualidade do ensino. De acordo com Bertero (2006), a qualidade do ensino da maioria destes cursos deixa a desejar. Assim, a competitividade entre os cursos torna-se um problema para as IES bem estruturadas. Como IES bem estruturadas podem competir em igualdade de condições com IES que funcionam de maneira precária? Como capacitar docentes e discentes, competindo com cursos que não cumprem com suas obrigações sociais e tributárias? Além disso, cabe ressaltar que a concorrência com o ensino à distância já é uma realidade e um desafio a ser enfrentado pelas IES convencionais.

A terceira consideração continua dando ênfase ao contextualizado sobre qualidade de ensino, mas retratando o episódio que ficou conhecido como as farras das habilitações (BRASIL, 2004). A interpretação equivocada da Resolução MEC/

Conselho Federal de Educação nº 2/1993, que permitia a criação de habilitações para os cursos de administração, possibilitou a muitas Instituições oferecerem um número maior de vagas sob o pretexto de estarem criando um ‘novo’ curso. Na realidade o que se viu é que por meio de um único curso, as IES credenciavam vários outros e para isto bastava mudar a ênfase (habilitação) do curso, ou seja, montavam-se vários cursos dentro da mesma estrutura física. Esta situação teve como resultado o surgimento de uma grande quantidade de cursos que funcionavam de forma precária e, desta forma, comprometiam a formação do administrador.

Por fim, a quarta e última observação retrata o papel das empresas (empregadoras) na formação do administrador. Apesar de se reconhecer a responsabilidade das IES no que diz respeito à capacitação e qualificação das pessoas, não se pode deixar de observar que as empresas também têm papel relevante acerca deste tema, pois conforme salienta Marcelino (1982), o conhecimento organizacional é obtido tanto por meio do aprendizado teórico, quanto do aprendizado práticos.

Assim, ao se analisarem os artigos e recomendações inseridos no corpo das novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005), que regulam os cursos de graduação em administração, constata-se que as empresas também estão envolvidas na formação do administrador. Em um dado momento, as Diretrizes determinam que uma das formas que os discentes dos cursos de graduação em administração têm para desenvolverem seu aprendizado prático é por meio da disciplina denominada

Atividades Complementares e, no rol dessas, encontra-se o estágio não obrigatório[13].

Entretanto, apesar de reclamarem, por meio de seus gerentes, conforme verificado neste trabalho e na pesquisa do CFA (BRASIL, 2006) acerca da formação do administrador, as empresas quando têm oportunidade de capacitar um administrador por meio dos estágios oferecidos por ela, normalmente não o fazem. Pois o que se observa na prática é que as empresas, em sua maioria, quando disponibilizam estágios para a área de gestão, expõem os discentes dos cursos de administração a tarefas que não agregam valor ao desenvolvimento do seu aprendizado prático.

Neste sentido cabe fazer um questionamento. O que as IES estão fazendo para contornar esta situação? Por meio de observação feita no decorrer do trabalho, foi verificado que algumas IES passaram a acompanhar os alunos, buscando junto às empresas, saber delas quais são e como esses alunos desenvolvem as atividades dentro das organizações, como forma de impedir que eles se sujeitem à situação descrita no parágrafo anterior. Em contrapartidas, a postura observada em outras IES indica que elas não estão preocupadas com a qualidade do estágio a que se submetem seus discentes e só estão interessadas em fazer com que seus alunos cumpram a carga horária da disciplina de estágio estabelecida pelo seu regimento interno, pois encaminham os alunos para os estágios, mas não procuram saber que tipo de atividades eles estão desenvolvendo nas empresas.

Portanto, diante de todo o contextualizado até aqui, percebe-se que a formação do administrador apresenta problemas, mas como o presente trabalho tem cunho

[13] Estágio remunerado oferecido pelas empresas.

eminentemente descritivo e analítico os resultados aqui obtidos não devem ser generalizados.

Assim, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas, contribuindo para aumentar o número de trabalhos acerca do tema que, devido a sua importância, não deveria ser esquecido, conforme verificaram Tonelli e Alcadipani (2003) e, ao mesmo tempo, propicie a coleta de material que permita tanto às IES, quanto às empresas oferecer aos recém-formados em administração uma formação profissional que desenvolva seu pensamento crítico, habilitando-os a exercerem, de forma plena, suas funções gerenciais, atendendo assim as expectativas das IES, as necessidades das empresas e da sociedade em geral, mas lembrando que, para Mintzberg (2006), o processo de administrar depende das práticas inseridas na vida diária, e construir este tipo de conhecimento demanda tempo.

6 REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.

AKTOUF, O. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica**: a síndrome do avestruz. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, J. R.P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antônio Chizzotti. São Paulo, PUC/MEC, 1989.

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001.

ARRUDA, M. C. C; MARTELETO, R. M; SOUZA, D. B. **Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em ação**. Ci. Informativo. vol. 29. n, 3. Brasília Sept/Dec. 2000. www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a02v29n3.pdf

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARNARD. I. C. ***The function of the executive***. 30. ed. Tradução nossa. Massachusetts: Harvard University Press, 1968.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. Coleção debate em administração. São Paulo: Thomson, 2006.

BÔAS FILHO. M. A. V. **O papel do currículo na formação do administrador de empresas: o caso do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Espírito Santo** – UFES. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

BOTERF, G. L. **Desenvolvendo a competências dos profissionais**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Bookman e Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Estatísticas da Educação Nacional 1960-1971. Disponível em:< WWW.oie.es/quipu/brasil/historia>. Acesso em: 18 mai. 2009.

BRASIL. Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de administrador. Publicada no Diário Oficial da União de 13/09/65, pág. 9.337 e retificada no Diário Oficial da União, de 16/09/65, pág. 9.531.

BRASIL. Lei nº 7.321, de 13 de junho de 1985. Dispõe sobre alteração da denominação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de

Administração. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7321.htm> Acesso em: 14 jun. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEI9394.htm> Acesso em: 04 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela da Portaria Ministerial n 4.034, de 8 de dezembro de 2004.

BRASIL. Portaria, 4.034, de 8 de dezembro de 2004. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília de 09/12/2004. Seção 2, pág. 8.

BRASIL. Resolução n 4, de 13 de julho de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado. Publicado no Diário Oficial da União n 137, de 19/07/2005, Seção 1, pág. 26/27.

BRASIL. Conselho Federal de Administração (CFA). **Pesquisa Nacional**: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4. ed. Brasília: 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação e Cultura.Censo da Educação Superior no Brasil. Brasília2008. Disponível em: <http:/WWW.educacaosuperior.inep.gov.br/Censo2006.htm>. Acesso em: 25 out. 2008.

BRYN, J. R. et al. **Sociologia: sua bússola para um mundo novo**. Brasileira. São Paulo: Thomson, 2006.

COVRE. M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Organ.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DRUCKER, P. F. **O novo papel da administração**. Coleção Harvard de administração, n.1, p. 8. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1986.

ETZIONI, A. **Organizações complexas**: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. Tradução de João Antônio de Castro Medeiros. São Paulo: Atlas, 1978.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. 10 Ed. Tradução de Irene Bojano e Mário de Souza. São Paulo: Atlas, 1994.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**: um quebra-cabeça. Caleidoscópio da Indústria Brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, D. **Peter Drucker e a formação do administrador**. Revista ANGRAD. Bahia, v. 5, n. 4, p. 59, out./nov./dez. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo, Atlas, 1996.

GODOY. A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas responsabilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUARESCHI, P. A**. Sociologia crítica: alternativas de mudanças**. 3. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1985.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. F. et al. **Tecnologias, trabalho e educação**; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999. 220p. p.128-142.

Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). Indicadores de Desenvolvimento do Espírito Santo. **Demografia. Espírito Santo**. Disponível em:<http:/www.ijsn.es.gov.br/follow.asp?urlframe=perfil/select table.asp&obj=77&cls=1&topic=1> Acesso em 19 set. 2009.

Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). **Indicadores de Desenvolvimento do Espírito Santo**. Produto interno bruto dos municípios – 2007 Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/contasregionais/municipal2006/Apresentação_PIB_Municipal_2007.pdf> Acesso em: 06 de mar. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Manual de Avaliação do Curso de Administração Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Daes) Sistema de Avaliação da Educação Superior - Condições de Ensino. Brasília? INEP - MEC, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Thesaurus Brasileiro da Educação: estrutura das relações hierárquicas. Disponível em< www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp> Acesso em 11 jun. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Relatório Síntese – **Administração**: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE - 2006. Brasília: INEP – SINAES - MEC, 2006.

KATZ, R. L. As habilitações de um administrador eficiente In: Drucker, P. F. ; LEVITT, T. ; KATZ, R. L.; PETERS, R. K.; BENSON, H. **O novo papel da administração**. Coleção Harvard de administração. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KATZ, R. L. ***Skill of an effective administrator.*** Tradução: nossa. Harvard Business Review, n. 52, p. 90-102, Sept/Oct.1974.

KAWAMURA, L. K. **Engenheiros**: trabalho e ideologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

KRECH, D; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade**: um manual de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1969.

LACOMBE, F. J. M. **Dicionário de administração**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCH, J.G; SIMON, H.A. **Teoria das organizações**. Tradução: Hugo Wahrlich. 4. ed. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

MACHADO. L. R. S. **A. Educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. F. et al. Tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999. 220p. p.169-188.

MARCELINO, G. F. **A falsa dicotomia entre a teoria e prática**. Revista de administração de empresas da USP. São Paulo, v. 17, n. 1, 1982.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIHY. J. C. S. B. **A colônia brasilianista**: história oral de vida acadêmica. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1990.

MINAYO. M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Tradução Bazán Tecnologia e Linguística: Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo**: o folclore e o fato. Coleção Harvard de administração, n.3, p. 7-37. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1986.

MORAES, M. C. B; ALPERSTED, G. D; RIGHI, L. S. S. **Perfil profissiográfico dos curso de administração em Administração de Santa Catarina**. Revista ANGRAD – v. 9, N. 3, j/a./s 2008.

MOTTA, F.C.P. **A questão da formação do administrador**. RAE – Revista de Administração de Empresas, FGV, Rio de Janeiro, v.23, n. 4, out. /dez. 1983.

MOURÃO, A. R. B. **A competência e a qualificação**: conceitos historicamente construídos para atender a interesses de classes. UFAM . Trabalho apresentado pelo grupo de trabalho 9. 26ª Reunião Anual da ANPED, Rio de Janeiro, 2003.

NICOLINI, A. M. **Qual será o futuro da fábrica de administradores?** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, EASP/FGV, v. 43, n.4, p 44-54, abr./mai./jun.2003.

PERRENOUD, P. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desfio da avaliação. Tradução, Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, C; PILETTI, N. Filosofia e história da educação. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PIRES, É. L. S. **Ciclos, metamorfoses e regulação**: breve histórico das relações de trabalho no Brasil - 1940/90. In: **I**V Encontro Nacional de Estudos sobre o Trabalho da ABET. São Paulo, 1995.

RODRIGUEZ, R. V. Revista Ética & Filosofia Política. Juiz de Fora, volume 6, n.2, Nov//2003. Disponível em: <http://www.eticaefilosofia.ufjf.br/indice_de_artigos.htm>. Acesso em: 12 set. 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo. Best Seller, 1999.

SAVIANI, D. **A educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.F. et al. Tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE – **Classificação de empresas**. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/uf/espirito-santo> Acesso em: 28 jul. 2010.

SIQUEIRA, H. S. G. **Projeto político pedagógico**, A Razão, Santa Maria, 15 ago.2002.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, EURIDES, B. **Como entender e aplicar a nova LDB**: (lei nº 9.394/96). São Paulo: Pioneira, 1999.

TIPPLE. A. F. V. et. al. **O ensino do controle de infecção**: um ensaio teórico-prático. Revista Latino-am Enfermagem 2003 março-abril. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v11n2/v11n2a17.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

TONELLI, M. J; ALCADIPANI, R. **O trabalho dos executivos**: a mudança que não que não ocorreu. In: Encontro anual da Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Administração. Atibaia, 2007. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <http://naeg.prg.usp.br/siteprg/prg/histórico usp.phtml> Acesso em: 19 out. 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico**: continuidade ou transgressão para aceitar. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) O que há de novo na educação superior. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VERGATA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS, M. V. **Gestão estratégica dinâmica da tecnologia de informação e comunicação das empresas que atuam em redes de alianças estratégicas**: proposta de um arcabouço analítico. Disponível em< http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0310791_05_ca_03> Acesso em 29 jul. 2010.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas. Tradução: Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

ZIMPECK, B. G. **Administração de salários**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

WOOD JÚNIOR, T; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração estratégica**: a nova vantagem competitiva. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES DE CURSO

BLOCO I: IDENTIFICAÇÃO

• Nome		• Idade	• Local de nascimento
• Sexo	• Estado civil	• Filhos	• Local de Residência
• Tempo de residência	• Trajetória educacional	• Trajetória profissional	• Tempo na universidade
• Cargo atual		• Tempo no cargo	

BLOCO II: HISTÓRICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO (Perspectiva evolucionista)

- Como surgiu o curso e com que propósitos?
- Você participou da concepção do curso?
- Quando você assumiu a coordenação foi informado das diretrizes e políticas que definiram a concepção do curso?
- Como foi o processo de inclusão das habilitações no curso? Como as regras que as proibiram foram recebidas?
- Você sabe informar se no processo de concepção do curso foi solicitada a participação de profissionais do mercado (no sentido de dar opinião sobre as demandas do mercado)?
- Quais os momentos mais críticos (positivos e negativos da história do curso)? - observar se esses momentos estão relacionados a avaliações do MEC (PROVÃO, Avaliação das Condições de Oferta, etc.).
- Na história do curso, quantas vezes houve alteração da grade curricular?
- Qual o critério utilizado para definir a necessidade de mudança e o que orientou a mudança da grade (foram as demandas do mercado ou apenas exigências do MEC)?
- Como foi a participação do corpo docente nessas alterações de grade?

BLOCO III: CURSO DE ADMINISTRAÇÃO (Hoje)

- Quais são as diretrizes e políticas que definem o atual processo pedagógico?
- O projeto político pedagógico do curso atende aos requisitos do MEC?
- O projeto pedagógico atende às demandas do mercado?
- Quais são os objetivos, os pontos fortes e fracos do curso?
- O mercado solicita à coordenação do curso, indicação para estagiários ou para contratação de egressos? Se sim, como a coordenação fica sabendo se o aluno ou egresso foi aceito?
- Você pediu a opinião das empresas quando fez a organização curricular do curso? Se sim, como?
- Qual é o perfil do corpo docente do CAD? Este perfil faz dele um diferencial competitivo?
- Que orientações ou ações do CAD permitem ao seu corpo docente, manter-se atualizado para responder às novas exigências do mundo do trabalho e à formação do futuro administrador?
- Como você percebe a imagem do curso na comunidade acadêmica e para o mercado de Vila Velha?
- Como você avalia os resultados do CAD no Exame Nacional de Cursos?

BLOCO IV: CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL

- Como você descreve o mercado de trabalho do município de Vila Velha?
- De que forma o mercado foi tratado na concepção do projeto pedagógico do curso? Na elaboração desse projeto, procurou-se identificar qual é perfil profissional que o mercado deseja do egresso do CAD? Se sim, como?
- Como você avalia a evolução pela demanda do curso ultimamente?
- Como foi o desempenho do curso nos últimos resultados do Exame Nacional de Cursos.
- O CAD acompanha o ingresso dos alunos e dos egressos no mercado de trabalho?
- Como você avalia a atratividade dos formandos em administração para o mercado de trabalho?

BLOCO V: FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

- A formação do administrador obtida no curso de graduação desta IES possibilita ao recém-formado em administração reunir as condições necessárias para inserir-se no mercado de trabalho? Como é feita esta avaliação?

- Esta formação apresenta deficiências? Se sim, quais?
- Como e que tipo de habilidades e competências são trabalhadas durante o curso.
- Faça uma análise comparativa entre o perfil profissional desejado (proposto no projeto pedagógico do curso) e o perfil do recém formado no curso de administração. Você acredita que o curso está atingindo os seus objetivos? Se sim, como é feita esta avaliação?
- Faça uma avaliação entre o perfil profissional demandado pelo mercado e o perfil do recém formado no curso de administração. Você acredita que o curso está atingindo os objetivos? Se sim, como é feita esta avaliação?
- Em linhas gerais qual a sua avaliação do curso e do administrador que ele forma?

BLOCO VII: LIVRE

- Deseja fazer algum comentário adicional?

Comentários finais:

1. Duração da entrevista:
    a. Início:
    b. Interrupções:
    c. Fim:
2. Posicionamento na entrevista:
3. Acesso ao entrevistado:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GERENTES

BLOCO I: IDENTIFICAÇÃO

• Nome		• Idade	• Local de nascimento
• Sexo	• Estado civil	• Filhos	• Local de Residência
• Tempo de residência	• Trajetória educacional	• Trajetória profissional	• Tempo na organização
• Cargo atual	• Tempo no cargo	• Número de subordinados	

BLOCO II: HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO (Perspectiva evolucionista)

- Fale da fundação e origem da organização.
- Como surgiu e com que propósitos.

BLOCO III: CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL (Mercado)

- Como você descreve o contexto econômico e social atualmente.
- E a crise de emprego.
- Quem contrata mais hoje, as pequenas, médias ou as grandes empresas?
- Na sua opinião é mais fácil conseguir emprego ou abrir seu próprio negócio?

BLOCO IV: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Qual é o perfil profissional exigido pela sua empresa dos candidatos à vaga de administrador?

- Que habilidades e competências o candidato (administrador) deve apresentar para ser selecionado para trabalhar na sua empresa? E no mercado de trabalho de modo geral?
- Que recomendações podem ser dadas a este profissional para que ele tenha a sua empregabilidade potencializada?

BLOCO V: FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

- Como sua empresa procede no momento em que precisa contratar estagiários para atuar nos setores administrativos?
- A instituição de ensino superior nas quais o administrador se formou é um diferencial competitivo na seleção e na contratação?
- Referindo-se ainda ao diploma do administrador e à instituição onde se formou, a avaliação oficial do governo do ensino superior (“provão”) interfere de alguma forma na seleção e na contratação.
- Na sua opinião, o recém-formado está pronto para ingressar no mercado de trabalho?
- Se existem, quais são as principais deficiências apresentadas na formação do administrador?
- Alguma vez você foi convidado por uma IES a opinar sobre a organização curricular ou a participar do desenvolvimento do projeto político-pedagógico de uma IES? Se não, você gostaria?
- Caso você fosse convidado a opinar sobre a organização curricular ou participar do desenvolvimento do projeto político-pedagógico de uma IES, que contribuições você poderia dar, e como elas poderiam ajudar na formação do administrador?

BLOCO VI: LIVRE

- Deseja fazer algum comentário adicional.

Comentários finais:

4. Duração da entrevista:
    a. Início:
    b. Interrupções:
    c. Fim:
5. Posicionamento na entrevista:
6. Acesso ao entrevistado:

ANEXO A – TAXA DE URBANIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Taxa de Urbanização
99,6 %

Quadro 3 - Taxa de urbanização do município de Vila Velha

Fonte: IBGE, Microdados do Censo 2000, citado por IJSN, 2009.

ANEXO B – HABILIDADES AFERIDAS NAS QUESTÕES OBJETIVAS DE ADMNISTRAÇÃO DO ENADE 2006

Quadro 2 - Habilidades aferidas nas questões objetivas de Componente Específico ENADE/2006 – Administração

Fonte: INEP (BRASIL, 2006) dados consolidados pelo autor.

Ques-tão	**Conteúdos Predominantes**	**Habilidades Aferidas**
11	Teorias da Administração	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional
12	Teorias da Administração	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional
13	Teorias da Administração, Planejamento	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Compreensão do todo administrativo e de suas relações com o ambiente externo. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional
14	Teorias da Administração, Administração de Recursos Humanos e Psicologia	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
15	Teorias da Administração, Psicologia e Sociologia	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico e crítico na identificação de problemas organizacionais. Interação criativa com os diferentes conflitos organizacionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional
16	Administração de Recursos Humanos, Psicologia e Sociologia	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Seleção de estratégias adequadas de ação, visando e atender interesses interpessoais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional

17	Administração de Recursos Humanos	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Adoção de procedimentos administrativos que contribuam para o alcance dos objetivos comuns da organização. Interação criativa com os diferentes interesses organizacionais e sociais
18	Administração de Recursos Humanos.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Adoção de procedimentos administrativos que contribuam para o alcance dos objetivos comuns da organização. Interação criativa com os diferentes interesses organizacionais e sociais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
19	Teorias da Administração e Administração Mercadológica.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Interação criativa com os diferentes interesses organizacionais. Adoção de procedimentos administrativos que contribuam para o alcance dos objetivos comuns da organização. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
20	Administração Mercadológica	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Interação criativa com os diferentes interesses organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Resolução de problemas organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade. Seleção de estratégias adequadas de ação, visando e atender interesses institucionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
21	Administração Mercadológica e Economia.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Resolução de problemas organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade. Hierarquização de atividades e programas, identificação e dimensionamento de riscos para tomada de decisões. Seleção de estratégias adequadas de ação, visando e atender interesses interorganizacionais e institucionais.

		Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
22	Administração Mercadológica.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio lógico na identificação de problemas organizacionais. Resolução de problemas organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade. Seleção de estratégias adequadas de ação, visando a atender interesses institucionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
23	Administração Estratégica.	Raciocínio lógico na solução de problemas organizacionais. Percepção de modelos de estratégia e seu impacto na gestão. Adoção de procedimentos administrativos que contribuam para o alcance dos objetivos da organização. Identificação e dimensionamento de riscos para tomada de decisões. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
24	Administração Financeira e Orçamentária, Contabilidade e Matemática.	Operação com valores e formulações qualitativas, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos organizacionais. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
25	Administração Financeira e Orçamentária, Economia, Estatística e Matemática.	Operação com valores e formulações qualitativas, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos organizacionais. Hierarquização de atividades e programas para tomada de decisões. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
26	Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Produção e Matemática.	Operação com valores e formulações qualitativas, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos organizacionais. Identificação e dimensionamento de riscos para tomada de decisões. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
27	Administração de Serviços.	Raciocínio lógico na solução de problemas organizacionais. Percepção de modelos de gestão de serviços. Adoção de procedimentos administrativos que contribuam para o alcance dos objetivos da organização. Tomada de decisão em serviços. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.

28	Administração de Sistemas de Informação e Tecnologia da Informação.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio crítico na solução de problemas organizacionais. Percepção de modelos inovadores de gestão. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
29	Administração de Sistemas de Informação e Tecnologia da Informação.	Operação com formulações qualitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Raciocínio crítico na solução de problemas organizacionais. Percepção de modelos inovadores de gestão. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
30	Administração de Produção, Estatística e Matemática.	Operação com valores e formulações quantitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Resolução de problemas organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
31	Administração de Produção, Organização e Processos, Estatística e Matemática.	Operação com valores e formulações quantitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Hierarquização de atividades e programas para tomada de decisões. Compreensão dos processos produtivos e controle estatístico dos processos. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
32	Administração de Produção, Processos, Logística, Estatística e Matemática.	Operação com valores e formulações quantitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Hierarquização de atividades e programas para tomada de decisões. Compreensão dos processos produtivos e controle estatístico dos processos. Entendimento dos canais de distribuição e cadeia de suprimento. Percepção de modelos inovadores de gestão. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
33	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais e Logística.	Operação com valores e formulações quantitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Entendimento dos canais de distribuição e cadeia de suprimento. Hierarquização de atividades e programas para tomada de decisões. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.
34	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, Estatística e Matemática.	Operação com valores e formulações quantitativas, estabelecendo relações formais entre fenômenos organizacionais. Compreensão dos processos produtivos e controle estatístico dos processos. Articulação do conhecimento sistematizado com a ação profissional.