QUAL SERÁ O FUTURO DAS FÁBRICAS DE ADMINISTRADORES?

RESUMO

O ensino de graduação em Administração no Brasil caracterizou-se, desde seu início, pela transferência de tecnologia de gestão, principalmente norte-americana, e posteriormente pela desvinculação das atividades de ensino e pesquisa. Está experimentando, ao longo da última década, uma expansão sem precedentes. Os resultados, no entanto, deixam muito a desejar.

Estruturadas a partir do ideário da "gerência científica", as escolas podem ser comparadas a fábricas, e os bacharéis em Administração, a produtos. Esse "padrão de produção", no entanto, contradiz a opinião de mestres consagrados, como Paulo Freire e Guerreiro Ramos. Sendo assim, este ensaio busca verificar quais são as chances de sobrevivência do modelo de ensino em uso.

Alexandre Nicolini
Universidade Cândido Mendes - UCAM

ABSTRACT *The under-graduate level teaching of Business Management is, in Brazil, a fairly recent event. Given the importance of this field of knowledge as a strategic tool for the development of the nation and its organizations, an investigation into the public policies regarding the teaching of Business Management becomes highly necessary. This paper seeks to analyze the policies which have already been implemented and those that are now being proposed by the Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (Commission of Specialists of Business Management Study), as seen through the eyes of highly acknowledged educators who are deeply committed to the development of the nation.*

PALAVRAS-CHAVE Ensino; Administração; graduação; políticas públicas; conhecimento.
KEY WORDS *Undergraduate; public policies; business management; knowledge; teaching; Brazil.*

044-054 44 4/10/03, 3:26 PM

INTRODUÇÃO

O Brasil vive, neste início do século XXI, um período de intensas mudanças: privatizações e concessões nas áreas em que antes atuava o governo empresário, fusões de empresas nacionais com empresas estrangeiras, fusões entre empresas brasileiras a fim de enfrentar a concorrência global. Novos empreendimentos surgem, destinados a explorar segmentos de mercados emergentes ou reforçar a concorrência nos que já existem. Mais do que simples negócios, toda essa movimentação transforma profundamente o comportamento de três atores fundamentais: o capital nacional, o capital estrangeiro e os governos, em todas as suas esferas.

Em um momento como este, é fundamental que se possa contar com administradores, públicos ou de empresas, que deverão ser capazes de romper com as antigas regras de um país onde concorrência e risco não faziam parte dos negócios; administradores que devem ter visão para (des)regular com isenção os mercados que se abrem e que sejam capazes de otimizar ao máximo o capital investido nesses mercados. Dessa forma, o efeito multiplicador gerado por esse capital não se perderá nos costumeiros desperdícios – gerados tanto por métodos de gestão antiquados como pelo excesso de regras – que estamos acostumados a ver, na prática ou descritos pela imprensa.

A pesquisa empreendida para a consecução deste ensaio, além das dificuldades naturais, escondia outras surpresas. A diminuta produção científica, na forma de livros ou trabalhos científicos, sobre a formação em Administração é surpreendente. A quantidade de pareceres analíticos sobre o ensino de Administração resume-se ao mínimo necessário. E a documentação que conta a história dos acordos que propiciaram o início do estudo de Administração no Brasil é escassa e carente de sistematização.

Dessa forma, a análise bibliográfica contida no texto foi quase que exclusivamente desenvolvida a partir da leitura de obras que abordavam temas conexos. A análise documental foi feita diretamente nas leis, portarias, propostas, resoluções e pareceres sobre o ensino universitário em geral e sobre o bacharelado de Administração em particular.

O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Os primeiros anos, com tecnologia estrangeira

Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam de 1902, quando passam a ministrar o estudo da Administração duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. O ensino não era regulamentado, o que só veio a acontecer em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis. Na área dos estudos universitários, é criado o Curso Superior de Administração e Finanças. Esse curso diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais.

Nessa época, a consolidação dos cursos superiores em Administração ainda estava a três décadas de sua regulamentação. Porém, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infra-estrutura social e pela infra-estrutura nascente de transportes, energia e comunicações. Esse processo de transformação trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social (Mezzomo Keinert, 1996, p. 4).

Na propagação de métodos mais sofisticados nas ciências administrativas destacou-se o Instituto de Organização Racional do Trabalho – Idort –, fundado em São Paulo em 1931. Dentre suas atribuições estava a divulgação dos teóricos da administração científica e clássica e de seus métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 289).

Também inserido no processo de propagação do ideário da "gerência científica", a criação do Departamento de Administração do Setor Público – DASP – em 1938 enseja a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, sua organização e seus métodos, de acordo com as características burocráticas weberianas e as teorias da administração de Taylor e Fayol (Mezzomo Keinert e Vaz, 1994, p. 5). Originada no DASP, a Fundação Getulio Vargas – FGV – foi instituída em 1944 com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada.

Foram estabelecidas, assim, as condições e motivações para a criação de cursos com ênfase na "gerência científica" que formassem a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do país (Covre, 1991, p. 59). A difusão e a aplicação desse ideário tornaram-se as razões principais para que governos e empresas demandassem administradores, ou seja, técnicos capa-

044-054 45 4/10/03, 3:26 PM

zes de produzir e gerir grandes e complexas organizações burocráticas.

A intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração tornou-se mais forte em 1948, quando representantes da FGV visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades norte-americanas, como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra. Dos encontros entre esses representantes e professores norte-americanos nasceu em 1952, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP –, destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública. Dois anos mais tarde, a mesma FGV criaria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP. Na capital econômica e coração da iniciativa privada no país, a escola destinou-se a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim às expectativas do empresariado local (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 23).

A influência estrangeira no ensino de Administração torna a se manifestar, de forma mais vigorosa, em função do convênio firmado em 1959 entre os governos brasileiro e norte-americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Tal convênio, que beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente –, enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social.

As escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, sendo encaminhados bolsistas de Administração Pública da EBAP e bolsistas de Administração de Empresas da EAESP, para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio, respectivamente à University of Southern California e à Michigan State University. Também do DASP, da UFBA e da UFRGS foram enviados bolsistas, resultando, finalmente, na criação de cursos de Administração Pública nessas duas últimas instituições (Fischer, 1993, p. 11). O país também recebe uma missão de professores norte-americanos, especializados em administração pública e de empresas, que foi responsável pelos programas de ensino de Administração em implementação no país, missão que só terminou em 1965 (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 23). Assim, o ensino de Administração, recente no Brasil, fica caracterizado como uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos.

O momento histórico que vivia o país àquela época era propício para a difusão dessa tecnologia. Se o surgimento do ensino de Administração é resultante do desenvolvimento econômico do governo de Getulio Vargas, um grande incentivo dado à expansão desse ensino foi o surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam, no ambiente de intensas mudanças econômicas que vinham ocorrendo. Era necessária a profissionalização dos quadros das empresas brasileiras. A complexidade e o tamanho de suas estruturas demandavam a utilização crescente da técnica e isso tinha tornado fundamental o treinamento de profissionais para executar diferentes funções no interior das organizações.

A expansão, desvinculada da pesquisa

O primeiro precedente para a regulamentação e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil foi a criação da categoria de "técnico em Administração", que torna o exercício da profissão privativo "dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação" (Conselho Federal de Administração, 1994, p. 40). Dessa forma, em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação regulamentou o ensino de Administração por meio de resolução não numerada (Conselho Federal de Educação, 1991, p. 49), fixando o conteúdo mínimo e a duração para o curso.

A EAESP, um centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios, logo se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento brasileiro, que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e as estatais. Formada nos melhores moldes das *business schools* norte-americanas, onde as grandes empresas já eram realidade desde a Segunda Revolução Industrial, tinha como referencial teórico bibliografia norte-americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país (Motta, 1983, p. 53).

Com essa referência e outras, também importantes, como a EBAP e a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP), cujos cursos de Administração Pública e de Empresas haviam sido criados em 1964, o ensino de graduação desenvolveu-se

044-054 46 4/10/03, 3:26 PM

rapidamente no Brasil. É importante notar, entretanto, que, se em um primeiro momento a criação dos cursos deu-se no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 25), esse modelo logo foi abandonado. A regulamentação do ensino e posteriormente o "milagre econômico" abriram um grande campo para os bacharéis em Administração, e com incentivo governamental essa demanda foi atendida, formando profissionais em faculdades isoladas e privadas – características do processo de expansão do ensino superior no país. Assim, de acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, eram 31 cursos em 1967, que evoluíram para 177 cursos em 1973. Posteriormente, com a continuidade dessa política, nos anos 1980 eram 245 cursos. Em 1990 evoluiu-se para 330 cursos, e, segundo o censo do MEC, em 1998 já eram 549 escolas de Administração. A maior parte (57,6%) era de instituições não-universitárias (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998(a), p. 9).

Um fator importante para a evolução desmedida do crescimento da graduação em Administração era que "a abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturados sem muitos dispêndios financeiros" (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 25), pois não eram necessários investimentos vultuosos em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico. Motta (1983, p. 53) acrescenta que "a maior parte das escolas utiliza pessoal mal preparado e que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar".

Desvinculado do processo de construção científica, não é de espantar que o ensino de Administração permanecesse inalterado em sua legislação por 27 anos, insensível às mudanças por que passava o mundo. Algumas dessas mudanças – como o choque do petróleo, a revolução microeletrônica, o surgimento acelerado de novas tecnologias e a globalização econômica – acabaram por modificar, de forma irreversível, o mundo das organizações. Transformaram profundamente a forma da realização de negócios e o posicionamento dos governos, sendo denominadas "ondas de choque" (Albrecht, 1994, p. 6). Devido a essas "ondas", a área de estudos organizacionais foi brindada com um fim de século particularmente agitado. As mudanças sucederam-se em um ritmo alucinante, no melhor "efeito dominó" provavelmente já registrado pela história.

A rapidez dessas alterações não assustou, porém, os educadores em Administração. Apesar da constituição de um Grupo de Trabalho pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu-MEC) com o propósito de produzir um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração em 1982, a proposta de reformulação foi apresentada apenas uma década depois, ainda que o mundo estivesse passando por profundas transformações nos anos 1980.

A discussão das reformas finalmente ocorreu durante o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 28 a 31 de outubro de 1991. Nesse encontro, foram reunidos 170 cursos de Administração de todo o país, concluindo pela apresentação de proposta formal de um currículo mínimo a ser submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação. Mas, na avaliação de Monteiro Jr. (1995, p. 84), "resultou dos debates e discussões acalorados e prolongados a montagem de um novo currículo mínimo, aperfeiçoado e modernizado, é verdade, mas ainda longe de retirar as Escolas de Administração da trilha tradicionalista". Esse novo currículo mínimo é fixado pelo Conselho Federal de Educação em 4 de outubro de 1993, por meio da Resolução n. 2 /97, e permanece vigente até hoje.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996, no entanto, vem iniciar um novo processo de discussão do ensino superior, em Administração e em outras áreas. Pelo Parecer n. 776 /97, o Conselho Nacional de Educação torna a conclamar as áreas a formular as diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação. Mobilizada por essa nova situação, a área de Administração responde em 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, com o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. Esse evento, seguido por outros menores com caráter regional, serviu para analisar e discutir as novas propostas de diretrizes curriculares para os cursos de Administração. Sistematizadas, essas propostas estão hoje sob apreciação do Conselho Nacional de Educação.

A BASE FABRIL DO MODELO DE ENSINO ATUAL

A linha de montagem

Ainda que se considere a regulamentação atual dos cursos de Administração pouco flexível, é fato que a grande maioria das escolas no Brasil não tem inovado muito quando o assunto é o bacharelado. A ausência de originalidade das propostas, conforme já discutido, aliado à rigidez da lei que regulamenta a área, traduz-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para

044-054 47 4/10/03, 3:26 PM

a produção científica. Nas palavras de Martins *et al.* (1997, p. 239): "É bastante comum a prática de repetir o currículo mínimo preconizado pelo Conselho Federal de Educação. (...) Comete-se assim o pecado de supor que, em tema tão amplo como a administração, é possível e desejável o domínio de todas as suas áreas de aplicação e, ainda pior, ignoram-se ou violentam-se as preferências e vocações de cada formando".

Sendo assim, completamente despersonalizado e fiel ao currículo mínimo (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 295), o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório. Pode-se traçar a seguinte analogia: as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador), conforme o gráfico 1.

Nos primeiros períodos, estão as disciplinas da formação básica e instrumental, a base que sustentará o todo: Economia, Direito, Matemática, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática. Espera-se, nessa formação, fundamentar no futuro administrador a compreensão e as aplicações das ciências sociais que dão base à Administração, bem como o desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias para quantificar e especular. É uma preparação necessária, segundo a lógica presente na lei, para a próxima fase.

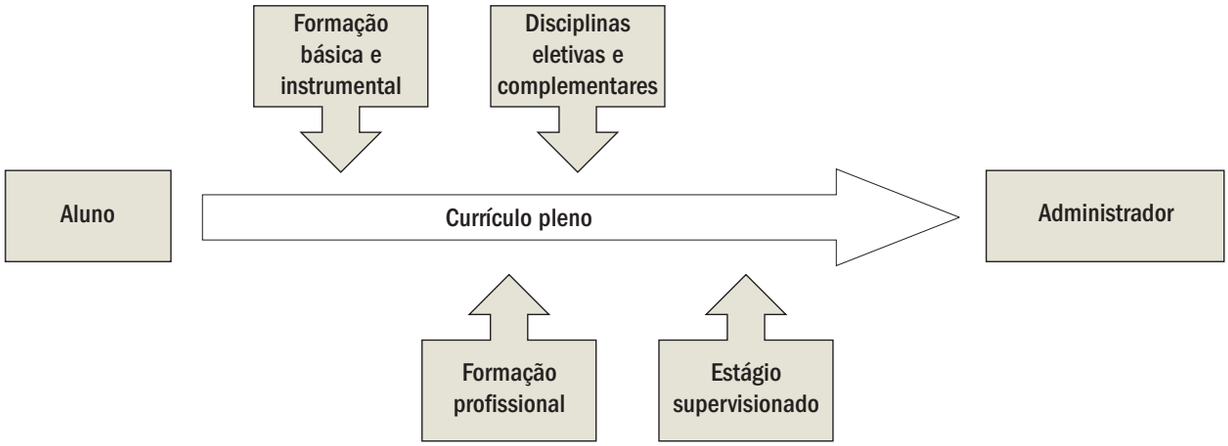
Nos períodos seguintes, são ministradas as disciplinas da formação profissional que tornarão o administrador capaz de operar dentro de sua área: Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos, Administração de Produção, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais e Organização, Sistemas e Métodos. Nessa formação, trabalha-se para construir no estudante o domínio das áreas técnicas consideradas como de âmbito exclusivo dos administradores e que compõe o campo do saber administrativo propriamente dito. É quando se constrói toda a base técnica do administrador e se manipulam as ferramentas minimamente necessárias para a habilitação e o exercício da profissão.

Depois, vêm as disciplinas eletivas e complementares: busca-se uma ênfase na formação, seja ela generalista ou especializada. Essa última etapa, conforme o próprio título demonstra, não apresenta necessariamente um formato definido, sendo utilizada para promover o contato com disciplinas conexas à Administração ou enfatizar uma área do conhecimento já discutida durante o curso. É também o espaço para adequar o currículo pleno às características de cada escola e às vocações regionais.

Finalmente, dá-se o estágio supervisionado. Ele foi concebido para verificar a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos que a ele se submetem. Embora obrigatório, sofreu diversas disfunções desde sua regulamentação, perdendo seu objetivo e forma original.

Mesmo que essa lógica inerente ao processo de formação do administrador pareça obsoleta, é perfeitamente compreensível sua concepção. Os grandes expoentes do ensino de Administração no final do século XX, sem nenhum demérito a essas figuras, ainda são os pensadores clássicos, como Frederick Taylor, Henri Fayol e Henry Ford. A formação do administrador apenas obedece à lógica proposta por eles. Mesmo que revistos sob um enfoque sistêmico, representam todo um referencial teórico cujas

Gráfico 1 – **A "linha de produção" do administrador.**



044-054 48 4/10/03, 3:26 PM

bases remontam à Revolução Industrial. Esse tempo, se ainda não foi superado, tem hoje suas principais características sob profundos questionamentos. E essas características acabam também por revelar o caráter tipicamente fabril da formação do administrador, como veremos.

A DIVISÃO DO ESTUDO

Tal como a sociedade da qual fazem parte, as organizações vivem uma grande evolução desde o advento da revolução industrial. Desde a prototípica fábrica de alfinetes descrita por Smith (1981, p. 41), as organizações experimentaram um notável aumento de sua complexidade. Elas cresceram, diversificaram suas operações, adicionaram uma gama de novos trabalhos de forma a aumentar o valor agregado de seus produtos, extrapolaram seus limites nacionais e tornaram-se mais interdependentes do ambiente que as abriga.

Estudar as organizações, por conseqüência, tornou-se uma tarefa muito mais complexa. A solução encontrada para lidar com tal complexidade foi dividir esse estudo: fragmentar a organização em partes menores para que pudessem ser intimamente compreendidas, descobrir a inter-relação entre essas partes e, finalmente, reunir a compreensão de todas as partes e a relação entre elas para buscar de forma racional a compreensão da totalidade da organização. Essa opção pelo estudo em separado de cada uma das partes que compõem o fenômeno organizacional encontra sua origem na filosofia de René Descartes, que defendeu a hipótese de que a compreensão de fenômenos complexos poderia acontecer a partir de sua redução em componentes básicos.

Baseado no método cartesiano, o ensino de Administração foi dividido desde sua primeira regulamentação, em 1966, em grupos de matérias. A regulamentação de 1993, longe de alterar conceitualmente a primeira, dá apenas um novo arranjo à divisão anterior. Cada uma dessas etapas de formação encerra um conjunto de disciplinas, e o conjunto total denomina-se currículo mínimo. É a partir desse currículo mínimo que se desenvolverá o currículo pleno, personalizado em cada escola, de acordo – pelo menos teoricamente – com as especificidades regionais e necessidades de desenvolvimento setoriais. Tenta-se, assim, construir uma linha de pensamento que leve à compreensão do fenômeno organizacional.

Em conseqüência, a ordenação das disciplinas que compõem o currículo pleno, bem como sua nomenclatura, é ponto de pauta certo quando o assunto discutido é a formação do administrador. Tem-se concentrado toda atenção na definição das grades curriculares, na falsa expectativa de que uma arrumação certeira conduzirá a escola e seus futuros administradores pela direção almejada. O relator da regulamentação de 1993 já chamava atenção para o seguinte fato: "Na realidade, a enumeração que discrimina as matérias (o currículo) tem um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional: (...) cabe à metodologia escolar, procurando reconstruir a experiência e sua organicidade, através desse instrumento, o papel mais importante. Nessa orientação, a multiplicidade das matérias tenderá a reduzir-se a um repertório solidário, encaminhando-se no sentido da unificação, e não da dispersão" (Conselho Federal de Educação, 1991, p. 41).

É a construção desse repertório solidário o grande obstáculo do ensino de Administração e, provavelmente, também dos demais cursos superiores. O problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que os compõem. É a inter-relação delas. A divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as matérias são constantemente esquecidos, ignorados ou mesmo desconhecidos.

Especialização

A divisão do estudo trouxe conseqüências desfavoráveis. A mais direta delas foi a especialização e, em muitos casos, a estagnação do campo de estudo dos professores. Tal como está previsto pelo currículo mínimo, a fragmentação do estudo divide-o em formações específicas, e cada uma delas divide-se em disciplinas teoricamente conexas. Essas matérias, componentes básicos do curso, deveriam obrigatoriamente manter relações entre si. Ainda que sejam estudos diferentes, deveriam observar caminhos convergentes, atuar solidariamente no sentido de formar no aluno a visão de todo um campo do conhecimento, seja ele geral ou especializado em sua área de interesse.

Não é isso, entretanto, que acontece. As abordagens inerentes a cada disciplina são muitas vezes tão diferentes quanto os professores que as lecionam, "o que se compreende a partir da estrutura universitária brasileira, que provoca o isolamento dos especialistas" (Motta, 1983, p. 53). O estudante acaba prejudicado, porque o isolamento torna o aprendizado penoso, confuso e pouco profícuo, e também os professores, que não se beneficiam do contato com outros professores e pesquisadores.

Todas as disciplinas, principalmente as que não são diretamente relacionadas à área de administração, deveriam ser estudadas cuidadosamente, buscando sua interação com o fenômeno administrativo, preparando o

044-054 49 4/10/03, 3:27 PM

pensamento e o raciocínio do aluno para a compreensão das organizações de forma generalista. Esse é um aspecto destacado – e não observado – há mais de três décadas pelo relator da primeira regulamentação: "O estudo das ciências auxiliares ou instrumentais em cursos profissionais se orienta na direção desses e sob o impulso de suas motivações. É bastante corrente o fato de serem ministradas essas matérias de modo bastante genérico, sob a responsabilidade de professores divorciados do campo a que elas devem aplicar-se. Disso resulta o adensamento do currículo, sem vantagens, nem de ordem cultural nem de ordem prática, por falta de adequada perspectiva" (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 46).

Todos esses argumentos reforçam a impressão de que o ensino de Administração terminou parecido com uma fábrica. Cada professor entra em sala para lecionar sua disciplina, de forma estanque, dissociada das outras existentes. Tal como um operário, ministra a matéria como se montasse no conjunto (o aluno) a peça de sua responsabilidade. Peça que nem sempre se encaixa, pois a fragmentação e o estudo cada vez mais aprofundado e isolado vão acabar dificultando, para o aluno, a visualização do todo administrativo.

Mecanicismo

Uma das peculiaridades do sistema industrial é a concepção das organizações tais como se fossem máquinas: arranjos estáticos de peças que, consertados, dão origem aos produtos previstos. Os cursos de Administração também foram concebidos dentro dessa lógica mecanicista: de determinadas ações ou causas derivarão determinados efeitos ou conseqüências previsíveis, dentro de uma correlação razoável.

As escolas de Administração são como organizações industriais. A partir de um padrão de produção, determinado por características da escola e por necessidades locais, elas definem sua maneira para realizar a tarefa de formar administradores, escolhem os trabalhadores mais adequados a essa tarefa e selecionam, de acordo com sua credibilidade e prestígio, a matéria-prima. Em outras palavras, uma proposta de currículo pleno, um bom corpo docente e bons estudantes, conseqüentemente, seriam suficientes para formar bons administradores.

Ao final do processo da graduação, espera-se que os alunos tenham estabelecido as conexões entre todas as disciplinas ministradas no curso, ainda que ordenadas em uma lógica penosa e em um currículo extenso, estimulando a fragmentação do conhecimento e contrariando o princípio da ordenação da multiplicidade de matérias em um repertório (Conselho Federal de Educação, 1991, p. 41). Encara-se o futuro administrador, no final do processo, como uma máquina que será capaz de operar – gerir e tomar decisões – dentro do que foi programada. Completa-se, assim, o ciclo de transformação do aluno em um técnico aplicador de tecnologia estrangeira (Covre, 1991, p. 76).

Em um mundo em transformação, porém, há de se esperar mais do que isso de um profissional. Em lugar de treiná-lo para dar respostas prontas aos problemas costumeiros, devemos educá-lo para desafios maiores. O aluno precisa ser incentivado a romper paradigmas, a criar e a ousar em um mundo de complexidade crescente e que se transforma rapidamente. "Antes que treinar e adestrar alunos é indispensável iniciá-los na *ultrapassagem das fronteiras do já conhecido*" (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 292).

Visão de sistema fechado

Tal como as fábricas, representações do pensamento clássico da Administração, determinístico e programático como uma máquina, as escolas de Administração têm apresentado um intercâmbio muito pequeno com o ambiente no qual estão inseridas. Já em 1983, a "década perdida", Motta (1983, p. 54) ponderava sobre esse distanciamento do mundo. Concluía observando que, embora três décadas houvessem modificado bastante o cenário no mundo dos negócios, "pouco ou nada se faz em termos de preparar os jovens aspirantes à administração para as questões que irão enfrentar num futuro muito próximo. Em suma, a maior parte dos cursos está preparando nem mesmo para hoje, mas sim para ontem".

Em face de críticas como essa os coordenadores das escolas se preocuparam, nos encontros promovidos que levaram à construção da nova grade curricular em 1993, com a maior permeabilidade dos estudos com o mundo que as cerca. O Parecer n. 433 /93 expunha que "nesse contexto, alguns tópicos emergentes já se apresentam com as marcas da atualidade: a ética administrativa, a globalização, o meio ambiente, a administração da tecnologia, os sistemas de informação, o controle de qualidade total e outras" (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 294).

Entretanto, como em toda organização que pode ser apontada como um sistema fechado, as escolas de Administração mostraram uma grande resistência a abrir seus programas a esses novos temas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1997 (b), p. 24), dos estudantes concluintes de 1996, apenas 20,3% havia estudado Ecologia /Meio Ambiente como tópico ou como tema central de uma disciplina do curso. A maioria (79,6%) nunca apreciou o tema durante o curso

044-054 50 4/10/03, 3:27 PM

ou o apreciou apenas superficialmente durante atividades extraclasse. Os números não são melhores quando o tema é Tecnologia de Informação. Embora seja um dos motores das profundas modificações que vivemos hoje, particularmente no meio empresarial, o assunto só foi tratado por 29% dos formandos do mesmo ano. Já Ética nos Negócios, uma discussão recorrente no Brasil e no mundo, só foi analisada por 42,5% dos alunos. Globalização Econômica, assunto de fundamental importância na administração atual, foi abordado por apenas 49% dos futuros administradores.

A percepção é a de que os cursos caminham separadamente do mundo, como se dele não dependessem. Não há uma colaboração estreita entre a universidade e a sociedade, particularmente o mercado, o que remete a situações como a acima descrita. Os conteúdos enfaticamente técnicos são predominantes no processo de formação do administrador.

BUSCANDO BASES SÓLIDAS PARA O ENSINO

O aluno como sujeito de seu aprendizado

O papel desejável das escolas de Administração vai, aos poucos e por exclusão, ficando delineado. Mas qual o papel do estudante na relação ensino-aprendizagem? Pode-se definir o aluno de Administração como produto ou como sujeito no processo de sua própria formação?

Uma nova realidade organizacional demanda administradores que sejam capazes de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente e ser criativo; que tenham iniciativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, habilidades de negociação e consciência da qualidade e das implicações éticas de seu trabalho (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 12). Basicamente, exige um estudante ativo, o que não é a regra na relação ensino-aprendizagem.

Sobre a atitude normalmente passiva do educando, Freire (1987, p. 58) contribui expondo sua concepção "bancária" da educação: "A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixa docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão".

A concepção "bancária" da educação guarda muitas semelhanças com a "fábrica de administradores". Tanto uma como outra tratam o aluno como mero produto, mera conseqüência do processo de ensino. Tornam-se, assim, os educandos meros arquivadores de conhecimentos e conteúdos, pois estão desprovidos de sua capacidade de buscar o inter-relacionamento de teoria e prática e vivenciar o conhecimento. O que é arquivado, na realidade, é o homem e todo seu potencial.

Aos estudantes, pouco resta senão o papel de receber, de memorizar e de exercitar as reações para as quais estão sendo preparados. Quanto mais os educandos se exercitam nessa tarefa de memorização autômata, mais se afastam da busca da consciência crítica que, em última análise, resultaria em sua inserção no mundo e na conseqüente transformação deste. Distanciam-se, assim, de seu papel como sujeitos do processo de aprendizagem.

O estudante como *produto* não transforma o mundo, mas antes tende a ele se adaptar, anulando ou reduzindo dramaticamente seu poder criador. Dissocia-se de seu papel como indivíduo, relegando-o a um segundo plano, no qual sua responsabilidade como agente de mudança está alijada do exercício profissional. Torna-se um ingênuo (Freire, 1983, p. 69).

Em contraponto, uma educação problematizante busca a emersão das consciências e sua inserção crítica na sociedade. Possibilita ao aluno ser sujeito do próprio processo de aprendizado, permite o despertar de sua consciência, o despertar da intencionalidade, estimula a busca do conhecimento. Motiva-o a sair da submissão e da passividade e abre caminho para que ele venha a ser o protagonista de sua própria história.

Na prática da problematização, os educandos desenvolvem o poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A partir das experiências dos alunos, implica-se um constante ato de desvelamento da realidade, abrindo espaço para a inserção crítica dessa realidade. A tendência então, para o aluno, é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar em si mesmo e no mundo, sem separar esse pensar da ação, pois a prática problematizante funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre sua realidade (Freire, 1983, p. 71).

O aluno que aprende a perceber a si próprio e sua situação entra em contato com sua realidade e sente-se capaz de modificá-la. O fatalismo, ou a consciência de se sentir como apenas um *produto* ao final do processo de formação, cede lugar à vontade de aprender para *produzir* seu próprio futuro. O aluno, finalmente, sente-se sujeito.

044-054 51 4/10/03, 3:27 PM

A "redução sociológica" necessária

Uma educação "bancária" e não problematizante, que aliena o aluno do próprio processo de aprendizado, impossibilita-o de desenvolver sua própria percepção acerca do fenômeno administrativo e uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas. Conseqüentemente, impede-o de investigar novos métodos e técnicas de gestão que melhor se adaptem à sua realidade. O aluno corre o risco, então, de se tornar um profissional condenado a repetir indefinidamente os métodos e as técnicas importadas de países estrangeiros, particularmente dos Estados Unidos.

Não desenvolvendo, desde sua implantação no Brasil, uma via adequada à compreensão do fenômeno organizacional, sua ciência e tecnologia, tornou-se o ensino em Administração dependente do desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido em centros mais desenvolvidos. "Enquanto no mundo moderno do século XIX, teóricos pensaram o trabalho no pano de fundo do capitalismo industrial e a relevância do papel do administrador neste processo, no Brasil, isto não aconteceu", explicam Martins *et al.* (1997, p. 11). Como os desafios administrativos brasileiros ocorreram posteriormente aos desafios administrativos de países que viveram os primórdios do capitalismo industrial, o país teve a opção de importar modelos em detrimento da criação de outros, quiçá mais adequados às nossas necessidades e estilo de desenvolvimento.

O resultado desse processo é o ensino profissionalizante, que transforma o estudante em um técnico pouco "pensante", em um aplicador de tecnologia em sua maior parte importada, e não mais em um possível futuro pesquisador, cientista (Covre, 1991, p. 76). Nessas condições, entende-se a perpetuação do referencial teórico importado e da baixa produção de conhecimento no Brasil.

Há a necessidade da criação de uma consciência crítica em relação a esses assuntos que fazem parte da realidade nacional. A redução sociológica é, então, tema da maior importância quando se fala da formação do administrador. Define-a Guerreiro Ramos (1965, p. 44), no domínio restrito da sociologia, como: "uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórico, tem de servir-se da experiência de outras comunidades".

Para além das definições, trata-se de uma atividade de protagonismo de todo um país. Ela surge quando uma sociedade dependente se espelha em uma desenvolvida, movida pela sua autodeterminação em direção à própria suficiência e pondo entre si e as coisas que a circundam um projeto de existência. Esse projeto, ao menos no campo da administração, ainda falta ao Brasil, na medida em que importamos e tentamos implantar modelos prontos e inadequados, na maior parte dos casos.

Isso acontece porque a redução sociológica no ensino de Administração choca-se frontalmente com a concepção "bancária" desse ensino. Passo a passo, a redução é um processo que deve ser desenvolvido por pessoas que têm consciência de seu papel na sociedade e da importância de transformá-la (Guerreiro Ramos, 1965, p. 45). Não parece ser o perfil do estudante depositário, tampouco o de professores que se portam como meros repetidores de conhecimentos petrificados, sem vida e sem chances de serem utilizados como ferramentas para promover qualquer transformação.

Para o estudante agir como ser transformador é importante que ele tenha a percepção da totalidade do fenômeno administrativo e das inter-relações das diferentes matérias que compõem a área. Todas as matérias a serem estudadas fazem parte, necessariamente, de conexões de sentido. Estão referidas umas às outras por um vínculo de significação que dá forma ao todo. Existem apenas em um determinado contexto, pois a perspectiva em que estão as matérias em parte as constitui. Portanto, se transferidas para outra perspectiva, deixam de ser exatamente o que eram. Assim, técnicas e métodos importados provavelmente nunca funcionarão satisfatoriamente, pois foram concebidos em outro contexto e, quando transferidos, passam a apresentar problemas.

Não é necessário, porém, que se recomece a história administrativa no Brasil. A fim de melhor conduzir o processo de desenvolvimento nas várias áreas do saber humano, é importante investigar a experiência estrangeira, seus sucessos e insucessos. A redução sociológica conduz a um procedimento crítico-assimilativo dessa experiência, por uma sociedade que desenvolve a capacidade de se auto-articular, tornando-se conscientemente seletiva. É dirigida por uma aspiração ao universal, porém mediatizada pelo local, regional ou nacional.

CONCLUSÕES

A demanda por administradores sempre acompanhou a estruturação econômica do país, relacionando-se com os momentos históricos característicos desse processo até os dias de hoje. O ensino de Administração, inicialmente confundido com o de Economia, foi regulado

044-054 52 4/10/03, 3:27 PM

primeiramente em 1931, quando o capitalismo que se instalava tardiamente em nosso país necessitava de profissionais especializados para gerir as organizações industriais que se instalavam. Nos anos 1950, quando um novo governo Vargas buscava o desenvolvimento econômico e social do país, seguido por Kubitschek, o ensino de Administração estruturou-se a partir da influência gerada pela Fundação Getulio Vargas e, mais especificamente, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, criada em 1954. O modelo de ensino dessa escola, com um currículo especializado em administração de empresas, traduziu o momento histórico pelo qual atravessava o país, com a instalação de várias empresas estrangeiras e estatais.

Com o desenvolvimento estimulado pelos governos militares e o "milagre econômico", a nação privilegiou as grandes empresas, multinacionais e estatais – principalmente estas últimas. O ensino expandiu-se em ritmo acelerado, resultado da regulamentação da profissão e do bacharelado em Administração, procurando suprir a demanda por tecnocratas gerada por esse tipo de desenvolvimento. Já em 1993, após dois anos de governo Collor e intensas mudanças que projetavam o Brasil no contexto de uma economia globalizada, a reforma da regulamentação tenta orientar as escolas para a formação de profissionais aptos a enfrentar o mundo e suas novas demandas.

Como conseqüência histórica, o ensino de Administração nasceu, estruturou-se e expandiu-se em um Brasil que inaugurou, desenvolveu e concretizou-se como uma sociedade industrial. Herdou as características mais marcantes de tal sociedade, como a divisão de trabalho, a especialização e o mecanicismo que permeiam o modelo de ensino em voga. Com as mudanças acontecendo de forma avassaladora na última década e com a estagnação acadêmica do ensino de Administração, em parte devida à "década perdida", incorporou-se a esse ensino mais uma característica: a visão de sistema fechado. Todas essas características, pertinentes ao momento histórico em que surgiram, tornam-se hoje particularmente problemáticas quando se tenta buscar novos rumos para a formação de administradores. Em um mundo globalizado e holístico, falta a esses homens e mulheres uma compreensão maior do fenômeno organizacional e de suas conseqüências.

A importação de referencial teórico reforça essas características. Nos países ditos de Primeiro Mundo, o desenvolvimento do capitalismo só se deu com a produção e o domínio do conhecimento administrativo para tal. No Brasil, o capitalismo tardio supriu suas necessidades importando conhecimento já sistematizado em outros países, premido pela necessidade de se desenvolver e aliado à impossibilidade de gerá-lo em curto prazo. Isso acontece durante toda a história do surgimento e desenvolvimento da área de Administração no país e estende-se até os dias de hoje. A importação desse conhecimento administrativo, adquirido em outras condições econômicas, sociais e culturais, porém, nunca conduziu o Brasil ao mesmo estágio de desenvolvimento capitalista desses países. Conduziu, antes, a um estado de dependência intelectual administrativa, que não foi solucionado mesmo após tantas décadas em que o país busca, de forma caudatária, encontrar-se com a modernidade.

Tal dependência pode ser creditada, também, à falta de caráter investigativo no desenvolvimento das ciências administrativas no país. Em instituições universitárias onde se desenvolvem pesquisas, sedimenta-se um conhecimento que é essencialmente dinâmico, que acrescenta, desenvolve-se e adapta-se às condições socioeconômico-culturais desiguais, a partir da revelação de seus mecanismos e de como manuseá-los. Em instituições onde o ensino é a única atividade, o conhecimento administrativo torna-se rígido e estático: rígido pois a inexistência da pesquisa torna seus mecanismos desconhecidos e não permite ajustamentos, e estático porque só se torna possível a reprodução dos conceitos. Registre-se que a expansão do ensino de Administração se fez primordialmente por meio de instituições desse tipo.

Em face de um mundo em constante desenvolvimento e sofrendo profundas mudanças, no qual as características industriais perdem paulatinamente o sentido, os átomos estão sendo substituídos pelos *bites*, e a informação – o domínio dela – firma-se como a base de toda uma nova gama de produtos, pode-se considerar que é uma boa hora para se repensar o ensino de Administração.

A definição das novas Diretrizes Curriculares, em análise no Conselho Nacional de Educação, infelizmente não é uma aspiração das escolas de Administração para diminuir a defasagem entre o conhecimento conquistado pelo avanço científico e tecnológico atual e o conhecimento ensinado nas salas de aula. Antes, têm como fato político precedente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A preocupação decorre do fato de, já em 1993, a regulamentação ora promulgada conferir às escolas liberdade, senão total, suficiente para que cada uma formatasse seu projeto de ensino e definisse o profissional que desejaria formar, utilizando a prática pedagógica que julgasse adequada. A grande maioria delas não fez uso de tal liberdade, limitando-se a reformular seus cur-

044-054 53 4/10/03, 3:27 PM

rículos apenas para adequá-los ao novo texto da Lei.

Se a pretensão dessas novas diretrizes curriculares for um ensino universitário de Administração baseado na universalidade de idéias e compreensões, um trabalho de formação verdadeiramente interdisciplinar, é procedente a perspectiva de contratar educadores e pedagogos para integrar a equipe de trabalho e ajudar na definição das pedagogias adequadas a esse ou aquele curso. Do contrário, a proposta de reformulação do ensino irá se tornar novamente ingênua e limitada. Se não houver a utilização de pedagogias inovadoras, o ensino de Administração, embora disponha de todos os trunfos importantes para sua superação, estagnará na concepção "bancária" já explicitada por Paulo Freire, e resultará nas mesmas "fábricas de administradores" construídas após as duas primeiras regulamentações.

As competências desejáveis ao administrador, quando não são inatas, têm de ser desenvolvidas ao longo do curso – desenvolvimento que pressupõe o estudante como *sujeito* de seu próprio processo de formação. Há de se trabalhar os alunos como indivíduos que devem e têm de contribuir para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidos durante essa formação. O estudo das organizações, muito rico, é de uma complexidade notável, o que traz uma dificuldade natural para apreendê-lo. Mesmo assim, ainda que complexo seja o assunto, o estudante que participa do projeto para sua formação terá a chance de desenvolver a consciência crítica que lhe permitirá uma melhor compreensão do fenômeno organizacional.

Artigo convidado. Aprovado em 15/02/2003.

Referências bibliográficas

ALBRECHT, K. *O trem da linha norte*. São Paulo : Pioneira, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial*, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. *Diário Oficial*, Brasília, 1997.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu /MEC. *Biblioteca básica para os cursos de Administração*. Florianópolis : UDESC, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Leis. In: *Manual do administrador*: guia de orientação profissional. Brasília : Conselho Federal de Administração, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. Brasília, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Documenta*. Brasília, ago. 1993.

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

FISCHER, T. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. *Revista de Administração Pública*, FGV, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 11-20, out./dez. 1993.

FREIRE, P., Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUERREIRO RAMOS, A. *A redução sociológica (introdução ao estudo da razão sociológica)*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1965. p. 45-6.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Exame nacional de cursos, 1996*: relatório administração. Brasília : Instituto...,1997(a).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Exame nacional de cursos*: relatório-síntese 1997. Brasília : Instituto..., 1997(b).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Superior*: 1998. Brasília : Instituto..., 1998(a).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Exame nacional de cursos*: relatório-síntese 1998. Brasília : Instituto..., 1998(b).

MARTINS, P. E. M. et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. *Archétypon*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, set. /dez. 1997.

MEZZOMO KEINERT, T. M. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. *Série Relatórios de Pesquisa*. São Paulo, 1996.

MEZZOMO KEINERT, T. M. e VAZ, J. C. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. *Revista do Setor Público*, n. 28, jan. / mar. 1994.

MONTEIRO JR., S. *O currículo por tema como alternativa ao currículo dos cursos em administração*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

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.

SMITH, A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causass. São Paulo : Nova Fronteira, 1985.

Alexandre Nicolini
Universidade Cândido Mendes - UCAM
E-mail: nicolini@ucam-campos.br
Endereço: Rua Almirante Barroso 248, Ed. Bela Morada, apt. 402. Salvador, BA. CEP: 41.950-350

044-054 54 4/10/03, 3:27 PM