

THALES BATISTA DE LIMA

**O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL**

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração

Doutorado em Administração

João Pessoa

2015

THALES BATISTA DE LIMA

**O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL**



Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Administração e Sociedade, com linha de pesquisa em Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, com ênfase em Aprendizagem e Competências.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

João Pessoa

2015

L732a Lima, Thales Batista de.

O ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em administração da região nordeste do Brasil / Thales Batista de Lima.- João Pessoa, 2015.

292f. : il.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva

Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA

1. Administração - ensino. 2. Ambiente de ensino-aprendizagem - curso de Administração - Nordeste, Brasil. 3. Curso de Administração - trajetória histórica. 4. Estrutura curricular.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

THALES BATISTA DE LIMA

**O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL**

Tese aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador

Diogo Henrique Helal, Prof. Dr.
Examinador Interno - UFPB

Francisco José da Costa Prof. Dr.
Examinador Interno - UFPB

Fernando de Souza Coelho, Prof. Dr.
Examinador Externo – EACH-USP

Henrique César Muzzio de Paiva Barroso Prof. Dr.
Examinador Externo - UFPE

João Pessoa

2015

Dedico este trabalho, de forma bem especial, aos meus avós Gentil, Euclides e Rosilda (*in memoriam*) porque imagino o tamanho da felicidade que sentiriam por mais esta conquista de seu neto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim e me oportunizar a comunhão com Ele que me fortalece na fé.

A Nossa Senhora, por segurar minhas mãos nos momentos de aflição.

A minha esposa, por ser uma pessoa amável e fiel, que me faz sentir o amor.

A minha filha, por trazer alegria ao meu viver.

Aos meus pais, pela inesgotável dedicação ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu irmão, pelo seu caráter contagiante.

Ao meu sobrinho e afilhado, por dividir comigo momentos de diversão.

A minha avó em vida, pelos inestimáveis ensinamentos e valores cristãos.

Aos meus familiares, pela preocupação e cuidado demonstrado pelos gestos de carinho.

Aos meus sogros, por me acolherem em suas famílias.

Aos meus cunhados, pela cumplicidade e respeito mútuo construído.

Aos meus amigos, por serem tão compreensivos comigo.

Ao meu orientador, por ter me orientado na carreira e se tornado meu amigo.

À banca examinadora, pelas contribuições enriquecedoras para o melhoramento do trabalho.

Aos colegas do PPGA (professores e alunos), por terem compartilhado comigo experiências valiosas de conhecimento.

Aos funcionários do PPGA (professores e técnico administrativos), pela solicitude e atenção quando precisei de ajuda.

Aos colegas de trabalho (DCSA/Campus IV), pelo apoio e confiança em mim.

Aos docentes participantes do referido trabalho, pela disponibilidade e crédito ao desenvolvimento do conhecimento científico por meio da pesquisa.

Às entidades visitadas pelo Grupo Superação, pelo engrandecimento da minha humanidade por meio deste serviço.

Aos colegas da paróquia, por torcerem por mim.

“Põe tua confiança em Deus e Ele te salvará. Orienta bem o teu caminho e espera nele. Conserva o temor a Ele até na velhice.” (Eclesiástico, 2, 6).

RESUMO

LIMA, Thales Batista de. **O ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração na região Nordeste do Brasil**. 292 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2015.

Este estudo teve como objetivo analisar as dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador. Para alcançar este propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar a trajetória histórica do ensino de graduação em Administração do Nordeste brasileiro a partir do relato de professores que participaram do processo de criação desses cursos; b) caracterizar as dimensões do ambiente de aprendizagem da formação do administrador; c) discutir as influências no ensino em Administração no Nordeste a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem; d) propor diretrizes para a formação regionalizada do administrador. Para tanto, abordou-se o contexto da formação de administradores no Nordeste. Em seguida, realizou-se um resgate histórico do ensino de graduação em Administração no Nordeste, destacando a adesão a modelos de ensino *for business* norte-americanos e à perspectiva desenvolvimentista. Ainda, observa-se a estrutura curricular dos cursos na região e discutem-se as dimensões do ambiente de aprendizagem, destacando-se as seguintes: histórico-política, estrutural-institucional, cultural-social e tecnológico-virtual. Aborda-se também a relevância dos agentes envolvidos no fomento de uma formação qualificada, quais sejam alunos, professores, gestores e práticos, além da atuação importante do Governo, das universidades e de outras instituições. Participaram da pesquisa nove docentes envolvidos com a criação e o desenvolvimento do curso de Administração na região. As entrevistas foram transcritas e codificadas, além de subsidiarem a categorização dos discursos divididos nas três primeiras dimensões apresentadas. O processo de análise orientou-se pelo paradigma interpretativo e adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que a discussão da temática foi construída a partir dos relatos dos docentes entrevistados, dos quais emergiram categorias que se relacionam entre si por meio das dimensões enfocadas no trabalho. Os resultados revelaram que as dimensões do ambiente de aprendizagem efetivamente exercem um papel preponderante no ensino em Administração. O panorama atual resulta de uma trajetória histórica, permeada por conflitos e interesses políticos, não só em nível nacional, como também regional ou nas universidades. A estrutura física e o apoio institucional ao fomento de um ensino qualificado estão dentre os fatores mais proeminentes na formação qualificada. Ainda, a perspectiva cultural e social impacta na qualidade do ensino em Administração, em que se torna salutar o conhecimento sobre as peculiaridades do contexto regional. O uso de recursos tecnológicos pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizados levando-se em conta à adequação às condições disponíveis e à própria utilização pelas formas organizacionais existentes na região. A identidade do curso, do ensino, e do administrador ainda encontra-se difusa não só internamente, como também para a sociedade em geral, necessitando-se uma atuação efetiva dos Conselhos Regionais e Federal para a regulamentação e delimitação do âmbito profissional característico do administrador. Nesse sentido, esta tese propõe algumas diretrizes contextuais, culminando em ações que podem viabilizar um ensino em Administração por meio de uma formação mais regional a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem local. Por fim, conclui-se que uma formação regionalizada constitui-se em uma alternativa para promover a aproximação entre ensino e ambiente de aprendizagem de maneira a alinhar-se com as possibilidades de atuação profissional em Administração no Nordeste.

ABSTRACT

LIMA, Thales Batista de. **The learning environment of the teaching management education in the Northeast of Brazil**. 292 f. Thesis (Doctorate in Business Administration) – Post-Graduate Program in Business Administration, UFPB, João Pessoa - PB, 2015.

This study had as objective to analyze the dimensions of the teaching learning environment in Administration in the Northeast of Brazil in the administrator formation process. To achieve this purpose, the following specific objectives were established: a) identify the historical trajectory Administration undergraduate teaching northeastern Brazil from the reporting teachers who participated in the creation process of these courses; b) to characterize the dimensions of the administrator formation of the learning environment; c) discuss the influences on education in Business Administration in the Northeast from the learning environment dimensions; d) Propose guidelines for regionalized training administrator. Therefore, it approached the context of formation of administrators in the Northeast. Then, there was a historical Administration in undergraduate education in the Northeast, emphasizing adherence to teaching models for American business and developmental perspective. Still, there is a curriculum of courses in the region and discusses the dimensions of the learning environment, highlighting the following: historical-political, structural and institutional, cultural, social and technological-virtual. It also discusses the significance of the agents involved in promoting a qualified education, namely students, teachers, managers and practical, beyond the important role of government, universities and other institutions. The participants were nine teachers involved with the creation and development of the Administration course in the region. The interviews were transcribed and coded, and subsidize the categorization of discourse divided in the first three dimensions presented. The review process was guided by the interpretative paradigm and adopted a qualitative approach, since the theme of the discussion was built from the reports of interviewed teachers, of which emerged categories that relate to each other through the dimensions focused at work. The results showed that the dimensions of the learning environment effectively play a leading role in teaching Administration. The current situation results from a historical trajectory, permeated by conflicts and political interests, not only at national, but also regional or universities. The physical structure and institutional support to the promotion of a qualified education are among the most prominent factors in qualified training. Still, the cultural and social perspective impacts on the quality of education in Administration, where it is, the knowledge about the peculiarities of the regional context. The use of technological resources can assist the process of teaching and learning, if used taking into account the suitability to the conditions available and own use by organizational forms in the region. The identity of the course, teaching, and administrator still is pervasive not only internally, but also to society at large, necessitating an effective action of the Federal and Regional Councils and for the regulation and delimitation administrator characteristic professional context. In this sense, this thesis proposes some guidelines contextual, culminating in actions that can facilitate teaching in Management through a more regional training from the dimensions of the local learning environment. Finally, it is concluded that a regionalized training is in an alternative to promote closer ties between teaching and learning environment in order to align themselves with the possibilities of professional experience in management in the Northeast.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases da análise da pesquisa	104
Figura 2: Trajetória da pesquisa	107
Figura 3: O ambiente de formação do administrador no Nordeste brasileiro..	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mercado de trabalho formal no Nordeste por setores em 2000 e 2013	24
Quadro 2: Formação de ensino superior no mercado de trabalho formal no Nordeste em 2000 e 2013	25
Quadro 3: O ensino em Administração nas instituições do Nordeste.....	25
Quadro 4: Situação domiciliar e populacional do Nordeste	29
Quadro 5: Síntese das perspectivas de compreensão do Nordeste.....	37
Quadro 6: Criação do curso de graduação em Administração no Nordeste	41
Quadro 7: Dimensões e categorias da análise dos dados	104
Quadro 8: Elementos que caracterizam o ensino tradicional e o ensino moderno	143
Quadro 9: Significado das categorias da Dimensão Histórico-Política	159
Quadro 10: Cronologia das influências no ambiente de aprendizagem do ensino em Administração.....	160
Quadro 11: Perfil do egresso em Administração Pública e Empresarial	185
Quadro 12: Desenvolvimento de competências no processo de formação.....	186
Quadro 13: Significado das categorias da Dimensão Estrutural-Institucional	210
Quadro 14: Significado das categorias da Dimensão Cultural-Social	247
Quadro 15: Ações para a formação regionalizada do administrador a partir das diretrizes contextuais.....	262
Quadro 16: Desafios das dimensões do ambiente de aprendizagem	269

LISTA DE SIGLAS

BNB – Banco do Nordeste

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD – Ensino a distância

EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

EEAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo

ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios

FACEMG – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMOR – Secretaria de Modernização e Reforma Administrativa

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	12
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.2.1 OBJETIVO GERAL.....	21
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.3 JUSTIFICATIVA.....	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	28
2 FUNAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1 NORDESTE: CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES	29
2.2 O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO	38
2.3 ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	52
2.4 O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	58
2.4.1 DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA	63
2.4.2 DIMENSÃO ESTRUTURAL-INSTITUCIONAL	69
2.4.3 DIMENSÃO CULTURAL-SOCIAL	76
2.4.4 DIMENSÃO TECNOLÓGICO-VIRTUAL	84
2.5 O PAPEL DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	92
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	97
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	97
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
3.3 O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	100
3.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	102
3.5 CONFIABILIDADE E VALIDADE DA PESQUISA	105
4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DOCENTES.....	108
4.1 DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA	108
4.1.1 DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO NA REGIÃO	108
4.1.2 PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA	123
4.1.3 ENSINO TRADICIONAL E MODERNO	136
4.1.4 RELAÇÃO ENTRE GOVERNO E NORDESTE	144

4.1.5 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA	156
4.2 DIMENSÃO ESTRUTURAL-INSTITUCIONAL	161
4.2.1 POSICIONAMENTO DAS UNIVERSIDADES NA REGIÃO	162
4.2.2 VERTENTES DA ADMINISTRAÇÃO	177
4.2.3 PERFIL DO ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO	188
4.2.4 RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E AÇÃO DOCENTE.....	197
4.2.5 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO ESTRUTURAL-INSTITUCIONAL.....	207
4.3 DIMENSÃO CULTURAL-SOCIAL	211
4.3.1 REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO.....	212
4.3.2 CONTEXTO DA REGIÃO.....	219
4.3.3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NA REGIÃO.....	227
4.3.4 IDENTIDADE DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	238
4.3.5 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO CULTURAL-SOCIAL	244
 5 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO REGIONALIZADA DO ADMINISTRADOR	 250
5.1 DIRETRIZES CONTEXTUAIS DA FORMAÇÃO REGIONALIZADA DO ADMINISTRADOR	255
 6 CONCLUSÃO.....	 264
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	271
6.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	272
 REFERÊNCIAS.....	 275
 APÊNDICE A.....	 292

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as seções da introdução desta pesquisa, divididas em quatro partes com o intuito de auxiliar o leitor a compreender melhor a temática do estudo: delimitação do tema, objetivos da pesquisa, justificativa e estrutura do trabalho.

1.1 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa

O ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática. Algumas teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional de ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. Os aspectos teóricos existentes na área, por vezes, se encontram em um campo de conflitos históricos, em que diferentes línguas, abordagens e filosofias lutam por reconhecimento e aceitação (LIMA, 2011; REED, 2007).

Percebe-se que o ensino em Administração passa por algumas dificuldades quanto a sua aplicabilidade, principalmente em virtude das barreiras existentes à integração das construções conceituais com a prática organizacional e o contexto da atuação profissional. Historicamente, o ensino foi difundido de forma simplificada e as teorias foram propostas para se adequarem rapidamente a qualquer contexto, engessando-as e tornando-as exageradamente prescritivas, sobretudo voltadas a um único contexto da Administração: o empresarial. É nítido que o ensino na Administração sofreu mudanças no decorrer da sua trajetória, predominando a vertente gerencialista (*for business*).

Dessa forma, a integração entre a teoria e a prática organizacional foi prejudicada, dificultando a ampliação da perspectiva da Administração e o rompimento com a visão exclusivamente empresarial de maneira a incorporar outros contextos de atuação profissional, tais como as instituições públicas e do terceiro setor, os movimentos sociais, entre outros. A visão de Administração como sistema que agrega valor à sociedade por meio da promoção do bem-estar da coletividade foi sobrepujada pela ideia individualista de uma empresa explorando recursos do ambiente para se tornar mais lucrativa em detrimento das demais e dos impactos causados ao meio social.

Desse modo, a Administração foi se desvinculando da sua própria concepção de ciência. Porém, no Brasil, a área só foi reconhecida como científica nos anos de 1960, quando a formação do administrador foi regulamentada. Antes disso, a ciência da Administração era confundida com a ciência econômica (NICOLINI, 2000), cuja influência do modelo de ensino

do país é oriunda das escolas de Administração norte-americanas, predominantemente gerencialistas, com traços das ciências exatas e também econômicas. Assim, o ensino em Administração no Brasil caracterizou-se como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos, que expande a sua visão de modelo organizacional capitalista como o ideal para o desenvolvimento da sociedade e sua construção civilizada. Consequentemente, os Estados Unidos capitalizaram um *status* de hegemonia econômica no mundo, o que levou os países subdesenvolvidos a adotarem seus modelos como balizadores do desenvolvimento econômico e social.

No entanto, o ensino em Administração, na medida em que se difundia de maneira genérica, se tornou menos aplicável para seus alunos, pois a desarticulação entre teoria e prática proporcionava uma formação insuficiente para uma atuação profissional condizente com um administrador, quer dizer, com o perfil determinado nas próprias políticas pedagógicas do curso (que já são formuladas, em grande parte, genericamente). Assim, o ensino em Administração passa a ser configurado sem a avaliação do ambiente de aprendizagem do estudante, se distanciando da sua realidade contextual. A formação fica prejudicada e passa a ser percebida socialmente apenas como um canal de aquisição de um diploma de ensino superior para a obtenção de maiores chances de inserção no mercado de trabalho.

Portanto, faz-se necessário repensar o ensino em Administração a partir de aspectos também contextuais para que o conhecimento seja aplicável, alinhando um processo de ensino-aprendizagem como teórico-prático para a formação do aluno do curso. As mudanças somente podem ocorrer quando se enxerga a história do ensino em determinado local, como surge e é disseminada a Administração. Nesse caso, o presente trabalho defende uma formação mais qualificada a partir do alinhamento do ensino em Administração com o ambiente de aprendizagem do aluno. Para compreender melhor esse âmbito de ensino interligado com o contexto de atuação profissional do aluno, considera-se fundamental o entendimento acerca do ensino em Administração no país e como ele foi se propagando nas demais regiões, especialmente no Nordeste brasileiro.

É relevante um resgate do processo de desenvolvimento do ensino de Administração e um olhar sobre o ambiente de aprendizagem do aluno de Administração para perceber que caminhos são possíveis para uma formação qualificada dentro da realidade contextual dos estudantes de graduação em Administração da região Nordeste. Este trabalho entende como formação qualificada aquela que envolve uma formação para o mercado de trabalho e para a vida e a cidadania, adotando uma abordagem mais contextualizadora teórico-prática e crítico-

reflexiva (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013). Ademais, é uma formação que abarca uma dimensão técnica, enfatizando o exercício profissional, e uma dimensão humana, ressaltando os aspectos políticos, humanísticos e éticos dos alunos (LOURENÇO, 2013).

No Brasil, há estudos relacionados à história da Administração e das organizações e este trabalho se propõe a enfatizar o ensino na área. A tese de doutorado da Tânia Fischer (1984) aborda especificamente o ensino de Administração Pública e a tese de Covre (1981) trata-se de um estudo de caso único sobre a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas). Ainda, há alguns estudos mais dispersos sobre a criação de algumas instituições de ensino e pesquisa da área no país (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Logo, pode-se constatar que tais pesquisas, apesar de sua relevância, permanecem escassas, e não estimularam novos estudos em torno do desenvolvimento histórico da Administração no Brasil no decorrer dos últimos 30 anos. Nesse sentido, prevalece uma lacuna latente sobre o entendimento do ensino em Administração no país, sobretudo regionalmente, no intuito de oferecer uma formação mais qualificada.

Cruz *et al* (2007) alegam que houve um descompromisso com o ensino em Administração, deixando ser fomentado por modelos instrumentais, o que ocasionou uma industrialização do ensino em Administração. Esses autores comentam sobre o retorno da discussão sobre o ensino em Administração no Brasil:

A preocupação com o ensino de administração no Brasil retomou seu espaço no âmbito das discussões acadêmicas recentemente, após ser negligenciada por vários anos nos estudos organizacionais no país. Isso talvez possa ser explicado pela excessiva euforia das análises do pragmatismo e de diversos modelos importados que aterrissaram nas empresas brasileiras no final do século passado e que, conseqüentemente, influenciaram as discussões acadêmicas da área. Entretanto, embora alguns autores ao longo dos anos tenham abordado o ensino de administração, é no retorno da área de ensino e pesquisa em administração aos encontros da Anpad e nos encontros da Angrad que se revitaliza a discussão na academia sobre as possibilidades, propostas, metodologias e técnicas que podem ser implementadas ou não no ensino de administração no Brasil. (...) Duas outras características são essenciais para a revitalização dessa discussão: (a) a regulamentação por parte do Ministério da Educação dos cursos de graduação no Brasil e do Conselho Federal de Administração para este curso, e (b) o aumento vertiginoso do número de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. (CRUZ *et al*, 2007).

Logo, a trajetória do ensino em Administração no país revela a necessidade de mudanças e requer uma maior exploração da dinâmica do ambiente de aprendizagem como uma possibilidade de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem do curso. Uma questão relevante nos dias atuais envolve a reflexão sobre a efetividade do ensino e a necessidade de refletir sobre a adequação de matrizes curriculares do curso para a inserção do jovem no

mercado de trabalho. Também, é necessário destacar o nível de aderência do currículo às particularidades do ambiente institucional e, para isso, é interessante empreender estudos empíricos sobre a temática e possibilitar uma reflexão coletiva sobre a importância de uma formação do administrador que qualifique o indivíduo a partir da consideração dos fatores contextuais que envolvem o seu ambiente de aprendizagem.

Nesse caso, seria interessante um olhar atento às peculiaridades desse ambiente em termos regionais, uma vez que, possivelmente, o desenvolvimento do ensino em Administração no Brasil não tem favorecido uma interação entre teoria e prática no processo de aprendizagem do alunado para que ele realmente consiga integrar a formação e atuação profissional de forma analítica e substancial por meio de sua realidade contextual. Entretanto, o que se vê na formação do administrador, ainda hoje, é pouca ênfase em análises sistemáticas e críticas da realidade e a carência de uma *práxis* emancipatória na construção do conhecimento, o que tem permitido a continuidade de uma visão simplesmente generalista e monopolística do administrador (MOTA, 1983; BURGOYNE; REYNOLDS, 1997; MISOCZKY, 2006; SILVA; SILVA; FREITAS, 2013).

Além disso, há alguns agentes envolvidos no processo de formação do administrador que impactam a qualidade do ensino em Administração, destacando-se o papel do professor, responsável pelo planejamento e operacionalização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Porém, o docente, por vezes em virtude do acúmulo de atividades envolvidas, acaba não contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do ensino em Administração. Ainda, nem todos se preocupam realmente em oferecer estratégias de ensino apropriadas ao contexto do aluno, apenas replicando modelos já existentes e consagrados com base na perspectiva estadunidense de um “administrador bem-sucedido”. Segundo Paes de Paula (2001) e Lourenço (2013), os professores, pressionados a se adequarem às demandas de um mercado de trabalho que exige produtividade e sintonia com a “indústria do *management*”, acabam inculcando nos alunos o *glamour* do executivo. Alimentam a imagem do *business man*, do super-homem: executivo rico, poderoso, bem-sucedido, família estruturada, realizado e até bonito. A consequência disso é que, no final do curso, os alunos se sentem traídos (cf. LOURENÇO, 2013).

Por isso, repensar o ensino de graduação em Administração para oferecer uma formação qualificada ao aluno, condizente com seu ambiente de aprendizagem, perpassa o compromisso do docente. Passa a ser exigido que o professor tenha um olhar sobre o ambiente de aprendizagem no intuito de aperfeiçoar seu ensino e fomentar uma formação teórico-prática ao aluno por meio de um aprendizado transformador em sua vida. De acordo

com Paes de Paula (2012), já se torna urgente um processo de formação que tenha como objetivo a emancipação e que seja capaz de transformar o indivíduo em sujeito. Nesse sentido, é necessário rever o papel do docente de Administração de forma que possibilite um maior envolvimento com o ensino desta área.

No entanto, esse papel docente é impactado pelas ações institucionais ao qual ele está vinculado. Alcadipani e Bresler (2001) apontam que muitas instituições não se importam mais com a qualidade da produção ou da formação, mas com os números de cursos, de matrículas e de aprovações. Silva, Silva e Freitas (2013) destacam a mercadorização do ensino em Administração e o fracasso de conteúdos e métodos pedagógicos sob a lógica da fragmentação, cuja orientação didático-pedagógica restringe a formação do administrador às áreas funcionais, com uma abordagem meramente instrumental e tecnicista. Aktouf (2005) e Mota (2003) apontam, ainda, a pouca abertura para a criticidade e reflexividade sobre a realidade. Desse modo, o aluno formado não tem a oportunidade de atuar sobre o seu entorno a partir dos conhecimentos apreendidos, visto que estes são descontextualizados de sua realidade local.

Na verdade, percebem-se diversos pontos refletidos acerca dos desafios do ensino em Administração no país, cuja trajetória ainda demonstra ser insuficiente no suprimento das necessidades de uma formação qualificada. O processo de ensino-aprendizagem em Administração poderia ser aprimorado a partir da consideração de dimensões percebidas no ambiente de aprendizagem dos estudantes. Esta tese apresenta uma discussão conceitual sobre o ambiente de aprendizagem e parte do pressuposto de que o ensino em Administração no Brasil, especificamente, na região nordestina, pode ser compreendido a partir das seguintes dimensões: Histórico-Política, Estrutural-Institucional, Cultural-Social e Tecnológico-Virtual. Estas dimensões emergiram a partir da análise de autores que abordam a temática do ambiente de aprendizagem. Desse modo, esta tese pretende refletir sobre os vínculos entre o ambiente de aprendizagem do aluno e o contexto de sua formação. Para compreender esses vínculos, torna-se imprescindível uma análise de tais dimensões acerca da possibilidade de uma contribuição efetiva para uma formação mais alinhada à realidade da região onde o aluno exerce a sua atuação profissional.

Aliás, o setor de educação superior no Brasil carece de mecanismos mais adequados em relação a sua forma de atuação, em decorrência das transformações que ocorreram no contexto institucional, que trazem implicações para o seu desenvolvimento. Até os anos de 1990, as Instituições de Ensino Superior (IES) estavam habituadas a atuar em um ambiente bem mais confortável e estável do que o atual (PARDINI; MUYLDER; FALCÃO, 2011),

caracterizado pelo clima, praticamente, competitivo das instituições junto ao mercado. No caso da Administração, no Brasil, houve uma desvinculação do seu processo de construção científica na medida em que o crescimento da representatividade do curso na educação superior brasileira ocorreu em função da proliferação de cursos em instituições de ensino privado. O foco de grande parte das instituições, sobretudo, as privadas, contribuiu para atender o grande número de alunos que objetivavam a sua qualificação para ingresso no mercado de trabalho. Para isso, o ensino em Administração abdicou do seu papel como sujeito da história administrativa para apenas repetir o que já estava sistematizado pelas instituições de ensino no país e, especialmente, no exterior: uma orientação exclusivamente para o *business* (NICOLINI, 2000).

No final dos anos 1990, já havia uma inquietação a respeito dos agentes envolvidos com o ensino em Administração (governo, organizações e sociedade) para formar profissionais qualificados ao exercício da profissão. Debatia-se sobre esta formação, criticada como demasiadamente teórica e sugeria-se que fosse mais prática (SILVA, 1999). Nesse sentido, observa-se que abordar a formação qualificada do aluno de Administração se torna complexo a partir do momento em que não existe clareza no formato do ensino no que diz respeito aos métodos de instrução, abordagens pedagógicas, mobilização dos saberes no ambiente de aprendizagem, avanço do conhecimento científico, interação entre docentes e discentes, além da relação do ensino formal e informal no ambiente da sala de aula. Porém, hoje já é possível enxergar a necessidade de um ensino que incorpora a vertente teórica e a prática, não sendo permitido que haja uma dissociação entre elas, a qual levaria a uma formação escassa de conhecimentos balanceados entre o que é aprendido em sala de aula com o que é vivenciado no mercado e, enfim, na sociedade em geral.

Segundo Oliveira (2014), o ensino em Administração vive um momento delicado de sua história, no qual se teme pelo futuro da área. O caminho trilhado pela educação superior em Administração no Brasil tem sido passível de muitas críticas, dentre elas, podem ser destacadas: a baixa identidade vocacional da maioria dos alunos, a frustração de egressos que sentem dificuldades de ingressar no mercado por conta da carência prática proporcionada no curso e a falta de preparo de professores na transmissão de um ensino que articule de forma consistente a relação teoria e prática. Ainda, há certa negligência com o desenvolvimento reflexivo e analítico dos estudantes, o que poderia ser efetivado por meio de um aprendizado menos replicador de técnicas ou modelos, bem como a falta de atualização dos conteúdos sobre práticas organizacionais recentes como, por exemplo, as que dizem respeito aos aspectos socioambientais, de sustentabilidade, inovação, entre outros. Isso pode indicar a

necessidade de alterações na concepção e na dinâmica de implantação dos currículos, considerando que uma formação mais contextual para o ensino em Administração pode ser uma alternativa para resgatar uma formação mais consistente para a profissão de administrador, uma vez que aprecia a articulação entre o ambiente de aprendizagem contextual do aluno e as peculiaridades da região.

Todavia, o viés funcionalista (próprio da Administração) e generalista da formação contribui para que o racionalismo esteja presente também no ensino. A simples reprodução sem reflexividade por parte dos docentes de métodos e técnicas pode impedir que o aluno exerça sua reflexão acerca do assunto que está sendo repassado. Além disso, a não utilização de recursos estéticos ou a forma de lecionar do educador pode também prejudicar o processo de aprendizagem (CRUZ *et al*, 2007). Uma aproximação do ensino em Administração com o ambiente do aluno pode favorecer um aprendizado mais significativo e aplicável em seu processo de formação. É preciso repensar a forma como é estruturado o ensino em Administração no Brasil, pois, além de partir da visão restrita do *for business* disseminada pelo país como um modelo único, também considera o Brasil como homogêneo em suas regiões nas diversas dimensões do ambiente de aprendizagem.

É tanto que Muzzio e Castro (2008) atentam para a pertinência de conhecer o Brasil a partir de suas diferentes regiões culturais e o reconhecimento desta distinção para as organizações brasileiras. Vale a pena frisar que esses autores entendem região cultural como um espaço territorial, não necessariamente idêntico a fronteiras oficiais, onde os traços culturais (tais como, valores, atitudes e comportamento de seus membros) são reconhecidamente homogêneos entre si e heterogêneos em relação a outras regiões. Embora esta tese defenda a ideia da pluralidade cultural, em que cada indivíduo apresenta um conjunto de traços culturais, o presente trabalho aborda o entendimento do ensino em Administração na perspectiva regional, compreendendo as delimitações oficiais de cada região do país para que o ensino seja reformulado a partir das peculiaridades existentes nos Estados das regiões (que apresentam diferenças e similaridades) a partir da apreciação sobre as dimensões do ambiente de aprendizagem.

Ressalte-se que não há a intenção de apresentar uma visão exclusivamente geográfica, dada ao entendimento das regiões como excludentes e competitivas entre si. Como afirma Muzzio (2010), é preciso avançar desde uma visão determinística para uma perspectiva relacional do espaço, sabendo que cada região recebe influências externas, ou seja, os sistemas operam dentro de uma simbiose entre o local e o global. Assim, apesar desta tese delimitar uma formação com conotação mais regional dentro dos Estados que a ela

pertencem, não enxerga a construção e a dinâmica social ocorrida de forma excludente e preponderante de alguma das dimensões do ambiente de aprendizagem do aluno. Parte-se do pressuposto de que a formação com ênfase na região aproxima o aluno do seu campo organizacional, de forma que ele pode contribuir para a sua própria região por meio de uma formação mais apropriada à sua realidade contextual.

Sabe-se que o ensino em Administração demanda particularidades, por vezes, em função de características locais ou regionais. Dessa forma, abordar esse ensino por meio da perspectiva da região é uma tarefa complexa, que necessita de um esforço em entender a região como uma simbiose de influências entre cada uma, que afetam no ambiente de aprendizagem do aluno. Na verdade, definir o que seja região não é tão simples, pois envolve um entendimento profundo da ciência geográfica (LENCIONI, 2003) e de questões conceituais, ideológicas, metodológicas e operacionais (FAISSOL, 1994). Dessa forma, a região pode ser pensada sob qualquer prisma das diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas (humanas e físicas) e históricas baseadas em certo espaço característico (OLIVEIRA, 1981). Assim, a região Nordeste é vista aqui sob o ângulo das divisões territoriais, políticas e administrativas dos Estados que a compõem.

Na história do Nordeste, desde o período colonial, os Estados da região formavam outras regiões tão distintas entre si. Por exemplo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas eram reconhecidos pelo *locus* da produção açucareira, enquanto o Ceará e Piauí eram relativamente indiferenciados, desenvolvendo pouca atividade econômica expressiva na economia colonial. Já o Maranhão se relacionou ao capitalismo mercantil e os Estados da Bahia e Sergipe nem passavam a imagem de serem do Nordeste pelas suas relações com o capitalismo europeu. Por sua vez, quase todo o século XIX e o XX foram marcados pela emergência e consolidação de outras formas de produção (algodoeiro e pecuário) e conflitos de interesses pela constituição de novas configurações dadas ao Nordeste no contexto do país que se independentizava. Percebe-se que a imagem de um Nordeste dominado pelos barões do açúcar, com salões e saraus foi substituída pela imagem do Nordeste dos latifundiários do sertão e dos coronéis, sendo rústica e pobre. Nesse sentido, o processo industrializante do país, influenciado pela potência norte-americana, a partir da metade do século XX, leva a uma redefinição da divisão regional do trabalho no conjunto nacional, na qual começa a surgir a visão de um Nordeste estagnado. Nesse caso, a Sudene aparece como forma institucional de atenuar os desequilíbrios regionais (cf. OLIVEIRA, 1981).

Para Albuquerque Junior (1999, p. 39), o “Nordeste é filho da ruína da antiga geografia do país, segmentada entre Norte e Sul”. Segundo o autor, o discurso regionalista

precisa ser ampliado aos sujeitos instituintes a partir de uma dimensão subjetiva, como produto da subjetivação de sensações, de imagens e de textos por inúmeros sujeitos dispersos no social. A consciência regional nordestina não surge com um indivíduo ou grupo específico, mas emerge em pontos múltiplos que se encaixam e unificam pelas necessidades colocadas pelo tempo. Desse modo, Penna (1992) já apontava a dificuldade de se criar uma identidade na região, na qual se origina de um caráter histórico, cultural e social para se pensar o que se faz ser nordestino, seja pela naturalidade ou pela vivência. Dessa forma, a identidade de nordestino se encontra no modo como as condições são apreendidas e organizadas simbolicamente.

Observa-se, assim, a importância de um ensino teórico-prático em Administração capaz de contribuir para o reconhecimento e desenvolvimento do Nordeste como uma região promissora e de valor produtivo a partir de um processo formativo que permita o contato do aluno com seu ambiente de aprendizagem. Uma formação contextual, em termos regionais, requer conhecimento do próprio professor acerca de um esquema de regionalização, desencadeando um compromisso dos participantes do ensino em Administração na região para compreender melhor a natureza teórica e empírica, com enfoque homogêneo e heterogêneo sobre os elementos que a região Nordeste incorpora (LEMOS, 1993). Até porque uma formação mais delimitada pelas nuances da região não se desvincula do âmbito nacional. Segundo Smith (1993), a formação regional nordestina obedece a um conjunto de componentes sociais, políticos e econômicos que colaboram para estabelecer um processo de construção de uma identidade datada e periodizada.

Enquanto persistirem na difusão de um ensino único e idealizado para ser posto em qualquer contexto, resistindo às adaptações, a formação provavelmente será depreciada. O modelo de ensino predominante em Administração praticamente não atende a uma formação qualificada, principalmente quando pensada em termos regionais. A visão que se tem de Administração é míope diante das indefinições quanto ao desenvolvimento do seu ensino para torná-lo mais apto a uma formação teórico-prática. Por sua vez, o ambiente de aprendizagem também é menosprezado pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo obviamente, os professores. Nota-se um papel docente difuso que afeta no direcionamento da formação do administrador. Estes pressupostos do trabalho evidenciam a necessidade de olhar para o ensino em Administração de maneira contextualizada, possibilitando alternativas para o ensino em Administração que favoreça um aprendizado mais significativo e propício para a vivência do aluno.

Portanto, este trabalho realiza-se com docentes que estiveram envolvidos no ensino em Administração no Nordeste brasileiro para entender melhor o seu desenvolvimento na região e as particularidades do seu ambiente de aprendizagem a partir das dimensões aqui trabalhadas. Os docentes participantes da pesquisa discutiram a respeito de cada uma das dimensões como forma de propiciar um entendimento amplo sobre o ensino em Administração, de maneira que se permita refletir a possibilidade de uma melhor aproximação entre o aluno e sua realidade a partir das considerações do seu ambiente de aprendizagem. Isso pode ocorrer por meio de um ensino teórico-prático adequado para a formação do administrador que oportunize ao aluno uma inserção local para o desenvolvimento da própria região.

Assim, a presente tese pretende contribuir para a literatura a partir de uma visão mais singular do ensino em Administração em uma região específica do país e enseja aos participantes da pesquisa a refletir sobre uma formação mais qualificada em termos contextuais a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem como uma maneira de fomentar um ensino em Administração condizente às peculiaridades do contexto onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa tem como intuito responder o seguinte problema: **Como as dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração no Nordeste do Brasil podem contribuir no processo formativo do administrador?**

1.2 Objetivos

Diante do problema exposto, tem-se como:

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar a trajetória histórica do ensino de graduação em Administração do Nordeste brasileiro a partir do relato de professores que participaram do processo de criação desses cursos;

- Caracterizar as dimensões do ambiente de aprendizagem da formação do administrador;
- Discutir as implicações das dimensões do ambiente de aprendizagem no ensino em Administração no Nordeste;
- Propor diretrizes para a formação regionalizada do administrador.

1.3 Justificativa

Este trabalho debate acerca do ensino em Administração no Nordeste do país, no qual é fundamental observar os vínculos entre o ensino e o seu ambiente de aprendizagem para promover a formação do administrador a partir da interlocução entre a teoria e prática organizacional. Para tanto, busca-se refletir sobre o ambiente de aprendizagem, uma vez que existem as dimensões Histórico-Política, Estrutural-Institucional, Cultural-Social e Tecnológico-Virtual, que podem contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os processos de aprendizagem, de maneira a favorecer a formação em Administração. Por fim, faz uma reflexão sobre o papel do docente como agente mediador entre o discente e seu ambiente de aprendizagem para favorecer um ensino qualificado.

Outrossim, este trabalho se torna relevante por apresentar um percurso histórico do ensino em Administração no Brasil, designadamente no Nordeste do país. É um resgate necessário para repensar e trilhar outros rumos, aprofundando a identidade nacional depois de quase um século de absorção intensa de modelos de ensino estrangeiros, especialmente norte-americanos. É um momento oportuno de refletir sobre a formação em Administração, adotando uma visão singular das regiões por meio dos seus contextos históricos, políticos, culturais, sociais, estruturais e tecnológicos que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% no país. No que se refere ao curso de Administração, é um dos que tem se propagado pelo país, representando recentemente 800 mil matriculados, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativos ao Censo da Educação Superior 2013.

Por isso, cabe repensar o ensino em Administração no país propagado pelos modelos estadunidenses tão aclamados por acadêmicos brasileiros e vistos como verdades intocáveis também pelos práticos. O curso de Administração se expande vertiginosamente no Brasil, país que apresenta uma grande diversidade cultural e no qual características de um sistema capitalista são desenvolvidas distintamente entre as regiões. Por exemplo, o retrato das dimensões do ambiente de aprendizagem da região Sudeste, influenciado pelo sistema

capitalista, difere do que pode ser visto no Nordeste, ainda incipiente no que seria um sistema capitalista (da visão apreendida pelos norte-americanos e difundida mundialmente pela sua hegemonia política e econômica, principalmente no século XX).

Sendo assim, as configurações do campo organizacional se diferenciam entre si, porém, os alunos de Administração provavelmente recebem os mesmos conteúdos e processos de aprendizagem nas IES de diferentes regiões do país. Essa homogeneidade curricular dificulta a promoção de um ensino que articule teoria e prática, quando esta teoria já é proveniente de um modelo estrangeiro que é difundido em uma região onde destoa da realidade contextual local. É isso que ocorre visivelmente, por exemplo, em cursos de graduação em Administração na região nordestina.

Assim, é importante desmistificar este ensino gerencialista em Administração como sendo o único caminho para que os administradores promovam o desenvolvimento, ampliando também essa visão de ter como único objetivo o lucro a qualquer custo. Para tanto, é preciso rever as diretrizes curriculares que balizam o processo de formação qualificada. Torna-se salutar um ensino em Administração que parta de um olhar apurado sobre o ambiente de aprendizagem.

O esforço do professor, nesse contexto, é preponderante para oferecer uma melhor formação ao seu alunado. Olivieri, Olivieri e Ballaben (2013) esclarecem a importância de ensinar o suficiente para que o aluno possa descobrir o restante com autonomia e independência, sem subestimar a sua capacidade. Arantes e Gebran (2013) complementam que a atuação docente necessita de aprendizado, mas o professor universitário não recebe uma formação pedagógica, a não ser uma formação profissional e de pesquisador. Entretanto, Kuenzer (2001) já argumentava que a dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico imprime mudanças na modalidade de formação, relativizando o papel de conteúdos que ainda se constituem no eixo das propostas curriculares.

Nota-se a relevância da educação em geral e do ensino de Administração, em particular, de implementar mudanças para aprimorar o processo formativo do estudante, o que requer um compromisso do professor que, por sua vez, necessita de uma reavaliação do seu papel diante das necessidades de lidar com a dinâmica e a customização dos currículos para atender tanto ao desenvolvimento acadêmico quanto profissional. Desse modo, é fundamental o entendimento do ambiente de aprendizagem, identificando como tem sido o campo de atuação profissional no mercado de trabalho. No Nordeste, é possível visualizar que setores do mercado de trabalho têm crescido nos últimos anos, tais como comércio, construção civil e

serviços. Destaca-se também o elevado número de empregos no âmbito da Administração Pública.

Este panorama ajuda a situar melhor o ensino em Administração, reforçando a necessidade de uma formação em âmbito local para possibilitar um alcance efetivo no aprendizado do aluno. Deve-se refletir sobre o mercado de trabalho da região nordestina, considerando os principais setores que contribuem para a geração de emprego formal. Daí pode-se verificar comparativamente entre o ano de 2000 e 2013 que os trabalhadores da região têm atuado em atividades que possivelmente se tornam mais viáveis perante as circunstâncias ambientais. É nesse sentido que o ensino em Administração pode ser modificado, a partir do que é percebido nas dimensões do ambiente de aprendizagem para uma formação mais alinhada ao seu campo de atuação para promover a própria região, até mesmo em setores que ainda não têm tido tanta propagação na região.

SETOR/ESTADOS	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	TOTAL
- VALOR EM % 2000/2013										
Extrativa Mineral	0,22/ 0,34	0,68/ 0,2	0,39/ 0,24	1,51/ 1,82	0,44/ 0,22	0,16/ 0,16	0,18/ 0,2	0,62/ 1,13	0,5/ 0,7	0,46/ 0,5
Indústria de Transformação	7,2/ 5,99	8,32/ 6,6	20,78/ 17,64	12,92/ 10,84	13,28/ 12,29	14,62/ 13,64	22,45/ 18,24	10,83/ 11,62	8,97/ 9,9	13,38/ 12,25
Serviços Industriais de Utilidade Pública	1,63/ 0,77	1,75/ 1,14	0,94/ 0,52	0,91/ 1,03	1,94/ 1,16	1,51/ 1,11	1,03/ 1	1,47/ 1,47	1,31/ 0,96	1,34/ 0,96
Construção Civil	5,89/ 8,08	5,42/ 8,39	4,01/ 5,66	4,38/ 6,77	3,85/ 7,13	4,94/ 8,26	3,73/ 6,53	5,35/ 7,36	5,2/ 7,41	4,77/ 7,27
Comércio	15,16/ 19,8	15,03/ 19,16	13,49/ 17,38	13,21/ 19,17	10,8/ 15,28	14,33/ 17,83	11,82/ 17,63	14,15/ 16,14	16,58/ 19,26	14,37/ 18,17
Serviços	25,38/ 25,85	20,78/ 26,55	27,75/ 30,41	23,27/ 28,26	20,93/ 22,97	28,24/ 33,28	20,44/ 24,05	25,59/ 30,62	31,3/ 32,62	26,91/ 29,94
Administração Pública	42,94/ 36,58	46,47/ 35,95	31,12/ 26,42	38,87/ 29,64	45,3/ 38,87	31,31/ 23,18	33,02/ 30,47	38,4/ 28,58	31,54/ 25,28	34,88/ 28,25
Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pespál	1,57/ 2,59	1,55/ 2,02	1,51/ 1,73	4,92/ 2,47	3,47/ 2,07	4,88/ 2,55	7,34/ 1,88	3,58/ 3,06	4,6/ 3,86	3,89/ 2,67

Quadro 1: Mercado de Trabalho (formal) no Nordeste por setores em 2000 e 2013

Fonte: Adaptado dos dados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego

Ressalte-se que as pessoas que fazem parte dos empregos formais de tais setores raramente têm formação de ensino superior, embora tenha ocorrido um aumento significativo e pessoas com esse perfil no íterim de 2000 a 2013 na maioria dos Estados, exceto na Paraíba, conforme descrito no quadro a seguir (Quadro 2). Esses dados demonstram a relevância de refletir sobre o ensino superior, nesse caso em Administração, para oferecer

uma formação que contemple as suas necessidades e desenvolva habilidades requeridas pelo seu campo de atuação.

ESTADOS	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	TOTAL
- VALOR EM %										
Ensino Superior Completo - 2000	9,43	6,74	10,38	11	25,32	11,4	8,98	12,84	10,04	11,5
Ensino Superior Completo - 2013	15,76	19,74	17,89	18,46	18,49	18,78	12,53	19,7	14,84	17,05

Quadro 2: Formação de Ensino Superior no Mercado de Trabalho (formal) no Nordeste em 2000 e 2013

Fonte: Adaptado dos dados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego

Os dados acima evidenciam o aumento da procura pela formação superior no Nordeste, possivelmente em decorrência de mudanças percebidas nas exigências profissionais do mercado de trabalho. No entanto, pode-se questionar a capacidade desta formação de proporcionar um conteúdo condizente com o seu ambiente de aprendizagem do aluno, ou seja, com o mundo do trabalho local. Aliás, o número de IES no Nordeste, públicas ou privadas, com graduação em Administração, tem sido bem significativo, conforme explicita o quadro abaixo (Quadro 3).

ESTADO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS (ENSINO PRESENCIAL)
Bahia	95
Sergipe	12
Alagoas	19
Pernambuco	64
Paraíba	19
Rio Grande do Norte	20
Ceará	41
Piauí	22
Maranhão	27
TOTAL	319

Quadro 3: O ensino em Administração nas instituições do Nordeste

Fonte: Elaboração própria (2015) a partir dos dados do E-mec

Assim, uma formação qualificada permite que o aluno se aperfeiçoe conforme as características do seu ambiente de aprendizagem para que ele tenha a possibilidade de uma atuação local por meio de conhecimentos realmente aplicáveis adquiridos em seu processo formativo. Dessa forma, percebe-se que a qualidade da formação do aluno está intimamente

associada ao seu processo de ensino-aprendizagem. Esta tese parte do princípio de que quanto mais a formação do administrador incorporar os aspectos contextuais presentes no processo de formação do discente, melhores as possibilidades deste profissional atuar em sua região, associando o que aprende com o que vivencia, colaborando para o desenvolvimento local/regional.

Na Administração, atualmente, se discute um perfil de profissional que tenha um entendimento global e local simultaneamente. Frisa-se que a referência realizada neste trabalho ao regional ou local não é no sentido de tornar o curso excludente das demais regiões. Pelo contrário, é se apropriar de características importantes dos fenômenos organizacionais locais no ambiente de aprendizagem do aluno para favorecer um ensino mais próximo de sua realidade, visto que, um ensino voltado demasiadamente ao *business* não reflete a realidade organizacional e social do Nordeste. Daí parte-se do pressuposto de que se poderia explorar mais a diversidade observada nas regiões do Brasil, já que o curso de Administração seria aplicado ao seu contexto.

Por isso, torna-se fundamental a compreensão do significado de Administração de forma mais ampla, na qual esta atua em um sistema agregado das várias formas organizacionais, não se limitando ao viés gerencialista (*for business*), uma vez que esta não é uma realidade predominante na região nordestina. Assim, uma reflexão relevante é que a Administração não pode ser pensada apenas como uma forma de gerir empresas, pois é uma área que abrange singularidades além da perspectiva de negócios. O conceito gerencialista de Administração é reducionista e prejudica a sua difusão no Brasil enquanto área de conhecimento. Assim, para aperfeiçoar o ensino em Administração, é preciso ampliar o entendimento da área, trazendo o ambiente de aprendizagem para o epicentro do processo de formação e, assim, recuperar a sua essência e viabilizar a formação de um administrador capaz de ajudar a transformar a sociedade.

A partir de uma formação mais qualificada contextualmente o aluno pode se permitir a residir no próprio local para incentivar, na sua atuação profissional, o desenvolvimento social, ambiental e econômico, potencializando peculiaridades da Administração em nível local (regionalmente). Para tanto, é imprescindível compreender as particularidades existentes no ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração, tais como o contexto da região, os desafios e a identidade desse ensino, os recursos tecnológicos, o perfil do aluno, o currículo, a ação docente, o posicionamento das universidades, a atuação governamental, a perspectiva desenvolvimentista dentre outras. O autor desta tese vai a campo captar relatos de professores que lecionaram na graduação em Administração da região para discutir a

temática. No que tange à viabilidade do estudo, o autor estabeleceu critérios de busca para obter acesso aos entrevistados, como detalhado no capítulo da Metodologia.

Quanto às contribuições, este trabalho se torna relevante teoricamente por realizar um resgate histórico do ensino em Administração em uma determinada região, perspectiva até então não existente no campo educacional de Administração no país, além de tratar das dimensões aqui apresentadas de forma analítica e reflexiva sobre o contexto estudado e não apenas conceitualizá-las. Quanto aos aspectos práticos, a pesquisa busca propiciar aos agentes envolvidos com o ensino em Administração da região uma reflexão acerca da formação do administrador no Nordeste no sentido de desenvolverem projetos que aprimorem o ensino, contribuindo para os alunos em obter uma formação mais coerente com o que está no entorno do seu ambiente de aprendizagem. Ainda, possibilita aos professores analisarem o seu papel docente nessa dinâmica, revendo suas próprias estratégias de ensino em Administração.

Segundo Gil *et al* (2008), é preciso investir na gestão voltada ao desenvolvimento da regionalidade como forma de estimular, na comunidade, a consciência de pertencer a uma região e, assim, minimizar efeitos danosos na interação entre a sociedade e o campo organizacional. Por isso, é preciso refletir empiricamente sobre a dinâmica da formação dos administradores, dada a diversidade regional do país (SILVA, 2014). Vizeu (2010) atenta que a comunidade acadêmica tem iniciado um processo de mobilização para a realização de fóruns e eventos que visem o entendimento de práticas de gestão regionalmente situadas. Isso pode ajudar no desenvolvimento de uma formação contextual, em que o ensino se apropria de tais práticas para aproximar o aluno do seu ambiente de aprendizagem, oportunizando um maior contato com o seu contexto profissional local.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa contribui com a aplicação da entrevista não estruturada a professores aposentados que participaram diretamente da construção do ensino em Administração no Nordeste do país. Eles trazem um olhar detalhado sobre a formação no ensino em Administração da região, suscitando ideias para aproximar o aluno das demandas sociais locais a fim de promover o desenvolvimento da própria região. Enfim, o trabalho demonstra a relevância na atualidade e espera-se que consiga alcançar reflexões pertinentes pelos agentes envolvidos, que, nesse momento, rompem com as barreiras regionais e incorpora todos os que se inserem no ensino em Administração no país para que o campo educacional em Administração possa se aprimorar e melhorar suas formas de atuação profissional a partir das considerações do ambiente de aprendizagem. A seguir, apresenta-se a estrutura do trabalho.

1.4 Estrutura do trabalho

O primeiro capítulo explana o tema da tese, que trata do ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração na região Nordeste do país, traçando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e a justificativa do trabalho, cuja finalidade é oferecer uma contribuição teórica, prática e social.

O segundo capítulo trata dos fundamentos teóricos de embasamento da pesquisa, divididos em cinco seções. Inicialmente, apresenta-se o contexto da formação de administradores no Nordeste. Em seguida, aborda-se sobre o ensino em Administração no Nordeste, resgatando desde o surgimento do curso na região até os seus desdobramentos atuais. Também trata da estrutura curricular da graduação em Administração sobre diferentes aspectos para possíveis melhorias. Destacam-se, posteriormente, as seguintes dimensões do ambiente de aprendizagem, discutindo acerca dos eixos Histórico-Política, Estrutural-Institucional, Cultural-Social e Tecnológico-Virtual. Por fim, elabora-se uma reflexão sobre o papel docente no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados. Descreve-se o tipo de pesquisa e a perspectiva epistemológica, o contexto estudado, os participantes da pesquisa, o instrumento utilizado durante o processo de coleta e a análise dos dados por meio de uma análise compreensiva e interpretativa dos dados.

O quarto capítulo revela os resultados da pesquisa, cujas categorias emergiram de cada uma das dimensões, na qual se tem:

- Histórico-Política: Desenvolvimento do ensino em Administração na região; Perspectiva Desenvolvimentista; Ensino Tradicional e Moderno; Relação entre Governo e Nordeste.
- Estrutural-Institucional: Posicionamento das universidades na região; Vertentes da Administração; Perfil do aluno; Relação entre currículo e ação docente.
- Cultural-Social: Regulamentação da profissão; Contexto da região; Desafios da formação do administrador na região; Identidade do ensino em Administração.
- Tecnológico-Virtual: Uso de recursos tecnológicos; Ensino a distância.

No quinto capítulo, constam as diretrizes para a formação regionalizada do administrador, explicitando-se algumas ações que podem viabilizar esse processo formativo no ensino em Administração do Nordeste.

Por fim, o sexto capítulo apresenta a conclusão do trabalho, em que aponta as limitações da pesquisa e as recomendações para futuros estudos. Posteriormente, há as referências trabalhadas e o apêndice, constando o termo de consentimento livre e esclarecido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda o contexto da formação de administradores no Nordeste, a trajetória do ensino em Administração na região nordestina do Brasil, explicitando a criação do curso de graduação em Administração nos Estados e o seu desenvolvimento a partir de influências externas e contextuais que impactam a estrutura curricular. Em seguida, realiza-se um aprofundamento da discussão das dimensões do ambiente de aprendizagem, foco central deste trabalho. Além disso, apresenta-se uma reflexão sobre o papel docente diante do que se tem visto no ambiente de aprendizagem do aluno no sentido de promover um processo formativo adequado e consistente.

2.1 Nordeste: contexto da formação de administradores

O Nordeste é uma região que tem uma representatividade significativa da população em zona rural no país e representa a segunda região em volume populacional, como demonstram os quadros adaptados do censo demográfico referente ao ano de 2010 a seguir. Isso leva a refletir a importância em desenvolver uma região que apresenta, ainda hoje, problemas sociais e estruturais, especialmente, na área rural. A formação em Administração pode oportunizar práticas de gestão condizentes com esse cenário nordestino, valorizando o quantitativo expressivo da população para se qualificar e dar mais atenção aos aspectos genuinamente da região.

SITUAÇÃO DOMICILIAR (2010)						
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Urbana	3.824.931	419.389	1.066.291	1.613.111	459.604	266.536
Rural	556.325	85.623	285.924	90.947	74.035	19.795
POPULAÇÃO (2010)						
Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
190.755.799	15.864.454	53.081.950	80.364.410	27.386.891	14.058.094	

Quadro 4: Situação domiciliar e populacional do Nordeste

Fonte: Adaptado do Censo Demográfico de 2010

A região Nordeste é marcada por uma pluralidade de compreensões a partir de diferentes perspectivas, dentre elas, tem-se a histórica, política, econômica, social e cultural. Tais perspectivas auxiliam a entender as influências que a região exerce no ambiente de aprendizagem para o ensino em Administração. Inicialmente, a noção do Nordeste é usada

para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919 (ALBUQUERQUE JR, 1999). Assim, a região surgiu na configuração do país como a parte Norte do mesmo.

De acordo com Albuquerque Júnior (1999), em 1920, a separação Norte e Nordeste ainda estava se processando. Diante do exposto, aparecem os discursos de separação entre a área amazônica e a área “ocidental” do Norte, provocada pela preocupação com a migração de nordestinos para a extração da borracha e o perigo que isto acarreta para o suprimento de trabalhadores para as lavouras tradicionais do Nordeste. Na década de 1940, houve a divisão das regiões no Brasil, criada pelo governo de Vargas durante o Estado Novo para promover uma integração nacional entre os Estados, a partir do fortalecimento do poder central, conforme assinala Andrade (1988).

Diante da *perspectiva histórica*, o Nordeste foi formado pelos nove atuais Estados após a Segunda Guerra Mundial, pois o governo brasileiro passou a se preocupar com problemas de planejamento, determinando que se aplicasse 1% da renda nacional no desenvolvimento do Vale do São Francisco. A seca provocou, e ainda provoca, apreensões sobre a região, e para enfrentá-la foi instituído um programa executado pelo Banco do Nordeste e pela Sudene, calcado no modelo italiano. Vale a pena salientar que até os anos de 1940, o Conselho Nacional de Geografia classificava o Nordeste do Maranhão até Alagoas. Apesar do caráter oficial, alguns órgãos não seguiram esta classificação. A Sudene estendeu seu planejamento do Maranhão até o norte de Minas Gerais, enquanto o Banco do Nordeste possuía sua influência ligada à delimitação do polígono das Secas, excluindo o Maranhão. (ANDRADE, 1986; 1988).

Freyre (1985), nos anos 1980, argumenta que o Nordeste passou a ser desfigurado pela expressão “obras do Nordeste”, que significa “obras contra as secas”. Ou seja, a visão sobre a região nordestina se simplifica a problemática da seca. Para Andrade (1986), o Nordeste passa a ser apontado ora como a área das secas, que desde a época colonial faz convergir para a região, no momento da crise, as atenções e as verbas dos governos, e ora como área dos grandes canaviais que enriquecem meia dúzia em detrimento da maioria da população, além de ser vista como área essencialmente subdesenvolvida devido à baixa renda *per capita* dos seus habitantes, e como uma região das revoluções libertárias.

Percebe-se que a história social do Nordeste está associada à produção da cana de açúcar e ao esforço do mestiço ou, antes, do intitulado cabra. Um esforço exercido, por vezes, aquém de boas condições, sendo notável o que se tem construído pelo seu povo. Destaca-se que o engenho de açúcar tem uma relevância no ambiente do Nordeste por ter sido

considerado um elemento marcante na ocupação da faixa úmida da região. A partir do século XX, intensificou-se o processo de industrialização da cana-de-açúcar com fins à produção do próprio açúcar e de produtos secundários, racionalizando-se a produção agrícola na região. O tipo de trabalho proeminente no Nordeste era o trabalho rural, e este foi se tornando assalariado e simples. Essa *perspectiva econômica* do açúcar na região é bem visualizada do Rio Grande do Norte até Sergipe, com diversas usinas de açúcar e destilarias de álcool. Ainda, há a produção no recôncavo baiano, no sertão do São Francisco, no cariri cearense e na serra de Triunfo em Pernambuco (ANDRADE, 1988).

Além disso, houve a expansão da pecuária e o desenvolvimento da agricultura de subsistência voltada à mandioca, milho, feijão e fruticultura. Isso era existente na chamada “serras frescas”, áreas agrícolas em locais mais úmidos e isolados na vastidão das caatingas. Esses pequenos roçados eram feitos, em princípio, pelo próprio vaqueiro com a sua família, uma vez que os proprietários não tinham preocupação direta com o abastecimento de seus prepostos. Ressalta-se que, no século XIX, o sertão nordestino ficou conhecido pela cultura do café e dos pequenos engenhos rapadureiros. Já no início do século XX, como já ocorria no Agreste, a agricultura se avançou no sertão a partir do surto algodoeiro, de acordo com Andrade (1986).

Segundo Furtado (1989), o Nordeste foi entendido a partir de critérios estritamente econômicos. Poucas vezes na história humana uma formação social terá sido condicionada em sua gênese de maneira tão cabral por fatores econômicos. O ponto débil da estrutura socioeconômica estava na produção de alimentos para autoconsumo, a qual dependida de que a precipitação pluviométrica anual alcançasse certo nível mínimo e apresentasse determinada distribuição. Assim, basicamente, a grande estiagem provocada no século XIX foi que transformou a seca em escândalo nacional, trazendo o governo para o centro da arena e o tornou fator decisivo na evolução subsequente do quadro regional. Logo, a ação governamental se desenvolveu no sentido de elevar a retenção das águas de superfície, o que favorece a pecuária. E evitar os deslocamentos de pessoas na ocorrência de seca, fornecendo à população concernida meios de subsistência.

Desse modo, criaram-se condições para que as fazendas da região prosperassem e a classe de senhores de terras aumentassem seu poder. Por isso, o poder econômico e o poder político eram duas faces da mesma moeda. As fazendas das áreas mais áridas do Nordeste não contaram com um estoque inicial de técnicas agrícolas, sendo uma constelação de minifúndios, sem nenhuma capacidade de acumulação. Nesse sentido, a passividade da população da região, sua inaptidão para se organizar na ação política e seus profundos

sentimentos de insegurança contribuíram para implantar o imobilismo social e a estagnação econômica. A hierarquia social rígida e o monopólio da informação em mãos de poucos explicam o autoritarismo da classe dirigente. Assim, o econômico e o político se entrelaçam para produzir o enraizamento que alicerçou o subdesenvolvimento do Nordeste (FURTADO, 1989).

Recorda-se que, na metade do século XX, o Governo Federal chegou a criar o Grupo de Trabalho para Desenvolvimento do Nordeste, cuja preocupação se dirigia aos investimentos na área de infraestrutura de transportes e serviços da região. Nos anos 1970, após uma nova seca no Nordeste, Andrade (1988) afirma que o Governo fez alarde com o projeto Sertanejo, um programa governamental para assistencialismo às populações sofridas com a seca. Era um projeto que visava consolidar as estruturas sociais existentes, fortalecendo os negócios dos produtores. Porém, este projeto fracassou, pois se esqueceu dos produtores que não possuíam terra ou possuíam em quantidade insuficiente. Além disso, as verbas não conseguiram manter o corpo técnico e oferecer a devida assistência aos produtores.

No entanto, a indústria da seca não desapareceu. Pelo contrário, se fortaleceu e se intensificou no decorrer dos Governos. O Nordeste necessita, assim, de uma política educacional que procure desalienar e conscientizar a população a uma vida mais decente, com o alcance de suas principais necessidades. Dessa forma, a *perspectiva política* demonstra que as problemáticas do Nordeste não são de cunho simplesmente naturais, mas de políticas públicas condizentes com suas problemáticas e sendo bem executadas pelos Governos que representam a região. Ou seja, Andrade (1988) alega que o drama do Nordeste não é representado pelas secas, mas pelas políticas de combate às secas, desenvolvidas por grupos econômicos dominantes e com o apoio do próprio Estado.

Com relação à *perspectiva social*, de um modo geral, enxerga-se que existe uma conexão entre o nível da população e sua estrutura social em determinado momento, avaliado por Menezes (1970). A ruptura dos vínculos feudais representa uma agravamento da situação pessoal e doméstica do trabalho rural do Nordeste, o que leva a refletir acerca da resistência ao desenvolvimento do processo monetário. Assim, a partir de meados do século XX, há um crescimento populacional urbano em detrimento do rural. Embora muitas das cidades urbanas aparentassem mais com os aglomerados rurais. Um dos motivos apontados por Andrade (1988) para os trabalhadores recorrerem às capitais dos Estados foi os altos encargos sociais. Isso ocorreu na década de 1960, quando se estendeu a legislação social ao campo.

Segundo Albuquerque Jr (1999), o elemento folclórico permitiu criar novos códigos sociais, capazes de eliminar o trauma e o conflito trazido pela sociabilidade moderna. O folclore seria um elemento de integração do povo no todo regional e facilitaria a identidade regional pelas camadas que buscavam se integrar à nova sociedade, perpetuando costumes e contribuindo para a invenção de tradições. Assim, a construção do Nordeste foi realizada por vários intelectuais e artistas sobre diferentes prismas e das mais variadas.

Com a política de expansão capitalista, apoiada no regime militar, foram difundidos pelo interior certos serviços que facilitaram a permanência de algumas pessoas na região. Houve uma maior concentração fundiária no domínio da lavoura e da pecuária, e pequenas propriedades foram absorvidas pelos latifundiários. Na área canavieira, algumas usinas incorporaram engenhos e fazendas. Há transformações sociais significativas na configuração do Nordeste, na qual desaparece o pequeno produtor que formava uma espécie de classe média no campo, enquanto se generaliza o processo de assalariamento e de proletarização do trabalho rural (ANDRADE, 1986). Entretanto, uma transformação social substancial, atualmente, para a região depende também de uma transformação política, principalmente, de políticas já institucionalizadas destinadas ao desenvolvimento regional.

Portanto, o Nordeste precisa efetivamente sair do seu entorpecimento secular, o que vem acontecendo de forma gradual a partir do momento em que acompanha melhor a economia nacional, ampliando seus setores industriais nas áreas metropolitanas. Na base agropecuária é possível observar a presença de novas atividades, como a fruticultura irrigada, a produção de grãos e eucalipto voltada para a indústria de papel e celulose. Além da exportação de camarão e do avanço da ovinocaprinocultura. O semiárido também se urbanizou intensamente, desde os estudos de Celso Furtado na década de 1980. Há também um fluxo de migrantes de retorno, uma vez que no século passado ocorreu um êxodo rural na região, onde parcela da população recorreu a melhores condições de vida no Sudeste do país (ARAUJO; SANTOS, 2009).

Por sua vez, esses autores, acrescentam que a zona canavieira encolheu, dominando apenas a zona da mata e, provavelmente, com pouco avanço para a atividade do etanol. Na faixa litorânea, pode-se destacar que os aspectos sociais se desenvolveram acentuadamente, inclusive, houve uma presença maciça de segmentos do terciário moderno. Ao mesmo tempo, o turismo se desenvolveu como atividade de potencial e novas estruturas se montaram para praticar essa atividade. Também a produção cultural ganha impulso na região, apesar da permanência de tanta marginalidade, pobreza e exclusão social, que insistem em marcar a vida social no Nordeste.

Paralelamente ao desenvolvimento de setores importantes da economia nordestina, questões básicas ligadas à saúde, ao saneamento, à educação e ao desemprego continuaram no início dos anos 2000 a impactar na região. O poder político ficou sobre o comando de uma aristocracia rural e conservadora por um momento histórico, o que reflete na estagnação econômica e nas problemáticas sociais (CORIOLANO, 2002). Isso afeta a *perspectiva cultural* da região nordestina. Para compreender melhor tal panorama, o Nordeste representa um patrimônio valioso em nível nacional. Por exemplo, a cidade de Olinda/PE é considerada o maior centro urbano das Américas, tombada como monumento da humanidade. A capital baiana preservou igrejas e edifícios de riqueza arquitetônica que se transformaram em um dos maiores pontos turísticos do país. A capital do Maranhão se destaca com seus sobradões, constituindo-se em um dos maiores centros artísticos e turísticos. Além das demais capitais, que são cidades históricas, e representam potencial turístico de importância econômica e cultural (ANDRADE, 1988).

Entretanto, as políticas públicas são insuficientes para estimular o atrativo cultural da região. A preservação de monumentos históricos do Nordeste retrata a sua história e não se torna somente um problema cultural, mas também de ordem econômica, uma vez que o turismo se tornou uma relevante fonte de renda para a região e uma atividade criadora de empregos. Coriolano (2002) alega que o turismo poderia ser uma das alternativas de potencial econômico para o Nordeste. Inclusive, investindo-se no ecoturismo porque é a região que apresenta as maiores diversidades de quadros geoambientais. Desse modo o *cluster* do turismo no Nordeste pode divulgar o valor cultural apresentado na região, mas o Nordeste precisa se educar para conviver com o turismo e aproveitar seus patrimônios históricos e naturais.

A região Nordeste é heterogênea, múltipla, diferenciada e complexa, conforme Araújo (2000), sendo desafiador mudanças na mentalidade de um povo que enfrenta a permanência de velhas estruturas com novos atores sociais via movimento do capital produtivo por meio de articulações comerciais, de parques industriais e dos polos agroindustriais para superar as diferenciações sociais internas. É um Nordeste, ainda, com carência de interação social a partir de suas particularidades, com tendência a certo isolamento relativo.

Silva, Gomes e Silva (2008) argumentam o quanto permanece enraizado na região algumas manchas territoriais de manutenção de relações de poder entre latifundiários e camponeses, e atores sociais vinculados ao “coronelismo” e às oligarquias rurais. Estas se encontram entrelaçadas com as novas territorializações ligadas aos ditames políticos e aos percursos do capital, cuja inovação é pontual, pois mantém os esteios da seletividade e das

desigualdades socioespaciais. Destaca-se que os sindicatos, as representações sociais e as associações comunitárias são importantes atores na discussão das questões básicas que afligem a população. É uma concepção distinta das estruturas de poder que tem se reproduzido e promovido um novo processo produtivo e social.

Para tanto, esses autores acreditam que as formas de organização social do campo foram afetadas na medida em que os movimentos sociais rurais se intensificaram pela luta da terra. Assim, as relações sociais e de poder do Nordeste emergem da relação entre capital, Estado e sociedade civil, demonstrando ser mais seletiva e desigual para alguns atores sociais desse subespaço, o que se torna fundamental um debate social sobre tais relações de influência para o desenvolvimento regional. Um olhar contemporâneo sobre tais perspectivas apresentadas é fundamental para que o aluno de Administração compreenda melhor o seu ambiente de aprendizagem a partir da região em que se insere, avaliando os impactos que tais perspectivas podem exercer no seu processo formativo e, consequentemente, na sua atuação acadêmica e profissional.

O Nordeste tem apresentado algumas especializações na sua capacidade produtiva, além de um parque industrial complementar e dependente das áreas mais desenvolvidas do país. Ou seja, atualmente, ocorre a formação de microrregiões que desempenham um papel central para o desenvolvimento da região e a dinâmica do emprego local. Assim, destacam-se o extrativo mineral, a indústria de transformação e a agropecuária, como pode ser visto mais detalhado no estudo realizado por Lima e Simões (2010). O ensino em Administração pode contribuir para potencializar a dinâmica do ambiente de aprendizagem do aluno no Nordeste para se apropriar melhor de conteúdos que atendam a uma formação adequada com o que o aluno vivencia, permitindo que ele possa atuar nas áreas mais potencializadas na região, até para ser um agente contribuinte para o desenvolvimento regional. Este administrador pode atuar, inclusive, como um ator social que auxilia na redução da pobreza da região, já reconhecida nacionalmente.

Sobel, Gonçalves e Costa (2010) atentam que as taxas de pobreza reduziram na última década, com pequenas divergências nas intensidades de comportamento dos diferentes Estados. Essa redução aconteceu por meio do fortalecimento de programas econômicos e sociais do Governo Federal de combate à pobreza. Porém, a sua redução no Nordeste estava sendo insuficiente para gerar desenvolvimento sustentável na região. Dessa forma, torna-se interessante uma formação em Administração Pública para capacitar pessoas locais para agir em prol da melhoria do bem estar social da região, visando melhorar indicadores econômicos

e sociais e tornar o desenvolvimento mais planejado entre os Estados, que são díspares, sobretudo, quando se observa o contraste entre as áreas rural e urbana.

Em uma análise multidimensional da pobreza da região, Caldas e Sampaio (2015) apontam que o Nordeste ainda tem domicílios que se encontram abaixo da linha da pobreza, na dimensão de habitação a água canalizada é a mais escassa e na dimensão de consumo, tem-se a geladeira como o utensílio que mais falta nos domicílios. Esse perfil da pobreza da região caracteriza o cenário de entrave econômico-social, cujas políticas públicas destinadas a melhorar tal problemática podem ser mais eficazes por meio da contribuição de formação de administradores na região condizentes com a realidade desse seu ambiente, colaborando para a mudança do panorama da região.

Aliás, a pesquisa realizada por Teixeira (2014), à luz da liderança intelectual de Celso Furtado e de Mangabeira Unger, mostra que o enfrentamento dos graves problemas que assolam a região requer uma ousada reconstrução institucional e a adoção de políticas públicas que busquem superar os constrangimentos estruturais da região, e não apenas amenizá-los. O autor assinala que o é preciso assegurar que o Estado consiga assumir algumas das funções das famílias desestruturadas, não para substituí-la, mas para complementá-la, e adensar o sistema de assistência social. Além disso, constata-se a importância de programas de capacitação dos relativamente menos carentes da população, que funcionaria como uma espécie de vanguarda para o desenvolvimento da região.

Salienta-se que as políticas públicas sociais, como a Bolsa Família, e o aumento do salário mínimo, apesar de obterem resultados positivos para a região, não são suficientes para o crescimento equitativo das regiões do país (BARROS; ATHIAS, 2013). Os graves problemas da região, até hoje, podem permanecer em virtude da forma como se conduz as políticas de abertura comercial, na qual essa abertura parece ter contribuído para a piora da distribuição de renda da região. E a dimensão espacial contribuiu para esse aumento na desigualdade para os Estados de menor desenvolvimento. Desse modo, os benefícios da globalização parecem ter sido distribuídos de forma desigual (HIDALGO; SALES, 2014).

Como forma de contribuir para o desenvolvimento regional, torna-se fundamental compreender essa espacialidade da região, e Arruda e Ferreira (2014) explicitam que o Estado da Bahia, ainda hoje, é o propulsor da atividade industrial no Nordeste, seguido pelo Ceará. Sendo assim, um meio de contornar as disparidades entre os Estados da região, é inserir esses Estados citados no papel de encadeamento da região, qualificando a mão de obra local e estimulando a pesquisa e desenvolvimento em setores estratégicos das empresas que se articula em toda a região.

Essa visão proposta pelos autores Hidalgo e Sales (2014) e Arruda e Ferreira (2014) pode ser interessante para a formação de administradores na região, de modo que eles tenham um conhecimento mais apurado do que os cerca na região. Um dos caminhos a ser traçado para promoção da região e avançar nas questões socioeconômica é aproximar o impacto na renda dos trabalhos com os indicadores provenientes do bem estar social, a fim de evidenciar as potencialidades da região em nível nacional (MANZO; BARRETO; FRANÇA, 2010). O administrador é um ator social que poderia atuar no desenvolvimento da região, mas isso também dependeria de uma formação ampla sobre o que envolve a Administração em nível regional, considerando as formas organizacionais da região em sintonia com o ambiente de aprendizagem do ensino de Administração.

Enfim, o Nordeste apresenta uma diversidade de perspectivas para compreendê-la, que são fundamentais para reconhecer a contribuição do ambiente de aprendizagem do aluno de Administração, uma vez que este se insere no meio social e pode ser um agente ativo para promoção de tal desenvolvimento a partir de um olhar analítico sobre nuances do Nordeste, no tocante às formas organizacionais da região. Essas formas estão intimamente conectadas com os desdobramentos das perspectivas que se entende do Nordeste. Sendo assim, a seguir, apresenta-se um quadro com a síntese destas perspectivas.

PERSPECTIVAS	PONTOS RELEVANTES
Histórica	- Noção de obras contra as secas; - Separação entre Norte e Sul do país; - Classificação distinta por órgãos atuantes na região.
Econômica	- Foco na industrialização da produção canavieira e expansão da pecuária e da agricultura de subsistência; - Governo posto no centro da arena econômica do Nordeste; - Passividade da população e autoritarismo da classe dirigente provoca a estagnação econômica.
Política	- Criação do Projeto Sertanejo para consolidação das estruturas sociais existentes; - Políticas educacionais capazes de conscientizar a população; - Existência de grupos econômicos dominantes e com o apoio do próprio Estado.
Social	- Resistência ao desenvolvimento do processo monetário; - Crescimento da população urbana;

	- Elemento folclórico como facilitação de uma identidade regional.
Cultural	- Patrimônio histórico e artístico da região valioso em nível nacional; - Políticas públicas insuficientes para estímulo do atrativo cultural; - Investimento no <i>cluster</i> do turismo na região.

Quadro 5: Síntese das perspectivas de compreensão do Nordeste

Fonte: Elaboração própria (2015)

Portanto, conhecer as possíveis perspectivas existentes sobre a região Nordeste auxilia no entendimento que o aluno de graduação em Administração se depara frente ao seu ambiente de aprendizagem. As perspectivas da região configura o Nordeste em uma multidimensionalidade relevante para identificar as influências ocorridas no ambiente de aprendizagem, que impacta na qualidade do ensino em Administração ofertado e, conseqüentemente, na formação do administrador. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer de forma mais aprofundada as peculiaridades desse ensino na região, tema que será abordado na próxima seção.

2.2 O Ensino em Administração no Nordeste brasileiro

A prática de ensino, na atualidade, revela a necessidade de professores e estudantes agregarem um comportamento diferenciado do modelo de ensino tradicional (DOMINGUES; KUHNEN; KESTRING, 2003). Para tanto, torna-se necessário compreender como se deu este ensino, em especial em Administração, no contexto estudado, pois sofre influências do ambiente, ainda mais em uma perspectiva histórica. Porém, não há definições bem delimitadas do que seja ensino tradicional, até mesmo para saber como ele se configura no Nordeste e se há alguma intenção de desvincular o ensino em Administração de uma posição mais tradicional. Sabe-se que um paradigma tradicional no currículo de Administração decorre de um modelo racional baseado em noções de homogeneidade, unidimensionalidade e previsibilidade, consolidado pela hegemonia estadunidense, conforme Amboni *et al* (2012).

Também se pode questionar como ocorreu a entrada deste ensino em Administração na região Nordeste, uma vez que o Brasil sofreu forte influência norte-americana em relação aos modelos de ensino em Administração. Possivelmente, houve poucas adaptações dos modelos importados em função das peculiaridades da região. Na verdade, não se tem conhecimento se, de fato, houve tais adaptações, uma vez que o entendimento da

Administração no Brasil já vem incorporado pela estrutura curricular externa, especificamente na perspectiva norte-americana (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013). Essas são reflexões essenciais na tentativa de compreender o contexto do ensino em Administração no Nordeste do Brasil. Devido a tal necessidade, este trabalho pretende discutir a configuração do ensino nesta área na região.

Entende-se que a educação do indivíduo para a vida cidadã não perpassa apenas o seio familiar, mas também o ensino, no intuito de preparar a pessoa para exercer funções sociais e se aperfeiçoar para as oportunidades ligadas à empregabilidade. Nesse sentido, conforme Kenski (2007), o ambiente do ensino se pauta pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia em relação à busca de conhecimentos, à definição de seus caminhos e à liberdade. Logo, o ensino superior é visto como uma via para o desenvolvimento de habilidades e para introduzir transformações nas pessoas, construindo uma sociedade do conhecimento (SOSTER, 2011). Para Colossi (1990), o ensino superior é uma instituição social, exercendo o papel de formar a elite intelectual e científica a que serve. Não se pode reduzi-lo a uma perspectiva instrumentalista, preparando o homem apenas para o mercado de trabalho, visto que o ensino pode redefinir os rumos da sociedade em termos de melhoria da qualidade de vida e da ação cidadã.

Desse modo, Luz, Melo e Angelo (2005) defendem a posição da universidade como uma das mais importantes instituições sociais devido à sua pluralidade de ideias, criatividade, dinamicidade e potencial gerador de pesquisas científicas e tecnológicas transformadoras da sociedade. Assim, as universidades, de maneira geral, se preocupam com o avanço e a aplicação do conhecimento na realidade de seu meio, em que o ensino é o momento da transmissão do saber, que deveria ser realizada por meio da integração entre aluno e professor a partir de um ensino teórico-prático (DOMINGUES; KUHNEN; KESTRING, 2003). No entanto, não é possível enxergar o fomento de um ensino apregoado nesta perspectiva, uma vez que o ensino superior advém de ciências mais cartesianas e unidimensionais (VASCONCELOS; JUNIOR; SILVA, 2013) voltadas ao funcionalismo, nas quais predomina uma distância na relação entre docente e discente. A Administração encaixa-se nesse panorama, já que suas teorias iniciais foram desenvolvidas por estudiosos das ciências exatas com formação em engenharia.

O que se questiona não é a ciência em si ou de qual vertente científica o curso se origina, mas a prevalência de uma didática objetivista e absolutista no processo de ensino, desarticulada da realidade do próprio ambiente do aluno. O ensino em Administração no Nordeste demanda uma reformulação conforme as circunstâncias ambientais locais para

favorecer o ensino ao aluno, considerando o ambiente a sua volta a partir de suas experiências vivenciadas e contribuindo para o próprio desenvolvimento da região.

Sabe-se que a introdução do ensino superior no Brasil ocorreu em 1808, ainda na época imperial, de forma precária e dissociada da prática. Somente em 1827 surgiu a primeira normatização de acesso ao ensino superior no país (SAVIANI, 2010; SOUZA, 2011) e, paulatinamente, foram introduzidos outros cursos superiores. Como o Brasil pertence a um grupo de países que consideravam, durante boa parte do século XX, a industrialização como o caminho seguro e natural para o desenvolvimento econômico (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013), passou-se a investir no curso de Administração para adotar modelos de gestão que contribuíssem para esse processo. Em outras palavras, o surgimento do curso é consequência da ideia de um modelo desenvolvimentista, na qual se pretendia estimular o desenvolvimento econômico do país por meio da viabilização de práticas de gestão.

Dessa forma, o curso de Administração surge em 1941 na Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP), inspirado no modelo do curso da *Graduate School of Business Administration* da Universidade de *Harvard*. Em seguida, de acordo com os dados apresentados no *site* do Conselho Regional de Administração da Paraíba, é criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Na década de 1950, aparece a primeira faculdade com foco na Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV) no Rio de Janeiro. Somente em 1965 a profissão é regulamentada, conforme o *site* do Conselho Federal de Administração, por meio da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. A partir da promulgação dessa lei, o acesso ao mercado profissional passa a ser privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

No período compreendido entre os anos 1940 a 1960, houve uma proliferação de cursos específicos para Administração Pública que acompanhavam a diversificação de seu *modus operandi*, destacando-se no Nordeste as seguintes instituições públicas: Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1959, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também em 1959, e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1961 (COELHO, 2006). Nessa época, surgiram várias escolas de Administração pelo Nordeste, tendência que foi potencializada pela abertura de novos cursos na década de 1970. A partir de um levantamento realizado acerca da criação do curso de graduação em Administração nos Estados do Nordeste pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), obteve-se o seguinte panorama:

UNIVERSIDADE	CRIAÇÃO DO CURSO
UFBA – Universidade Federal da Bahia	1959
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	1959
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	1963
UFPI – Universidade Federal do Piauí	1966
UFS – Universidade Federal de Sergipe	1970
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1971
UFAL – Universidade Federal de Alagoas	1971
UFC – Universidade Federal do Ceará	1978
UFMA – Universidade Federal do Maranhão	2007

Quadro 6: Criação do curso de graduação em Administração no Nordeste

Fonte: Elaboração própria (2014)

O ensino de graduação em Administração no Nordeste brasileiro surgiu em 1959 na UFBA (FISCHER, 1984; RIBEIRO, 2011), com uma formação orientada para a Administração Pública. Na verdade, o curso de Administração com ênfase em finanças, segundo Ribeiro (2011), foi criado em 1931 no Estado da Bahia, mas foi substituído pelos cursos de Ciências Econômicas e Contábeis no ano de 1945. Entretanto, em 1959 foi criada a escola de Administração, antes mesmo da mudança de denominação de Universidade da Bahia para Universidade Federal da Bahia, que ocorreu em 1965.

Vale salientar que a busca foi realizada nos *sites* oficiais das universidades e, em alguns deles, constavam até resoluções e outros dados detalhados da história dos cursos. Tais datas de criação podem se referir a sua criação enquanto escola de Administração, uma vez que, antes da federalização, principalmente nos anos anteriores à década de 1970, os cursos funcionavam em formatos isolados de escolas, instituições ou faculdades no país. Outras datas se referem a sua federalização, como é o caso, por exemplo, do curso de graduação em Administração da UFRN.

No Estado do Ceará, o curso mais antigo é o da Universidade Estadual do Ceará (UECE), criado em 1957. Este foi estruturado a partir do modelo da Escola de Administração do Estado de São Paulo da FGV e replicado no Estado para um viés de Administração Pública. Entretanto, o foco do levantamento histórico desta tese dos cursos na região foi direcionado às universidades federais. Assim, o curso na Universidade Federal do Ceará (UFC) somente foi criado na década de 1970. Outro caso interessante é o da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual o curso de Administração só foi criado nos anos 2000,

porém, já se fazia presente no Estado desde 1968 pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Consta-se que, nos Estados do Ceará e do Maranhão, o surgimento dos cursos de Administração ocorreu nas Universidades Estaduais, diferentemente dos outros Estados da região, onde tais cursos surgiram nas Universidades Federais.

Ressalta-se, ainda, que grande parte dos projetos pedagógicos dos cursos da região era orientada para a área de Administração Pública. O impulso para essa vertente ocorreu principalmente nas universidades federais, com a ideologia da Administração para o desenvolvimento, na medida em que, aos processos administrativos do Governo, se agregavam as funções econômicas e sociais do Estado (COELHO, 2008). Assim, a Administração Pública era vista como uma variável dependente das vicissitudes do papel do Estado, como o fortalecimento do Estado intervencionista ensejado pela reforma administrativa ocorrida no final da década de 1960. Entretanto, a partir da década de 1970, com o *boom* econômico, houve uma intensificação da oferta do ensino de Administração de Empresas e a vertente da Administração Pública passou a ser uma adaptação daquela. O setor público em geral é tomado pela noção gerencialista, assemelhando o campo do saber de ambas as vertentes (COELHO; NICOLINI, 2010), como se não houvesse distinções em virtude do contexto particular de cada uma.

Para Araújo (2004), a força na vertente da Administração Pública pode ter sido caracterizada pelo cenário oportuno proporcionado pelo Governo Federal, já que uma das características especiais da economia do Nordeste é o relevante papel desempenhado nos anos recentes pelo setor público. Nas demais regiões brasileiras, o Estado também patrocinou fortemente o crescimento econômico. Entretanto, no Nordeste, sabe-se que sua presença foi o fator determinante da intensidade e dos rumos do dinamismo ocorrido nas décadas de 1970, 1980 e início de 1990. Todavia, nos dias atuais, tanto a vertente de Administração Pública como a de Empresas se tornaram importantes para o desenvolvimento da região.

Percebe-se que a Administração se vinculava com outras áreas do conhecimento porque a história empresarial, que se refere aos estudos das práticas de gestão, se desenvolveu como uma ramificação da história econômica, utilizando-se de recortes longitudinais e temporais (COSTA; BARROS; MARTINS, 2010). Segundo estes autores, um avanço no ensino em Administração seria entender tal história a partir da superação do ensino universal e inseri-lo, conforme Vizeu (2010), em um relativismo cultural, cujo pressuposto é que diferentes culturas, em distintos momentos históricos, representam diferentes significados. Tal entendimento é interessante para a difusão de um ensino em Administração no país de forma

mais regionalizada, nesse caso, contextualizando o ensino frente o ambiente de aprendizagem da região nordestina.

Destaca-se, ainda, que, até a metade do século XX, a influência cultural predominante no Brasil foi da França, seguida da Inglaterra e da Alemanha. A influência dos Estados Unidos ganhou força depois do final da Segunda Guerra, quando este país firma sua caminhada em direção à condição de superpotência (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013). No Brasil, a influência estadunidense foi aceita pelo vínculo que passou a ser estabelecido entre ensino superior e desenvolvimento, como alega Ribeiro (2011), a partir de um projeto nacional associado aos anseios desenvolvimentistas do pós-guerra. Assim, o modelo norte-americano de administração (*management*) foi considerado o mais “moderno” e adequado para gerir as organizações (ALCADIPANI; BERTERO, 2012; BARROS, 2014). Por isso, as universidades brasileiras inseriram no ensino em Administração essa vertente de pensamento, no que foram apoiadas por instituições estadunidenses, segundo Usdiken e Çetin (2001) *apud* Vale, Bertero e Silveira (2013), que buscavam a disseminação da Administração e das técnicas de produção daquele país.

Portanto, o ensino de Administração no Brasil adotou o modelo de negócios gerencialista norte-americano a partir da metade do século XX e que perdura até os dias de hoje. Entretanto, para configurar um ensino mais voltado à realidade nacional, bem como contemplando as singularidades regionais, é preciso investir, valorizar e reconhecer a produção acadêmica nacional. Rosa e Alcadipani (2013) comentam que é imprescindível resgatar as fissuras do discurso colonial, adotando uma postura de redução sociológica para compreender as nuances da realidade social e organizacional brasileira, que se desvenda pela diversidade regional.

Nesse sentido, os sujeitos participantes da história deixam de exercer um papel passivo e alienado para reconquistar uma consciência crítica e repensar sua condição de colonizados. O ensino reflete a ausência de uma identidade autêntica e híbrida, fomentada pelo domínio norte-americano no século passado, em que as formas organizacionais locais eram relegadas a um “mundo” subalterno, pois os países hegemônicos criaram a noção de países no eixo Sul do globo, caracterizados como atrasados em relação ao desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto, a graduação em Administração foi adotando o modelo americanizado, deixando de legitimar seu ambiente e os sujeitos que dela participam para absorver a visão organizacional estrangeira que, por vezes, não se mostrou adequada para contemplar as distintas conjunturas regionais do país (ALCADIPANI *et al*, 2012; ROSA; ALCADIPANI, 2013).

O ensino em Administração passou a se aproximar de um ambiente estrangeiro, desconsiderando fatores locais, com seus artefatos tradicionais e modernos. Tal disparidade afeta o ambiente de aprendizagem dos alunos de Administração. Aparentemente, não há uma preocupação dos órgãos competentes como o Governo, as associações, os conselhos regulatórios da profissão ou o meio empresarial em si com uma mudança no ensino de Administração com implicações para a adequação das práticas de gestão ao contexto local. Afinal de contas, o Brasil, em determinado período histórico, como discutido anteriormente, valorizou a vinda da Administração, inclusive, em um sentido desenvolvimentista. Logo, poderia se pensar novamente no curso como forma de solucionar deficiências vividas pelo contexto organizacional, seja privado, público ou sem fins lucrativos, a partir de um olhar mais atento para o ambiente em que se insere o processo de ensino-aprendizagem da formação do administrador.

Ademais, pode-se observar que o país precisa de um olhar mais local para promover um desenvolvimento equitativo não apenas na vertente econômica, mas também social e ambiental. A Administração pode contribuir para tal avanço através do ensino de práticas de gestão não somente instrumentais, mas alinhadas a uma visão mais macro de suas áreas de atuação, de maneira mais interdisciplinar. Os objetivos finais seriam o desenvolvimento e bem-estar da sociedade, considerando os benefícios e sacrifícios que os sujeitos envolvidos devem fazer em prol da qualidade de vida da coletividade. Para tanto, a Administração deveria inserir-se no seu ambiente e proporcionar, assim, um aprendizado significativo e cidadão para o estudante em formação.

Vasconcelos, Junior e Silva (2013) reforçam que o ambiente de negócios passa por transformações que implicam repensar a relação entre o homem, a organização e o mundo, além do paradigma econômico dominante e a forma de produzir e de gerar valor não só para o presente, mas também para as gerações futuras, assumindo um ensino que extrapole somente as funções administrativas típicas. Para tanto, é necessário compreender antes o ambiente local e situar o aluno em seu contexto para que ele possa formar-se administrador por meio de um ensino que considere as particularidades contextuais regionais e experiências vividas por ele.

Contudo, o professor também necessita estar preparado para aderir a esta visão de ensino, visto que o êxito de um curso de graduação em Administração transcorre necessariamente pela ação docente. Nas décadas de 1940 e 1950, período de formulação dos cursos de Administração no Brasil, os professores eram formados por programas norte-americanos voltados tanto para a administração de empresas como pública. A Administração

Pública era reduzida a partir da assunção de que o desenvolvimento se daria pela gerência econômica e pelos investimentos privados internacionais, o que não enfatizava o aperfeiçoamento do administrador público (FISCHER, 1993).

Apesar disso, Tordino (2008) alerta para uma formação docente calcada em uma abordagem interdisciplinar por meio de um olhar compreensivo, abrangente e integrador acerca das áreas da Administração, encontrando caminhos para práticas consistentes que conduzam à autonomização dos estudantes. Já Nassif, Ghobril e Bido (2007) assinalam o processo de ensino como a incorporação e manipulação dos instrumentos de indagação experimentados pelo professor, levando os alunos a experimentarem também. Porém, o ambiente de aprendizagem deve favorecer para tal realização. Além disso, é fundamental a necessidade de formação qualificada do professor em termos contextuais, conhecendo o ambiente local em que o aluno aprende e adaptando suas estratégias de ensino conforme o cenário regional, ou seja, deixando de somente aplicar estudos de caso americanizados que fogem à realidade dos estudantes.

O ensino em Administração no Brasil foi se estruturando a partir das inovações estrangeiras (diga-se, norte-americanas), utilizando-as como modelos (ideais) de *business*, sem necessariamente fazer a relação entre as práticas administrativas importadas e as condições sociais de onde se originam. Resulta daí que a transposição de tais modelos para uma realidade econômica, cultural e de relações de trabalho tão desigual como a do Brasil defronta-se com mais dificuldades do que acertos (MARTINS *et al*, 1997). O curso de Administração predominante nos Estados Unidos é estritamente gerencialista, com ênfase nas grandes corporações. Já no Brasil existe outra configuração, em que o curso de graduação em Administração não é voltado apenas às empresas. De maneira mais acentuada, a realidade da região Nordeste não é, historicamente, a de formação de empresários, mas de servidores públicos e de empregados de empresas do setor privado e do terceiro setor.

Na verdade, ressalta-se que tal influência norte-americana no ensino em Administração no país foi conturbada, pois se implantava o modelo estadunidense ao mesmo tempo em que se tentava, pelas primeiras escolas de Administração nacionais, adequar a visão do *management* à realidade das empresas e do contexto nacional. Porém, nem se conseguiu adequá-la apropriadamente ao panorama brasileiro, nem reproduziu corretamente os modelos educacionais das universidades dos Estados Unidos. Nesse contexto, a convergência de interesses entre os americanos e a elite brasileira foi elemento fundamental para viabilizar o ensino em Administração e a forma de difundir o curso no Brasil. Embora o nacional-desenvolvimentismo seja frequentemente lembrado por sua ênfase nacionalista, não era tão

radical a ponto de eliminar o investimento estrangeiro e a colaboração e a associação com potências estrangeiras, desde que se mantivesse um controle nacional (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Sendo assim, torna-se fundamental resgatar o processo histórico de implantação dos cursos de graduação em Administração no país, neste caso, especialmente no Nordeste, como observado no Quadro 4. Além disso, também é importante perceber como ele se configura até os dias atuais para entender o desenvolvimento e expansão da Administração na região, que não é um processo natural, mas repleto de complexidades, como afirma Barros (2014), buscando estudar as interações que ocorrem no ambiente de aprendizagem dos alunos. O estabelecimento do ensino superior em Administração no Brasil não foi um processo natural porque tal desenvolvimento recebeu o apoio estadunidense, como já discutido acima, no qual os apelos à cientificidade e à universalidade serviram para legitimar a importação do conhecimento, bem como fortalecer a supremacia econômica e política norte-americana, materializado no delineamento dos contornos de disciplinas e na disseminação de suas práticas, observados no caso pesquisado da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais (FACEMG), uma das pioneiras fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

A implantação do Programa de Administração Pública e de Empresas decorrente de convênios de cooperação técnica entre os governos americano e brasileiro revelou a consolidação da Escola Brasileira de Administração Pública nos anos de 1960, reforçando pelo Governo a necessidade de uma reforma administrativa. Tal reforma resulta no fortalecimento do órgão governamental de apoio de pessoal, conhecido por DASP – Departamento Administrativo do Servidor Público (FISCHER, 1984).

Por isso, conforme Costin (2010), o curso de Administração foi se expandindo na região Nordeste como um canal de fortalecimento da gestão pública pela via de um modelo burocrático em detrimento do patrimonialismo existente. A UFBA tomou a frente com o curso de Administração, articulando-se com as universidades americanas integrantes do convênio (*Michigan State University* e *University of Southern California*) para liderar, de acordo com Fischer (1984), a organização e desenvolvimento do referido programa. Esta foi a forma que o Governo enxergou para trazer a glamorosa sofisticação econômica para uma região considerada arcaica para o mundo moderno já vivido em outras regiões (essencialmente, o eixo Sul-Sudeste do país).

Enfim, a região Nordeste introduziu o espírito desenvolvimentista apregoado pelas principais metrópoles do país e passou a exigir habilidades gerenciais no campo

organizacional para que os estudantes, ao concluir o curso de Administração, pudessem implantar processos racionais na burocracia estatal e nas organizações multinacionais já presentes. A própria escola de Administração Pública e de Empresas da UFBA assume uma formação específica desde sua abertura, visando qualificar os profissionais para lidarem com as demandas de um Estado (Bahia) mais atuante economicamente, assim como das multinacionais que começavam a ingressar no país (RIBEIRO, 2011).

A UFBA, considerando o curso de graduação em Administração, se torna referência na região como, de certa forma, mediadora junto ao Governo Federal para buscar benefícios à região Nordeste. Ainda nos anos 1960, juntamente com a reforma administrativa, tem-se uma reforma universitária, calcada em princípios de racionalização e eficiência para o atendimento das demandas do ensino de massa. Assim, a UFBA firma acordo com o Governo para sua reestruturação e modernização administrativa, patrocinada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e Secretaria de Modernização e Reforma Administrativa (SEMOR). As universidades federais do Rio Grande do Norte e de Alagoas (UFRN e UFAL) também se beneficiaram deste acordo (FISCHER, 1984).

Para Ribeiro (2011), é interessante observar no caso específico da UFBA que esta tinha o interesse de se consolidar enquanto um centro de excelência em ensino e pesquisa na região Nordeste, com o foco na sua aplicabilidade quanto às demandas da sociedade regional. Acredita-se que tal pretensão tenha ocorrido pelo ambiente econômico e político favorável que a Bahia apresentava junto ao Governo nos anos 1960 a 1970, com investimentos maciços na industrialização. Segundo Fischer (1984), estes investimentos foram sendo intensificados a partir da década de 1970 em virtude do declínio da vertente da Administração Pública, privilegiando a vertente de Administração de Empresas por conta da vinda de grandes empresas para o Brasil, inclusive, em alguns Estados do Nordeste, como a Bahia.

Percebe-se que os diversos cenários: político, cultural, econômico, social, tecnológico entre outros influenciam no ambiente de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração, visto que este é um curso inserido nas Ciências Sociais Aplicadas por envolver teoria e prática, mesmo com os descompassos entre estas no processo de ensino. Porém, o que se enfatiza é que tais cenários estiveram presentes desde a entrada do curso de Administração no Nordeste, moldando a maneira como se aprendem os modelos de gestão, os ‘americanizados’ pelo país. Isso mostra que o curso não se implanta de maneira homogênea, pois cada região tem suas características contextuais, mesmo dentro de uma esfera nacional.

Percebe-se que o surgimento da graduação em Administração no Nordeste ocorre concomitantemente às mudanças econômicas. Araújo (2004) relata que, a partir dos anos

1970, impulsionadas pelos incentivos fiscais, por investimentos de empresas estatais do porte da PETROBRÁS (na Bahia) e da Vale do Rio Doce (no Maranhão), complementados com créditos públicos particularmente do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e com recursos próprios de importantes empresas locais, nacionais e multinacionais, as atividades urbanas (e, dentro delas, as atividades industriais) ampliaram sua participação no ambiente econômico do Nordeste e passaram a comandar o crescimento da produção nessa região brasileira, rompendo a fraca dinâmica existente anteriormente.

Nas décadas seguintes de 1980 e 1990, o país vivencia reformulações na sua própria ideia de desenvolvimento, também influenciada pelo entendimento do mercado externo, tornando-se um Estado mais regulador (COELHO, 2006). Tais mudanças atingem o ambiente organizacional e, conseqüentemente, também o ensino. As principais mudanças são observadas por Fischer (1993, p. 5):

Novo conceito de desenvolvimento é formulado em um cenário de internacionalização da economia, dívida externa resistente e poupança interna limitada. Dificuldades econômicas agravadas pela lentidão do processo de incorporação de padrões tecnológicos de produção mais avançados convivem com tentativas recentes de enxugamento do Estado e privatização, estímulo à produtividade e busca de padrões de qualidade.

Tanto o governo quanto a sociedade manifestam desconforto e insatisfação com a estrutura organizativa e a capacidade gerencial do Estado. A internacionalização crescente *vis-à-vis* ao fortalecimento dos governos locais, às discussões sobre tamanho e funções do Estado, às experiências de descentralização e participação faz parte do "novo espírito" da gestão no plano internacional, que adquire significação própria na América Latina, onde o desperdício, a corrupção e a ineficiência - que chegam em algumas situações à catástrofe administrativa - são problemas constantes.

Logo, Fischer (1993) alerta que o ensino em Administração deveria formar alunos capazes de gerenciar as crises do país em uma economia vista como moderna. Guimarães Neto e Galindo (1991) sinalizam que tal economia da região nordestina age distintamente, por vezes, do que é visto nacionalmente. Por exemplo, foi justamente no período dos anos de 1970 que as atividades produtivas do Nordeste apresentaram dinamismo superior à média brasileira. Outro ponto destoante é que a crise nacional nos anos 1990 afetou o setor industrial nos segmentos de bens de capital e bens duráveis, contudo, tais segmentos não tinham grande presença no tecido industrial do Nordeste, uma vez que o foco da região eram bens intermediários destinados, em parte, para as exportações.

Ou seja, o contexto econômico nacional da época citada acima diferia do que era visto regionalmente no Nordeste por conta das particularidades dos setores industriais locais. Por

isso, é preciso compreender o ambiente de aprendizagem da região para promover um ensino atual e contextual ao aluno de Administração, sem esquecer os impactos do passado e considerando as influências da visão global.

Um aspecto social característico da região é a pobreza que, até a década de 2000, era uma das marcas do Nordeste no contexto nacional. É um traço antigo que o dinamismo econômico das últimas décadas não conseguiu alterar significativamente (ARAÚJO, 2004). Assim, novamente, salienta-se a relevância da compreensão do ambiente para inserir na formação do administrador as teorias administrativas alicerçadas nos fatores contextuais que emergem na realidade do alunado.

O ambiente social do Nordeste, tido como precário, na verdade, conforme Araújo (2004), é alimentado pelas oligarquias da região, assim como o domínio que os representantes dos Estados exercem no ambiente político, preservando velhas estruturas, como a própria questão fundiária e da seca, que implica nas formas de atuação das organizações na região. Segundo a autora, a modernização no Nordeste brasileiro é conservadora e acontece de forma heterogênea entre os Estados, pois alguns não conseguiram seguir o mesmo fluxo desenvolvimentista que os demais, como é o caso dos Estados da Paraíba e de Alagoas, por exemplo.

Conforme Brando (1985), há uma regionalização do grande capital que se faz presente nas regiões do país, inclusive no Nordeste, por meio de ações seletivas. Alguns Estados nordestinos passaram por um isolamento relativo, enquanto outros (Bahia, Pernambuco e Ceará) detinham a maior parcela das maiores empresas instaladas na região. As condições sociais da população nordestina são muito desiguais e muitas tendências gerais não se reproduzem de maneira idêntica em todos os Estados ou nas áreas urbanas e rurais da região.

Desse modo, o ensino recebe a influência deste panorama, em que a realidade contextual difere até mesmo entre os Estados e ainda mais quando vistos regionalmente. O Nordeste até os anos de 1990 se servia das outras regiões, tornando-se o que Araújo (2004) chama de “região mercado”, sobretudo para o Sudeste. Assim, a realidade social revela também um Nordeste heterogêneo e complexo, múltiplo, diferenciado, apesar de alguns traços comuns marcantes. Isso leva a repensar o fomento de um ensino enraizado na perspectiva *for business*, já que as condições do Nordeste demonstram ser bem diferentes de outras regiões, como o Sudeste, e ainda mais da realidade norte-americana, de onde advém a composição curricular da graduação em Administração.

Destarte, questiona-se a proposta de um ensino de Administração exclusivamente dedicado às empresas, voltada para o fomento no Nordeste de mais polos industriais e de

serviços, investimentos no empreendedorismo e da revalorização do setor agrícola, buscando um processo de mecanização mais consciente. Além disso, é uma região que se sustenta até hoje através funcionalismo público maciço, o que conduz a uma reconstrução também da perspectiva da Administração Pública. Aliás, Coelho e Nicolini (2010) classificam o ensino de Administração Pública do país em três ciclos: a irradiação do ensino de graduação em Administração Pública no Brasil (1952- 1965); do auge à retração deste ensino (1966-1982); da letargia ao realento deste ensino no país (1983-1994). Os autores retratam desta forma porque se observa uma espécie de ressurgimento expressivo do ensino de Administração Pública no Brasil pós-anos 1995.

Coelho (2008) defende que esta expansão acontece em virtude das novas configurações da gestão pública. A gestão econômica e fiscal, a modernização institucional e administrativa e a governança social entram na agenda do setor público estatal, intensificando as práticas de gestão no Governo, ainda mais devido à interlocução com a iniciativa privada. Ainda, o autor assinala que o retorno do interesse por essa vertente do ensino na Administração ocorreu em virtude da preparação de uma alta burocracia com formação acadêmica, do apelo mercadológico frente às instituições privadas de ensino superior e pela indução de governos subnacionais para as universidades públicas, que vem da necessidade da interiorização do ensino em decorrência do novo papel dos municípios, que passam a exigir mais de um profissional em Administração com capacidades de governança local.

Nota-se, então, que tem ocorrido uma revalorização do ensino em Administração voltado à perspectiva pública. Aliás, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2009, lança editais que convocavam IES participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a aderir à oferta de cursos para o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Conforme informações retiradas do *site* do Ministério da Educação (MEC), os cursos pretendem capacitar quadros de gestores para atuar na administração do governo e unidades organizacionais. Também têm a finalidade de oferecer aos profissionais a formação adequada para intervir na realidade social, política e econômica, e contribuir para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Enfim, o programa tem o intuito de descentralizar e fortalecer a gestão pública no país.

Demarco (2013) aponta que o PNAP promove oportunidades de qualificação para gestores públicos de forma descentralizada, porém, por vezes, mostra-se um elevado grau de evasão nos cursos do programa, o que compromete a sua eficácia. Assim, é possível identificar determinadas localidades da região Nordeste nas quais se faz mais necessária uma

formação em Administração com visão pública para qualificar melhor profissionais que venham a atuar na gestão pública.

O Nordeste viveu uma expansão do ensino superior nos últimos anos, com investimentos do Governo que não se estruturaram adequadamente, os quais levaram à abertura de universidades e, claro, de cursos de Administração (apontado como curso de baixo custo) sem o devido planejamento pela gestão universitária. Nos anos 2000, o investimento nas universidades federais promoveu a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa Expandir e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096/2007, cujo intuito era a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, aumentando o número de vagas na graduação, combatendo a evasão escolar e abrindo universidades pelas cidades de interior. Também foi dada continuidade ao estímulo à iniciativa privada, que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições (NASCIMENTO, 2013; SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, o curso de graduação em Administração passou por um *boom* tanto nas IES públicas, como nas privadas. É o curso com maior número de matrículas no Brasil: 800 mil, conforme dados referentes ao Censo da Educação Superior 2013, disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira). As mínimas exigências para abertura de um curso de Administração facilitam a expansão desordenada da graduação no país.

Geralmente, as unidades educacionais menores apresentam estruturas físicas (laboratórios, bibliotecas, etc.) insuficientes, baixo volume de pesquisas e docentes com baixa titulação e sem a devida dedicação à unidade educacional e aos estudantes. Estas condições têm garantido a expansão dos cursos, mas também os têm mantido em uma faixa de desempenho questionável. Desse modo, não significa dizer que as grandes IES possuem condições educacionais muito melhores. Na realidade, os cursos de graduação em Administração pelo Brasil, independente do seu porte, enfrentam dificuldades para realizar adequadamente suas atividades. As alterações curriculares realizadas por muitas instituições de ensino foram superficiais, apenas para atender a legislação, sem considerarem a inserção regional dos cursos (OLIVEIRA, 2014). Na próxima seção, aprofunda-se a discussão sobre a estrutura curricular referente ao ensino em Administração.

2.3 Estrutura Curricular dos cursos de Administração

A natureza da Administração propicia possibilidades de interpretação sobre sua práxis com evidentes impactos sobre o que deve ou não ser ensinado aos futuros profissionais que a ela se dedicam (MORETTI; BARBOSA, 2010). Desse modo, atenta-se que, ao aproximar o ensino das necessidades do aluno, aumenta a possibilidade de se enxergar melhor o seu ambiente de aprendizagem. Logo, o atendimento das necessidades do estudante ocorre na medida em que este tenha acesso às particularidades na sua estrutura curricular, ou seja, esta é construída em conformidade com o que envolve o aluno e à facilitação do seu aprendizado de forma efetiva.

Sabe-se que os currículos, em grande parte, são desenvolvidos sem o devido planejamento e sem atenção suficiente às dimensões que envolvem o ambiente de aprendizagem do discente. Por vezes, isso acontece por falta de informações concretas e disponíveis. Mesmo quando algumas das dimensões são contempladas na construção do currículo, aparecem de maneira distorcida. Elaborado para cumprir aspectos legais, o currículo também é preparado por meio de articulações estrategicamente políticas dentro do âmbito das universidades públicas do país. Assim, questões estruturais passam “despercebidas” em favorecimento de algum grupo para “aprovar” a matriz curricular independente desta realmente atender as demandas sociais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Waiandt (2009), a história do currículo explica o conhecimento não como algo que se transmite aos alunos de um modo acrítico, uma reprodução de conhecimentos impostos externamente, mas sim de conhecimentos considerados socialmente válidos por determinado grupo social, em um período de tempo. Uma perspectiva histórica desvelaria a arbitrariedade dos processos de seleção e da organização do conhecimento educacional. O ensino em Administração é um exemplo de um currículo com disciplinas que apresentam conteúdos fixos e que, às vezes, têm conteúdos que nem pertence adequadamente a determinada área.

Assim, esta autora acrescenta que conhecer a história das disciplinas é fundamental para identificar a apropriação e atualização dos conteúdos referentes a cada disciplina, percorrendo o conhecimento corporificado no currículo como um artefato social e cultural, descrevendo a dinâmica social existente para valorizar determinados conteúdos. Desse modo, o currículo não pode ser visto como um processo meramente lógico e puro, pois consistem de visões sociais, crenças, expectativas e conhecimentos científicos.

Na última década, tem aumentado o número de estudos que observam a qualidade das estruturas curriculares dos cursos de Administração. Nogueira *et al* (2007), por exemplo, avaliam a presença no currículo de disciplinas que abordem uma perspectiva socioambiental e o tratamento da sustentabilidade, revelando como é deficitária essa oferta. Tais conteúdos podem até não ser retratados na matriz curricular devido à deficiência nos ambientes, como o estrutural-institucional (abordado no próximo capítulo), que não proporciona um suporte adequado para o professor. Contudo, também há o desinteresse do próprio corpo docente em tratar de atualizações da estrutura curricular e certo receio de assumir o desconhecimento dos procedimentos necessários para a realização das adaptações necessárias no currículo.

Outro fator que muitas vezes impede a (re-)elaboração da matriz curricular é a dificuldade de se chegar a um acordo entre os próprios docentes. As relações de poder favorecem o predomínio dos interesses particulares na integração do vínculo pessoal de pesquisa dos professores com as disciplinas a serem ministradas, independentemente do que seja fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em conformidade com a realidade contextual de inserção do curso. Segundo Marchiori, Melo e Melo (2011), o professor ainda está imerso em ambientes muito rígidos, nos quais a preocupação principal, geralmente, é prover aos alunos uma (in)formação padronizada, dentro de uma estrutura curricular clássica, tal qual vem se perdurando até hoje na história do ensino.

Assim, um dos temas mais sensíveis na matriz curricular é a ética, até porque perpassa os próprios sujeitos envolvidos na preparação do currículo. Este tema passa por todas as disciplinas, mas requer um olhar mais específico sobre o campo de atuação do profissional de Administração por ser um curso integrado com o meio social. Torna-se ainda mais essencial quando o ensino é difundido no formato *for business*, aderindo a visão da lucratividade em detrimento de seu impacto na sociedade.

Conforme Oliveira e Moreira (2002), a inserção do assunto ética nos currículos do curso de Administração foi determinada por uma necessidade de adaptação e atualização curricular decorrente de demandas profissionais e sociais, e o Governo influenciou esta postura quando insere tópicos emergentes no processo formativo do aluno nesse campo de conhecimento. Os autores afirmam que o ensino de ética na composição curricular de Administração não tem o intuito de persuadir o aluno a ser ético, mas fazer com que ele conheça as questões éticas inerentes ao seu ambiente de trabalho, criando habilidades analíticas e um senso de obrigação moral. De todas as formas, a inserção do tema já representa um grande avanço para o currículo de Administração.

O currículo é capaz de traduzir os objetivos e as propostas educacionais de uma instituição, sendo possível verificar sua linha de ensino a partir das prioridades estabelecidas em relação às disciplinas que compõem o programa, à carga horária e à integração existente entre elas. Por isso, passando a ser tratado de maneira abrangente a partir das teorias existentes na própria área de conhecimento, consegue se integrar de forma mais adequada aos aspectos tradicionais e modernos, inclusive adotando uma perspectiva multicultural, conforme defendem Pereira, Brito e Brito (2006), valorizando as singularidades regionais existentes no ambiente de aprendizagem. É necessário remodelar o processo de estruturação de uma matriz curricular a partir de dimensões do ambiente de aprendizagem para oferecer uma formação qualificada ao contexto do aluno, sem que isso traga somente sacrifícios aos agentes envolvidos, nesse caso, aos professores.

Sendo assim, a integração da pesquisa ao ensino também precisa ser repensada. Os alunos geralmente sentem dificuldades em disciplinas metodológicas, de pesquisas aplicadas e na monografia, já que não enxergam nexo ou aplicabilidade real para sua formação profissional. Um estudo de Tudda e Feldmann (2013) alerta para o desenvolvimento de uma maturidade intelectual por meio destas disciplinas, na qual a pesquisa é considerada como princípio educativo e científico. Deixar o aluno ser autônomo na reconstrução de significados em sala de aula é importante para que se realize o ensino por meio da pesquisa. Disciplinas voltadas à pesquisa são primordiais na formação qualificada do aluno, uma vez que melhoram o seu desempenho acadêmico e ampliam o seu horizonte de opções de atuação profissional por meio da condução do aluno com o conhecimento, o que possibilita o estudante conhecer as diferentes áreas da Administração de maneira mais integrada.

Para tanto, Costa e Soares (2008) refletem que é preciso considerar o interesse do aluno nas disciplinas, em especial, de produção científica (como a referente à monografia), a carreira, a real necessidade da oferta da disciplina (ainda mais, em quesitos de carga horária e distribuição no currículo), a percepção do impacto do conhecimento da disciplina, dentre outros aspectos. O que se nota é a necessidade de inserir na formação do administrador um preparo maior sobre questões acadêmico-científicas, orientando um ensino em Administração que contemple tais questões vinculadas à formação profissional. Entretanto, o que se percebe na vivência dos cursos de Administração é o foco exagerado no aspecto profissional, em que o aluno fica prejudicado na formação acadêmico-científica, mas que nem consegue se atentar a isso em virtude das falhas já existentes na estrutura curricular, sem promover um equilíbrio nos aspectos formativos, intimamente ligados com as dimensões do ambiente de aprendizagem.

Os alunos de Administração ficam descontentes com sua formação, principalmente, por conta da fragmentação do ensino, que dificulta uma visão do todo organizacional, além da frustração com as disciplinas de Estágio porque admitem não se sentirem preparados para atuarem profissionalmente pela falta de acompanhamento nesta disciplina (SOUZA; BOLZAN, 2012). Em concordância, o estudo de Kitahara *et al* (2008) mostra que os alunos não se contentam com o ensino em Administração oferecido e, muito menos percebem mudanças nas estruturas curriculares, mesmo quando estas ocorrem. Os autores acompanharam o currículo de uma universidade da década de 1980 até os anos 2000 e concluíram que os alunos egressos pesquisados não notaram significativamente as alterações curriculares no decorrer destas décadas e sua utilização apropriada na prática organizacional, ainda que os professores tenham realizado um esforço substancial para tanto. Essa disparidade denota que a comunicação do ensino pelo professor, materializada pelo currículo, com a aprendizagem do aluno, não vem sendo convergente para aproximá-lo de sua vivência profissional.

No entanto, os conhecimentos sobre a elaboração de um currículo efetivamente responsivo às necessidades atuais dos alunos através de um ensino teórico-prático ainda são escassos. Há alguns pontos que são levantados para remodelar uma estrutura curricular como, por exemplo, as atualizações e os dispositivos a serem utilizados para identificar quais seriam as adaptações necessárias, além das capacidades disponibilizadas para suprir tais adaptações na reconstrução da matriz curricular do curso. O currículo de Administração se encontra estagnado em um modelo único e preponderantemente gerencialista difundido internacionalmente pelos Estados Unidos. As mudanças realizadas acabam sendo superficiais, sem realmente modificar os fundamentos necessários. Quando ocorrem, as modificações tidas curriculares não acontecem para se aproximar do ambiente de aprendizagem do aluno, mas para cumprir determinado papel institucional.

Regionalmente, parece que a visão sobre o currículo se torna ainda mais míope na promoção de uma relação entre teoria e prática e na aproximação do ensino com o ambiente de aprendizagem do estudante. Assim, pensar no desenvolvimento de um currículo em Administração focado em peculiaridades do Nordeste se torna interessante ao entender que este pode ser um caminho que atenda a realidade contextual do alunado e potencialize o seu aprendizado para que ele, no futuro, contribua como administrador para o desenvolvimento da região.

Sabe-se que as diretrizes curriculares buscam promover uma articulação interdisciplinar na matriz curricular. As diretrizes do curso de Administração, mesmo ainda

deficitárias sofreram, ao longo do tempo, modificações pertinentes para a formação do administrador. De acordo com o *site* do Conselho Regional de Administração/BA, historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por três momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Bacharelado em Administração homologadas em 2004 pelo Ministério da Educação. Ressalte-se que as alterações produzidas em 1993 nos currículos mínimos representou um significativo avanço em face de excessiva rigidez dos primeiros currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), procuram garantir uma organização curricular articulada com o projeto político pedagógico, preservando-se a sua flexibilidade para formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho contemporâneo, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada (OLIVEIRA, 2005). A última resolução da diretriz curricular da graduação em Administração é de 2005, a qual estabelece quatro campos interligados de formação: conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional, conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar.

Nesta resolução, determina-se que os cursos devam ser definidos como Bacharelado em Administração, restringindo várias denominações conjuntas com o uso do nome Administração como, por exemplo, administração bancária, agroindustrial, de bares e restaurantes, entre outros (cf. OLIVEIRA, 2005). No entanto, não se consegue observar uma fiscalização ativa sobre o cumprimento dos aspectos legais relacionados à estrutura curricular dos cursos de Administração. Aliás, já se pode refletir acerca da necessidade de uma atualização desta última versão das diretrizes curriculares para melhor auxiliar o desenvolvimento das matrizes curriculares, visto que os campos de formação mencionados acima podem não ser mais suficientes e condizentes com a formação qualificada do administrador no país. A última resolução já tem dez anos e o ambiente de ensino-aprendizagem, sobretudo em Administração, é dinâmico.

Segundo Ribeiro e Sacramento (2009), é imprescindível refletir acerca das justificativas do ensino em Administração ainda ser preponderantemente ferramental, mecanicista e pouco crítico no país. Assim, formam-se profissionais da área dotados unicamente de uma racionalidade instrumental e avessos ao pensamento crítico, analítico e científico. Um avanço da sistemática de disciplinas sequenciais, encadeadas e controladas pelo sistema de pré-requisitos, sob a vertente funcionalista (de pensamento cartesiano), sem

relação, por vezes, com o mercado de trabalho e as práticas existentes ao redor do ambiente de aprendizagem do aluno, pode ser prejudicial ao processo formativo.

Percebe-se que a herança paradigmática clássica e estrutural funcionalista, assinalada por Fischer (2003), não precisa continuar sendo transmitida nos cursos de graduação em Administração do país, dado que houve a ampliação do poder conferido às IES para a concepção de suas estruturas curriculares. Todavia, o que se enxerga na prática é um comodismo das universidades, que preferem replicar modelos consagrados e vistos como bem-sucedidos, buscando uma padronização curricular para se legitimar socialmente, bem como minimizar os riscos econômico-financeiros inerentes à inovação (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009).

Portanto, para efetivar um ensino que aproxime o aluno da sua realidade social, considerando os contextos organizacionais a sua volta, é necessário refletir sobre o quanto os cursos de Administração têm considerado o ambiente de aprendizagem do discente. Colocar o aluno a par do seu ambiente institucional, político, cultural, histórico, econômico e tecnológico, dentre outros, auxilia na sua formação condizente com as possibilidades reais de atuação enquanto administrador. O professor se torna um agente que norteia o aluno nas práticas de gestão que correspondem a sua realidade, tornando-as aplicáveis por meio do elo teoria e prática no ensino que se utiliza das dimensões do ambiente de aprendizagem.

Entretanto, Nicolini (2003) assinala que o ensino de graduação em Administração no Brasil se caracterizou, desde seu início, pela transferência de tecnologia de gestão, principalmente norte-americana, e depois pela desvinculação das atividades de ensino e pesquisa. Desde a década de 1990, a graduação no curso vivencia uma expansão sem precedentes, cujos resultados 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. Ainda, este autor afirma:

A ausência de originalidade das propostas, aliado à rigidez da lei que regulamenta a área, traduz-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica. 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 (NICOLINI, 2003, p. 47-48).

Dessa forma, é preciso que se tenha um compromisso dos professores no âmbito da pesquisa no sentido de entender melhor as peculiaridades da região e imprimir ao ensino um formato mais contextual na formação do administrador, sem que este seja um mero replicador de práticas de gestão já obsoletas presentes nas exemplificações de empresas tipicamente

norte-americanas vistas nos livros de Administração. Torna-se interessante um ensino em Administração que insere o aluno em seu ambiente de aprendizagem, que também é intrigante, com suas potencialidades e desafios característicos. Assim, a seguir, são delineadas as dimensões existentes no ambiente de aprendizagem. Defende-se que se faz necessário levá-las em conta no uso das estratégias de ensino para oferecer um aprendizado ao aluno realmente aplicável à sua realidade contextual.

2.4 O Ambiente de Aprendizagem da Formação do Administrador

A formação do administrador tem se transformado a partir de avanços no processo de ensino-aprendizagem, por meio da tentativa de integrar a teoria e a prática nos métodos de ensino, apesar de ainda ser um desafio promover tal integração no contexto educacional. Por isso, é fundamental entender a forma como os cursos de graduação em Administração têm se adaptado às questões dos ambientes que os cercam, mesmo que a sua criação e expansão no país tenha recebido forte influência norte-americana na estruturação do currículo.

Durante várias décadas, os cursos de Administração no Brasil se estruturaram a partir das áreas funcionais de administração e, surpreendentemente, não sofreram grandes modificações desde então. Apenas no início do século XXI algumas críticas começaram a surgir contra a compartimentalização da administração em áreas funcionais e passaram a aparecer tentativas de integração das diversas áreas com apoio na multidisciplinaridade. Até hoje, cursos de graduação em Administração manifestam em seus currículos e conteúdos programáticos o que foi inicialmente proposto nos anos de 1950, embora existam algumas iniciativas de revisão e reformulação que buscam modificá-los, complementá-los ou rejeitá-los, mas sempre tendo o tradicional currículo como referência (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013).

Assim, os alunos que enveredavam por atividades extraclasse, aprendendo o que correspondia à sua realidade, acabavam tendo uma melhor qualificação. Alcadipani e Bertero (2014) afirmam que, na década de 1970, a presença das ideias de esquerda e o exercício da militância política ofereceram um contraponto ao *management* e eram avaliadas positivamente na formação dos gestores empresariais de universidades da época como a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). A FGV, em contrapartida, na época, serviu à industrialização brasileira para defender os interesses da elite do país no seu processo de formação profissional do administrador. No entanto, os autores recordam que é

preciso abrir a mente para a possibilidade de opções e que a realidade é bem mais plural e complexa do que ideologias de direita ou de esquerda.

Porém, é bom salientar que tal ambiente político se faz presente no ambiente de aprendizagem dos alunos, influenciando na sua formação profissional. No atual cenário contemporâneo, dificilmente se pode visualizar um curso de graduação em Administração que fomenta em seu ensino o campo político, explicitando as nuances da estrutura político-partidária e suas influências sobre o campo organizacional, uma vez que as alianças e estratégias organizacionais realizadas por administradores são afetadas pelos agentes deste ambiente.

Para modificar o ensino, propiciando uma maior aproximação com o ambiente de aprendizagem dos alunos, o apoio de diversas instâncias é essencial. O Governo, por exemplo, deve auxiliar na institucionalização de políticas educacionais que contribuam para o vínculo teoria e prática no processo educativo e de incentivo ao desenvolvimento organizacional descentralizado, que permita uma maior participação de mercado, por exemplo, na região Nordeste. Além disso, também pode atuar ativamente no estímulo e reconhecimento das formas organizacionais já existentes na região e suas potencialidades em virtude de fatores naturais (ecológicos) e culturais. Os investimentos governamentais, articulados com o desenvolvimento social, conseguem contribuir realmente com a atuação profissional dos administradores. A instituição universitária pode operar a partir de investimentos nas condições estruturais e no desenvolvimento de estratégias de ensino que possam estimular os alunos a experienciarem o que é abordado em sala de aula a partir do próprio ambiente de aprendizagem.

Nassif, Ghobril e Bido (2007) comentam que os debates sobre teoria e prática e sua integração no contexto educacional como fonte de geração de conhecimento não é recente. Educadores e profissionais de Administração têm revelado crescente preocupação com o assunto. Todavia, há pouca literatura sobre métodos de ensino que sugiram caminhos para a efetiva integração entre teoria e prática na sala de aula de cursos de Administração. De fato, o que se encontra são propostas e exemplos sobre como evitar a aula meramente expositiva. Santos (2009) vai mais adiante e afirma que, no Brasil, é escassa a literatura sobre gestão da educação tanto como uma disciplina propriamente dita ou como um assunto a ser criticado. Ainda, há a necessidade de uma maior flexibilidade nos métodos de ensino, pois determinados conteúdos e habilidades resultam ser mais prejudiciais do que benéficos na formação do aluno.

Entretanto, o desenvolvimento de um ensino que vai além da exposição de conteúdos estanques e disciplinas isoladas é quase inexistente. O ambiente de aprendizagem, por vezes, é desconsiderado, e o processo de ensino-aprendizagem, até pela distância entre teoria e prática e entre professor e aluno, fica mecanizado e desinteressante. Os estudiosos pouco têm avançado efetivamente nas pesquisas que se tornem aplicáveis ao processo do ensino em virtude de várias barreiras, inclusive, das diversas dimensões do ambiente de aprendizagem (LIMA, 2011).

Alguns pesquisadores acreditam na introdução de melhorias no ensino com o objetivo de tornar o aprendizado mais transformador para o alunado, embora vá de encontro aos agentes envolvidos buscam a manutenção de um *status quo* que favoreça somente aos seus interesses particulares em detrimento da melhoria de um ensino, especificamente, em Administração, que contemple as dimensões do ambiente de aprendizagem para construir a trajetória deste ensino de modo mais aplicável ao contexto real dos discentes e avance para além dos modelos norte-americanos importados no início da formação dos cursos de Administração no país.

Santos (2009) mostra que os estudantes egressos do curso de Administração chegam ao mercado do trabalho acreditando que terão sucesso rapidamente, mas se decepcionam quando enxergam diferenças em relação ao que aprenderam nas universidades. Eles se deparam com situações nas quais não conseguem tomar uma iniciativa por saberem executar a atividade. Ou seja, deslocaram o aluno de seu ambiente real de aprendizagem durante a universidade, pois houve uma maior preocupação em abordar os assuntos de maneira teórica a partir de exemplos de grandes corporações, o que provavelmente não condiz com a realidade de muitos alunos formados em Administração em todo o Brasil.

Por isso, é importante compreender o ambiente de aprendizagem que, segundo Santos (2009), é o meio pelo qual o pensamento e a ação podem ser integrados na gestão da educação. O ambiente de aprendizagem demanda alguns papéis para seus agentes, como o caso do professor, cuja responsabilidade diz respeito ao ato de ensinar, designar os objetivos de aprendizagem, promover o aprimoramento do aluno e avaliar continuamente suas atividades. O aluno também tem o papel de participar de projetos solicitados e se engajar em seus trabalhos acadêmicos. Há o facilitador (agentes localizados nas instâncias maiores da universidade, como cargos em pró-reitorias), em nível institucional, que tem o papel de facilitar e viabilizar os recursos para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo a ponte com agentes dos demais ambientes. Os práticos são os funcionários de empresas que podem auxiliar nos projetos, e os gerentes, corresponsáveis pelo desenvolvimento destes projetos

(LIDÓN; REBOLLAR; MOLLER, 2011). A delimitação dos papéis no ambiente de aprendizagem se configura na interação entre a gestão educacional, o campo organizacional e o corpo docente e discente.

Percebe-se que o ambiente de aprendizagem desempenha um papel primordial no aprendizado bem-sucedido pelo estudante. Sendo assim, Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) reconhecem ser imprescindível que o docente considere as experiências dos próprios alunos e a variedade de lugares de suas vidas, isto é, o ambiente de aprendizagem, no intuito de que os alunos se tornem ativos e possam trilhar diferentes caminhos. Este ambiente é considerado pelas autoras como cercado por algumas arenas de aprendizagem, como as instituições formais, as atividades não formais de base comunitária, e o aprendizado *on-line*. Além do mais, considera-se também o aprendizado que ocorre informalmente, até mesmo autodirecionado, de forma espontânea (cf. KNOWLES, 1975).

Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) ainda atribuem a nomenclatura de aprendizagem nativa ou local para se referir à cultura, ou seja, relaciona aos processos e estruturas das sociedades por meio da história do pensamento cultural para promover o aprendizado. É interessante observar que tais autoras já atentam para a relevância dos fatores locais entrelaçados com o processo histórico existentes no ambiente de aprendizagem, alertando que este aspecto, por vezes, é ignorado ou inferiorizado. Com relação à aprendizagem *on-line*, as autoras se referem ao aparato tecnológico existente nos dias de hoje presente em diversos ambientes com o uso, por exemplo, da *intranet*. Este aspecto será abordado de forma mais detalhada ainda neste capítulo como uma das dimensões do ambiente de aprendizagem.

Assim, o ambiente de aprendizagem está bem imbricado com o ambiente de educação, uma vez que ambos objetivam o desenvolvimento do aluno por meio da associação dos problemas apresentados em seu ambiente vivenciado para conduzi-lo à construção de um conhecimento condizente com sua realidade, na qual ele aperfeiçoa suas habilidades, individualmente e coletivamente, no decorrer da solução da problemática anunciada e reflete as suas ações até para as gerações futuras (LANGE, 2010). Isso indica que o sujeito que se localiza no centro é o aluno, tendo ele mesmo seriedade sobre seu aprendizado e também o professor sendo responsável em elaborar métodos de ensino que propiciem um aprendizado positivo.

Dessa forma, é preciso inserir o aluno em seu contexto, uma vez que ambos podem mudar por meio de vivências no processo de sua formação profissional. Levar em consideração o ambiente de aprendizagem é imprescindível, compreendendo que este pode

sofrer adaptações para beneficiar mais o aprendizado, o que requer reflexão diante destes momentos tidos como avaliativos entre o ambiente e o sujeito. Há uma demanda por um ensino que considere as dimensões do ambiente de aprendizagem nos cursos de graduação em Administração para a formação de um aluno ativo em relação ao seu aprendizado. O contexto organizacional do Nordeste é percebido como culturalmente arraigado em valores tidos como “arcaicos”, o que, de certa forma, impede uma ação ativa deste aluno e, conseqüentemente, impacta a formação do administrador da região.

Como o ensino em Administração no país se deu pela reprodução irregular dos modelos educacionais gerencialistas norte-americanos, o modo de ensinar praticamente desmerece as formas organizacionais existentes na região. As formas mais artesanais, as pequenas empresas comerciais e agrícolas, de cunho familiar, além da gestão pública, entre outras, são desconsideradas, em muitos casos, por um curso engessado em disciplinas com conteúdos previamente programados e desvinculados do ambiente de aprendizagem. No Nordeste, possivelmente, a lógica de Administração como *business* se distancia da realidade contextual, uma vez que as grandes empresas não exercem um papel preponderante na região. O entendimento de Administração aplicável na região vai além da ideia de *business*, devendo abarcar as tradições culturais como o artesanato, a musicalidade (frevo, forró, axé), o turismo, a literatura e outros elementos que compõem um sistema integrado.

Portanto, urge um entendimento maduro acerca do tratamento dado ao ambiente de aprendizagem dos alunos dos cursos de Administração no Nordeste, de modo que o curso possibilite a valorização da região como forma de permitir uma atuação profissional voltada para o seu desenvolvimento. Alguns relatos na literatura têm demonstrado que a abordagem do aprendizado pelos alunos está relacionada com as suas percepções sobre o ambiente de aprendizagem. Isto é, a alteração das condições do ambiente influencia a aprendizagem dos alunos (LUCAS, 2001).

Com efeito, incorporar no ensino de Administração um olhar mais amplo sobre o ambiente de aprendizagem dos alunos pode permitir que estes se envolvam em um aprendizado real e vivencial. Esta tese propõe quatro dimensões, cada uma com dois eixos, que servem de referência para compreender o ambiente de aprendizagem do administrador e se configuram como uma das contribuições teóricas do trabalho para o ensino em Administração. As dimensões são as seguintes: Histórico-Política, Estrutural-Institucional, Cultural-Social e Tecnológico-Virtual. Elas emergiram a partir das várias leituras como Chickering e Reisser (1993), Zabalza (2004), Jarvis (2006), Merriam, Caffarella e

Baumgartner (2007), Merriam e Brockett (2007), Merriam e Bierema (2014), dentre outros que abordam estas dimensões direta ou indiretamente.

O hífen presente na nomenclatura das dimensões tem a função de indicar que existe uma articulação entre variáveis do ambiente que se configuram como eixos bidirecionais. Ressalta-se que os autores mencionados não abordam as dimensões propostas como eixos, uma particularidade proposta neste trabalho. Além disso, a discussão acerca destas dimensões não é prioritariamente conceitual, mas sim prática/analítica, relacionada ao panorama destas dimensões no Nordeste brasileiro para um melhor entendimento do ambiente de aprendizagem dos alunos que cursam Administração na região. Pretende-se refletir acerca de um ensino que se adéque melhor ao aprendizado dos alunos da graduação em Administração, especialmente das instituições públicas.

As dimensões propostas também podem contribuir para o resgate histórico que se pretende fazer para compreender a evolução do ensino de administração na região Nordeste. Estas dimensões deste trabalho devem ser vislumbradas como entrelaçadas entre si, isto é, os assuntos permeiam um no outro, não sendo vistos de forma isolada. Ainda, salienta-se que tais dimensões, até mesmo em aspecto conceitual, não são delimitadas de maneira consolidada pela academia. Há discussões sobre seus conceitos que estão em desenvolvimento, uma vez que a área de aprendizagem no ensino em Administração no Brasil provavelmente somente veio a tomar um contorno de forma mais sistemática por volta da década de 1960, quando o curso foi regulamentado e passou a ser expandido nas diversas regiões do país. É tanto que Merriam e Brockett (2007) comentam que pouco tem sido escrito sobre dimensões físicas, psicológicas e sociais do ambiente de aprendizagem. Contudo, como já dito, este trabalho não tem a intenção de propor aprimoramentos conceituais, mas discussões contextuais acerca das dimensões. As especificidades de cada dimensão proposta são apresentadas a seguir.

2.4.1 Dimensão Histórico-Política

O resgate histórico do ensino em Administração no Nordeste já foi apresentado, de certa forma, na seção 2.1 deste trabalho. Nesta seção, a história é analisada na perspectiva do ambiente em que o aluno está inserido. A inserção do curso de Administração no Nordeste surgiu para atender uma demanda por funcionalismo público e, posteriormente, por profissionais para trabalharem nas empresas multinacionais que se instalavam em alguns Estados.

Araújo (2003) relata que, durante os anos de 1920, o Brasil é tomado por um movimento de novas ideias no plano cultural, econômico, social e educacional. Nesse período, os assuntos educacionais eram tratados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, cabendo aos governos estaduais as iniciativas quanto à organização do ensino primário, normal e secundário. Somente em 1931 foi regulamentado o ensino superior com a criação do Ministério da Educação devido às mudanças no ambiente, que começava a exigir qualificação dos funcionários, e ao processo de industrialização, que já ocorria no exterior, como revela a evolução das teorias organizacionais, e que adentrava no Brasil pela via do desenvolvimento da gestão pública (NICOLINI, 2003).

Na conjuntura da revolução de 1930 no país, o foco era a capacitação de segmentos da sociedade para atender às demandas de tecnólogos e técnicos de várias especialidades e métodos de trabalho mais sofisticados. Para tanto, em São Paulo, de acordo com Nicolini (2003), foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho para dar suporte ao processo de racionalização da era industrial. Nesse contexto, inicia-se o ensino superior brasileiro na área de Administração, cuja profissão será regulamentada apenas nos anos 1960.

Na transição de 1930 para 1940, aconteceu a elaboração da Consolidação das Leis Trabalhistas, sancionada pelo presidente Getúlio Vargas no período conhecido como Estado Novo. Cabe destacar que a formação doutrinária de Vargas, pertencente ao Partido Republicano Rio-Grandense, era positivista, ideologia proposta por Augusto Comte e que apregoava a ordem e o progresso, em oposição aos princípios liberais (FONSECA, 2012). Enquanto o Sudeste e Sul, avançavam conforme o modelo idealizado de gestão vinda do exterior (sabe-se que dos Estados Unidos), o Nordeste vivenciava um panorama de políticas agraristas, de um potencial setor algodoeiro, do cangaço e do domínio de famílias coronelistas, além de uma gestão pública baseada no patrimonialismo e das experiências já marcantes da seca em vários Estados da região. Tais resquícios históricos influenciam na formação destoante do administrador na região calcada no predomínio de modelos de organizações estadunidenses.

Durante as décadas de 1940 e 1950, os cursos de Administração surgiram para suprir as necessidades por uma gerência científica que formasse a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do país (NICOLINI, 2003). Daí, surgem escolas de Administração, inclusive no Nordeste, como visto no quadro 4. Com a ascensão da Administração Pública como vertente do ensino, o aluno se deparava com um ambiente que discutia a sustentabilidade da máquina administrativa, questões de governança e governabilidade, amplitude das políticas públicas de cunhos sociais, regidas por princípios de eficiência,

racionalização e planificação para a modernização do Estado e desenvolvimento nacional, embora com cooperações internacionais. Com isso, emergem inúmeras vagas para servidores públicos, tornando-se atrativo aprender conteúdos de Administração Pública em todo o país (FISCHER, 1984; COELHO; NICOLINI, 2010; COSTIN, 2010). Este fortalecimento da perspectiva pública é referido no seguinte comentário:

Simultaneamente, a profissionalização do serviço público, com a admissão – gradual – pelo sistema de mérito no governo federal, introduzida pelo DASP, estimulou o ensino superior de AP no Brasil entre a racionalização administrativa no Estado Novo e o desenvolvimentismo no governo JK. Neste ínterim, além de servir-se de ‘administradores políticos’ – cujo poder emana do prestígio, indicação pessoal e/ou do processo partidário-ideológico –, o serviço civil ampliou a carreira de técnico de administração, empregando, por concursos públicos, administradores profissionais, entre os quais bacharéis em administração pública (COELHO; NICOLINI, 2010 p. 6).

No Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorreu a vinda de grandes empresas para o país. Logo, o ensino de Administração é resultante tanto do desenvolvimento econômico promovido por Getúlio Vargas, como do impulso industrializante dado ao país pelo presidente JK, conforme assinalado por Nicolini (2003). O Governo de JK também é marcado pela criação do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), que apresentava uma proposta de política para promover o desenvolvimento regional. Tratava-se de tirar a economia nordestina do Estado de letargia em que mergulhara a partir da crise do seu complexo agroexportador, baseado na produção açucareira. Destaca-se, ainda, que a Sudene foi criada como resultado de uma das proposições do relatório do GTDN (ARAÚJO, 2000). Dessa forma, alguns Estados da região Nordeste passaram a se beneficiar mais de políticas estatais e do fluxo de comércio internacional. Os Estados da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Alagoas, por exemplo, giravam em torno de usinas no processo de civilização do açúcar, pois a industrialização, iniciada nos anos 1930, mesmo que lentamente, levou os engenhos centrais a cederem lugar às unidades industriais representadas pelas usinas (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009).

Com o advento de empresas norte-americanas no país, algumas foram se instalar no Nordeste, originando um segmento produtivo conhecido como indústria têxtil. Assim, o ambiente que se tinha na primeira metade do século XX era de uma articulação entre as regiões brasileiras com a formação de um mercado nacional relativamente integrado. Esse processo foi, em grande parte, resultado da industrialização, que teve como centro dinâmico a economia do eixo Rio de Janeiro/São Paulo, mas que contava com importantes centros industriais em Estados do Nordeste.

Destaca-se que o ambiente de aprendizagem era menos exigente no período de 1960 e 1970, pois não existia forte pressão social por emprego e as prioridades dos professores e alunos se construía no ato de estudar por algo que nem sempre estava ligado à vida profissional. Os cursos, por serem generalistas, permitiam aos estudantes adquirirem uma visão ampla de cunho ideológico/político e cultural. O número de alunos era menor, logo, se tornava mais fácil a interação entre eles e os professores de outras áreas, passando mais tempo na universidade (nesta época, concebida mais nos moldes de faculdades) até para mobilizações estudantis (ZABALZA, 2004). Essa característica influencia particularmente na formação do administrador, uma vez que o conduz a uma consciência política e participativa.

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, começavam a se consolidar os cursos de graduação em Administração no país, nas universidades públicas, mas com mudanças no foco de vários cursos, que passaram a adotar uma vertente também empresarial por conta do processo de industrialização aliado a um discurso desenvolvimentista decorrente da conjuntura política. A década de 1980 inaugura um período de democratização da educação, no contexto de reconstrução da democracia no Brasil. Apesar de vagaroso, o retorno à democracia política levantou expectativas de desenvolvimento de processos correlatos no conjunto das instituições da sociedade. Essas expectativas eram levantadas sobre um pano de fundo de intensa mobilização da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação da periferia do Estado por novas forças progressistas. Em conjunto, essas forças levaram os Estados e municípios à implantação de programas sociais que se caracterizavam por exigir poucos recursos, por dirigir-se às populações mais desfavorecidas e por estimular a participação popular (BONAMINO, 2003).

A região Nordeste, após ter conhecido um período de crescimento da participação no produto industrial entre 1970 e meados dos anos 1980, apresentou dificuldades nos anos 1990 em se colocar como opção para os investimentos. Vários Estados receberam investimentos relativos à realocação de empreendimento da indústria de não duráveis, notadamente calçados, obrigada a reestruturar-se em razão da combinação da abertura comercial e da valorização cambial (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009). Então, o ambiente de aprendizagem passa a ser considerado a partir de processos históricos, que incorporam aspectos econômicos e também do sistema político local. Porém, os cursos de graduação em Administração apresentam, normalmente, dificuldades em integrar o aluno ao contexto histórico e político local para que ele saiba em que ambiente aplicará as práticas organizacionais vistas nos conteúdos curriculares. Inclusive, é provável que alguns cursos tenham em sua matriz curricular, no máximo, uma disciplina de ciência política, ministrada de

forma desarticulada com as disciplinas de formação profissional do aluno de Administração. Aparentemente a formação dos discentes não incorpora uma visão política, que influencia a atuação do administrador no âmbito organizacional.

No plano educacional, conforme Bonamino (2003), após o período ditatorial, os primeiros Governos se direcionaram ao movimento do Estado para as periferias, em municípios que se opunham ao governo militar, pois este impediu grandes modificações na envergadura do sistema educativo. Especificamente em 1996 ainda houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para discutir os componentes curriculares do ensino superior e, evidentemente, de Administração (NICOLINI, 2003). No entanto, o que se observa é um curso ainda hoje enraizado em uma racionalidade apenas instrumental e dissociado do seu ambiente de aprendizagem na formação do administrador.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, a região Nordeste retoma seus investimentos no setor manufatureiro e expande o número de unidades industriais, oportunizando empregos para os profissionais de Administração (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009). No entanto, a absorção da mão de obra não se realiza, pois, concomitantemente, aumenta o número de cursos de Administração na região, inclusive com políticas de interiorização da educação superior, havendo, consequentemente, mais administradores no mercado de trabalho.

Além disso, a não absorção da mão de obra pode ser percebida em algumas empresas estrangeiras, que trazem profissionais de outras regiões para ocupar vagas que poderiam ser ocupadas por pessoas locais. Algumas vezes, o discurso dessas empresas remete à qualificação profissional, alegando que a formação tida na região não contempla as habilidades necessárias para a realização da função administrativa na organização. De certa forma, o argumento dos gestores tem fundamento, pois a formação recebida pelo aluno de graduação em Administração da região é padronizada e/ou genérica. Assim, os egressos dos cursos conhecem pouco do que se passa no entorno local, reflexo de uma baixa aproximação do currículo com seu ambiente de aprendizagem no processo formativo.

De maneira bastante crítica, Martins *et al* (1997) afirma que os trabalhadores de hoje são semelhantes ao que existia no regime escravista, pois o entendimento das classes dominantes brasileiras sobre o tratamento devido ao trabalhador deriva da ausência de uma real formação em gestão. Ainda permanece a visão de um administrador que intermedeia a remuneração dos acionistas com a produção, cujo papel é garantir para a organização, a qualquer custo, um espaço no mercado lucrativo aos acionistas. Não se incorpora na formação do futuro administrador o seu ambiente, com ênfase na aprendizagem enquanto transformação

do indivíduo em processo de formação, contemplando um interesse social e uma maior integração da empresa com o ambiente, avançando além de uma visão restrita de troca entre o ofertante e o demandante.

Ou seja, há impactos e influências de diversos agentes em diferentes ambientes na tomada de decisão e efetivação da relação de troca, a qual requer do aluno uma compreensão mais apropriada sobre o ensino em Administração como sistema agregado ao se considerar as peculiaridades que estão ao seu redor. Os cursos de graduação em Administração, por vezes, desmerecem tal perspectiva e promovem um ensino focado no desenvolvimento gerencial como sendo o único caminho adequado à formação de um aluno que enfrenta desafios de realidades tão singulares como as existentes nas regiões do país.

Em relação ao ambiente de aprendizagem do Nordeste, na metade da primeira década do século XXI tem-se um volume significativo de investimentos em grandes estatais, como a Petrobrás e a Vale, estimuladas pela alta mundial nos preços das *commodities*. Também se fortalecem os segmentos alimentícios, automobilísticos e da indústria têxtil (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009). Salienta-se que, nos últimos anos, a região recebeu investimentos do Governo Federal, bem como houve a vinda de empresas multinacionais e a ascensão de setores como comércio e serviços em geral em nível de pequeno porte (micro e pequenos empresários). Destaca-se uma especialização da região nordestina no comércio, pelo menos nos últimos três anos. É uma região que, em grande parte, se posiciona em terceiro lugar no percentual de empresários que trabalham em outros setores (indústria, construção e serviços), perdendo para o Sudeste e o Sul (SEBRAE, 2014).

Cabe reforçar que cada Estado tem suas especificidades. Um curso de Administração mais contextualizado pode se aproximar justamente das particularidades organizacionais dos Estados da região. Por isso, uma estrutura curricular em Administração elaborada a partir do conhecimento dos aspectos históricos da região e de suas influências políticas pode reconhecer melhor as necessidades locais para moldar as formas de ensinar os modelos teóricos e as práticas organizacionais. Todavia, isso depende da situação em que se encontra a dimensão estrutural-institucional e de quanto ela contribui para o desenvolvimento de um ensino pautado nas peculiaridades regionais, ampliando a visão de Administração para além da ideia de *business*. Esta dimensão envolve a conjuntura universitária e é discutida na próxima seção.

2.4.2 Dimensão Estrutural-Institucional

As peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade influenciam suas atividades e surgem como um inevitável marco de suas condições (ZABALZA, 2004). A dimensão estrutural-institucional do ambiente de aprendizagem enfatiza a perspectiva universitária, de sua construção e desenvolvimento do ensino, que está diretamente relacionada à aprendizagem do aluno. Por isso, alguns autores, como Merriam e Brockett (2007), entendem-na como o ambiente físico, por se referir ao espaço atual que a aprendizagem se situa. Leva-se em consideração a sala de aula e suas características de acústica, temperatura, iluminação, arranjo e disposição do ferramental tecnológico. Os alunos costumeiramente relatam que este *layout* não é confortável e estimulante ao processo de aprendizagem, consequentemente, afetando sua formação profissional.

Para Santos (2009), o ambiente de aprendizagem pode ser classificado quanto à sua estrutura e atividades. A primeira relaciona-se também à parte física, o lugar onde as pessoas se utilizam de recursos a sua volta para dar sentido ao aprendizado e construir novos significados e que deve favorecer a interação entre os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Já o segundo aspecto diz respeito aos instrumentos pedagógicos que operacionalizam a instrução no sistema educacional, tendo na Administração a função de aproximar o mundo real da gestão à sala de aula. O ambiente de aprendizagem é visto por meio de um conjunto de elementos que ligam as pessoas e os artefatos em torno de um exercício que proporciona a condição, os meios e o apoio necessário para a experiência de aprendizagem.

Segundo Beard e Wilson (2006), o novo ambiente de aprendizagem, no caso, a sala de aula, deve proporcionar flexibilidade e mobilidade aos professores e alunos na construção do conhecimento. Nesse sentido, incluem-se discussões virtuais e áreas informais em espaço de grupo social (aqui poderia, quem sabe, se enquadrarem os ambientes no entorno da sala de aula como corredores, lanchonetes, bibliotecas, praças, jardins, auditórios, entre outros, para facilitar ações de conectividade e de comunidade). Para Becher (1989), a partir de Beard e Wilson (2006), é preciso levar em conta o contexto organizacional próximo desta nova configuração da sala de aula. Tal estrutura pode ser vista em uma abordagem denominada ecológica para se referir aos elementos no *design* do local de trabalho, no qual as pessoas se movimentam em forma de tribos para criar seus territórios. A aprendizagem ocorre nessa formação da territorialização, em que o indivíduo se legitima. Assim, pode-se observar que

não é tão simples identificar no ensino em Administração no Nordeste uma estrutura que abrange tal perspectiva na formação do administrador.

Além disso, a estrutura curricular normalmente também não corresponde ao uso deste espaço universitário como forma de receber uma formação apropriada. As características institucionais, segundo Chickering e Reisser (1993), deveriam se atentar para o alcance significativo nos processos seletivos de candidatos locais e atender os alunos quanto às necessidades que dizem respeito ao aprendizado, até mesmo absorvendo os que precisam de residência. Os autores provavelmente se referem às residências universitárias, utilizadas como estruturas de suporte pessoal ao aluno para que ele participe de forma mais efetiva do seu aprendizado. As universidades públicas mais consolidadas que, geralmente, se encontram nas capitais da região nordestina, promovem programas assistenciais ao aluno, porém sem condições suficientes. Tais insuficiências em nível institucional vêm atreladas aos agentes do ambiente político, uma vez que qualquer mudança estrutural requer esse apoio. Outra questão a ser colocada seria também o comprometimento do aluno beneficiado pela assistência quanto a sua aprendizagem, o que algumas vezes não é possível identificar como uma relação direta.

Salienta-se que a universidade é uma realidade histórica e possui uma missão de instituição social (ZABALZA, 2004), apesar de Freire (1981) afirmar que ela se esquece desta missão ao fornecer uma educação bancária, minimizando o poder criador dos educandos e satisfazendo os interesses dos opressores. Porém, não se pode deixar de evidenciar que a universidade, como Meneses (2000) argumenta, é uma das instituições mais antigas da humanidade. Criada na Idade Média, mudou sua forma e figura no decorrer do tempo, mas sem perder sua essência nem atualidade, sempre voltada à busca da verdade e do saber, necessidades do espírito humano, ressaltando-se que hoje uma verdade não pode ser vista como absoluta. É o local onde há a necessidade de síntese, da mútua fecundação de saberes diversos, da simbiose de métodos e de especialidades. Tanto é que a universidade como pilares inseparáveis a pesquisa e o ensino.

Para manter esta instituição, é fundamental o senso de justiça e o espírito de cidadania para formar novas gerações dentro da mentalidade de cidadãos responsáveis. E isso só se torna possível quando há uma retomada do olhar da instituição para a realidade nacional e regional em que se insere, buscando melhorias para contextos sociais marcados pela desigualdade e pela opressão. No entanto, é um desafio para a própria universidade superar uma ação política que tende a reproduzir o sistema político corrompido, em que os vencedores são os “espertos” (MENESES, 2000), que pouco ou nada contribuem para a formação de um aluno consciente e cidadão quanto à sua atuação profissional, ainda mais pensando na região.

É indispensável inserir o assunto da formação responsável na composição curricular. No cenário organizacional, inclusive, está em voga o tema da responsabilidade social. Nesse sentido, Silva e Chauvel (2009) avaliaram a visão dos estudantes quanto à Responsabilidade Social vista no âmbito do ensino em Administração. Os resultados mostraram que os alunos têm dúvidas quanto a sua aplicabilidade e que o espaço dado ao assunto em sala de aula é insuficiente. Este exemplo serve para demonstrar a necessidade de se repensar a forma de estruturação do currículo de Administração de modo a encontrar mecanismos que contemplem assuntos em evidência dentro das áreas de formação em Administração, sobretudo de maneira contextualizada, conforme o ambiente de aprendizagem deste aluno, aproximando a relação de um ensino teórico e prático.

Araújo *et al* (2014) comentam que a promoção do vínculo entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem é atribuição de responsabilidade institucional da universidade. O estudo destes autores foi realizado no Nordeste, especificamente com alunos da graduação em Administração de um *campus* da UFPB e revela que: i) os alunos consideram a matriz curricular até adequada, mas sem conexão entre as unidades curriculares; ii) o professor se constitui em um elo relevante entre tais unidades para articular melhor as disciplinas e visões da Administração; iii) há carência de esclarecimentos quanto às estruturas da universidade que os envolve, como laboratórios, departamentos, coordenação, salas de aula, dentre outros (cf. SILVA, 2014); iv) os alunos percebem a necessidade de atualização da estrutura curricular a partir do contexto para inserir disciplinas que dizem respeito ao seu ambiente de aprendizagem vivencial, citando a necessidade de um aprofundamento em Administração Pública, já que é uma esfera forte do Estado na geração de empregos via concursos públicos, o que ratifica o perfil de funcionalismo público existente na região Nordeste; v) os alunos destacam que deveria ser dada uma maior atenção aos estágios curriculares, com um acompanhamento das atividades. Destarte, reflete-se que este ambiente exerce forte influência nas diretrizes do aprendizado do aluno, afetando sua formação e inserção profissional na região, o que mais uma vez leva a pensar sobre a necessidade de uma formação qualificada para a graduação em Administração a partir de uma noção local do ambiente de aprendizagem.

A estrutura universitária é considerada um espaço de tomada de decisões formativas envolvendo agentes, condições, recursos, fontes de pressão, entre outros fatores. Esta estrutura abarca um espaço interno, a própria universidade, e um espaço externo, correspondente às dinâmicas externas a ela, mas que afetam o seu funcionamento. Por isso, a universidade, em sua concepção institucional, é uma instância limitada e dependente, pois é

capaz de fazer somente o que está ao seu alcance, partindo dos conhecimentos reais em que se articula (ZABALZA, 2004). Logo,

Muito do que se pode fazer hoje em dia na universidade passa pelos filtros desta dimensão: exigem-se mudanças, mas não se proporcionam novos recursos; exige-se uma melhora sensível da qualidade, mas ainda são mantidos grupos com grande número de alunos, sistemas burocratizados de organização e baixo nível de recursos técnicos (ZABALZA, 2004, p. 11).

Outro ponto a ser pensado nas amarras do ambiente estrutural-institucional que afetam o aprendizado do aluno diz respeito ao professor. Quando se resolve elaborar um novo currículo, adotando nuances do ambiente de aprendizagem, incorporando alguns preceitos como a necessidade de fóruns nacionais e regionais para discutir a proposta do currículo que favoreça mais ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que o professor, geralmente, não participa efetivamente da concepção do projeto pedagógico (FREITAS; AMORIM, 2000). Sabe-se que a resistência a atualizações na matriz curricular ocorre também em virtude da descrença do professor sobre a implantação concreta do projeto devido, algumas vezes, às influências de acordos políticos e abusos de poder em prol de benefícios particulares e não da coletividade. Ainda, a letargia dos trâmites de uma estrutura universitária exageradamente burocrática impede a viabilização do novo projeto em tempo hábil e de maneira eficaz, contribuindo para o ceticismo quase generalizado.

Destaca-se que, no movimento de (re)construção dos currículos, faz-se necessário um mapeamento das teorias que orientam a sua elaboração, bem como um questionamento em torno de perspectivas tradicionais, considerando aspectos como subjetividade, significação de discurso, multiculturalismo e saber-poder como essenciais para a construção de currículos que atendam as exigências da contemporaneidade (PEREIRA; BRITO; BRITO, 2006). Tais aspectos refletem veementemente no ensino em Administração, uma vez que este envolve um contato bem próximo com o âmbito da prática. Porém, no cotidiano, o que se vivencia é um curso distante da prática organizacional, pelo menos nos cursos da região Nordeste, conforme discutido em seções anteriores.

Desse modo, a universidade brasileira se vê pressionada a repensar novas formas para a condução de atividades da graduação. São muitas as críticas intra e interinstitucionais que estão surgindo devido à institucionalização de uma visão competitiva e da introdução de mecanismos de avaliação da produtividade do corpo docente e discente. Estas exigências podem ser vistas como um produto da ação coletiva de diversos atores da sociedade globalizada que passaram a exigir reformas curriculares que atendam os interesses de mercado (FREITAS; AMORIM, 2000; PEREIRA; BRITO; BRITO, 2006). À vista disso,

olhar para o mercado, que faz parte do ambiente de aprendizagem, não significa se tornar submisso a ele, ao mesmo tempo em o mercado não pode ser culpabilizado por qualquer deficiência no ensino. Os autores ressaltam que a universidade é autônoma quanto as suas diretrizes curriculares e projetos pedagógicos e, por isso mesmo, deve se expressar de maneira flexível para as transformações acadêmicas na busca de um modelo que se adéque às exigências do contexto.

Urge a necessidade por mudanças nas estruturas universitárias, sobretudo no Nordeste, região que apresenta deficiências sociais e atrasos nas condições básicas de convívio humano como, por exemplo, saneamento básico e abastecimento de água potável, em determinadas localidades, conforme *site* do Brasil Escola. Em termos de níveis educacionais, nas décadas de 1970 e 1980, a situação da população nordestina era bem inferior ao contexto nacional. Ao mesmo tempo em que se inauguravam cursos de ensino superior (dentre eles, a Administração), o índice da população acima dos 15 anos sem grau de instrução girava em torno de 40%, percentual já reduzido em relação à década de 1960, que ficava em torno de 55% da população. Tal situação educacional encontrava-se desfavorável quanto às outras regiões, principalmente Sul e Sudeste, em um momento em que a educação já passava a ser vista como uma questão estratégica para o desenvolvimento do país. De acordo com Araújo (2004), isso explica, em parte, a ineficácia das políticas sociais no Nordeste em relação a outras regiões e até mesmo evidencia a ausência de políticas públicas em geral para sanar problemáticas básicas na região, que já revelava sinais de desenvolvimento em décadas anteriores e que foram tão apregoados pelo Governo Federal na perspectiva desenvolvimentista.

Soster (2011) reforça que desde o fim da década de 1990, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) vem implementando, por meio de novas leis, uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, da educação básica à superior. Especificamente no nível superior, novas demandas vêm sendo exigidas de todas as IES para que suas licenças sejam renovadas. Algumas delas incluem documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os quais exigem que as IES reflitam de forma coletiva e colaborativa sobre sua missão, objetivos, políticas, metodologias, práticas pedagógicas e, principalmente, documentem e coloquem em prática estas reflexões. Todavia, raramente a elaboração desses documentos é de fato realizada coletivamente a partir de um olhar da dinâmica da profissão, considerando as particularidades do contexto que está a sua volta.

Aliás, as propostas formativas evidenciadas atualmente se pautam por uma pressão da internacionalização, gerando uma enorme responsabilidade sobre a universidade de possibilitar tal vivência ao aluno. Segundo Zabalza (2004), a necessidade de construir uma oferta formativa capaz de competir no contexto internacional constitui uma das mais potentes fontes de pressão e estímulo para o desenvolvimento institucional. As universidades antigas passam a ter que “modernizar” suas estruturas e currículos, a chamada cultura institucional e o enfoque dado à formação para recuperar a ideia de universalidade como atributo dos estudos universitários. Enfim, são dilemas entre generalidade e especialização, local e universal, vividos no contexto da formação acadêmico-profissional.

As políticas governamentais que investiram na massificação do ensino superior tornaram fácil encontrar salas de aula na graduação em Administração com mais 60 alunos, o que dificulta uma flexibilidade de currículo para atender as circunstâncias particulares de estudantes e promover uma aprendizagem contínua. Além disso, por vezes os discentes chegam aos bancos universitários com deficiências do ensino básico e imaturidade, não sendo empreendidas ações na maioria das instituições para minimizar o impacto desse contexto na formação. Assim, cabe ao professor promover uma ação docente integradora e formativa e fomentar um ensino que venha a transformar o aluno a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem, mesmo tendo de enfrentar certas barreiras e desafios.

O intuito nesta tese é refletir criticamente sobre estes documentos (PDI, PPI, PPC) para serem concebidos a partir da análise acerca do ambiente de aprendizagem que está diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, defende-se uma perspectiva regional na formulação dos documentos, objetivando uma formação qualificada do discente em Administração a partir da qual ele possa entender as práticas organizacionais vinculadas às teorias por meio da aplicabilidade na região em que ele se insere, promovendo um aprendizado significativo e, em última instância, também permitir o próprio desenvolvimento regional. Este trabalho não é contrário às políticas de internacionalização do ensino, mas entende que internacionalizar sem regionalizar o aluno na sua vivência cotidiana, na qual ele mesmo pode ser agente ativo, bem como promover uma maior qualidade de vida aos que estão ao seu redor, pouco adianta. O aluno atual parece capaz de compreender mais os fenômenos que estão no exterior, algumas vezes até fora do seu alcance real, do que os fenômenos ocorridos internamente, ligados diretamente ao seu ambiente de aprendizagem.

Daí, estes documentos citados também foram reconfigurando a conjuntura institucional da universidade, que passou por uma revisão do seu *status* jurídico e incorporou novos órgãos de direção, centros acadêmicos com fusões e subdivisões, e novos mecanismos

internos de representação e participação dos diversos grupos, incluindo o envolvimento discente. Com a proliferação de várias unidades e a criação de inúmeros cursos, a universidade foi pressionada a adotar medidas para atualizar suas propostas de formação. Assim, a relação da universidade com a sociedade se modifica. A instituição passa de uma posição marginal na dinâmica social, por exemplo, tendo extrema autonomia e autogestão, quase sem prestar contas a ninguém (sistema cujas vantagens e desvantagens não cabe discutir aqui), para uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições (ZABALZA, 2004).

A autonomia é como uma mola propulsora da universidade, que influencia e condiciona o seu funcionamento e a adoção do tipo de organização. Além disso, a autonomia está dando lugar ao compromisso coletivo que cada instituição assume com o objetivo de uniformizar as decisões adotadas em etapas superiores às características e às condições próprias dos sujeitos a quem atende. Enfim, ninguém pode entender com clareza o que ocorre nas universidades e, menos ainda, pode pretender fazer propostas válidas para seu aprimoramento, sem considerar como estão organizadas e como funcionam. A estrutura é somente o suporte formal e administrativo de todo um conjunto de dinâmicas relacionais e funcionais que, de fato, caracterizam o que é uma universidade. Os autores Luz, Melo e Angelo (2005) esclarecem:

É necessário deixar claro, também, que a universidade não existe independentemente da sociedade que a mantém e à qual pertence e que seu próprio desenvolvimento está intimamente associado ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural desta sociedade. Isto é, o compromisso com o desenvolvimento social e econômico é intrínseco à ideia de universidade e essencial à sua própria existência. Assim, deve ser clara a conclusão de que a liberdade acadêmica e a autonomia da universidade são indissociáveis de sua responsabilidade social. Responsabilidade social que se traduz no compromisso da universidade com o desenvolvimento humano sustentável, definido na perspectiva da sua função social e compreendido como um processo de mudança progressiva na qualidade de vida dos seres humanos – sujeitos essenciais e objeto do desenvolvimento –, por meio de um crescimento econômico com equidade social e que preserve o patrimônio cultural e o equilíbrio ecológico, de forma a não comprometer e assegurar a qualidade de vida das futuras gerações (LUZ; MELO; ANGELO, 2005, p. 4).

Ainda de acordo com o entendimento de Zabalza (2004), o certo é que a universidade faz parte consubstancial das dinâmicas sociais e está submetida aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam quaisquer uma das outras realidades e instituições sociais com as quais convive. Ou seja, o ambiente estrutural-institucional envolve diversos aspectos complexos e, ao mesmo tempo, interligados entre si que afetam o ambiente de aprendizagem. A universidade é o lugar direto de formação superior do aluno e, por vezes, ela mesma distancia o aluno de outros componentes importantes para

sua formação profissional (cf. ARAÚJO *et al*, 2014), sobretudo quando ela ocorre em formato genérico, como o caso do ensino em Administração. Por isso, torna-se salutar a compreensão do ambiente cultural-social, tema da próxima seção.

2.4.3 Dimensão Cultural-Social

Orientar o aluno sobre o ambiente social e cultural no qual ele se insere, relacionando-o à cultura regional, constitui-se em uma atividade importante em qualquer formação profissional. Na Administração, por exemplo, pode-se refletir e fazer com que se reflita sobre as características da gestão do próprio Estado, dos demais, as particularidades do povo nordestino e as implicações geradas por elas para as práticas de gestão mais efetiva.

Merriam e Brockett (2007) comentam que a educação superior deve ser compreendida através de um resgate global de influências externas até uma apropriação sobre o local. Os autores frisam que o entendimento de vários países sobre a educação superior converge para o foco de desenvolver a vida dos cidadãos. Por isso mesmo, a elaboração de um ensino mais voltado para singularidades contextuais, alinhando a composição curricular aos interesses demandados pela sociedade, poderia trazer inúmeros benefícios. Essa articulação ainda não é vista em boa parte da formação superior brasileira, incluindo em Administração. Embora nesse curso essa pretensão até apareça no projeto pedagógico, ela dificilmente é posta em prática na rotina das disciplinas.

O ambiente cultural e social é relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois se torna um sustentáculo para a articulação entre teoria e prática. Desse modo, a aprendizagem acontece coletivamente, uma vez que as pessoas interagem por meio do convívio social em busca de uma vida equilibrada e significativa na comunidade. Logo, a cultura, em contraste com a natureza, é um universo dotado de multiplicidade de significados, constituindo-se em uma natureza reestruturada pelas relações humanas (JARVIS, 2006). Por meio da aprendizagem, o aluno internaliza a cultura como um conceito ambíguo, por envolver elementos internos e externos, mas relevante para a realidade social, através da qual o indivíduo percebe e experiencia o mundo social. O processo de socialização implica uma aprendizagem que demonstra situações aceitas devido a questões morais e formas idiossincráticas. Isso ocorre por conta da necessidade de aceitação social indivíduo, visto que não consegue viver totalmente isolado, aprendendo através das interações sociais a enfrentar um mundo complexo.

Sob essa ótica, o ensino em Administração não vem oferecendo uma interação social suficiente entre aluno e aluno e aluno e professor no ambiente da sala de aula nem preparando o caminho para a interação do aluno com seu meio social através da interação com representantes de associações, órgãos públicos, entidades sociais, conselhos, empresários e funcionários de organizações de diferentes portes, setores e áreas de atuação, no intuito de favorecer um aprendizado teórico-prático ao aluno e auxiliá-lo na mediação com o seu contexto, onde poderia retornar como administrador para potencializar a região.

Segundo Merriam e Bierema (2014), a cultura pode ser vista como um conjunto de diferentes imagens: i) conhecer diferentes línguas: não apenas línguas estrangeiras, essencialmente o inglês, mas também as linguagens regionais; ii) conhecer diferentes culinárias: peculiaridades gastronômicas de cada região passíveis de serem exploradas na Administração; iii) conhecer as culturas corporativas: embora sejam mais abordadas nos cursos de Administração, por vezes ainda são vistas de maneira desligada das suas realidades, criando um mundo mágico a seu respeito; e iv) conhecer lugares exóticos: reforçando que a Administração não é somente empresa – e de setor industrial –, mas também de lugares enquanto sistemas agregados como a área turística, o centro da cidade, bem como o artesanato, os museus, as obras literárias, esculturais e musicais, dentre tantos outros exemplos que envolvem gestão e caracterizam-se como Administração. Contudo, as visitas técnicas no curso, em grande parte, são conduzidas para empresas. Quando não há o modelo de empresa esperado, situação comum em diversas regiões do Nordeste, o professor costuma alegar que não há lugares para se visitar relacionados à Administração. Mesmo quando encontram algum lugar a ser visitado, ainda precisam ser enfrentadas as problemáticas do ambiente estrutural-institucional quanto à disponibilidade de transporte. Nesse sentido, as autoras ampliam a visão do que seja cultura e do seu envolvimento com a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo Merriam e Bierema (2014), a cultura é um conjunto de pressupostos compartilhados, porém, muitas vezes, desarticulados, que permeiam o pensamento e a ação. O ensino superior está inserido em um contexto com múltiplos conflitos e diferentes graus de poder e privilégios entre os agentes envolvidos. É um sistema social que molda as pessoas dentro da própria sala de aula, cujos alunos carregam em si seus aspectos culturais e influenciam o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, Merriam e Brockett (2007) consideram o ambiente social centrado nas características culturais do ambiente de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante reconhecer fatores de sexo, raça, etnia, entre outros, para saber como melhor ensinar aos alunos a partir do ambiente cultural-social local do aluno.

Contudo, é preciso salientar que o professor também apresenta suas características culturais, as quais impactam a forma de conceber seu trabalho e construir o seu conhecimento para ensiná-lo em sala de aula. Esta dimensão do ambiente de aprendizagem também afeta as decisões dos demais ambientes acima discutidos. Por exemplo, o currículo do curso constitui uma substância formativa do trabalho estrutural-institucional universitário que, por vezes, é pressionada pelo componente cultural para que sejam adotados conhecimentos e habilidades profissionais ensinadas na universidade condizentes com o contexto social que se insere o aluno. Além disso, deve-se olhar para o mercado de trabalho, marco da influência externa, não apenas como definidor das expectativas de emprego, mas também sobre as condições de acesso ao emprego e as necessidades de formação. Esses aspectos direcionam os interesses e as demandas dos estudantes (ZABALZA, 2004).

Por conseguinte, fica inviável ensinar Administração sem tomar conhecimento do mercado de trabalho, principalmente local, para a absorção regional dos seus alunos em empregos relacionados à formação profissional do administrador. No Nordeste, percebem-se muitas empresas de pequeno porte, de cunho familiar, que normalmente desconsideram práticas de gestão oriundas de uma formação profissional em Administração. Os alunos dessa região, por vezes, se submetem a empregos que fogem da atuação profissional de um administrador ou decidem ir para fora da região. Estudantes de cidades do interior, por exemplo, decidem ir para a capital na ânsia por uma oportunidade de emprego melhor, já que nas próprias cidades se sujeitam a subempregos ou cargos públicos que não os conduzem a aplicar seus conhecimentos de Administração.

Diante do cenário nacional, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) apresenta dados do perfil de escolaridade de alguns setores em seu relatório 2014. A área de serviços foi a que obteve um maior percentual de empresários formados no ensino superior (46%), já os setores de indústria, construção e comércio obtiveram 16% cada. Os dados revelam a baixa qualificação profissional da população em nível nacional, bem como reforçam a necessidade de cursos de Administração que consigam adentrar nas necessidades sociais dos alunos e proporcionar uma formação mais focada no âmbito regional. Zabalza (2004) aponta o quanto a sociedade ainda enxerga a universidade como uma instituição que dá títulos e habilita profissionalmente, independente da qualidade da formação oferecida e sua adequação às demandas sociais, pois frequentá-la seria somente para um credenciamento profissional, dissociado das práticas do trabalho.

Sabe-se que o Nordeste é heterogêneo e, em medidas diferentes, abarca estes setores (serviços, indústria, construção e comércio), além de diversos outros, já citados anteriormente,

caracterizados como pertencentes ao escopo de atuação do administrador. É preciso considerar também os aspectos climáticos (as sub-regiões: meio norte, sertão, agreste e zona da mata) e geográficos que contribuem para atuação de outros setores que envolvem a Administração, como o ecoturismo (a região comporta quase 50% destes polos mapeados pela EMBRATUR - Instituto Brasileiro de Turismo), parques ecológicos e geológicos, além de uma parte significativa das capitais se situarem na faixa litorânea. No geral, mais de 60% da população nordestina reside em cidades litorâneas, conforme o *site* do Brasil Escola. O sertão é uma das partes mais despovoadas e, conseqüentemente, carece de meios produtivos. A região também tem sofrido o fenômeno chamado de migração de retorno devido ao inchaço populacional de outras regiões, até mesmo por nordestinos, que no século passado foram, essencialmente, para a região Sudeste por conta de fatores econômicos e políticos.

Araújo (2004) argumenta que Estados como Piauí, Paraíba e Maranhão possuíam, em décadas passadas, condições sociais mais precárias em relação a outros Estados, o que fez ocorrer a migração principalmente ao Sudeste. A criação de universidades, por meio da difusão de ensino e pesquisa, buscou trazer impactos positivos para o desenvolvimento da região. Assim, as classes médias urbanas começam a dinamizar mais o campo organizacional, reciclando velhas oligarquias. A partir dos anos 1980, os empresários locais passaram a se articular com os empresários de porte nacional, que vieram investir no Nordeste, para incrementarem um movimento de regionalização do grande capital. A autora faz algumas considerações relevantes quanto ao ambiente social que vai se configurando nas décadas recentes na região nordestina e que, de certa forma, influencia o próprio perfil de aluno dos cursos de Administração.

A elite industrial cearense é geralmente citada como exemplo desse novo tipo de ator social que ganha espaço econômico, social e político no contexto nordestino das últimas décadas. Parcela da burguesia baiana se fortaleceu, investindo nos setores modernos; alguns até na petroquímica, outros na construção civil, no grande comércio, ou na atividade imobiliária. Nas novas áreas de expansão agropecuária ou agroindustrial, novos atores podem igualmente ser identificados, muitos deles não nordestinos. Paulistas, gaúchos, catarinenses e paranaenses se fazem presentes nas novas atividades do oeste baiano, sul do Maranhão e Piauí, e outras áreas de irrigação. Mesmo o setor terciário, inclusive no segmento dito informal, merece revisão na literatura especializada. Dados mais recentes sinalizam que autônomos não refugiados do desemprego apresentam níveis de renda mensais mais altos que os de seus análogos do dito setor formal da economia (ARAÚJO, 2004).

A região Nordeste também preserva algumas formas organizacionais bem peculiares como o extrativismo vegetal, mineral e animal, cujos fatores culturais impedem a mecanização de alguns ramos produtivos, o que para muitos estudiosos, significa que a região

está deixando de se modernizar por inviabilizar o desenvolvimento. Porém, uma “modernização”, muitas vezes, não acontece pelo simples fato de vir alguma empresa de fora e mecanizar os processos organizacionais existentes. É preciso considerar as práticas apreendidas no decorrer de gerações culturalmente arraigadas em determinadas formas. Uma formação em Administração atenta ao seu contexto local poderia formar um aluno mais preparado para a sua realidade ao propor um olhar mais atento sobre como promover mudanças necessárias na gestão de determinada empresa, sem extinguir totalmente as formas já existentes, que podem subsidiar uma melhor visão do ramo produtivo na região.

Enfim, o profissional de Administração que passou por uma formação mais focada nos seus aspectos regionais tem a possibilidade de atuar de maneira mais efetiva no entorno da sua região, fortalecendo até mesmo aspectos culturais, que podem se enfraquecer com o tempo, caso práticas de gestão não sejam introjetadas para a preservação e renovação. Por exemplo, no Nordeste, tem-se as manifestações culturais dos festejos juninos; o Carnaval em regiões de musicalidade particular como o axé e o frevo e maracatu, bem como a zabumba; a festa do Bumba-meu-boi; a dança de coco; a capoeira; as festividades de cunho profano/religioso como Iemanjá, o candomblé e Padre Cícero; a literatura de cordel; e produtos artesanais de rede tecida, cerâmica e rendas. Estes exemplos foram retirados do *site* Brasil Escola. Assim, é difícil formar um perfil homogêneo do Nordeste diante de um ambiente cultural e social tão múltiplo e multifacetado, o qual exerce influência no projeto de ensino adequado para um profissional de Administração na região.

Portanto, Araújo (2004) classifica o Nordeste como uma região de vários nordestes e observa que, no cenário brasileiro, questões socioeconômicas já não são somente regionais, mas há um ambiente socioeconômico nacional regionalmente localizado. Logo, o ensino de Administração pode contribuir no resgate das características regionais como fonte de desenvolvimento econômico, ambiental, social e cultural. Além disso, deve possibilitar a aplicabilidade real de práticas organizacionais aos diferentes contextos sociais, fomentando um ensino regionalizado por meio também da integração teórico-prática. Nesse sentido, Zabalza (2004) comenta a importância de se considerar a realidade plural e dinâmica onde se inserem as universidades. Cada instituição tem a sua cultura e a sua natureza como sistema específico, em que os componentes estruturais precisam reconhecer, além de aspectos formais e legais, as tensões e acordos que a constituem a partir de modelos de distribuições de poder e relações entre pessoas e funções.

Assim, o ensino superior, sob responsabilidade das universidades, é percebido como um organismo social vivo que ultrapassa qualquer tipo de representação meramente formal.

Merriam e Kim (2008) recomendam um processo de ensino-aprendizagem holístico, incluindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A questão comportamental, importante no ambiente cultural-social, permite um olhar mais apurado sobre o perfil do alunado de Administração na região Nordeste, fazendo compreender seus comportamentos no processo de ensino-aprendizagem como influenciados por elementos culturais e sociais.

Alguns estudiosos investigam a respeito da inteligência emocional para conhecer melhor o perfil do aluno e propiciar caminhos que resultem na aprendizagem. Segundo Hughes (2007), a inteligência emocional compreende as próprias emoções e o gerenciamento delas, sendo preciso entendê-las para favorecer o aprendizado. O tema da inteligência emocional se entrelaça com o dimensionamento de competências a serem aperfeiçoados nos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, envolvendo habilidades intra e interpessoais capazes de lidar com sensações de ansiedade e estresse, por exemplo, para tornar o indivíduo mais propenso à adaptabilidade. Essa questão se torna imprescindível na perspectiva de uma formação qualificada, em que o aluno passa a buscar mecanismos de adaptação das teorias às práticas apreendidas ao seu ambiente local e vivencial.

Na ótica de um sistema de aprendizagem em ação para a educação em Administração, Silva (2014) comenta que o ambiente de aprendizagem engloba as experiências, estilos de aprendizagem de professores e alunos, as estratégias de ensino voltadas à ação pelos docentes e um processo reflexivo em ação no âmbito do ensino para conduzir melhor a aprendizagem dos estudantes. Então, estas dimensões consideradas pelo autor não deixam de estarem incluídas nas dimensões aqui trabalhadas, uma vez que é preciso entender a história, a política, a cultura, a tecnologia, dentre outros, para possibilitar uma formação mais contextualizada sobre o ambiente de aprendizagem. Assim, uma das formas que poderia aproximar o aluno das dimensões do seu ambiente seria a adoção de um sistema como proposto por Silva (2014), no qual o aluno entende melhor o seu ambiente cultural-social por meio de experiências e estratégias de ensino em ação utilizadas pelo professor (SILVA *et al*, 2012).

O ensino em Administração da região Nordeste ainda não tem difundido tal perspectiva como forma de contextualizar o ensino à realidade do aluno, alinhando o aprendizado ao ambiente em que ele se dá. Para tanto, é preciso entender o perfil do alunado, considerando suas emoções. Os estudantes chegam às universidades carregadas de uma bagagem emocional. Às vezes, no processo de formação, especialmente em Administração, que se imagina teórico-prático, o aluno se vê desanimado, frustrado, porque não enxerga

como atuar dentro do seu contexto, uma vez que lhe é oferecido um ensino padrão, que pode estar desligado da própria realidade contextual do seu entorno.

O tema das emoções é vasto. Há pesquisas que consideram o papel das emoções no contexto da aprendizagem, debatendo o papel da emoção racional na formação profissional. Além disso, as experiências, quando bem conduzidas no conjunto de disciplinas de um curso, conseguem interpretar positivamente as emoções sentidas pelos estudantes, contribuindo para a promoção de seu aprendizado. A importância de envolver as emoções na formação relaciona-se ao desenvolvimento no indivíduo do *ser* antes do *fazer/conseguir*. Tal ideia emerge na mescla das perspectivas cognitivas e sociais por meio da aprendizagem experiencial (BEARD; WILSON, 2006). As emoções ao mesmo tempo intrigam e instigam. São intrigantes por não conseguirmos controlá-las plenamente ou escolher qual, como e quando queremos sentir determinada emoção. São instigantes por sabermos que é por meio delas que ocorrem modificações de visões de mundo e, conseqüentemente, acontece o aprendizado. Seibert e Daudelin (1999) comentam que a capacidade de desenvolvimento da pessoa é enorme com o trabalho de suas emoções e que é requerido um processo reflexivo para encontrar um ponto de equilíbrio, sobretudo em situações tipicamente desencadeadoras de algumas emoções.

Para Chickering e Reisser (1993), o problema com as emoções é que elas parecem surgir de forma inesperada e confundir o trabalho de planejamento realizado pelos professores, que acreditam ter domínio total sobre a sala de aula. Portanto, propiciar a aprendizagem por meio da apropriação do que se tem nos ambientes a sua volta para mobilizar as emoções a um aprendizado significativo exige também maturidade do docente. Dessa forma, o professor estaria proporcionando um desenvolvimento de diversas habilidades ao aluno, qualificando-o ao seu contexto social para que tenha um desempenho satisfatório na sua atuação profissional.

Entretanto, quando se leva em consideração o ensino em Administração no Nordeste, é possível enxergar pelo ambiente cultural-social que certas emoções são estimuladas ou reprimidas por aspectos historicamente culturais como, por exemplo, o machismo, traços comportamentais da época coronelista, a formação familiar, vista recentemente sob uma ótica tradicional em detrimento do que seria a nova família moderna, uma crença religiosa bem forte e diversificada entre os Estados da região, dentre tantos outros exemplos que afetam no campo das emoções apreendidas na trajetória de vida do indivíduo. Este ensino precisa levar em conta tais questões para propor melhor as formas de ensinar que estejam mais alinhadas ao

aprendizado do perfil de alunos da região, até mesmo para tornar a formação útil e aplicável às demandas regionais.

No que tange à consideração das emoções e dos comportamentos influenciados pelo meio sociocultural, sabe-se que é difícil identificar e planejar as diretrizes curriculares aderindo a esta perspectiva, que envolve elementos subjetivos, em aparente contradição com a própria noção de ciência. Ainda, há um entrave com o mercado de trabalho, que também adota um modelo objetivista sobre a atuação profissional, em especial em Administração. A visão míope persiste nesse caso por ainda não se encontrar uma viabilidade para um ensino em Administração que tenha um olhar sobre o seu ambiente cultural-social, considerando os aspectos emocionais e comportamentais existentes.

Além disso, há os aspectos demográficos, que também atuam na dimensão cultural-social. No Brasil, o aumento do contingente de alunos de graduação, motivado por programas governamentais que beneficiam pessoas de baixo poder aquisitivo e de cor negra e parda, tem contribuído para aumentar a diversidade no ambiente universitário, em especial, no Nordeste. Grande parte da literatura que aborda os impactos da diversidade em instituições de ensino superior é estadunidense e concentra-se basicamente em atributos étnicos e raciais (PARDINI; MUYLDER; FALCÃO, 2011).

Para estes autores, a diversidade cultural-social considera vários fatores demográficos e comportamentais como, por exemplo, idade, formação educacional, origem geográfica, orientação sexual, estilo de vida, história pessoal, personalidade, etnia, raça, experiência no trabalho, entre outros. Por isso, a universidade, até mesmo por causa de sua responsabilidade quanto à dimensão estrutural-institucional, precisa ampliar seu entendimento sobre sua finalidade, pois praticamente todos os aspectos citados estão sempre presentes na realidade do *campus* universitário. Alguns alunos tendem a se sentir marginalizados pelas culturas institucionais existentes. É possível que isso tenha alguma relação, em determinado período, com a população nordestina, que possivelmente não conseguiam se enxergar dentro do ambiente universitário por incompatibilidade de questões culturais e sociais. Até hoje, isso é reforçado pela desarticulação entre formação e atuação profissional, visto no caso da graduação em Administração.

Vale a pena salientar também que, em alguma medida, os alunos de Administração se desestimulam no seu processo de formação porque não possuem vocação para o que é proposto pelo curso. Oliveira (2014) revela que apenas 20% do corpo discente demonstra vocação pelo curso. O que motiva a escolha desses estudantes pelo curso de Administração é justamente um ensino genérico com formação abrangente e generalista, assim como a

existência de um amplo mercado de trabalho. A baixa identificação vocacional cria condições para a negligência com a formação, sendo somente uma etapa formal para obtenção do diploma de educação superior. Novamente, pode-se refletir sobre a quantidade de alunos Administração no Nordeste que selecionam o curso orientado por essa ideia de facilidade e enxergando-o como um “trampolim” mais qualificado para o mercado de trabalho, sem nenhuma identificação com o curso em si. Durante a formação, o ensino, por vezes, também não proporciona oportunidades para que este pensamento seja moldado.

Enfim, quando se propõe a elaboração de projetos acadêmicos institucionais, na qual se precisa traçar o perfil do potencial aluno, é fundamental que nesse processo estejam presentes considerações sobre o ambiente cultural-social, abarcando questões cognitivas, comportamentais e demográficas para melhor entender o ambiente de aprendizagem. Outra dimensão, discutida a seguir, trata-se do ambiente tecnológico-virtual. Modificado ao longo das últimas décadas do século XX, desde o surgimento do curso de graduação em Administração no país, já sofreu mudanças incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente influencia o comportamento de professores e alunos, assim como tem modificado as próprias práticas organizacionais.

2.4.4 Dimensão Tecnológico-Virtual

A expressão “tecnologia” contém várias conotações, tornando difícil uma definição precisa. Algumas pessoas entendem-na como um bem sofisticado e complexo. Em termos organizacionais, a tecnologia em si é vista como a comercialização da ciência aplicada a um produto ou serviço, relacionando-se aos meios mecânicos utilizados na produção. Do ponto de vista administrativo, a tecnologia é algo que se desenvolve internamente nas organizações (CARVALHO NETO, 2002). Por sua vez, na perspectiva educacional, a tecnologia exerce influência sobre os métodos de ensino, bem como sobre o acesso a informações mais concretas quanto à compreensão do ambiente de aprendizagem para desenvolvimento de qualquer projeto acadêmico. Esta dimensão abordada aqui não diz respeito a discussão sobre empresas tecnológicas localizadas no Nordeste, embora haja cidades consideradas polos tecnológicos (caso de Campina Grande – PB: ver a fonte nas referências deste trabalho) ou sobre o inventário de aparatos tecnológicos que dão suporte às estratégias de ensino utilizadas pelo docente em sala de aula. A discussão é mais ampla acerca do acesso, uso e aceitação das tecnologias no aprendizado.

O ambiente tecnológico tem avançado intensamente em décadas recentes, o que tem transformado até mesmo o ambiente dos administradores, que passaram a adotar tecnologias em suas práticas de gestão. Essa proliferação acentuada também acontece no meio social, gerando debates acerca do uso correto, de exageros que ocasionam dependências, dos benefícios que ela proporciona, das doenças desencadeadas pelo vício tecnológico, da aceitação pela sociedade e também das possíveis contribuições geradas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é possível lançar mão deste ambiente de forma sadia e consciente.

Este ambiente guarda semelhanças com a dimensão anterior, no sentido de que é inviável excluí-lo totalmente do universo dos alunos. O ambiente virtual se mistura com o social e é preciso considerá-los para auxiliar o desenvolvimento do aluno em sua formação, ainda mais quando esta implica na presença inescapável do ambiente tecnológico-virtual, como é o caso da Administração. Entretanto, Mainart e Santos (2010) alertam que o ensino superior começa a sofrer as consequências de não acompanhar a evolução da tecnologia. Permanece a visão do professor como detentor do conhecimento técnico do conteúdo, ao mesmo tempo em que não se consegue tornar o ensino atrativo aos estudantes que chegam à universidade.

A informática surgiu há mais de 30 anos no Brasil, se propagando na década de 1970 a partir de experiências na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nos anos 1980, essa área foi criando sua identidade através do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sendo utilizada em atividades de pesquisa e de ensino, inclusive, mais recentemente no país, no ensino a distância (LONGO, 2008). Segundo Brandão (2014), as TICs tomaram uma proporção tão gigantesca que fica difícil visualizar a educação permanecendo artesanal. Percebe-se que as universidades localizadas no Nordeste ainda, nas décadas de 1980 e 1990, não eram referência quanto ao uso de aparato tecnológico, até porque é um ambiente que foi inicialmente difundido mais nas regiões privilegiadas do Brasil (Sul e Sudeste), que faziam a ponte do país e suas relações exteriores.

A concepção de ensino-aprendizagem se revela na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. Contudo, a presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante, necessariamente, mudanças na forma de ensinar e aprender (MAINART; SANTOS, 2010). Ou seja, é preciso levar em conta o ambiente tecnológico, mas não se deve tomar o seu uso como o “salvador” para a formação

qualificada. Utilizar-se dele de maneira contextualizada, no entanto, pode propiciar uma aproximação entre o elo teoria e prática.

Através dele, torna-se possível obter uma formação mais qualificada, se os ferramentais tecnológicos forem utilizados para dialogar com o contexto local com o aluno, situando-o sobre a realidade do seu curso no seu contexto. Sobretudo, importa orientá-lo sobre a capacidade tecnológica existente nas formas organizacionais apresentadas na região. Não adianta aplicar estratégias de ensino altamente tecnológicas se o aluno não a vivencia na esfera organizacional ao seu redor. Às vezes, é possível encontrar alunos que têm o primeiro contato com certas tecnologias dentro do ambiente universitário, assim como haver turmas heterogêneas quanto ao domínio tecnológico.

Por isso, é preciso aderir a tecnologias mais condizentes com a realidade do ambiente de aprendizagem do aluno. De forma alguma subestima-se a capacidade do discente de entender determinada tecnologia, muito menos se pressupõe uma limitação de suas possibilidades de conhecimento. Defende-se, sim, a busca pela articulação situada entre esta dimensão e que é vivenciado pelo aluno. Algumas vezes, é possível perceber que a universidade precisa avançar mais na adoção de tecnologias para acompanhar o ambiente vivido pelo aluno. Em outras, como em alguns lugares no Nordeste, é o ambiente que não demonstra adesão demasiada às tecnologias. No ensino em Administração, isso implica que os exemplos de grandes empresas, aliados ao uso de tecnologias de alto nível nos métodos de ensino, podem não fazer parte da possível realidade de atuação profissional do aluno. Todavia, isso não quer dizer que o discente estará tendo um ensino classificado, basicamente, como artesanal.

Desse modo, a tecnologia serve para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa dos discentes e docentes. Nota-se que o Brasil é um país com grande diversidade regional, cultural e, ainda, desigualdades sociais latentes. Nesse sentido, não é possível pensar em um modelo único para a incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região (MAINART; SANTOS, 2010). Urge no meio social a busca pela utilização do ambiente tecnológico-virtual de forma localizada, pois os modelos globais, por vezes, não se aplicam às peculiaridades sociais de cada país e, sobretudo, de cada região.

Um estudo sobre a gestão educacional internacional desenvolvido por Taras *et al* (2013) ratifica a ideia de que os projetos virtuais de aprendizagem apresentam limitações em sua performance correspondentes ao impacto de colaboração dos envolvidos para sua eficácia,

bem como das percepções culturais distintas. O aluno pode não enxergar a aplicação local dos modelos, já que a cultura é padronizada pelo país que a difunde (geralmente, os Estados Unidos). Além disso, normalmente, o fomento de certos ambientes virtuais de aprendizagem é simplista, no sentido de se pautar em uma perspectiva meramente mecanicista e gerencialista. Essa lógica se distancia da filosofia dos cursos de graduação em Administração, especialmente no Nordeste, que, na sua concepção (pelo menos teórica), não se destinam à formação do aluno em Administração simplesmente de negócios, até porque foge do que envolve o seu ambiente de aprendizagem para que obtenha uma formação mais qualificada.

Não obstante, a sala de aula é vista tradicionalmente como um ambiente de aprendizagem objetivista através do ensino meramente expositivo. Com o advento dos recursos tecnológicos, de acordo com Paiva (2010), foi possível modificar esta estrutura da sala de aula, tornando-a mais interativa e até mesmo virtual. Este autor alega que a *internet* contribui para uma aprendizagem colaborativa, estimulando uma participação mais efetiva do aluno. A década de 1990 é marcada pelo *boom* da popularização dos meios eletrônicos, incluindo a própria *internet* nessa etapa de desenvolvimento e comercialização. A partir dos anos 2000, o sistema educacional brasileiro começa mais intensamente a desenvolver algumas plataformas e adotar aplicativos como AulaNet e TeleEduc. Recentemente, universidades se apropriaram do ambiente virtual de aprendizagem, mesmo para a modalidade de ensino presencial, com a propagação do uso do *Moodle (Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, tendo o ambiente estrutural-institucional que lidar com esta nova configuração para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, é preciso tomar cuidados quanto às formas de regulamentação e uso de tais ferramentas para que não sejam usadas simplesmente por modismos, e sem estarem de acordo com o ambiente de aprendizagem dos alunos.

Além disso, Paiva (2010) indica que o uso desta dimensão no ensino superior pode ser conduzido por diferentes posições epistemológicas, dentre elas estão o objetivismo, o subjetivismo e o experiencialismo. Tais posicionamentos podem ser vistos de maneira múltipla, sendo utilizados em diferentes graus dependendo da situação requerida. O presente trabalho considera tal dimensão por meio de um aprendizado mais vivencial com o propósito de possibilitar um aprendizado mais significativo para o aluno por meio de uma formação teórico-prática contextualizada.

Ainda hoje, predomina um posicionamento objetivista sobre as formas de ensinar, seja na modalidade presencial ou a distância. Vale ressaltar que, a princípio, o interesse pela educação a distância e pelo desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem estava

voltado aos pesquisadores das áreas de Educação, Informática e Comunicação, mais ligados ao tema de educação e tecnologias. Porém, diante do aumento da oferta de cursos de educação a distância, a temática foi ganhando visibilidade e despertando o interesse de pesquisadores de outras áreas, como da Administração (BRANDÃO, 2014; KLERING, SCHROEDER, 2011). Nesse sentido, a graduação em Administração adota mecanismos tecnológicos em sala de aula, como simulações e jogos empresariais, para trabalhar a interdisciplinaridade e promover o desenvolvimento de habilidades mais analíticas e críticas no aluno (cf. LIMA, 2011).

Um estudo de Amâncio *et al* (2007) com alunos de graduação em Administração de uma universidade pública federal do Sudeste, buscou avaliar a efetividade do uso de simulações em sala de aula para a aprendizagem dos alunos, cuja postura epistemológica se poderia afirmar ter sido experiencial, já que toma como base as pesquisas sobre a aprendizagem experiencial abordadas por Kolb. Os alunos que participaram de aulas presenciais com esta ferramenta como estratégia de ensino adotada pelo professor se mostraram interessados e apontaram o professor como facilitador de um processo de integração de conteúdos por meio de experiências com simulações de cenário reais alinhados a questionamentos teóricos. Porém, há algumas ressalvas: o aluno pode não desenvolver realmente sua capacidade reflexiva e crítica por sua imaturidade em enxergar o *software* apenas como um instrumento que acelera no fornecimento de dados concretos e, por sua vez, o professor pode se utilizar de tais recursos para se omitir ao invés de se tornar também um participante ativo do processo.

No entanto, percebe-se que o ambiente tecnológico pode ser salutar ao aprendizado do aluno. Esta dimensão tem se fortalecido socialmente, sendo mais do que oportuna a sua utilização no âmbito do ensino. Para a graduação em Administração, os usos dos recursos tecnológicos podem ajudar ao aluno enxergar a Administração em sua visão holística, interligando diversas situações das áreas de formação profissional. Contudo, embora haja um avanço no acesso às tecnologias (como a *internet*), sabe-se que essa ainda não é realidade de todas as universidades do país, sobretudo na região nordestina. Com os programas de expansão universitária adotados pelo Governo Federal, discutidos em seções anteriores, surgiram várias universidades públicas no interior do Nordeste. Por outro lado, há uma carência de melhores aparatos tecnológicos, inclusive um suporte melhor de uso da *internet*, sobretudo em universidades estaduais. Por isso, é necessário considerar esta dimensão do ambiente de aprendizagem quando se pensa em traçar estratégias de ensino, pois às vezes não há estrutura que comporte determinada tecnologia, como também não é realidade comum vista no âmbito cultural-social daquele alunado em seu contexto organizacional local.

Reforça-se que a adoção de tecnologias precisa ser coerente com o ambiente de aprendizagem em que o aluno se insere. Pádua Junior *et al* (2014) comentam que a seleção de alguma tecnologia deveria ser, inclusive, participativa entre professor e a turma. Há casos em que os professores acreditam estar utilizando um instrumento que atinge a transformação dos alunos, todavia, estes participam da aula “interativa” com desconfiança sobre a tecnologia e restrições devido às formas de avaliação serem vistas como difusas e também por aspectos ser culturais, como não fazer parte da sua rotina o uso de *softwares* considerados complexos, principalmente quando não há uma sensibilização prévia. Os autores revelam que a educação a distância é observada com cautela por professores e alunos em virtude do preconceito com esta modalidade, bem como da falta de conhecimento sobre o seu uso, apesar de ter se difundido exponencialmente nas últimas décadas, inclusive no Nordeste.

Outro ponto que diz respeito à educação a distância é que possivelmente seja uma modalidade mais adequada a determinados contextos, como o próprio Nordeste, por ser uma região extensa e que precisa que a educação avance em direção às regiões mais rurais. Porém, uma formação mais contextual é necessária para favorecer as pessoas da região, instigando-as a aprender até mesmo para promover o desenvolvimento da sua região. Frisa-se, novamente, que não é um desenvolvimento simplesmente econômico, mas que atenda às demandas ambientais e sociais, o que pode ser viabilizado pelo fomento de um ensino que considere o ambiente de aprendizagem, principalmente em Administração, e proporcione uma formação com uma perspectiva mais local, em aspectos regionais.

Então, no que tange ao ensino a distância, Brandão (2014) aponta que somente foi normatizado pela Lei nº 9.394 de 1996, sendo oficializado no país como uma modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Uma ressalva refere-se ao termo “ensino a distância”, que possui várias nomenclaturas e definições. Neste trabalho, menciona-se ora ensino ora educação a distância indistintamente, mas sabe-se que há autores que as diferenciam (cf. BRANDÃO, 2014). Enfim, esta modalidade de ensino vem se tornando mais presente como uma alternativa que atenda a um grande volume de demanda de estudantes e a um custo menor que o da modalidade presencial. O ambiente virtual também permite ao professor ministrar aulas com o uso de recursos de comunicação mais sofisticados do que em uma sala de aula presencial (LONGO, 2008).

Ambas as modalidades requerem uma atenção para a maneira de conduzir os recursos tecnológicos. Na difusão do ensino a distancia também é preciso analisar o ambiente de aprendizagem de forma que o aprendizado ocorra o mais contextualizado possível aos aspectos vivenciados pelos alunos. Embora venha sendo difundida com maior intensidade nos

últimos anos, nem sempre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem detêm domínio suficiente para adotar tal uso. Ainda, é preciso tomar cuidados quanto ao vínculo que determinada tecnologia estabelece com a futura atuação profissional do aluno. Mesmo com o avanço da tecnologia no Brasil, de uma forma geral, ele ainda não é tão proeminente na região Nordeste, em suas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), em especial na graduação em Administração.

Por ser visto como um curso que demanda menos recursos em infraestrutura, sua autorização se torna mais fácil, um dos motivos para a sua banalização em IES públicas ou privadas, mas pouco se investe em laboratórios, salas bem equipadas com tecnologias que aproximem o aluno das práticas de gestão apresentadas no mundo do trabalho, sobretudo local. Ainda se encontram salas de aula que utilizam giz e quadro negro (ou verde) em universidades públicas estaduais ou federais da região. A instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula, por exemplo, apoiadas pela dimensão estrutural-institucional, poderia melhorar o bem-estar, já que em algumas partes da região o clima é semiárido, com o tempo seco. Contudo, retomando a questão da dimensão tecnológica-virtual, salienta-se que esta faz parte do cotidiano atual do ambiente de aprendizagem dos alunos, em graus diferentes, precisando-se um olhar mais próximo sobre cada localidade para que esta dimensão venha a contribuir com o processo de aprendizagem.

Para isso, o compromisso do professor em avaliar o perfil do seu alunado para identificar de que forma ele aprende melhor e então decidir que tecnologia adotar em sala é indispensável. Claro que, muitas vezes, não há muita opção de recursos tecnológicos que podem ser adotados, nem mesmo nas próprias universidades. Às vezes, também, determinada tecnologia não se utiliza no campo organizacional local. O ensino em Administração precisa considerar o entorno da região e a realidade do contexto sócio-organizacional para definir a adequação do uso de determinadas tecnologias. Ademais, outro fator a levar em consideração é a capacitação do professor nesta tecnologia para então utilizá-la como uma estratégia de ensino. Este pode não saber utilizar alguma tecnologia, pois o próprio corpo docente também é heterogêneo e alguns professores podem não ter conseguido acompanhar este advento tecnológico.

Às vezes, ainda, o professor também pode não estar aberto a um processo de treinamento. Tratar desta dimensão também é sensível. Os professores deveriam ter mais flexibilidade e tempo para analisar com que tecnologias ele se sentem mais confortáveis e que atendam aos anseios dos discentes por uma formação mais apropriada a sua realidade contextual. É necessário, em nível institucional, um estímulo para que professor interaja com

as tecnologias que surgem em seu ambiente de trabalho e observe o que melhor se encaixa no aprendizado dos alunos e que está disponível para uso.

Portanto, ao se pensar nas alterações que a adoção de novas tecnologias promove na prática docente, faz-se necessário pensar na formação do professor, que tanto ocorre nos cursos de treinamento, como durante todo o seu caminho profissional. Assim, é necessário que o professor tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, possa fazer escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. Aliás, a diferença didática não está no uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades (MAINART; SANTOS, 2010).

Com o advento da *Internet* e o desenvolvimento de novas tecnologias computacionais, alteraram-se as relações sociais e o fluxo da comunicação. É necessário que haja um esforço continuado no sentido de influenciar o desenvolvimento curricular e as práticas pedagógicas sobre o uso de tecnologia, sem jamais esquecer que, além da tecnologia de qualidade, do entorno docente, de práticas educacionais embasadas em pesquisas educacionais, há que se investir no professor, cuja resistência e dificuldades de aprendizagem nesta área podem ser bem maiores do que as do estudante (MARCHIORI; MELO; MELO, 2011; VEIT; TEODORO, 2002).

Desse modo, o docente é considerado um dos agentes do processo de ensino-aprendizagem que se relaciona diretamente com os alunos. Ele pode melhorar o aprendizado por meio do trabalho responsável e mediado pelas dimensões do ambiente de aprendizagem discutidas neste capítulo. Enfatiza-se que os docentes, nas instituições públicas, assumem cargos administrativos alto de nível (como reitor e pró-reitor). Mais do que nunca, eles têm o poder para propor modificações sobre o sistema educacional, articulando-se junto ao próprio Governo. É necessário um olhar mais apurado sobre o papel e a influência exercida pelo professor sobre as dimensões do ambiente de aprendizagem, como também identificar de que forma estas condicionam o seu próprio exercício profissional.

Em suma, o professor está na interface entre o aluno e o seu ambiente de aprendizagem. A seguir, discute-se brevemente sobre o papel docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, em especial na graduação em Administração.

2.5 O Papel Docente no processo de Ensino-Aprendizagem

O ensino e a aprendizagem precisam de professores que saibam lidar com as características de cada estudante, cientes de que é sua tarefa selecionar os recursos didáticos necessários, motivar e gerar um clima na aula que contribua para orientar os alunos sobre o que devem aprender (SANTOMÉ, 2011). De acordo com Delors *et al* (2006), é preciso redefinir o papel do que seja educação, dentro da dinâmica social, na qual os agentes envolvidos (nesse caso, faz parte o professor e aluno) deveriam se comportar como cidadãos conscientes para lidar com os desafios do sistema educacional. Isto é, o papel da educação junto à sociedade tem que ser ressignificado, o que afeta a construção do próprio papel do docente.

Tardif e Levasseur (2011) comentam que o ensino propriamente dito precisa de uma recomposição do trabalho educativo em função dos agentes que o efetuam, das novas modalidades de trabalho que eles introduzem e dos territórios profissionais que eles ocupam. No entanto, não há indícios de quando tal processo de renovação do contexto educacional brasileiro pode ser iniciado, viabilizado e apoiado pelos agentes inseridos nestas dimensões aqui estudadas. Até porque tal reformulação pode envolver interesses particulares em detrimento da coletividade, o que não beneficia realmente o processo de ensino-aprendizagem. À própria conjuntura política brasileira não interessa repensar o sistema educacional. Por sua vez, os agentes diretamente ligados a tal mudança, como os professores, também esporadicamente tomam a frente para buscar melhorias. O que se percebe, em grande parte, são movimentos isolados de alguma universidade, representação fragilizada, movimentos sindicais enfraquecidos socialmente, e atitudes quase nulas dos professores no sentido de enfrentar ativamente as problemáticas que recaem sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do docente universitário, sobretudo de universidades públicas estaduais e federais, insere-se em um ambiente complexo, que ainda necessita estar interligado ao ambiente de aprendizagem. Entretanto, por vezes, é obscurecido por mecanismos inadequados ou insuficientes para contemplar a diversidade inerente a esse papel. Zabalza (2004) aponta a que a forma de avaliação de uma universidade em torno de indicadores de produção científica ou técnica acaba relegando o nível da formação dada aos alunos a um segundo plano. A esfera do ensino, aparentemente forte na visão da sociedade sobre a universidade, não é tão bem vista internamente como a pesquisa, por exemplo.

De acordo com Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), a criação de um indicador de avaliação docente consistente contempla aspectos essenciais da vivência universitária. Desse modo, um instrumento que meça esse indicador engloba a parte da qualidade da graduação, a gestão acadêmica, as atividades de ensino e extensão sob o apoio institucional e o reconhecimento adicional ao mérito na produção científica. Isso requer uma participação não somente de sujeitos que fazem parte da universidade como parâmetro avaliativo do professor, mas de entidades externas à universidade, como no caso INEP, a CAPES (órgãos do MEC) e o CNPq (órgão do MCT), agências oficiais nacionais de regulação e fomento de amplo reconhecimento.

Segundo Tardif (2014), o docente é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Entretanto, tal atividade é desvalorizada perante a sociedade, talvez por não se evidenciar com clareza o quê exatamente o docente sabe e pode transmitir aos alunos. Este saber não se restringe a uma visão fabril, mas está no meio dos saberes sociais para proporcionar uma aprendizagem a partir de uma formalização e sistematização adequada no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o papel docente envolve os saberes curriculares, disciplinares e experienciais dos quais os professores se apropriam. Para isso, é importante recolocar a subjetividade inerente ao papel do professor no centro das discussões e pesquisas acerca do ensino.

Dessa forma, as reformas universitárias necessariamente acarretam reposicionamentos na identidade profissional dos professores enquanto formadores de alunos. E esta identidade é construída de maneira bem contraditória. Conforme Zabalza (2004), alguns professores se autodefinem a partir do âmbito científico mais do que como docentes universitários, ou seja, a identidade costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. Essa identidade profissional confusa entra em conflito com as demandas de seu papel, que abrange funções de ensino, pesquisa, extensão e administrativo. Além do mais, recentemente, vem abarcando também uma função *business* (busca de financiamento, negociação de convênios e projetos em geral, assessorias, entre outras) e de relações institucionais (representação da própria universidade nas suas relações com outras, associações, empresas e até mesmo difusão em âmbito internacional).

Logo, ser um docente é exercer um papel complexo e multidimensional frente à comunidade acadêmica, científica e à sociedade em geral. A questão é justamente o quanto o professor consegue dar conta desse seu papel. O professor, diante das inúmeras responsabilidades, dificilmente consegue ainda olhar para o ambiente de aprendizagem no intuito de considerar as influências das diversas dimensões no processo de ensino-

aprendizagem e encontrar estratégias de ensino que favoreçam o aprendizado do aluno ao colocá-lo a par do seu contexto. Há também aqueles docentes que não cumprem plenamente seu papel por descompromisso com o próprio trabalho, percepção de falta de reconhecimento e *status* perante a sociedade, uma identidade decaída e precarizada do ambiente de trabalho, bem como por falta de fiscalização dos órgãos competentes e de uma cultura de ensino difundida no país. Investigando as causas para a desmotivação docente, Zabalza (2004) revela que a melhora na qualidade do trabalho profissional pode até reduzir a insatisfação de professores, mas não provoca uma relação direta com a melhoria substantiva na qualidade oferecida ao processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que a universidade tem obrigações quanto aos benefícios sociais aos professores. Em virtude de sua autonomia, a própria instituição pode encontrar formas de motivar o compromisso do docente que vão além dos benefícios previstos em convenção coletiva de trabalho. Segundo um estudo realizado por Claro e Profeta (2015), dos dez benefícios mais ofertados pelas IES, cinco deles (convênio médico, exame médico, médico do trabalho, licença sem remuneração e vale transporte) são previstos em legislação específica. Os demais (*email*, estacionamento, plano de carreira, confraternização natalina e refeitório/restaurante) implicam algum investimento institucional. Na presente tese, verifica-se que muitos professores participantes alegam não usufruir destes benefícios, por existirem apenas “no papel”.

Um estudo de Lima e Silva (2014) indica que professores comprometidos despertam confiança e respeito nos alunos, que passam a valorizar mais a aula. Nesse sentido, Zabalza (2004) afirma que boa parte da capacidade de influência nos estudantes tem origem no que o docente é como pessoa, na forma de se apresentar à turma e na relação com seus alunos. Esse autor destaca três dimensões do papel docente: profissional (relacionada aos componentes que envolvem a profissão em si), pessoal (relacionada a questões de ordem pessoal que acompanham seu exercício profissional) e administrativo (relacionada com as condições contratuais, estruturais e incentivos ao exercício profissional). Tais dimensões não são excludentes, mas constituem um emaranhado característico do papel docente, que se desenvolve a partir delas. Entretanto, o mesmo autor ressalta a vivência de dilemas pelos professores, tais como:

- Individualismo/Coordenação: os professores tendem ao desenvolvimento de suas atividades de forma individualizada. Alguns docentes vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que busque romper esse

status quo. A cultura institucional nas universidades se caracteriza pelo predomínio do indivíduo, o que acaba influenciando na ordenação dos direitos e meios de intervenção.

- Pesquisa/Docência: geralmente, os professores encontram dificuldades em equilibrar as atividades de pesquisa e ensino, no qual participam como formadores. Assim, acabam relegando a docência a um segundo plano em virtude das exigências de dedicação plena à pesquisa e ao volume de atribuições. Embora o ensino e a pesquisa, por vezes, sejam tomados como estando em competição, sugere-se um balanceamento de ambas as atividades.
- Generalista/Especialista: a atuação dos professores pode ser comprometida pela excessiva especialização, mas também pela generalização indiferenciada. É preciso encontrar uma harmonia nessa relação que concilie um nível suficiente de especialização, até para aproximar os alunos de áreas de aplicação especializada, com a busca pelo conhecimento geral, necessária para auxiliar na construção de bases de conhecimentos gerais úteis para atender demandas corriqueiras do dia a dia profissional.
- Ensino/Aprendizagem: poucos professores assumem integralmente o seu compromisso profissional de acompanhar e facilitar o aprendizado dos alunos. Às vezes, nem admitem tal responsabilidade, talvez por não se sentirem preparados. Desse modo, polarizam o ensino, acreditando que ser um bom professor é apenas possuir domínio do conteúdo e expô-lo bem em sala de aula (cf. ZABALZA, 2004).

No que tange à questão da especialização exagerada do professor, Nicolini (2003) sustenta que isso ocorre em razão da fragmentação do currículo, que permite um conjunto de disciplinas, na prática, desconectadas entre si. Além do mais, é de conhecimento geral que as disciplinas frequentemente “têm a cara do professor” que a leciona, ou seja, os conteúdos e abordagem pode mudar totalmente de acordo com quem está responsável por ministrá-las. Aqui não se está querendo retirar a autonomia e a flexibilidade do professor na condução das aulas. Contudo, uma disciplina, inserida em uma composição curricular, possui uma ementa a ser preservada e seguida, o que não exclui o processo de renovação das mesmas em certa periodicidade. O professor, por vezes, desconsidera a ementa, ministrando a disciplina como bem entende, muitas vezes sem levar em conta o próprio ambiente de aprendizagem do aluno.

Como Nicolini (2003) argumenta, o curso de graduação em Administração abarca disciplinas de diferentes áreas e seria interessante que elas pudessem interagir com fenômenos organizacionais embasadas pelas lentes da Administração. A discussão aprofundada sobre esse aspecto foge ao escopo deste trabalho. No entanto, faz-se necessário apontar a existência de estruturas capazes de dificultar um melhor desempenho docente ou, por outro lado, de deixá-lo mais livre para uma atuação de nível abaixo do esperado pela sua própria

qualificação.. Muitas vezes, os professores não dão continuidade ao processo de qualificação através da pós-graduação, por diversos motivos, como defasagem no âmbito da pesquisa, falta de tempo para dar conta do volume de leituras, entre outros.

O incentivo conjunto de órgãos do Governo e das universidades para a qualificação docente resultaria, possivelmente, em uma melhor execução do seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Sobre esse assunto, Nicolini (2003) reflete:

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 (NICOLINI, 2003, p. 52).

Percebe-se que o papel docente universitário é abrangente, pressupondo um envolvimento com as dimensões aqui estudadas de modo a proporcionar um ensino-aprendizagem mais significativo ao aluno, que o leve a uma formação condizente com o seu contexto local (regional). O papel do docente de Administração não se restringe ao fomento de um ensino mais qualificado especificamente em nível regional, porém ele propicia a formação com uma visão mais contextual como meio de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais aplicável à realidade do alunado.

No entanto, não se sabe até que ponto há flexibilidade para fornecer um ensino informado pelas peculiaridades locais e desenvolvido a partir de um olhar sobre o ambiente de aprendizagem dos alunos e que contemple as distintas e complementares dimensões apresentadas. Estas são algumas reflexões inerentes ao papel docente no processo de ensino-aprendizagem, em especial, nos cursos de graduação em Administração. A seguir, apresenta-se um capítulo destinado aos procedimentos metodológicos do presente trabalho, interligando esta parte teórica com a análise da parte empírica da investigação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que delimitam o planejamento da pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa e a perspectiva epistemológica, assim como o processo de coleta e o instrumento utilizado. Por fim, apresenta-se a forma como ocorreu a análise dos dados.

3.1 A caracterização da pesquisa

Esta tese tem como intuito a análise das dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador. Nesse sentido, torna-se imprescindível a percepção de docentes que tiveram vínculo com a graduação em Administração desde a concepção dos cursos na região nordestina, inclusive, tendo um papel relevante para o desenvolvimento da formação na região.

Assim, o presente estudo utiliza uma abordagem qualitativa como balizadora para o alcance do seu objetivo, pois a pretensão de uma formação contextualizada localmente para o ensino em Administração no Nordeste do Brasil ocorre a partir do envolvimento e conhecimento dos participantes da pesquisa, por meio da realização de entrevistas sobre a história do ensino desta área na região estudada e as suas dimensões do ambiente de aprendizagem.

As experiências vividas por estes participantes foram preponderantes para um melhor entendimento do ensino em Administração. Para captar os relatos que subsidiam uma compreensão do processo formativo dos alunos de Administração foram considerados aspectos subjetivos como os sentimentos e a liberdade de opinar sobre fatos históricos e demonstrar o seu espírito de pertença quanto à história do ensino e ao seu papel de professor.

Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativista, pois se defende a realidade como subjetiva (SILVA; ROMAN NETO, 2006). Ou seja, a realidade social é um produto de experiências subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos, enfatizando a compreensão dos processos pelos quais as pessoas concretizam sua relação com seu próprio mundo. Além disso, a intersubjetividade é reconhecida como um resultado das subjetividades que podem proporcionar transformações dos significados sociais.

Assim, enxerga-se que uma formação mais contextual, em termos regionais, acontece por meio das vivências dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem

do curso de Administração. Tal processo formativo pode conduzir a um aprendizado significativo por meio de mudanças na maneira como se configura atualmente o ensino em Administração. A formação nesta área pode ser mais qualificada na medida em que realmente se consiga particularizar as formas de ensinar a fim de atender as necessidades que envolvem o ambiente de aprendizagem do discente. O estudante, nesse caso, pode aplicar os conhecimentos apreendidos em Administração ao seu próprio contexto, aprimorando suas habilidades e potencializando a sua região.

Por conseguinte, a abordagem qualitativa aproxima o pesquisador dos sujeitos pretendidos no intuito de entender como pode ser construída uma formação que leva em conta o ambiente de aprendizagem do ensino em Administração. Os relatos apresentados na análise mostram os desafios e os caminhos oportunos para viabilizar uma formação teórico-prática mais contextual para a região a partir das dimensões aqui estudadas. Sabe-se que a pesquisa qualitativa permite justamente um tratamento holístico dos fenômenos relacionados, cuja interpretação exige uma perspectiva que leve em conta a variação de contextos, já que foca as singularidades do que se estuda, conforme assinala Stake (2011).

Para Merriam (2009), o pesquisador qualitativo se interessa pela compreensão de como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significados às suas experiências vividas. Gray (2012) complementa que o pesquisador exerce o papel de obter um panorama integrado do estudo, incluindo as percepções dos participantes, além de entender as formas como dizem e agem as pessoas. Por isso, a abordagem qualitativa possibilita um contato intenso com o campo pesquisado, o que é fundamental para analisar as nuances do ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração no Nordeste do Brasil. Estar imerso nesse ambiente da região ajuda a perceber como ocorre a formação do administrador e a refletir sobre a possibilidade de uma elaboração curricular atenta a uma formação qualificada.

O presente estudo pode ser considerado exploratório. Segundo Gray (2012), esse tipo de pesquisa é útil quando não se sabe o suficiente sobre o fenômeno estudado. Ademais, a proposta deste trabalho é inovadora, auxiliando a delinear uma formação diferenciada a partir do ensino em Administração. A pesquisa é descritiva, pois proporciona inicialmente a descrição do fenômeno como ele ocorre naturalmente, embasada na compreensão experiencial dos entrevistados (GRAY, 2012; STAKE, 2011). Nesse caso, busca um olhar sobre o panorama do ensino em Administração na região nordestina, cuja natureza é aplicada, já que aborda indivíduos envolvidos no ensino da região.

O *design* da pesquisa qualitativa deve ser rigorosamente organizado, como afirma Maxwell (2013), pois a investigação apresenta flexibilidade na sua preparação e execução, o que requer cuidados do pesquisador. Na próxima seção, é delineada a etapa empírica do trabalho. Por fim, a última seção trata da confiabilidade e da validade da pesquisa.

3.2 Os participantes da pesquisa

Sabe-se que esta tese se refere ao ambiente de aprendizagem do ensino em Administração do Nordeste brasileiro. Para o alcance dos objetivos do trabalho, foram selecionados docentes envolvidos no processo criativo dos cursos de graduação em Administração na região. Entende-se, aqui, o docente como protagonista do processo de ensino, cujas vivências pessoais e profissionais auxiliam na construção dessa atividade. Segundo Nóvoa (2013), o docente, até o século passado, era uma espécie de paradigma perdido da investigação educacional. Contudo, percebe-se que hoje a carreira docente proporciona liberdade para relacionar experiências de vida com *práxis* pedagógica.

A pesquisa se concentrou na realidade das instituições públicas de ensino superior federal ou estadual do Nordeste, pois foi nessas instituições que se introduziu inicialmente o curso de graduação em Administração em cada Estado da região. A princípio, a intenção foi selecionar professores que atuaram significativamente no ensino em Administração, contribuindo para seu Estado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da região nordestina. Então, foram realizadas tentativas de contato com os professores via *e-mail* ou telefone residencial, já que alguns estavam aposentados e não utilizavam frequentemente a comunicação por *e-mail*.

Para a pesquisa qualitativa, a definição do quantitativo de entrevistados é flexível e ocorre no decorrer da própria coleta. A quantidade pretendida pode variar dependendo da necessidade de informações consistentes para o alcance do objetivo, o que requer maturidade e experiência do pesquisador no campo pesquisado. A evolução da compreensão analítica que oferece consistência ao tema de investigação é o critério que orienta o trabalho de campo (FLICK, 2013; GODOI; MATTOS, 2006).

Sendo assim, o trabalho abarcaria os nove Estados da região, cada um representado por um docente. As primeiras entrevistas foram realizadas presencialmente com professores residentes na Paraíba, pela facilidade proporcionada por ser o pesquisador também deste Estado. As entrevistas seguintes ocorreram via *Skype* após as confirmações dos professores convidados. Contudo, não foi possível obter êxito no contato com professores dos Estados da

Bahia e Maranhão. Ainda, Paraíba e Pernambuco contabilizaram dois docentes entrevistados cada, totalizando nove docentes entrevistados no total.

Embora Bahia e Maranhão não tenham sido diretamente representados, o trabalho não foi prejudicado, uma vez que os professores entrevistados apresentavam grande relevância na região e tinham conhecimentos que iam além de especificidades dos seus próprios Estados. Sendo assim, o pesquisador percebeu que as entrevistas realizadas já tornavam possível a análise dos dados.

Em relação à caracterização dos entrevistados, consistiram em cinco homens e quatro mulheres. À exceção de um, todos possuíam a titulação de Doutor. Em geral, todos tiveram experiência profissional em ambas as esferas privada e pública, além da acadêmica. Aqueles que vivenciaram mais fortemente a Academia, também estabeleceram vínculos internos à instituição exercendo cargos administrativos. Por fim, alguns ainda continuam atuando como docentes e outros se encontram aposentados.

Por razões éticas, os nomes dos docentes não serão identificados no decorrer da pesquisa, sendo identificados como DI, DII, DIII, DIV, DV, DVI, DVII, DVIII e DIX. A seguir, delineia-se o processo de coleta de dados da pesquisa, explicitando o processo de desenvolvimento do roteiro de entrevista e a maneira como ocorreu a realização das entrevistas com os professores participantes.

3.3 O processo de coleta dos dados

O processo de coleta de dados aconteceu, entre os meses de janeiro e junho de 2015, por meio da realização de entrevista não estruturada com professores do Nordeste que participaram da criação dos cursos de graduação em Administração na região. Aqui, utiliza-se a definição de entrevista não diretiva formulada por Gray (2012). Este tipo de entrevista é usado para explorar um tópico em profundidade, mas as perguntas não costumam ser previamente planejadas. Os professores entrevistados são testemunhas vivas que oferecem depoimentos (VIZEU, 2010) para reativar a memória com relação ao surgimento e desdobramentos do ensino em Administração no Nordeste.

Os tópicos abordados na entrevista não diretiva realizada com professores participantes da criação dos cursos no Nordeste são apresentados a seguir:

- Ensino tradicional *versus* moderno;
- Influências dos modelos de ensino estrangeiros;
- Visão da perspectiva desenvolvimentista para o avanço educacional;

- Introdução do ensino em Administração na região nordestina;
- Posicionamento das universidades (articulações entre o contexto institucional e político);
- Mudanças após a regulamentação da profissão;
- Vertentes da Administração (Pública e Empresarial);
- Identidade do ensino em Administração no país, sobretudo na região Nordeste;
- Contexto sociocultural da região no período de criação dos cursos de Administração;
- Aspectos díspares entre os Estados que afetam o ensino em Administração;
- Relação do Governo com o Nordeste;
- Campo de atuação profissional na região;
- Perfil do alunado da região;
- Desafios encontrados na região para o ensino em Administração;
- Matriz curricular ontem e hoje frente aos recursos tecnológicos.

Para utilizar este tipo de roteiro, o pesquisador precisa estar atento ao objetivo proposto para verificar com precisão o entendimento do que é relatado. Assim, exige-se do entrevistador habilidades para se aproximar com a melhor linguagem sobre o entrevistado para refletir e significar o que lhe foi dito (SEIDMAN, 2006). A entrevista não diretiva foi adotada por permitir que o entrevistado fique mais à vontade para relatar o assunto, que demanda dele uma reflexão sobre seu passado, associando-o com o presente.

A ideia inicial era solicitar aos entrevistados documentos comprobatórios de seus relatos, uma vez que os tópicos seriam trabalhados em profundidade. Porém, os professores alegaram não haver tanto costume de se registrar certas informações na época ou que alguns documentos que ainda possuíam haviam sido eliminados após se aposentarem. Em consequência, as informações colhidas nas entrevistas foram averiguadas através de buscas em *sites* específicos, resoluções de dispositivos legais, além de referencial teórico substancial, o que levou o pesquisador a realizar pesquisas em bases particulares do acervo da Fundação Joaquim Nabuco.

Em cada entrevista, foi utilizado um protocolo para organizar o processo de coleta das informações. Segundo Creswell (2010), o protocolo inclui dados do local, dia e horário da realização da entrevista e as perguntas pretendidas, bem como as realizadas. Ou seja, serve para organizar as transcrições das entrevistas e as informações coletadas, além de preservar corretamente o seu processo de codificação. É uma espécie de registro dos dados coletados, que subsidia o processo de análise. Além disso, era apresentado ao entrevistado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), explicitando o objetivo do trabalho e as bases teóricas utilizadas, assim como informações sobre o sigilo dos seus nomes e o uso das

informações relatadas apenas para fins da pesquisa. Aos professores foi dada plena liberdade para confirmar ou recusar participação. De fato, houve alguns que declinaram participar do estudo.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas com o participante e buscou-se encontrar dia e horário compatível para entrevistador e entrevistado. As entrevistas presenciais aconteceram nas residências dos entrevistados e, quando via *Skype*, aconteciam no ambiente de casa ou do trabalho dos participantes. Durante estas últimas, algumas vezes ocorriam falhas de conexão, mas logo se retomava a interlocução com a solicitude dos professores. Destaca-se que esta interação mediada tecnologicamente por meio de imagens e vozes dos interagentes se torna uma excepcional possibilidade de interação e obtenção de dados na pesquisa empírica, pois se aproxima da situação social presencial (cf. BRAGA; GASTALDO, 2012).

As entrevistas iniciavam com um breve relato da atuação do professor no ensino em Administração e, em seguida, abarcavam os tópicos previamente estabelecidos, sem necessariamente seguir uma ordem. Os pontos relacionados a cada dimensão do ambiente de aprendizagem foram abordados e aprofundados conforme o conhecimento e vivência do entrevistado a respeito do tópico. Por fim, as entrevistas se encerravam com a questão da identidade do ensino em Administração no Nordeste.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 1 hora e 30 minutos. A mais curta durou 48 minutos e a mais longa, 2 horas e 7 minutos, sendo todas conduzidas pessoalmente pelo pesquisador, gravadas em meio digital e transcritas na íntegra no intuito de eliminar as possíveis imprecisões das anotações de campo e ampliar a possibilidade de acesso público aos resultados com elevado detalhamento (GODOI; MATTOS, 2006). Esse procedimento foi essencial para o processo de análise dos dados, vista na próxima seção.

3.4 O processo de análise dos dados

No que se refere à estratégia de análise da pesquisa, foi adotada a análise compreensiva e interpretativa dos dados proposta por Silva (2005). O procedimento segue na codificação dos discursos e elaboração de categorias que se relacionam entre si, observando a construção dos discursos em si. As definições de uma análise do discurso foram desenvolvidas a partir de diferentes panos de fundo, ou seja, são inúmeras e variadas, assim como sua aplicação, conforme afirma Flick (2013).

Tesch (1990) afirma que a etapa da análise não é a última fase do processo de pesquisa, mas ocorre concomitantemente à coleta de dados ou é cíclica. A análise começa

com o primeiro conjunto de dados e se torna, além de paralela à coleta, integrada a eles. Assim, considera-se que a análise de dados inclui uma atividade reflexiva que resulta em um conjunto de notas que guia o processo, auxiliando o pesquisador a se mover dos dados para o nível conceitual (LIMA, 2011).

Nesse sentido, o processo de análise seguiu os passos propostos por Silva (2005) na direção da compreensão do fenômeno: transcrição na íntegra das entrevistas e criação de protocolos de codificação a partir de sua leitura.

É nesse momento que os discursos começam a ser codificados. Como esta pesquisa foi realizada com professores, utilizou-se o seguinte código: “**DN.n**”, onde:

- **D**: Docente
- **N**: Número do docente entrevistado em algarismo romano
- **n**: número do discurso

A partir disso, iniciou-se o processo de codificação dos discursos por categorias. Essas categorias foram estabelecidas conforme a relação percebida entre os discursos e determinado aspecto conceitual. Assim, elas emergiram a partir de pontos abordados em cada uma das dimensões do ambiente de aprendizagem. Merriam (2009) afirma que as categorias são elementos conceituais que abrangem vários relatos que convergem. Aqui, essas categorias foram agrupadas nas quatro dimensões estudadas: Histórico-Política, Estrutural-Institucional, Cultural-Social e Tecnológico-Virtual.

Essa forma de estruturação é indicada por Gibbs (2009), para quem as categorias se definem por meio da relação entre os conceitos e as experiências relatadas pelos entrevistados. Entretanto, para a parte empírica deste trabalho não se considerou a dimensão tecnológico-virtual por conta do perfil dos participantes, que são docentes participantes da criação dos cursos na região. Logo, os professores entrevistados não tiveram vivência com recursos tecnológicos recentes e a influência que esta exerce hoje perante o ensino.

O processo de codificação reflete nos significados atribuídos a partir dos discursos dos professores pesquisados. O agrupamento dos discursos é importante para que eles se desvinculem da questão em si e passem a ser conectados à categoria. Desse modo, a relevância da análise consistiu em estabelecer e refletir sobre essa ligação de forma reflexiva, compreendendo-se que o processo de codificação e a análise de dados caminham juntos e cabe ao pesquisador identificar as informações significativas, interpretando e desenhando suas conclusões (COFFEY; ATKINSON, 1996).

Portanto, o processo de análise efetuou-se por meio dos procedimentos descritos acima. Os significados advindos dos discursos dos entrevistados são fundamentais para um

melhor entendimento sobre as influências no ensino em Administração no Nordeste a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem do aluno. Abaixo, tem-se a Figura 1, que explicita as etapas de análise de dados para a consecução do objetivo do estudo.

FASES DA ANÁLISE DA PESQUISA

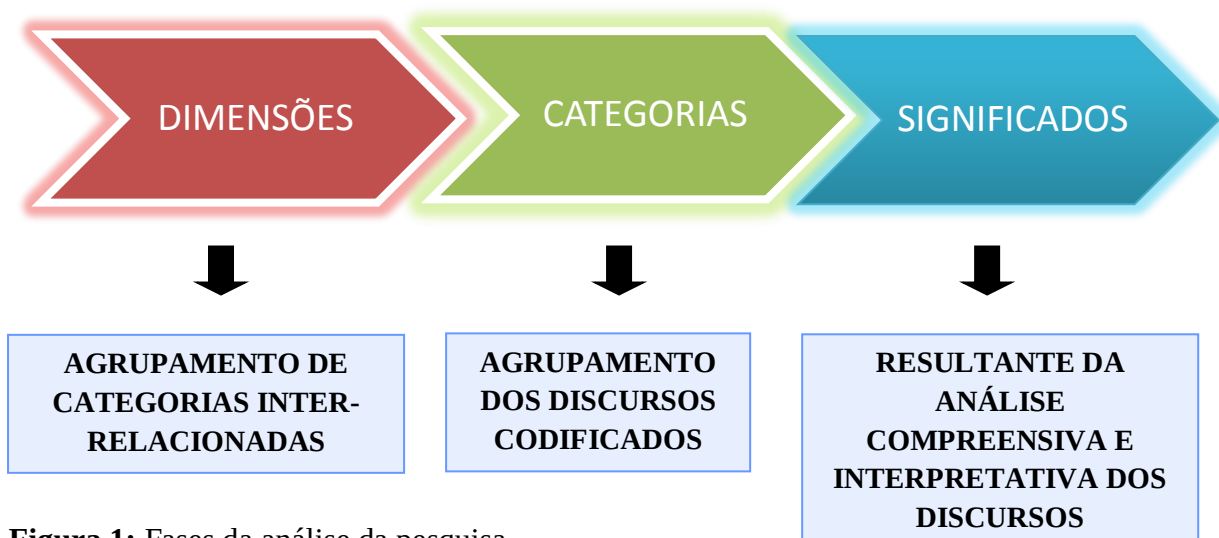


Figura 1: Fases da análise da pesquisa

Fonte: Adaptado de LIMA (2011)

Ao término destas etapas, almeja-se alcançar o objetivo do trabalho de forma que venha concretamente contribuir para o aprimoramento do ensino em Administração, especialmente na região Nordeste, a partir de suas peculiaridades contextuais que afetam do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O Quadro 5 a seguir apresenta as categorias alinhadas a suas respectivas dimensões do ambiente de aprendizagem.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
1ª DIMENSÃO: HISTÓRICO-POLÍTICA	Desenvolvimento do Ensino em Administração na Região
	Perspectiva Desenvolvimentista
	Ensino Tradicional e Moderno
	Relação entre Governo e Nordeste
2ª DIMENSÃO: ESTRUTURAL-INSTITUCIONAL	Posicionamento das Universidades na Região
	Vertentes da Administração
	Perfil do Aluno
	Relação entre Currículo e Ação Docente
3ª DIMENSÃO: CULTURAL-SOCIAL	Regulamentação da Profissão
	Contexto da Região
	Desafios da Formação do Administrador na

	Região
	Identidade do Ensino em Administração

Quadro 7: Dimensões e Categorias da análise dos dados

Fonte: Elaboração própria (2015)

O processo de identificação dos significados, surgido na análise dos discursos, ocorreu por meio da consideração de palavras e frases relatadas pelos docentes pesquisados que expressam alguma relação com os aspectos teóricos estudados. A seguir, apresenta-se a seção referente à confiabilidade e validade da pesquisa.

3.5 Confiabilidade e Validade da Pesquisa

Na pesquisa qualitativa, os critérios de confiabilidade e validade assumem aspectos particulares (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Nesse caso, a confiabilidade se concentra na questão de como os dados são produzidos. Para Creswell (2010), a confiabilidade qualitativa indica que a abordagem do pesquisador é consistente entre diferentes pesquisadores e projetos. Por sua vez, Merriam (2009) e Paiva Júnior, Leão e Mello (2011) alegam que a confiabilidade pode se referir à consistência com que um procedimento de pesquisa irá avaliar um fenômeno da mesma maneira em diferentes tentativas, determinando critérios de reflexividade, descrição clara e detalhada, *feedback* dos participantes, saturação amostral, entre outros.

A presente tese seguiu tais critérios para promover confiabilidade do trabalho, uma vez que a reflexividade exige uma reflexão contínua pesquisador para evitar vieses interpretativos. A clareza diz respeito à transparência nos procedimentos utilizados, analisando os fatos independentemente do seu caráter subjetivo, dado que é imprescindível gerar condições para que outros pesquisadores possam reconstruir o que foi realizado em cenários de pesquisa diferentes. Já o *feedback* dos informantes denota que o pesquisador não pode ficar refém das informações relatadas. Por isso, buscou-se averiguar dados específicos quando expressos nas falas dos entrevistados. Por fim, a saturação amostral relaciona-se ao bom senso e domínio do método utilizado pelo pesquisador para saber o momento de encerrar a coleta em virtude de já se ter obtido informações cabíveis e suficientes para o processo de análise.

Segundo Flick (2013), as declarações dos participantes e a interpretação por parte do pesquisador devem ser claramente distinguíveis para adicionar confiabilidade à pesquisa. Uma maneira possível é documentar o processo de coleta e analisá-lo detalhada e reflexivamente. Durante a produção desta tese, realizamos tal procedimento, garantindo o critério de

confiabilidade. Além disso, utilizaram-se o termo de consentimento livre e esclarecido e os protocolos de entrevista, como já mencionado anteriormente.

Por sua vez, a validade qualitativa significa que o pesquisador verifica a precisão dos resultados, empregando para tanto alguns procedimentos. O pesquisador examina atentamente as situações ocorridas no decorrer da coleta dos dados para visualizar se os entrevistados sinalizam, por exemplo, reações defensivas, relutantes ou seletivas para fornecer as respostas. Isso permite que ele aja com sensatez, ponderando e avaliando as declarações ditas. Assim, a validade expressa fidedignidade, autenticidade e credibilidade da pesquisa a partir da visão do pesquisador, dos participantes e dos leitores (CRESWELL, 2010; FLICK, 2013).

Enfim, esta tese preza pelos critérios de confiabilidade e validade adotados na literatura da pesquisa qualitativa a fim de buscar de maneira consistente e confiável o alcance do seu objetivo, tornando-se efetivas suas contribuições teóricas, práticas e sociais. Portanto, para que seja introduzida a parte empírica do presente trabalho é necessário o entendimento acerca das dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador. Ademais, a percepção de docentes que tem conhecimento de peculiaridades do surgimento deste ensino na região, afetada pelas dimensões do ambiente de aprendizagem, é salutar para encontrar possíveis caminhos para um processo formativo qualificado, conectando teoria e prática conforme o ambiente de aprendizagem local.

O próximo capítulo discorre sobre os aspectos conceituais já abordados em articulação com os discursos dos entrevistados no propósito de contribuir para o desenvolvimento da formação do administrador no Nordeste. No entanto, antes de encerrar este capítulo metodológico, sumariza-se a trajetória percorrida por esta pesquisa através de uma figura que oferece um esquema de visualização da estrutura proposta neste estudo.

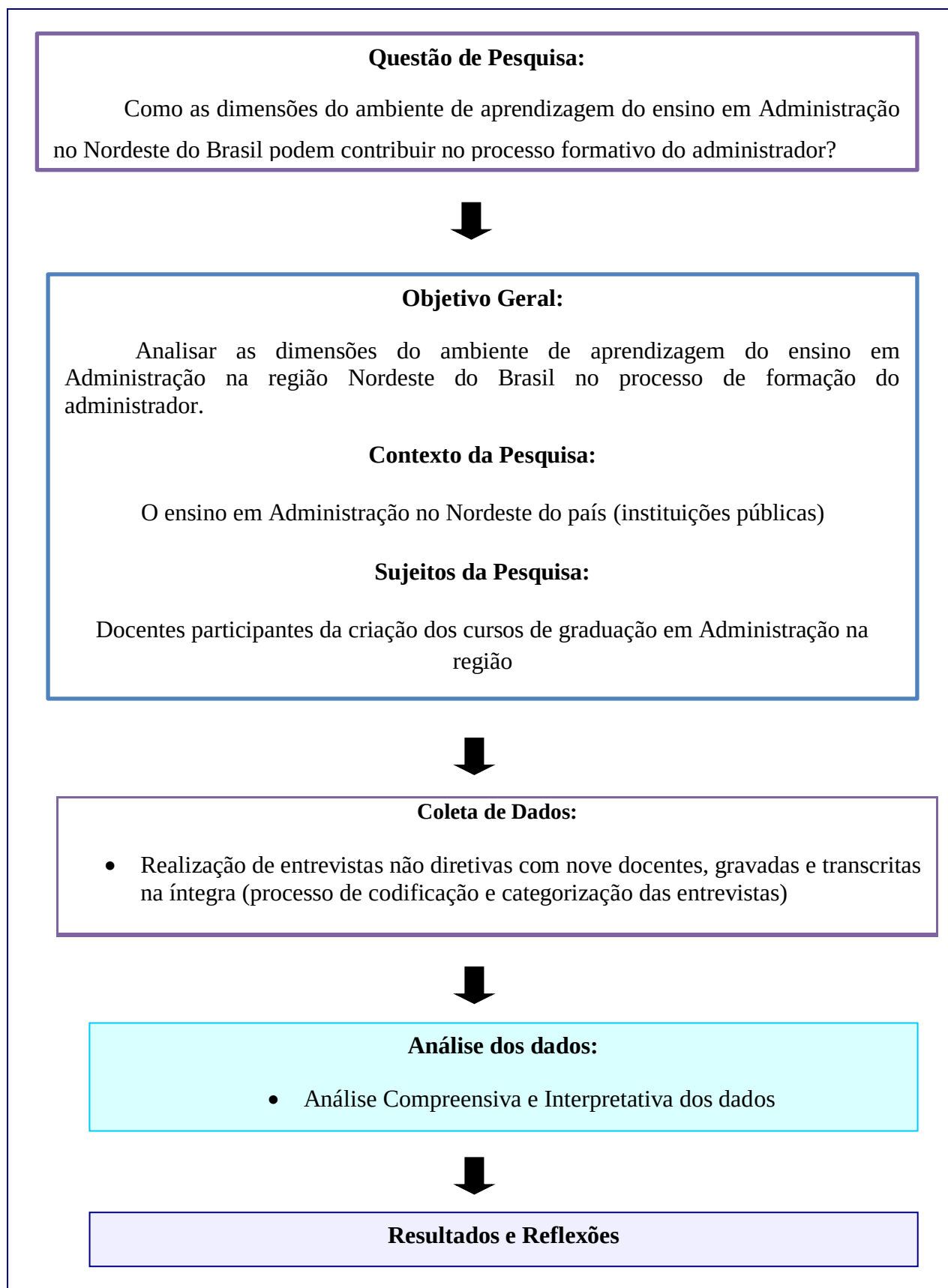


Figura 2: Trajetória da pesquisa

Fonte: Elaboração própria (2015)

4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DOCENTES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa no intuito de analisar as dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador. Para tanto, os docentes participantes trazem relatos a respeito da trajetória deste ensino e seus desdobramentos no contexto regional, que são analisados a partir de aspectos teóricos para revelar os significados que emergiram da análise.

As entrevistas foram focadas nas quatro dimensões do ambiente de aprendizagem abordadas conceitualmente em capítulo anterior. Os resultados se encontram estruturados da seguinte maneira: a primeira dimensão, cujos discursos revelam os elementos históricos e políticos de tal processo; a segunda dimensão aborda os aspectos estruturais e institucionais de tal ambiente; a terceira dimensão discute o contexto cultural e social no decorrer da trajetória do ensino; por fim, tem-se a quarta dimensão, que abarca o universo tecnológico e virtual encontrado no ambiente de aprendizagem, sobretudo a realidade local.

4.1 Dimensão Histórico-Política

Esta seção apresenta o desenvolvimento do ensino em Administração no Nordeste a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, que influenciou no ensino superior em geral, e a Administração em particular, devido ao surgimento de órgãos específicos e da orientação *for business* que foi dado ao modelo de ensino em Administração. Também é apresentado um debate acerca do ensino tradicional *versus* o moderno e a relação entre o Governo (federal ou estadual) e o Nordeste, já que são as instâncias responsáveis pelo ensino superior no país e o foco deste trabalho concentra-se nas instituições públicas de ensino superior da região.

4.1.1 Desenvolvimento do ensino em Administração na região

A análise dos relatos revela que a introdução do curso de Administração no Nordeste ocorreu a partir de modelos originados principalmente na região Sudeste e que o curso surgiu antes mesmo das universidades da região serem federalizadas, ainda no formato de escolas, e não se estabeleceu de forma homogênea pela região. Na verdade, Vale, Bertero e Silveira (2013) explicam que o modelo oriundo do Sudeste pautava-se por uma estrutura de currículo de formação norte-americana. Entretanto, tal formação era impactada pela carência de recursos no Nordeste, pois o curso de Administração se deparava com estratégias de ensino

que se resumiam ao uso do quadro pelo professor. Tal restrição somava-se a precariedades já existentes no desenvolvimento do ensino em Administração, conforme relato de DIV.2.

“O ensino de Administração aqui na Paraíba **nasceu de um aborto**. Era faculdade de Ciências Econômicas. Aí um grupo de alguns professores como eu, Ailton Meneses, Celso de Paiva Leite, Heitor Cabral começamos a nos preocupar com a Administração. O empresarial era de Administração e começamos a fazer uns cursos, umas disciplinas ainda dentro do curso de Economia até que chegou um momento que se separou e surgiu o curso de Administração. **Eu não sei a época. O modelo que a gente utilizou teve um pouco da influência de Minas Gerais porque saía muita gente pra Minas daqui.** Eu não sei, mas foi um aborto a forma que se deu. Isso eu estou considerando essa criação do curso por a gente enquanto criação do Departamento de Administração que veio já no período da reforma cêntrica por volta de 1968. A gente dava umas aulas de Administração antes, mas tudo dentro do Departamento de Economia. Eu me lembro disso. A gente não olhou muito para o que se fazia em Pernambuco ou Bahia, foi uma coisa muito sutil.” (DII.40)

“Quando eu comecei a ensinar, nós tínhamos aqui, pelo menos, duas escolas. A da Universidade Federal de Alagoas, que na época não tinha curso de Administração. E o Centro de Cursos Superiores de Maceió, que tinha já a graduação em Administração, e foi onde eu me formei. Eu fui o primeiro aluno a passar a ser docente nessa escola. **Era um ensino bem deficiente, não tinha biblioteca, retroprojektor, era tudo no quadro. O professor falava e a gente copiava.**” (DIV.2)

“[...] você não pode garantir que todos os cursos do Nordeste foram introduzidos de forma planejada segundo uma estratégia ou política governamental. **Não teve um projeto de expansão de cursos de Administração no Nordeste.** Cada curso no seu Estado tem a sua origem e a sua história, portanto, deve ser interpretado conforme os dados dessa origem. Não é uma interpretação igual para todas.” (DV.1)

“O curso de graduação em Administração no Ceará **começa com uma ideia de algumas pessoas de vulto aqui da região e do Estado**, que a exemplo da Escola de Administração de São Paulo, resolvem criar também aqui. É tanto que o nosso primeiro curso foi a Escola de Administração do Ceará, que **é mais velha que a universidade**. Já tem mais de 50 anos e essa ideia do curso de Administração, da Escola de Administração no Ceará depois é incorporada pela Funece, que é a Fundação da Universidade Estadual do Ceará que passa a compor a universidade. Mas o início realmente há mais de 50 anos **foi com essa ideia que foi bem esposada por alguns dos nossos professores** e de outras atividades aqui do Estado, especialmente, em relação ao Governo Estadual.” (DVIII.2)

Destaca-se a palavra aborto, no discurso de DII. 40, como forma de expressar o surgimento do curso no Estado citado. A metáfora utilizada pode se remeter ao fato do ensino em Administração ter sido criado sem um planejamento prévio e pelo provável enfraquecimento dos cursos de Economia, Direito e Contábeis em noções de gestão. Essa percepção levou à idealização, por um grupo isolado de professores, de um curso mais aprofundado sobre gestão, no caso, a Administração. Outro destaque se refere à peculiaridade do Estado do Ceará, conforme discurso DVIII.2, cujo início do ensino em Administração aconteceu pela esfera estadual. Um dos docentes entrevistados acrescenta que a responsabilidade pelas escolas isoladas seria do Governo Estadual. No entanto,

posteriormente, o ensino superior passou a ser de responsabilidade do Governo Federal e, conseqüentemente, elas foram federalizadas.

“Eu fiz o vestibular em 1971, no auge da reforma cêntrica, **mas os cursos de Administração começaram a surgir antes dessa reforma no país.** Antes da reforma cêntrica, **os cursos eram dados em escolas isoladas.** No caso particular da UFPB, ela nasceu como universidade estadual e depois foi federalizada cinco anos após. Quando era estadual, eram cursos autônomos ou escolas, faculdades ou institutos que **começaram a surgir por vontade de um ideólogo, de um professor ou um conjunto deles,** e formavam o curso pelo bolso de alguns no início mesmo e depois pelo Estado e lá na frente a manutenção desses cursos ficou muito oneroso. Então, o Estado, nesse caso da Paraíba, absorveu esses cursos para não desaparecerem e criou a universidade estadual. Alguns cursos, como os de saúde, eram muito caros e arcar com todas essas faculdades acabou que **o Estado também não teve mais fôlego de bancar esses cursos.** A gente já tinha em Areia, tinha em Bananeiras, em Campina Grande todos com esse mesmo formato. E o Estado ia bancando esses cursos da universidade da Paraíba até perder o fôlego. Então, **o Governo Federal por incumbência constitucional, ele federaliza todos os cursos** da Paraíba e é criada a Universidade Federal da Paraíba, que já funcionava como estadual, sendo apenas federalizada. **Ela não foi bem uma criação, mas uma incorporação do nível estadual para o federal,** que tinha mais recursos e era uma competência dela porque a Constituição prescreve as competências do ramo da educação, onde os cursos superiores iriam passar a ser de responsabilidade da União, o ensino médio para os Estados e os fundamentais para os municípios. Então, a União fez aquilo que era determinado pela lei. **Quando foi federalizada, continuava nos mesmos modelos de escolas isoladas, cada uma funcionando no seu local,** no seu prédio e com seu corpo docente, mas agora reunidos em torno daquilo que se chamaria de reitoria. Ela ficava num prédio coordenando o funcionamento dessas escolas.” (DI.5)

Pode-se refletir que, atualmente, o ensino superior em geral não é mais criado como antigamente, a partir da idealização de alguns professores, como se observa que aconteceu com a Administração. Hoje, os cursos têm sido concebidos por meio de políticas públicas e interesses políticos como, por exemplo, o programa REUNI (SAVIANI, 2010). De toda forma, naquela época, apesar da federalização, os cursos continuavam no formato de escolas isoladas, mas tendo um local de regulação, nesse caso, a reitoria, que passou a ter dificuldades em fiscalizar cada âmbito dos cursos.

Por conseguinte, as mudanças no ensino superior que começaram a ser introduzidas não foram tão bem aceitas por algumas universidades da região, que passariam a criar Departamentos, iniciando-se uma etapa de reforma universitária. Esta reforma ocorre em meados dos anos de 1960, década do golpe militar no país, influenciada por anseios desenvolvimentistas, conforme afirma Ribeiro (2011). Tais anseios se refletem no curso de graduação em Administração por meio do prisma de uma gerência científica para uma formação especializada visando à promoção do desenvolvimento de todo o país via ensino (NICOLINI, 2003).

“Olhe, a reforma universitária realizada no fim da década de 1960 e começo dos anos de 1970, na UFPE só foi terminar em 1977. A escola de Administração, criada

lá pelo Higinio Barbosa, pediu que **fosse transformada em Departamento**, quando fosse de profissionais. E instituiu quando fosse de pesquisa básica. **Isso era a reforma. Mas as universidades reagiram muito** e isso levou uns 6 a 8 anos, teve universidade que implantou em 2 ou 3 anos. Mas **a UFPE resistiu e brigou pra não dissolver suas antigas escolas e não constituírem os departamentos**. Daí, o Departamento de Administração só veio ser formado realmente em 1977, embora existisse legalmente desde 1975, porque a reforma estrutural da UFPE, o novo estatuto foi em 1975, que cria os departamentos, cumprindo a reforma universitária. Mas, na verdade, só foi instalada o de Administração em 1977 e isto aí **sempre foi muito independente da Reitoria**. Cada escola e depois cada Departamento, embora fosse agregado em Centros, sempre tiveram **autonomia acadêmica completa**. Então, tanto as escolas como os Departamentos foi deles o que surgiu e o que não surgiu, o que tinha que ser bom ou melhor no ensino de Administração. Não foi nada de política vinda da Reitoria pra melhorar a formação dos alunos. Todas as reformas curriculares foram feitas integralmente, dentro da escola antiga e dentro do Departamento que a sucedeu.” (DV.14)

Os Departamentos de Administração foram, inicialmente, agregados a outras graduações. A formação de um Departamento implicava algumas exigências básicas como, por exemplo, um quantitativo mínimo no quadro de docentes na área e com qualificação acadêmica. Esta última era rara nos cursos da região, principalmente por ser vista como algo difícil de ser alcançado, como mostram as falas abaixo:

“Quando eu acabei em 1979 eu fui para a Universidade de Sergipe. O Departamento de Administração não existia nesta época. Era junto com Ciências Contábeis. **Tinha o Departamento de Economia que já era bem consolidado e o Departamento de Ciências Contábeis**. Eu cheguei lá com o Mestrado naquela época, em 1979, foi uma novidade. **Só tinha um professor Mestre. O resto todo só tinha graduação**. Então eu cheguei e comecei a trabalhar, né? [...] Quando eu assumi a chefia a minha primeira luta foi separar de Ciências Contábeis e **criar um Departamento de Administração porque o curso não tinha identidade junto com Ciências Contábeis**. O pessoal de Contábeis tem uma formação diferente da gente e interesses diferentes e a gente não conseguia dar identidade ao curso.” (DVI.2)

“**E pra criar o Departamento na UF era exigido dez professores**. Fizemos tudo para atingir estes dez. Então, **só podia separar se tivesse esses dez**. Quando conseguimos isso, eu imediatamente comecei todo o processo de criar o curso de graduação em Administração com um Departamento específico. Havia o curso. O curso já havia, o que não havia era o Departamento. E isso foi muito bom. [...] **Nós conseguimos trazer mais Mestres**. Outros professores foram fazer Mestrado fora. **O grande problema do sergipano é que o pessoal não queria fazer o Mestrado fora**, achava que era muito **sacrifício**. E antigamente, nessa época, Mestrado é o que equivale ao Doutorado hoje. Era muito mais **difícil**, era **outra realidade**. Então, **o pessoal relutava para fazer Mestrado, né?**” (DVI.3)

Percebe-se que o ensino em Administração se desenvolve sob a influência de outras áreas de conhecimento, segundo a qual as próprias áreas de Administração ficam desprestigiadas na formação do aluno, o que prejudica a própria construção de uma identidade para tal ensino. Essa indefinição ocorre também por conta da qualificação docente, conforme a fala a seguir: “[...] No começo o Departamento de Administração praticamente não tinha administradores, quase todos os professores eram engenheiros e advogados.” (DVII.2). Outro

professor corrobora: “Também no começo muita gente fazia como um segundo curso de graduação. Na minha turma, eu me formei em 1979, mais ou menos 30% a 40% já eram graduados e faziam Administração como uma segunda graduação. Eu acho que é isso.” (DVII.4).

As palavras sacrifício, difícil e outra realidade sintetizam um dos motivos responsáveis pela carência de uma formação mais apropriada para os professores que iniciavam suas carreiras em Administração. Muitos acreditavam que enfrentar uma pós-graduação iria demandar um deslocamento, já que a região Nordeste praticamente não tinha estruturado cursos de pós-graduação na área como já ocorria nas regiões Sul e Sudeste. Os discursos abaixo ratificam esta compreensão:

“Quando eu cheguei no curso, ainda era nos anos 70 um curso novo, mas que provavelmente foi moldado por não administradores. **Quem eram os ideólogos dos cursos de Administração no país?** Eram os engenheiros, advogados, economistas e contadores. **Eram pessoas de outras áreas que achavam que faltava um profissional diferente deles, mas que com eles, preencheriam uma lacuna que eles não sabiam o quê que era, que era um administrador.** Eles achavam que faltava um profissional que desse essa forma de gestão. **O curso de Administração, digamos assim, é o filho dessas outras áreas de conhecimento,** que são anteriores ao curso de Administração. Ele é o mais novo dessa turma, né? **E os professores pilotos ou os que criaram o curso eram esses profissionais. A gente não tinha administrador, que não existia.** Então, quem formava administrador eram pessoas dessas outras áreas de conhecimento. Então, o curso de Administração foi concebido, as primeiras disciplinas foram pensadas por esses profissionais e vai ganhando uma conotação de uma área ser mais importante que a outra dentro da Administração e assim que foi surgindo o curso no país.” (DI.11)

“Esses professores de outras áreas foram os idealizadores do curso de Administração e só eram graduados mesmo. **Não tinha essa de formação em pós-graduação, até porque nem havia isso por aqui.** Dois desses fundadores haviam ido ao Rio de Janeiro fazer uma especialização na FGV e aprenderam com alguns ícones da Administração, como Belmiro Siqueira e outro que não recordo agora, mas eram os famosos no Brasil. Foi por isso que eles acharam Administração algo importante, um curso que tem futuro e trouxeram pra cá. **Mas não tinha professor bem formado porque não tinha Mestrado e Doutorado à disposição da gente não.**” (DIII.5)

“**O corpo docente da época,** eu acho que na minha turma, eu acho que **só teve dois ou três que eram graduados em Administração.** O restante eram graduados em Economia, Direito, Engenharia.” (DIV.3)

“Outra coisa, quando falei que o BNB foi um grande patrocinador nosso e tudo mais, **mas o curso de Administração surge tendo muita gente da área de Direito.** A grande maioria, talvez, das pessoas que foram os primeiros professores, na verdade, os fundadores, **os diretores do curso de Administração da UECE foram pessoas egressas do curso de Direito da Universidade Federal do Ceará.** Nós praticamente fomos criados, digamos assim, pela UFC. E hoje tem essa importância graças a essa visão que se teve naquela época. Então, os fundadores da graduação em Administração da UECE eram praticamente todos da área de Direito da UFC e que **naquela época boa parte desse pessoal era da iniciativa pública.** Por exemplo, um dos nomes dos nossos primeiros era o professor Paulo Bonavides, respeitado internacionalmente. E mais uma meia dúzia de nomes importantes que

foram os primeiros a trabalhar essa ideia de um curso de Administração.”
(DVIII.25)

De toda forma, os professores da região sentiam empecilhos na sua formação em virtude da própria ambiguidade que se tinha, naquela época, a respeito do que seria ser administrador, sobretudo, docente em Administração. O impasse se acentuava também pelo surgimento difuso na região de cursos idealizados por profissionais formados em outras áreas de conhecimento e que adotavam modelos estrangeiros, embora destoantes do próprio contexto. Havia o desejo de que a formação em Administração auxiliasse no desenvolvimento do país, já que o Governo tomava medidas e criava órgãos que acenavam para tal rumo. Todavia, os professores se sentiam, por vezes, desnorteados frente à configuração que tomava o ensino de graduação em Administração, especialmente no Nordeste, como mostra a fala: “[...] Aí eu abracei a profissão de administrador sem saber muito o que ia acontecer. Foi um tiro no escuro porque não tinha ninguém formado em Administração para me dar um norte, mas tinha a expectativa de ser uma profissão para o futuro.” (DIII.1). Outro entrevistado acrescenta:

“No começo, eu não nego que eu era muito jovem, eu tinha só 23 anos de idade, tá? Eu era muito ousado, mas **ainda não tinha a formação pedagógica suficiente**. Eu era um bacharel em Administração, com apenas 6 meses de formado. Eu não tinha mudanças, **eu não tinha novidades, planejamento suficiente pra ensinar, dar aula de melhor qualidade**. Eu me espelhava nos meus bons professores e fazia disto o meu planejamento das minhas disciplinas, **fazia algo parecido com o dos meus colegas**.” (DIII.4)

O discurso acima descreve a insuficiência da formação pedagógica, porém, pode-se questionar, hoje em dia, até que ponto esta formação tem se modificado para se adequar à realidade contextual do docente como forma de facilitar sua aproximação do ambiente de aprendizagem do aluno. O relato de um professor acrescenta que, no início, uma das melhores instituições de ensino do Sudeste enviava seu corpo docente para se qualificar no exterior. Este é um dos motivos pelo qual o modelo de ensino em Administração foi tão americanizado. Como a região Nordeste implementou a graduação em Administração a partir da adoção de modelos já institucionalizados no Sudeste, também aderiu ao modelo de ensino norte-americano. Fischer (2003) atribui essa postura a uma herança paradigmática clássica e estrutural funcionalista, carregada pelo ensino de Administração até hoje. A autora enfatiza a necessidade de se desvincular desta imagem, o que a fala do docente a seguir demonstra não ser fácil:

“A carreira ou a profissão de Administração, no Brasil, começa na FGV/SP (EAESP) **trazida justamente do modelo norte-americano completo**. A Fundação mandava professores irem para os Estados Unidos e eles faziam seus Mestrado

e Doutorado lá. Eram os primeiros doutores daqui e **traziam toda a ideia americana.** Pra a gente mudar isso era complicado. **Ninguém podia reverter isso porque era tão forte, tão enraizado** que a gente não tinha condições de mexer nisso.” (DIII.19)

Outro professor assinala que o ensino em Administração era ministrado por professores que não tinham formação na área, sendo mais teórico. A questão do retide é apontada como um dos fatores que até hoje prejudica o fomento de um ensino teórico e prático. O professor fica impossibilitado de ter uma experiência externa, no próprio ambiente de aprendizagem do alunado, para dialogar melhor o que é visto na literatura da Administração com a prática vivencial do campo organizacional local. Nassif, Ghobril e Bido (2007) comentam que os debates sobre a relação entre teoria e prática não é algo recente na gestão educacional. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem acaba sendo renegado no processo formativo do docente, mais focado no universo acadêmico, o que torna o ensino em Administração ainda mais mecanizado e desinteressante para o processo formativo do aluno (LIMA, 2011).

“Os primeiros cursos surgidos, como na FGV e em outros lugares, preparavam administradores para serem professores e aí depois com a pós, **encaminhava alguns alunos em vez do mercado para ir fazer o mestrado.** Na época da minha graduação a gente contava nos dedos um ou outro professor que era formado em Administração. A grande maioria que eu peguei da minha turma de 1971, que me formei em 1975, não era formado em Administração. **E como sempre, e isso ainda persiste, eles são muito teóricos.** A maioria são profissionais que nunca tomaram uma decisão em uma organização, assumindo cargos administrativos. **Então, para minha surpresa, eu tinha aula com profissionais que nunca administraram.** E infelizmente, na minha trajetória eu vi ao longo da minha experiência em Administração que **a questão do retide**, que foi um parâmetro para deixar o professor em dedicação exclusiva, **fez com que muita gente deixasse de atuar lá fora** e viver só a vida de professor, quando **a Administração precisa do apostolado prático** pra você, inclusive, operar a teoria que você diz ao aluno que funciona e, às vezes, você vê na prática que não funciona.” (DI.12)

O discurso acima leva a refletir sobre o quanto a preparação dos professores permanece idêntica à da época de implantação do curso, ou seja, mais teórica e com pouca vivência das práticas administrativas. O diferencial hoje se encontra na formação acadêmica dos professores que, nas últimas décadas, tem sido mais qualificada.

O relato abaixo sintetiza o panorama histórico de criação dos cursos de Administração discutido nesta seção, isto é, aponta o percurso desde quando surgem as escolas isoladas, posteriormente federalizadas, até o aparecimento do ensino superior privado. Além disso, toca nas dificuldades enfrentadas para o estabelecimento do curso de Administração, como a ligação com outros cursos, os turnos existentes e a precariedade da estrutura, situando o advento da pós-graduação.

“Quando eu terminei, na UFAL, eles já tinham começado uma graduação em Administração, e já estavam com uma turma acho que formada. É que antes de eu entrar no bacharelado eu tinha feito um curso de tecnologia em Administração. E este foi o primeiro curso de nível superior que houve aqui em Alagoas na área de Administração. Agora o bacharelado mesmo praticamente só começou na década de 1970, em Alagoas. E aqui não tinha Estadual não. **Nessa época era uma instituição privada e outra a federal.** Mesmo quando eram **escolas isoladas** não tinha Administração, só tinha Economia. No início da segunda metade da década de 1980 foi criado um conjunto de escolas isoladas, chamado Centro Universitário de Estudos Superiores de Maceió. Tinha diversos cursos e um deles era **Administração, que ficava na mesma escola de Ciências Contábeis.** Quando eu voltei do Mestrado em 1988 eu aproveitei para fazer o concurso e entrar como professor. Era **um curso com suas deficiências**, funcionando na base do quadro e giz mesmo. O curso era só diurno. **Quando eu ingressei tinha sido aberto o noturno.** Hoje continuam os dois turnos, mas já chegou a turma vespertina, que foi extinta. **O curso só tinha graduação e, posteriormente, é que foi aberta a pós-graduação com o mestrado.** A **graduação era precária** porque os livros da Biblioteca eram velhos, sem estrutura boa e os alunos esperavam que o professor colocasse o assunto no quadro para copiarem. Também era uma época ainda sem a internet, não é? **Quem quisesse ter acesso a algo mais aprofundado tinha que ir buscar em São Paulo ou Rio de Janeiro.** Eu mesmo quando retornei do Rio eu trouxe duas caixas repletas de livros e esse material me ajudou bastante porque estava mais atualizado.” (DIV.4)

Ao mesmo tempo em que a reforma universitária era implantada, o ensino de Administração se desenvolvia na região Nordeste por intermédio de um corpo docente sem qualificação específica, uma vez que era suficiente a graduação em qualquer curso para exercer a docência na área. Vale, Bertero e Silveira (2013) apontam que os cursos de Administração no Brasil se estruturaram pelas áreas funcionais, situação que se perdura até hoje. Os professores começaram a ingressar na pós-graduação nessas áreas funcionais como forma de se qualificar e esperava-se, assim, a oferta de um ensino mais consistente, em virtude da qualificação acadêmica alcançada.

A reforma universitária foi profunda. Legislou sobre o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, além de criar departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico. Assim, a partir da reforma universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade eficiente se tornam modelares, embora não predominantes nas instituições de ensino superior (MOROSINI, 2005).

Logo, tal reforma trazia a discussão acerca da reforma cêntrica, que envolve o desenvolvimento de centros especializados em áreas de conhecimentos, configurados na criação dos Departamentos. Em meados dos anos 1960, durante o governo de João Goulart,

iniciam-se, de fato, estas reformas, que não emergem das necessidades brasileiras, mas vêm do exterior. O trecho abaixo comenta esse ponto.

“[...] O Jango veio no temor do que tinha instalado de uma mudança mais a esquerda. E na época o que se gritava no mundo todo eram as **reformas de base**, incluindo a reforma universitária, que era algo que acontecia no mundo. Não foi algo iniciado aqui no Brasil. **A reforma universitária veio parar aqui no Brasil a reboque de outras reformas questionadas**, como a agrária e tributária. Era um monte de reformas que se queria e era o que João Goulart queria também. Mas como ele tinha uma visão mais à esquerda, a direita viu ali como a possibilidade de um golpe comunista sobre o país e o Jango foi deposto com uma revolução, na verdade com um golpe dos militares. E com o novo Governo que veio, o governo militar, algumas daquelas reformas que já estavam em curso foram operadas. **A própria Sudene é um exemplo bem típico de que ela já estava pronta para ser instalada.** Alguns atribuem que a Sudene (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) foi criada em 1964 logo depois do golpe militar, mas todo o estudo da Sudene já estava pronto antes, quer dizer, os militares não tiveram trabalho nenhum. **Só fizeram pegar o estudo e aplicar**, então, muita coisa que já estava em curso foi sendo operacionalizada pelos militares, mas não pelo ideário deles, mas como consequência de todo um estudo que já vinha se instalando.” (DI.6)

Além das diversas reformas vividas neste período, surge a Sudene, órgão expoente para a região Nordeste. Os estudantes de Administração acreditavam nos projetos do órgão, inclusive como oferta de trabalho e de expansão do campo de atuação profissional quando formados. Segundo Diniz (2009), a Sudene, institucionalizada em 1959, assumiu uma postura de planejamento norteador para o Nordeste com a participação de membros do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN). No entanto, esse planejamento enfrentou reações políticas e ideológicas de parcela significativa das elites empresariais, políticas e intelectuais da região nordestina, orientadas por interesses particulares. O embate levou a Sudene a adotar medidas de menor resistência, enfatizando a expansão da malha de infraestrutura e o suporte à industrialização. Nesse sentido, o órgão foi criado em consonância com os interesses da burguesia industrial da região Centro-Sul do Brasil articulada com a burguesia decadente do próprio Nordeste. Assim, a Sudene teria vindo somente para mediar o conflito social e tornar possível a expansão capitalista do país (cf. DINIZ, 2009).

De acordo com Oliveira (1981), a Sudene foi um projeto de transformação estrutural da região Nordeste, mas o seu resultado poderia ter sido diferente, dependendo das forças políticas que prevalecessem no processo. Além das reações internas contra o caráter reformista da Sudene, houve forte pressão internacional contra os movimentos de cunho socialista. O governo estadunidense, por meio da Aliança para o Progresso, liderou programas que visavam o bloqueio de movimentos populares e a prevenção do risco de uma revolução socialista no Brasil. Com o golpe militar de março de 1964, as forças populares foram

controladas e dominadas, predominando uma orientação pela industrialização, pelo avanço da infraestrutura e pela modernização conservadora da agricultura.

Retomando o debate a respeito da reforma cêntrica, os participantes deste estudo caracterizaram esta reforma como fruto de uma reivindicação do meio acadêmico, ocorrida também em outros países, por melhor funcionamento de atividades, por flexibilidade e racionalidade no uso das atribuições e pela utilização de sistema de créditos em vez de seriado.

“No caso da reforma cêntrica das universidades, ela já era **um clamor pelo mundo para mudanças no funcionamento que não mais se satisfazia**, porque uma coisa que existia no modelo antigo e era uma coisa altamente excludente era o que chamávamos de **vestibular eliminatório**. O cara fazia vestibular e anota de ingresso era cinco. Você tinha noventa pessoas que tiraram nota boa, mas não entrava na universidade porque só tinha vaga pra quarenta. E aqueles outros também aprovados ficam aonde? Sem fazer nada. **Isso foi gerando uma reserva de aprovados em vários cursos muito grande**, e não se conseguia entrar porque este era o regime. Então, nessa época, **foi convocado um técnico, um consultor, inclusive, era um americano, chamado Rudolph Atcon, famoso por ser da OEA (Organização dos Estados Americanos) e estudioso da educação e veio fazer uma avaliação do funcionamento dos cursos no Brasil, que já tinha começado antes do golpe militar, e ele continuou nesse novo governo, e o relatório gera a reforma cêntrica. Ele fez a crítica do modelo brasileiro a partir da realidade dele, que era americana**. Eu não culpo ele por esta reforma por isso. Então, **pra ele o Brasil não funcionava certo porque não seguia o modelo norte-americano**. Esse relatório foi, digamos assim, o esqueleto do que seria a reforma cêntrica, que era **o sistema de créditos**. Saia o modelo seriado e de escolas isoladas para todo mundo junto em um **campus universitário**. Então, a ideia dele era o modelo da escola americana, que era o que ele tinha conhecimento. Ele recomendou isso. Então, **a reforma cêntrica foi obrigada no país e a aliança para o progresso financiava todo o investimento que o Brasil precisasse para copiar esse modelo**. Teve todo o aporte financeiro para construir *campus* e contratar gente para implantar essa forma nova de funcionamento americanizado.” (DI.7)

“[...] Agora **a reforma universitária é influência norte-americana. Isso é só um detalhe de mudança burocrática na estrutura dos cursos**. Isso não diz respeito a mudanças no conteúdo curricular. **É só a maneira como vai se organizar esse conteúdo e regular a obtenção disso pelos alunos**. O sistema de créditos era pra dar mais flexibilidade e obedecia a um dos princípios da reforma universitária, o **princípio da racionalização**, assessorada pelo mesmo grupo da Aliança pelo progresso dos Estados Unidos. Era a racionalidade no uso de meios para fins definidos racionalmente. **O aluno poderia tomar créditos onde quer que ele estivesse, que fosse oferecido a disciplina**. Ele poderia pegar os créditos desde que não existissem pré-requisitos. Os créditos é em disciplinas, a estrutura é toda disciplinar. **Tudo é disciplinar**. Você pode pegar créditos de disciplinas. Essa **flexibilidade** permitia que o aluno pagasse disciplinas que vem de qualquer ano que entrou na universidade, já que não tem pré-requisito. Era um preenchimento de vagas, de disponibilidades na sala de aula, entendeu?” (DV.10)

“Eu não sei se na reforma de 1977 já havia o sistema de crédito. Eu sei que os créditos vieram com as reformas universitárias. **A lei 4881-A é lei básica de 1970**, e já havia tido **decretos-lei** em 1965 e outra em 1968 **sobre a estrutura administrativa e estrutura de cátedra**, certo? Nessa ocasião, **a reforma foi feita na época dos militares**, e eu fui uma das pessoas que participei desse negócio depois, já que trabalhei por um tempo no Ministério da Educação. A reforma universitária é que fez a mudança do regime seriado para o regime de crédito. **Isto sim é influência americana**.” (DV.9)

O consultor Rudolph Atcon, citado por DI.7, foi responsável por planejar a reforma de algumas universidades latino-americanas e modernizá-las na perspectiva norte-americana tendo como objetivo o avanço tecnológico e econômico para atender às demandas de mercado. A sua vinda ao Brasil ocorreu no governo militar de Costa e Silva, que criou, em 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Esse grupo pregava a eficiência administrativa da universidade como forma de desenvolvimento do país. A partir do relatório elaborado por Rudolph Atcon, elaborou-se a Lei nº. 5.540/68, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior e é conhecida como a lei da reforma universitária do Brasil. Assim, as universidades foram reestruturadas a partir da extinção da estrutura de cátedra, conforme referido por DV. 9, da otimização de recursos e da criação do sistema de créditos (BOSCHETTI, 2007; FIGUEIREDO, 2005; FRAGA; SIANO, 1991). Anterior a esta, a Lei 4881-A/65, citada no discurso de DV. 9, tratava do regime jurídico do docente do ensino superior vinculado à administração federal. Ambas as normas citadas se situam em um contexto de regulamentação da atividade do ensino superior no país ocorrido na década de 1960. A princípio, houve a preocupação de disciplinar a carreira do magistério superior, culminando com a chamada reforma universitária.

Durante o regime militar, a estrutura de cátedra foi banida, passando-se a alocar os docentes em departamentos e não mais em cursos e procurando implantar a indissociabilidade ensino/pesquisa, pilares através dos quais o professor transmite o saber adquirido e cria o saber novo. Além disso, a carreira docente passou a pautar-se em graus e títulos acadêmicos com a instituição do regime de trabalho de dedicação exclusiva à universidade. Assim, erradicava-se a cátedra e a sua representação de universidade elitista, uma vez que, em um contexto social de universidade de massa, de ensino superior como canal de ascensão social, tal anacronismo não era mais possível (MOROSINI, 2005).

Portanto, a reforma cêntrica (sistema de créditos) foi instaurada no Brasil após um estudo realizado pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon, que recomendou a adoção do modelo já existente nos Estados Unidos. Atcon acreditava que o modelo conhecido por ele seria o mais cabível para a realidade contextual brasileira. Na verdade, durante a segunda metade do século XX, os Estados Unidos difundiram, além de modelos de ensino, métodos de racionalização da produção industrial, e trataram de instalar suas empresas no país, inclusive no Nordeste (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009). Para a efetivação desse projeto, convergiram interesses americanos e da elite brasileira, o que viabilizou o ensino de Administração na visão de *management* (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Porém, Coelho (2006), atenta que, nas décadas de 1980 e 1990, o país reformulou sua ideia de

desenvolvimento, influenciado também pelo mercado externo, para se tornar mais regulador por parte do Estado.

O sistema de créditos buscava promover uma mudança significativa no ensino superior, mas não foi bem isso que aconteceu, pois houve diversas críticas e deficiências causadas pela imposição desse sistema à realidade nacional, como revelam as experiências relatadas:

“Olhe eu não lembro muito não da grade curricular, mas **o aluno começava as disciplinas e passava todo o ano com elas**, já que era sistema seriado. Com a reforma cêntrica é que veio essa história dos créditos. **O aluno na época não tinha essa liberdade de cursar uma disciplina aqui e ali como veio com a reforma.** Isso veio tranquilamente com influência norte-americana e **eu nunca gostei deste sistema de créditos.** Para mim, o sistema seriado era muito mais eficiente. **O aluno tava muito mais preso ao curso e mais envolvido, ele cumpria uma grade curricular lógica e gradativa, né?** As coisas iam se aprofundando a partir do momento que o tempo ia transcorrendo e não tinha essa liberdade de fazer a disciplina que quer. **Eu acho que isso fez com que perdesse muito do conteúdo e essência dos cursos.** Eu nunca aceitei este sistema de crédito. Claro, eu não tinha poder de contestação e tinha que engolir. Eu via que era um retrocesso muito grande. Eu sentia isso porque o aluno começava a ficar muito solto e não tinha compromisso com o curso.” (DII.6)

“Eu estudei nos dois regimes, o de seriado e o de crédito. **Eu gosto do sistema de crédito, mas pra funcionar tem que ser bem gerenciado, e não foi o que aconteceu aqui no Brasil,** pelo menos nas escolas que eu passei, onde **o crédito acabou se tornando um processo seriado mesmo.** Nos Estados Unidos é muito livre, tem as disciplinas básicas, que o aluno tem que fazer, o chamado créditos obrigatórios e tem uma infinidade de disciplinas que são optativas. E o aluno escolhe aquelas que estão mais adequadas ao perfil dele. **Aqui no Brasil por falta de opções de professores pra ensinar as disciplinas, as optativas terminaram virando obrigatórias.** [...] Termina sem fazer nenhuma que preste. **Então, tudo isso são arrumações feitas pra acomodar situações.** Enfim, os dois sistemas são bons, tem suas vantagens. Não existe um melhor que o outro. **Existe aquele que funciona melhor em uma determinada instituição, em que a estruturação da escola permite o sistema funcionar.** Quando ela não funciona, dá problema.” (DIV.14)

“Quando eu entrei como professor o sistema era seriado e estavam passando para o de crédito e **foi uma confusão tão grande.** Na época, eu era coordenador do curso e **batalhava pra que voltasse ao sistema seriado** porque não dava pra continuar daquela forma o de crédito. **Mas isso não significa que eu não goste do sistema de crédito.** Bom, **se houvesse condições de administrar bem o processo, eu diria que o sistema de crédito é melhor.** Agora se não tem condições, **o de seriado é melhor, dá menos trabalho de controlar.** Se o sistema é usado meio capenga, que os coordenadores ficam fazendo arranjos para atender alunos, consequentemente, vai dar um trabalho enorme e ia dar muitos problemas, sendo o seriado melhor nesse caso. Na UFAL, mesmo com todos os problemas que podem gerar, ela usa o sistema de seriado, que é muito mais fácil de administrar que o de créditos.” (DIV.15)

“**O negócio de crédito acabou se deturpando por falta de uma boa ideia de utilização dos recursos públicos.** Isso é só uma estrutura de organização curricular que **é mais racional** desde que os professores deem suas disciplinas e que estas sejam substancialmente melhores, com objetivos claros nos cursos. Mas isso só veio a ser dada ênfase depois por meio do **projeto pedagógico,** o que veio a acontecer depois dos anos de 1998, onde nos anos 2000 se exigiam esses projetos pedagógicos. E nesses projetos é que daria pra ver sim a **qualidade do curso,** e não só por esse regime de crédito. No projeto é que interessava ver pra quê aquele curso,

qual o lugar dele naquela sociedade, naquela capital, com as necessidades sociais locais. Aí sim é que **o projeto se torna importante ao ser situado localmente e socialmente.**” (DV.13)

“[...] Eu me lembro de que nós tínhamos muito de **seguir as diretrizes do MEC, era tudo muito proibido**, havia fiscalização. A gente não tinha muita margem de manobra. Inicialmente o curso era em sistema seriado, quando eu entrei tinha a sua turma e terminava. **Aí a universidade importou**, eu não me lembro quando dessa informação, **o sistema de crédito**, que era aquela ideia de **copiar o modelo americano**. Então, a universidade brasileira resolveu criar o sistema de créditos, que você faz aquela opção **e isso foi horrível**. Eu acho que a gente não tinha a estrutura para receber esse sistema. A gente perdeu muito, **perdeu o sentimento de turma**, a minha crítica era essa. Eu não acho que o curso melhorou. Eu acho que nós não tínhamos flexibilidade e os alunos acabavam não conseguindo cursar o pacote que, de fato, os pacotes começaram a se dismantelar, entendeu? Você dá flexibilidade, mas o aluno perde, criou uma cadeia de pré-requisitos que complicou muito. **Nós complicamos o curso. Eu acho que a universidade com essa ideia de adotar esse modelo americano não fez muito bem não e acho que foi uma perda para a qualidade.** A minha visão hoje deste sistema não é muito boa. **Acho que o sistema seriado era melhor.** Hoje é, eu posso dizer que em Sergipe é um tipo de curso. Eu trabalhei também no Paraná e lá é um sistema de crédito pacote, sabe? Sem muita flexibilidade também e eu acho que funciona melhor. **O aluno tem que entrar e saber o que vai fazer** até o quinto ano e acabou.” (DVI.6)

Fica constatado, pelos discursos acima, que a ineficiência do sistema de créditos teve relação com os percalços da realidade do ensino superior do país, que se agrava em determinadas regiões, como o Nordeste. O sistema de créditos permitia maior liberdade ao aluno, porém este não sabia fazer uso adequado devido provavelmente à imaturidade. Para uma melhor adaptação desse sistema, exigiam-se métodos andragógicos por parte das instituições, com o uso de estratégias de ensino mais avançadas, o que não se evidenciou no contexto local. Acresce-se, ainda, que o corpo docente não tinha capacidade suficiente de ofertar as disciplinas optativas devido à falta de quantitativo apropriado de docentes, de estrutura, de tempo e de qualificação docente. Além disso, a universidade não proporcionava as condições necessárias a partir dos acordos políticos de transição de sistema (KNOWLES, 1975; LIMA, 2011; MERRIAM; BROCKETT, 2007; SANTOS, 2009; SILVA *et al*, 2012).

Um professor afirma que a escolha do sistema em si não assegura a qualidade do ensino, mas sim a consistência de um projeto pedagógico ao ser situado local e socialmente, algo relevante a ser pensado no desenvolvimento atual do ensino em Administração para promover uma melhor formação do administrador na região estudada. Outro entrevistado sublinha que os próprios professores complicaram a aplicação do sistema de créditos, apesar de ela acreditar que o regime seriado seria mais viável para a realidade que vivencia.

Ainda, um dos docentes reafirma o valor de resgatar o sentimento de turma para o processo de aprendizagem. Para o ensino em Administração, conforme pontua Silva (2014), o trabalho em equipe é benéfico para um aprendizado efetivo e transformador vivenciado na

ação por meio de troca de experiência entre os estudantes. Um dos entrevistados destaca a importância do contexto social para o favorecimento aprendizado. Por isso, é fundamental considerar o ambiente de aprendizagem no processo de formação do administrador, pois este impacta no seu aprendizado e, consequentemente, na qualidade do ensino recebido.

“O que eu sinto é a vontade de **voltar o sistema seriado**, você saber o que vai fazer naquele ano todo, sabe? **O sentimento de turma ajuda no aprendizado**. O aprendizado acontece com um **grupo participativo**. **A gente aprende muito com o outro**, né? **Isso tinha mais no passado**. Na época, se reunia para estudar juntos. Talvez as cidades também cresceram, as pessoas estão trabalhando mais, tão lutando mais pela vida. São fatores que surgem, não é? **As mudanças do contexto social desagregam mais**, elas são desagregadoras, é muito forte. A universidade não cria uma cultura de turma e o aprendizado é prejudicado. Os professores não reconhecem mais seus alunos, sabe? Isso acontece bem forte aqui em Sergipe, que não se consegue nem se deslumbrar uma turma. O aluno fica perdido e vai também perdendo seu interesse pelo curso cada vez mais. O sentimento de pertencer a um grupo é muito bom pra a aprendizagem. O professor, eu acho, que também cria mais vínculos com os grupos, com a turma também. Antigamente se tinha um vínculo melhor com os professores. (DVI.44)

Observa-se que a implantação da reforma cêntrica, apesar de pontos positivos, não correspondeu plenamente às necessidades do país. Os participantes da pesquisa enxergam-na de maneira bastante crítica e até chegam a considerar que não houve êxito em sua aplicação. Em alguns Estados, a reforma foi retratada pelos entrevistados como desordenada e sem planejamento prévio de ambiência. A história traz à tona a compreensão de problemáticas atuais, como mostra o depoimento a seguir:

“Eu fui ver isso posteriormente, quando ingressei na universidade, em 1971, onde a **reforma cêntrica** só tinha dois anos de existência, estava **no auge do fuzuê e da desordem**. Particularmente, aqui na UFPB, a gente tinha aquele *campus* onde está até hoje, a gente tinha aquilo ali que tinha, na época, **sido destinado para ser uma reserva da Mata Atlântica sob a tutela do Estado**. Como a gente tinha o curso de Agronomia muito respeitado naquela época, então, nada melhor do que deixar essa reserva com a responsabilidade de gente que fosse zelar por aquilo ali. **Quando teve que colocar todos os cursos num único local por conta da reforma cêntrica, o único espaço físico que tinha era este que era pra ser de reserva da Mata**. Já existia Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), lei ambiental, **mas a importância de fazer a universidade foi maior do que qualquer tipo de análise ou avaliação ou de interesse ambiental**. Ninguém nem levantou a bandeira de defesa ambiental. O importante era a educação, então, pode destruir árvores porque não se fazia nenhuma avaliação do ambiente. **E este *campus* da Universidade Federal da Paraíba (em João Pessoa) não tinha nem facilidade de acesso, não tinha nem transporte que passasse lá**. Quando eu fiz a minha graduação eu tinha aula em três locais diferentes de manhã. Eu tinha aula onde hoje é aquele colégio Olivina Olívia (no centro da cidade), na FACE (Faculdade de Ciências Econômicas que funcionou na academia de Comércio Eptácio Pessoa, no início da Avenida das Trincheiras) e lá no *campus*. Isso tudo sem transporte pra levar para qualquer lugar desses. Então, **foi uma imposição de lei que, pelo menos aqui na Paraíba, a universidade não teve tempo de se preparar melhor porque ela tinha que já implantar essa reforma cêntrica**. Mas o que tinha também por trás disso era a necessidade de você criar vagas, ampliando os espaços físicos, e ao mesmo tempo, de você fazer desaparecer aquele negócio da turma. **Você tinha, no período militar, que acabar com aquilo de lideranças nas faculdades, com as lideranças de turma. Com o sistema de créditos, não tinha**

mais aquilo de blocagem, do modelo seriado que era todo mundo junto. Agora não, você passava a conviver com outras pessoas sem ser de sua turma original. **Coisa boa foi a ampliação das vagas para todos os cursos que fez com que aquele represamento de pessoas pudessem agora entrar na universidade.** Você via na mesma sala de aula mãe, filha e avó. Eu cheguei a estudar simultaneamente com esses personagens na mesma sala de aula. **Também teve de bom a oferta de cursos noturnos, como o caso de Administração depois.” (DI.8)**

A partir deste relato, compreende-se que o Governo militar, para se manter ainda mais forte no poder, se utilizou desta reforma cêntrica como forma de enfraquecer o movimento estudantil, no interior do qual geralmente surgiam as lideranças políticas. Assim, a reforma universitária e, conseqüentemente, a reforma cêntrica, teve por intenção bloquear os movimentos estudantis e controlar a politização dos estudantes, procurando neutralizar a influência dos diretórios acadêmicos sobre as representações estudantis (BOSCHETTI, 2007). Este entendimento é compartilhado por outro docente:

“O ensino em modelo seriado eu não cheguei a pegar nem como aluna, que já era crédito no fim dos anos 1970, mas a gente sabe que a história dos seriados praticamente acabou e tudo é crédito. **A gente sabe que tem uma história subliminar aí de poder político, né? O aluno num curso modelo seriado era um aluno com mais articulação política porque estavam sempre juntos,** o mesmo grupo estudando juntos o tempo todo. **Já com os créditos os alunos ficam livres pra fazer o que ele quer,** não é? Isso é uma tendência de cada vez mais criar pontos de pré-requisitos pra poder o aluno ter mais flexibilidade e não sei o quê e no fim a gente não sabe se o resultado que der era o resultado que deveria dar. Mas tudo bem. Olhe **eu acredito nos créditos com uma preocupação de uma séria periodização.** Ou seja, quem tem que dar o encaminhamento do aluno somos nós professores. Isso porque **o aluno não entende,** por exemplo, por que ele deve estudar psicologia e comportamento organizacional antes de estudar gestão de pessoas. Eu que tenho formação na área é que devo dar o porquê a ele. Os créditos facilitam essa flexibilidade, mas de certo modo periodizados pra que **a gente indique ao aluno um caminho,** uma via a ser seguido ou vários caminhos porque **o aluno ele fica perdido. E ele precisa desse apoio do professor.” (DVII.48)**

Novamente, os discursos dos professores entrevistados retomam a preocupação com o aluno inserido no sistema de crédito, defendendo que ele necessitaria do auxílio do professor para indicar o caminho a ser tomado e se beneficiar das experiências vividas no decorrer de sua formação. Contudo, essa responsabilidade do professor para com o aluno requer certos esforços que, muitas vezes, fogem ao seu controle no sentido de tornar tal prática sistemática, embora a própria vontade venha a aperfeiçoar o ensino em Administração. Ao considerar um ensino teórico-prático, situando os alunos em seu ambiente de aprendizagem, torna-se difícil acompanhar o andamento destes, principalmente pela falta de recursos e pelas deficiências na estruturação universitária e programação curricular. A fala seguinte demonstra esta preocupação:

“[...] As coisas ficam muito soltas. E eu temo, porque vejo alguns alunos meus com essa dificuldade, que isso também tenha **influência negativa** porque o aluno, às

vezes, vai fazer uma disciplina em uma turma que **praticamente não conhece ninguém e fica deslocado**. Um semestre de 3 a 4 meses é complicado você fazer **laços de relacionamento** que vão continuar porque no semestre seguinte você não vai estar com aquele grupo. E você perde também **aquela questão de você, como professor, ir acompanhando aquele desenvolvimento de uma forma mais sistematizada.**” (DVIII.10)

Logo, o desenvolvimento do ensino em Administração na região Nordeste recebe influências do contexto nacional, bastante permeado por uma visão norte-americana em seu modelo de ensino que, quando aplicados às instituições públicas de ensino superior da região, enfrentam também suas peculiaridades, conforme vistos nos discursos analisados nesta seção. É preciso sistematizar o ensino em Administração a partir das considerações contextuais, dado que até hoje ele é afetado fortemente por distintas perspectivas desenvolvimentistas. Essa influência de modelos norte-americanos reflete-se na orientação *for business* no âmbito dos negócios, o que dissemina uma ótica do *management* no ensino em Administração, e até na criação de órgãos públicos por meio de medidas de um Estado nacional com intenção de promover o desenvolvimento do país. Nessa lógica, surge a Sudene no Nordeste com tal pretensão a partir de influências europeias. Por isso, faz-se necessária uma maior compreensão desta perspectiva desenvolvimentista na trajetória histórica do ensino de graduação em Administração.

4.1.2 Perspectiva Desenvolvimentista

Sabe-se que o ensino em Administração foi se desenvolvendo a partir de influências contextuais no que diz respeito às políticas públicas implantadas que, no avanço do ensino superior no país e, conseqüentemente, na abertura de cursos de graduação em Administração, se caracterizaram pela perspectiva desenvolvimentista como fonte de promoção do desenvolvimento econômico e social das regiões por meio de uma formação de administradores impulsionada pelo Governo Federal.

Segundo Ribeiro (2011), a região nordestina aderiu à visão desenvolvimentista já estabelecida nas grandes metrópoles do país, passando a exigir habilidades gerenciais nos moldes do *management*, até para racionalizar os processos burocráticos estatais locais e as poucas empresas multinacionais já existentes na região. Reforçando o argumento, Vale, Bertero e Silveira (2013) alegam que o curso de graduação em Administração é consequência desse modelo desenvolvimentista, através do qual se pretende fomentar um desenvolvimento

socioeconômico por meio da viabilização das práticas de gestão inspiradas nas norte-americanas, de onde provinha uma quantidade significativa do projeto no Brasil.

“Agora o quê que está acontecendo com os cursos que estão surgindo, particularmente, com a Administração? **Ela surge a bordo de toda uma crise política** que ocorre no país e, principalmente, porque demandava em 1967 a famosa descentralização pelo decreto de lei 200 com o **surgimento das paraestatais**. Então, você tinha que preparar os dirigentes desse Estado paralelo. Até então os cursos de Administração **iam surgindo para a máquina do Governo**, surgiam preocupados para formar administradores para o Governo. A partir de então, **queriam formar novos gestores para, principalmente, a área privada** porque **os militares trazem a perspectiva desenvolvimentista**, e a paraestatais são as sociedade de economia mista, as empresas públicas, enfim, passa-se agora os cursos de Administração a **pensar de forma gerencial**. Os cursos de Administração que já existiam foram mudando o seu perfil e os que foram surgindo já foi com essa nova preocupação. É algo saudável, mas **não deveria deixar de reconhecer que o Estado não tinha desaparecido**, que a Administração Pública continuava e que o próprio administrador privado é um homem público. Quando ele decide, ele não deixa de ser público. Ele é um agente público, embora, ele não seja um funcionário público. As decisões e ações dele vão atingir o público que está envolvido com ele.” (DI.10)

“Na realidade, **no início era tudo uma novidade**, ainda mais porque nos Estados Unidos tinha o *Administration* relacionada à Administração Pública e o *Business* que é Privado. Isso tá cheio lá, na França também com o *Gestion*. A UFRN está na dianteira, então, desenvolvendo um curso novo, a Reitoria tinha todo **o interesse e uma esperança de que os profissionais viessem dar conta da própria gestão universitária**. E logo logo os professores foram entrando a trabalhar como profissionais de Administração Pública, foi atingindo essa expectativa da UFRN de que **os seus profissionais colaborassem com sua gestão**. Eu mesmo fui pró-reitor e outros colegas também. O **apoio institucional** era claro por conta disso e a universidade tinha **a visão de que este curso poderia contribuir para o desenvolvimento do Estado**.” (DIII.14)

“Eu acho que seria bom que houvesse essa **autonomia**, mas a questão maior, que a gente sai da questão histórica, que transcende a experiência histórica do curso e ainda mais da UFPE, então, eu digo o seguinte, **o ensino de Administração é uma questão mal resolvida na maior parte do mundo**. Nos Estados Unidos e alguns outros países que tem influência maior dele, como a Austrália que poderia ser citado, o que há ali é que uma outra **cultura chamado management**, que é uma **cultura profissional** essencialmente influenciou muito os cursos. **Ali curso de Administração é realmente uma integração pra valer entre teoria e prática profissional**, foi mesmo. O *management* é americano e promoveu essa integração, mas **é uma cultura muito isolada e criticável em muitas coisas**. É tanto que quando começou a **teoria organizacional** a se desenvolver e depois disso **os estudos organizacionais**, já começou a mudar a ideia do *management*, isso da década de 1970 pra cá, que foi quando começou a entrar aqui. Agora ainda se pode dizer que existe um **traço histórico e cultural do management que prevalece dando unidade nas escolas americanas de modo geral**, entende? E em alguns outros lugares do mundo que criaram cursos à imagem do modelo americano.” (DV.15)

Dessa forma, uma das mudanças promovidas pelo Estado foi a criação das paraestatais, que permitiam um papel gerencial pela formação do administrador com influência da perspectiva desenvolvimentista. Essa criação aconteceu pelo Decreto-Lei 200/67, como dito por DI. 10, no qual se dispõe a respeito da organização da Administração Pública Federal, que realizou a chamada reforma administrativa. Tal reforma teve como base

a descentralização institucional da atividade administrativa estatal por meio das entidades que compõem a Administração Indireta. Assim, essas entidades, como é o caso da universidade, são dotadas de personalidade jurídica própria, criadas por lei ou mediante autorização legal, para realização de determinadas atribuições da Administração Pública, com certa autonomia administrativa, operacional e financeira. Porém, se submetem ao controle do Ministério ao qual estão vinculadas.

É perceptível que a perspectiva desenvolvimentista norte-americana por meio da introdução de uma orientação *for business* dentro do ensino em Administração trazia a intenção de disseminar as práticas de gestão estadunidenses no país como a única alternativa segura para mudar o panorama da precariedade social e da estagnação econômica. Inclusive, era expectativa do governo militar brasileiro impulsionar a economia ao inserir métodos de racionalização nos processos organizacionais, injetando-as até mesmo na esfera pública, apesar de esta ter ficado em segundo plano, como pode ser observado no discurso de DI.10. A entrevistada ressalta a importância da ação do Estado para regular tais anseios desenvolvimentistas da iniciativa privada e faz uma reflexão em torno da responsabilidade do administrador privado que, antes de seu papel na tomada de decisões em prol de interesses particulares, também é uma pessoa pública cujas decisões afetam o real desenvolvimento socioeconômico.

Outro professor também defende que o profissional de Administração deveria contribuir para o desenvolvimento do Estado, acrescentando a ideia de aprimorar a própria gestão universitária, o que até se deu pelas reformas vistas na seção anterior. No entanto, o relato deste professor traz alguns elementos interessantes para reflexão. Uma delas é que a perspectiva adotada pelo Brasil pode não ter sido tão bem aplicada em virtude da distinção que ocorre nos Estados Unidos ao se tratar de Administração e que no Brasil não foi considerada, como também apontam Martins *et al* (1997). Ou seja, a formação do administrador nos Estados Unidos não ocorre em nível superior, mas através de cursos que se distinguem em *Administration e Business*, mas, de acordo com as falas de DIII.14 e DV.15, o Brasil quis adotar uma orientação *for business* tanto para a esfera pública como privada sem contextualizá-las.

Tais falas evidenciam a importância de um relativismo cultural para o avanço do ensino em Administração, defendido por Vizeu (2010), segundo o qual é preciso resgatar o processo histórico desse ensino e da conjuntura em que se encontrava seu ambiente, revelando a diversidade regional do país (ROSA; ALCADIPANI, 2013). O ensino de graduação em

Administração não se mostra efetivo quando é posto de forma homogênea no Brasil, sobretudo pela forma como se adotou a visão do *business* para a formação do administrador.

Outro professor entrevistado reafirma que nos Estados Unidos se apregoa uma cultura de *management*, na qual se consegue trabalhar na formação do alunado os aspectos teóricos articulados com sua prática profissional. No Brasil, isso não ocorre integrado aos modelos de ensino existentes, sendo salutar o conhecimento acerca da gestão da educação no país (SANTOS, 2009). Além disso, quando tal perspectiva adentrou no país, ela mesma enfrentava mudanças nos Estados Unidos devido aos avanços dos estudos organizacionais em embates com as teorias organizacionais:

“Eu acho que **a gente fica sempre querendo imitar os Estados Unidos**, quer queira quer não. Além do que a gente tem, hoje em dia, muitas empresas multinacionais. É aquela **história da dependência**, não é? Vamos dizer assim, a **dependência pela submissão, mas também pela admiração**. Eu acho que muito de nossos empresários admiram sim o **modelo capitalista americano** e tentam imitar de certo modo os seus modelos. E se tentam, a gente tem que estudar a partir dele, **não que seja o modelo ideal, mas é o que temos**. Agora que a gente tenta replicar isso daí, eu acho que grande parte das empresas daqui tentam sim.” (DVII.8)

O relato de um dos entrevistados converge com este pensamento: “Eu acho que é mais ou menos isso, a gente, de certo modo, fica tentando imitar o modelo americano de gestão, mesmo que nossa cultura seja um bocado diferente da deles.” (DVII.10). É fundamental considerar que a discussão não pretende classificar este modelo norte-americano como positivo ou negativo, mas ressaltar que ele foi desenvolvido dentro de outro contexto que, por vezes, difere do ambiente de aprendizagem existente no Brasil e principalmente na região Nordeste. Percebe-se a criação de certa dependência do empresariado do Brasil, seja por submissão ou admiração, ao modelo do *management*, como apontado pelo discurso acima. Isso inclui também o Nordeste, que possui muitas empresas de pequeno e médio porte, mas continua apregoadando a visão *business* em suas práticas de gestão, embora normalmente aquela se distancie da sua realidade contextual.

Por conseguinte, o ensino acaba acontecendo de maneira desconexa ao que se evidencia nas organizações locais. A fala a seguir exprime essa ideia: “Eu diria que a gente não tinha estrutura de ter esse modelo. Esse modelo é preciso ter com estudantes mais maduros, que sabem o que querem, com mais formação e que também tenha uma oferta maior.” (DVI.42). É preciso levar em conta que, algumas vezes, não é o modelo em si que apresenta fragilidades, mas os envolvidos no contexto local que não correspondem ao perfil esperado para que o modelo seja bem executado. Já foi visto que, desde a introdução do ensino em Administração no país, o modelo se apresentava deficitário em relação aos

processos históricos particulares e enfrentava algumas barreiras como a composição estrutural e curricular, mencionada por **DLVI.43**: “A oferta de disciplinas da gente é muito pobre, né? Eu acredito que nos Estados Unidos quando criaram isso é que eles tinham muita oferta, com várias opções, o que não temos aqui. Esse modelo só fez desarticular o curso aqui.”

Sendo assim, os projetos desenvolvimentistas, sobretudo quando voltados ao Nordeste, ocorreram de forma desenfreada e desorganizada, em que as políticas públicas não resultaram em avanços no dinamismo econômico e nem no âmbito educacional, conforme era esperado pelo Governo. A conjuntura política conduziu às universidades a implementarem mudanças no foco de alguns cursos, dentre estes se encontra o de Administração, baseadas no discurso desenvolvimentista. Seria necessário, antes, preparar uma formação em Administração que potencializasse uma consciência política e participativa (ZABALZA, 2004).

Aliás, Araújo (2004) enfatiza que houve certo desenvolvimento no Nordeste, apesar de irregular e não tão substancial como o esperado, porém não consolidado em razão de falhas governamentais que não sanaram nem os problemas básicos da região. Havia um nível educacional ainda atrasado em comparação com as regiões Sul e Sudeste, o que acentuava a ineficácia de determinadas políticas sociais, pois se tinha uma formação de administrador para uma realidade contextual que não era aquela retratada pela perspectiva desenvolvimentista norte-americana. O que aconteceu, em resumo, foi uma modernização conservadora, em que alguns Estados da região não conseguiam seguir o fluxo desenvolvimentista.

“Eu acho que não se desvincula totalmente, tá? Eu acho assim, eu acredito, pelo menos, tento aplicar e com quem converso tento discutir isso, que **no nosso caso a gente tem que dar uma ênfase muito grande às pequenas empresas porque o que a gente mais tem são as pequenas empresas**. Então, pequenas empresas normalmente têm uma gestão familiar, mesmo que já existam muitas que não têm essa gestão tão familiar como antigamente porque tem profissionais que vieram de empresas grandes ou já são profissionais modernos, mais novos, nessa nova linha de empreendedores. Montam a empresinha tendo um pouquinho mais de cabeça esse pessoal. **Esse é o mercado que temos aqui**, um grande absorvedor de mão-de-obra daqui e que temos que apresentar isso ao aluno. **Não tem como aplicarmos exatamente aquilo que tem nos livros porque não é o que tem exatamente na realidade local, que é muito pequena e simples.**” (DVII.11)

“Bom, esse modelo, chamado modelo americano de **business** é um modelo praticamente praticado no mundo inteiro. O que nós teríamos que fazer, e não fizemos suficientemente ainda, **é a adaptação ou a brasileirização desse modelo, principalmente, em termos de Nordeste**. Nós temos as **nossas características, nossas peculiaridades** e não basta você ter um ensinamento da arte da Administração baseados em modelos que são muito bem colocados nos Estados Unidos, na Europa, mas que **aqui no Nordeste precisa ser aclimatado.**” (DVIII.7)

Constata-se que o contexto local é formado, principalmente, por pequenas empresas e os alunos deveriam receber uma formação a partir deste aspecto do seu ambiente de aprendizagem. É necessário que ele aprenda a partir das peculiaridades da região, o que não se

restringe apenas a uma tentativa de adaptar o modelo do *business* para o que se tem no Nordeste, como indica o discurso de DVIII. 7, mas oferecer uma formação condizente com o ambiente de aprendizagem local. A seguir, o discurso do professor revela que as realidades contextuais do Brasil e Estados Unidos são incomparáveis, o que inviabilizaria a adoção do modelo norte-americano para o ensino em Administração no país. As palavras sucateadas, decepção, subemprego, nada e mercado inflacionado exprimem os sentimentos de um docente com relação à formação do seu alunado de Administração no Nordeste brasileiro e a realidade que ele se depara do início ao término da sua formação.

“Não dá pra comparar o Brasil com os Estados Unidos. O aluno norte-americano sai da escola secundária com condições pra sobreviver. Claro que ele não sai um profissional de ponta que ainda não tem qualificação pra isso. **Mas ele consegue ser um profissional com condições de ganhar um bom salário e viver bem. Aqui no Brasil não acontece isso. Nossas escolas estão sucateadas** e focam apenas no vestibular, pra passar no processo seletivo e **o aluno aprende coisas que nunca vai utilizar na vida dele.** O aluno americano sai sabendo de alguma atividade, aqui não. Lá também tem as **faculdades comunitárias**, que são de 2 anos superior, em que o aluno vai pra receber um ferramental básico, que se o aluno quiser sair com uma boa formação ele opta por mais dois anos pra se tornar um profissional mais preparado ainda. E se não quiser ele sai com uma cabeça mais arejada, que só com o segundo grau ele não tinha. Lá é outra realidade. **No Brasil, é uma decepção.** Você sai do segundo grau **sem denominação profissional**, a não ser que o aluno tenha feito algum técnico. E ele só tem uma opção: **ir pra universidade ou pegar um subemprego**, e você não sabe fazer nada. Não é mão de obra qualificada, pois no passado preparava melhor, mas hoje fica orientado apenas pra o vestibular. **E muitos ingressam na universidade sem ter a qualificação suficiente para acompanhar o nível de exigência de um curso universitário.** Vão pra universidade e passam se arrastando ou se pendurando nos colegas e termina o superior sem muita qualificação. E a não ser que seja aqueles alunos formados em universidade de ponta, ele vai pegar é um subemprego também. Eu tenho uma infinidade de ex-alunos de Administração trabalhando em subemprego mesmo, um cara com nível superior ganhando 1200 reais trabalhando em comércio **sem ocupar uma função específica de Administração.** Tudo aquilo que aprendeu, então, **não serviu pra nada** porque ou ele aprendeu muito pouco e **não dá pra competir** e vai ter que se contentar com aquilo que apareceu ou o **mercado está inflacionado. Eu diria que hoje tem mais administradores no mercado de que o mercado necessita ou tem condições de absorver.** E na realidade, se espremer mesmo, desses que estão aí no mercado **talvez 10% a 20% talvez você diga que é um administrador capaz de dar conta do recado.**” (DIV.6)

Constata-se que o panorama da educação no país, sobretudo quando visto pelas particularidades de cada região, enfrenta barreiras que perpassam as dimensões do ambiente de aprendizagem estudadas neste trabalho. Tais barreiras incluem a falta de uma denominação profissional quando se conclui o ensino médio, o acesso à universidade como sequência à uma formação de segundo grau insuficiente e a ideia de universidade vista como o único caminho para obtenção de um bom emprego, isto é, apenas se for uma universidade enquadrada nas melhores posições. Caso contrário, o aluno, quando formado, buscará por subemprego, o que caracteriza a realidade de muitos alunos de Administração. Esses estudantes, por vezes,

ocupam cargos que não se destinam à atividade fim para a qual foram formados. Conforme defende Santos (2009), que o mercado de trabalho ilude o administrador a acreditar que este conseguirá o sucesso rapidamente. E, como dilema, tem-se uma formação fraca desse aluno ou o mercado está inflacionado na área e não consegue absorver esse profissional mesmo se estiver capacitado, de acordo com DIV.6.

Dessa forma, se reflete sobre a influência política na busca por melhorar o panorama educacional do Brasil e sobre até que ponto há interesse dessa classe política em aperfeiçoar a educação do país, desde o ensino básico até o superior, atentando-se ao dimensionamento geográfico. Além disso, cabe identificar o que o mercado espera de um administrador para que o ensino em Administração prepare melhor esse alunado, bem como é interessante repensar a necessidade e capacidade do mercado de absorver essa quantidade alta de administradores. Também, como é possível distinguir um administrador bem qualificado para atuar no seu campo organizacional local, obtendo uma formação real de gestão (MARTINS *et al*, 1997), uma vez que o ensino se distancia do ambiente de aprendizagem durante o processo formativo. Para isso, Freitas e Amorim (2000) e Pereira, Brito e Brito (2006) já afirmavam que o ponto de partida seria por meio das reformas curriculares de maneira que se atenda aos interesses de mercado.

Ainda, deve-se salientar que no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, época de difusão da tal perspectiva norte-americana, a educação ainda não havia adquirido o *status* de necessidade básica para o pleno desenvolvimento do país, sendo vista como uma atividade marginal e tendo a impressão de que sempre poderia ser deixada para depois. Nesse contexto, a universidade brasileira especialmente as localizadas no Nordeste deparavam-se com tais obstáculos provenientes da herança do período colonial, em que os colonizadores dificultaram ao máximo o surgimento da educação e sua implantação de maneira extensiva e enquanto sistema organizado, já que se percebia que por meio dela se poderiam obter potenciais de transformação (ALBUQUERQUE, 1980).

A priori, a universidade no Nordeste do Brasil não foi criada para atender interesses políticos regionais. Uma identidade homogênea do Nordeste não existiu durante o período colonial e sua imagem foi se modificando apenas no decorrer dos séculos, conforme suas atividades econômicas e influências políticas em âmbito nacional, como apontam Oliveira (1981) e Penna (1992). Assim, a pretensão de promover um desenvolvimento na região através da universidade estabeleceu-se apenas a partir do século passado, com intenção de expandir as atividades econômicas do país e solucionar problemáticas sociais da região. A

universidade, então, seria o canal de qualificação profissional da população local, tendo que compreender o esquema de regionalização do Nordeste (LEMOS, 1993).

Albuquerque (1980) alertava do quanto, em curta existência, as universidades brasileiras já introduziam padrões universitários de países de condição socioeconômica e cultural substancialmente distinta do que se tinha no Brasil. Os padrões adotados pelas instituições mais antigas, localizadas no eixo Rio-São Paulo, se disseminaram pelo país, resultando em uma padronização de soluções e encaminhamentos onde se notavam diferenças significativas entre as instituições e seus currículos, formas organizacionais e outros procedimentos em vigor, na variedade de situações econômicas, sociais e culturais, encontradas dentro do país. O autor questionava justamente o que se percebe pelos discursos dos entrevistados, ou seja, o pensamento de que a transposição de instituições inteiras de uma região para outra não traria maiores descompassos ou soluções de continuidade nas suas práticas internas ou nas condições vigentes nas comunidades que as abrigassem, posto que os ajustes necessários não seriam relevantes.

Furtado (1969), já no término da década de 1960, assinalava alguns pontos responsáveis pela estagnação da economia que assolava no país e se refletia no sistema social. Ele mostrava que a deformação estrutural levou a uma lenta penetração do progresso tecnológico na economia e a uma escassa difusão de frutos dos aumentos de produtividade. Ainda, apontava as problemáticas da estrutura agrária, os desperdícios de mão-de-obra e a baixa eficiência no uso do capital no país. E, por fim, expunha a relação ambígua entre as grandes empresas com o Governo, com práticas de autofinanciamento, defendendo, então, que, para se ter um real desenvolvimento, seria fundamental um horizonte de aspirações da coletividade em questão.

Os argumentos do autor esclarecem as motivações que levaram o Brasil a aderir rapidamente a uma perspectiva desenvolvimentista norte-americana. Frente ao panorama precário, o Governo realizou alianças políticas para a entrada dos Estados Unidos no país como forma de estimular um dinamismo na economia e, conseqüentemente, a melhoria da dimensão social. A história mostrou os desafios que foi preciso enfrentar e como as conjunturas estruturais não favoreceram a uma melhor condução desta perspectiva rumo ao desenvolvimento do país.

Por outro lado, Albuquerque (1980) destaca que o investimento brasileiro no modelo norte-americano pode ter sido um problema. Em países de contexto semelhante ao Brasil, pouco se tem notícia de frutos positivos de uma ação decisiva até mesmo das suas universidades, inclusive, algumas já centenárias. O autor aponta a notoriedade da escassez de

comprometimento dessas instituições com esforços destinados ao conhecimento e à análise de suas próprias situações e na apresentação de alternativas genuínas para os problemas que lhe são peculiares, caracterizando-as como instrumentos de rompimento de suas dificuldades e como mecanismo de melhoria das condições de vidas das populações.

Logo, as universidades poderiam ser fontes reais da propagação do desenvolvimento local e o compartilhamento de conhecimento entre países cujas realidades se assemelham poderia ajudá-los a aprenderem coletivamente, em vez de simplesmente implantarem modelos difundidos por países economicamente hegemônicos. Como expressa Albuquerque (1980), se as universidades do Nordeste não se aplicam com afinco e lucidez no trato de problemas vitais desta região, dificilmente as de outras regiões o farão. Uma universidade se identifica por seus temas de trabalho, os quais, ao lado das metodologias, definem o grau de consistência, a responsabilidade social, identidade e competência da instituição.

Entretanto, as pesquisas, atividades bastante fortalecidas nas universidades públicas do país, alcançam pouca difusão de seus resultados na academia, caso não se internacionalizem, como constatado neste relato: “[...] Você ver que utilizamos muito, apesar de hoje a gente já ter revistas e artigos da realidade nacional. Não precisa mais ser necessariamente estrangeira os exemplos, mas ainda tem muitos periódicos, mas a tendência é essa mesma, se você vai pros grandes, a gente tem que mandar em inglês, se não ninguém entende e nem consegue ler. O português não tão difundido, né?” (DVII.9).

Logo, a preocupação com a melhoria do ensino passa pela importância que se é dada ao universo da pesquisa nas instituições. No entanto, esta melhoria não se reduz somente aos elementos de âmbito interno à formação do administrador, mas também aos elementos que estão no seu entorno, ou seja, em todo o seu ambiente de aprendizagem. Isso se efetiva através de uma formação qualificada em que o ensino oportuniza ao aluno uma articulação com o mercado de trabalho local.

Diante do exposto, nota-se que as entidades Banco do Nordeste e Sudene foram órgãos que atuaram fortemente no Nordeste e estiveram presentes nos discursos de vários professores entrevistados como um outro lado da perspectiva desenvolvimentista na região. Ou seja, em paralelo ao modelo norte-americano, o Governo também introduzia tais entidades com expectativas de auxiliarem no desenvolvimento do Nordeste. Fischer (1984) acrescenta que muitas universidades da região se beneficiaram com acordos políticos junto ao Governo pela reforma universitária, importada dos Estados Unidos, como já visto, mas tais universidades encontravam patrocínio justamente via Sudene.

“A Sudene e o Banco do Nordeste tiveram até certo ponto alguma influência, principalmente, em Pernambuco e Ceará porque criaram mecanismos de incentivos fiscais e condições para que se instalassem empresas nesses Estados. E com a classe política forte esses incentivos foram mais facilmente canalizados para grupos locais do que de outros Estados. Eu mesmo fui vítima de um processo desses. Eu tive um projeto da Vidraça, que era uma indústria de vidros prensados. Vidros planos eram intocáveis no Brasil, feitos por Brenan que tinha o monopólio. Mas vidros prensados, eu tive um projeto encaminhado a Sudene em mais ou menos 1966, no governo de Joao Agripino. Foi aprovado integralmente, o conselho deliberativo não mudou uma vírgula desse projeto na reunião pra aprovação. Eu já tinha lotes no distrito industrial aqui com fundações cavadas. Mas Nilo Coelho, governador de Pernambuco, fazia parte do conselho e não aprova na hora porque meu projeto ia mexer com Nadir Figueiredo. Nilo é sogro de Nadir, que é de São Paulo e tem o maior monopólio de vidros prensados no Brasil. Então, pra ver que havia essa influência política muito forte que barrou meu projeto para não se prejudicarem e aí por um fato aqui e outro ali foram concentrando esses investimentos no Nordeste em dois ou três Estados em detrimento dos outros. Escapava só o Maranhão porque era governado por Sarney e ele sempre teve força no país. Se bem que a força dele foi pra ele mesmo e não pro Estado, ne? Eram articulações políticas que acabavam impedindo outros Estados de crescerem.” (DII.25)

“Os professores acenavam para a gente que a Sudene estava fazendo alto investimento aqui pela região, que teria grandes empresas para se instalar e que teríamos emprego. O serviço público era quase nada aqui em Natal, a maioria queria mesmo o privado. Eu fiz meu estágio profissional na Guararapes, que era apoiada pela Sudene, como outras também. Tinha um artigo 3418, que era um projeto de financiamento para empresas que estavam em alta e era muito dinheiro e muitos recursos que fez as empresas crescerem bastante. Aí sim, esta era uma expectativa grande dos alunos mais jovens da época. Os mais velhos queria era administrar suas empresas, empresas familiar normalmente.” (DIII.7)

“Vamos agora retroagir ao início da graduação em Administração da UFPE. A origem do curso aqui está vinculado à onda desenvolvimentista liderada pela Sudene no início dos anos 1960. A Sudene foi criada em 1957 ou 1958 e antes tinha só uma comissão, chamada GTDN, era uma coisa mais ou menos assim. Começou-se a notar que havia um problema gerencial administrativo nos órgãos públicos e empresariais, era um problema de gestão. E não podia ter desenvolvimento sem uma boa Administração. Bom, começou-se, inclusive, a criar a sigla Administração para o Desenvolvimento, e quem liderou isso na Sudene e se tornou professor da UFPE depois, foi o professor Leonides Alves da Silva Filho. Ele era piauiense e funcionário de carreira da Sudene e trabalhava em Recife, em um cargo de chefia. Ele fez na Ebape o curso de Administração nos anos de 1950. Voltou pra Sudene e fez um curso técnico de desenvolvimento regional da Sudene numa entidade no Chile. Daí, começou com essa ideia de Administração para o Desenvolvimento, e até hoje tem o instituto do desenvolvimento regional do Nordeste, é por aí. Então, um grupo na Sudene fez um projeto associado com professores de outras áreas além da Administração, como o professor Marcus Freire de Direito, professores de Matemática e o professor Higino Barbosa Lima da área de Comunicação e Relações Públicas. Este se tornou o primeiro diretor da, então, escola de administração da UFPE [...]” (DV.5)

“Você tocou num assunto extremamente importante. Em termos de Banco do Nordeste e em termos de Administração aqui no Ceará, o BNB foi uma das nossas minas de professores e foi um dos pontos mais importantes para nossos alunos do curso. Nosso curso de Administração sempre teve muitos professores que vieram ou estavam no BNB, mas também teve muitos alunos do banco, como também de outras instituições que trabalhava na parte de gestão, tanto na iniciativa privada como na iniciativa pública. Isso facilitou muito essa visão que nós tínhamos de um curso de Administração que voltava-se mais para as características da

região. E pôde permitir que esse curso fosse um vencedor. Hoje nos consideramos um curso de alto nível e respeitado na região como um dos melhores do país e **baseado exatamente nessa nossa parceria, principalmente, com o BNB.**” (DVIII.22)

Os relatos acima esclarecem que a atuação da Sudene não foi homogênea em todos os Estados da região Nordeste. Um dos fatores que balizava a atuação do órgão era a articulação política, inclusive com o empresariado externo à região, que determinava onde concentrar os investimentos. De toda forma, verifica-se que os professores que lecionavam no curso de Administração naquela época indicam a Sudene como o órgão responsável por trazer emprego para a região. Havia expectativa em torno dos investimentos da Sudene, com promessas de entrada de grandes corporações para a região e, conseqüentemente, a criação de oferta de trabalho e desenvolvimento. Logo, os alunos de Administração estariam aptos a trabalhar nessas grandes empresas, especialmente em cargos de gestão, uma vez que estavam tendo uma formação pautada na perspectiva desenvolvimentista do *management* desde a reforma universitária.

Percebe-se que tal conjuntura despertou o interesse dos discentes mais jovens da região, já que os mais antigos se encontravam mais estabilizados e conformados com os seus pequenos negócios. Algumas universidades tiveram seus cursos de graduação em Administração altamente influenciados pelo desempenho da Sudene, que seria a solucionadora dos problemas de gestão tanto das empresas públicas como privadas do Nordeste. Com relação ao Banco do Nordeste do Brasil, a sua influência foi mais forte onde se encontrava sua sede: no Ceará. O discurso de DVIII.22 aponta que o curso exerce parcerias com o Banco, tendo professores e alunos vinculados e ele, e destaca que tal parceria permite que o professor enxergue o curso como mais respeitado junto à sociedade em geral. Alguns professores acreditam que o Banco do Nordeste até hoje exerce boa influência para a região. A fala de um deles abaixo ratifica este posicionamento:

“Bom, o que eu posso dizer é que a Sudene, no passado, foi muito importante para o desenvolvimento da nossa região. **E o banco do Nordeste também, até hoje ainda é. Agora na Sudene** houve, nas últimas décadas, uma influência política muito grande, isso por volta da década de 1990. **Até a década de 1980 era bem forte.** Os técnicos eram quem davam a palavra, **depois os políticos começaram a influenciar muito fortemente. Os recursos que a Sudene investia passaram a ser mal direcionados.** E você sabe que recursos mal direcionados terminam não dando retorno. **Isso é que é Nordeste.**” (DIV.20)

O relato acima ainda enfatiza a questão do descalabro da Sudene, que passou a ser gerida por interesses dos políticos em detrimento da seriedade na apreciação dos projetos pelos técnicos do órgão. É interessante a caracterização feita pelo entrevistado da má gestão e

do mau direcionamento dos recursos como algo típico do Nordeste. Provavelmente, o discurso indica que tais falhas são vistas como algo costumeiramente exercido na gestão da região. Em contrapartida, há professores que visualizam a atuação da Sudene como uma incentivadora de projetos e recursos. Não obstante, os incentivos se destinavam aos alunos que enveredavam para a Administração Pública, seguindo a intenção do Governo de tentar desburocratizar as atividades públicas a partir da reforma administrativa. Essa justificativa foi dada no processo de criação da entidade, mas que no decorrer das décadas ocorreram mudanças em função da interferência política.

“Quando a Sudene chegou por aqui trouxe grandes perspectivas e projetos. Foi uma grande incentivadora e aglutinadora de projetos e recursos, não é? Sem dúvida, a influência foi muito grande daqueles financiamentos que a Sudene tinha naquela época, daqueles projetos todos e, assim, muitos e muitos alunos foram realmente pra esse campo. Nessa época, acredito eu, não tenho dados concretos, mas que o foco era em cima do aluno de Administração Pública.” (DVII.29)

Sabe-se que a Sudene foi percebida como outro caminho da perspectiva desenvolvimentista no Nordeste, uma vez que sua concepção não foi pautada por influências norte-americanas. O modelo da Sudene foi trazido da Itália para servir como canal de viabilização do desenvolvimento regional. Porém, a forma de financiamento ocorreu pela Aliança para o Progresso por meio de um acordo com os Estados Unidos, conforme ilustram os discursos seguintes.

“No caso da Sudene aqui no Nordeste não tem nada a ver com os Estados Unidos. O modelo da Sudene foi tirado de uma instituição de desenvolvimento do sudeste da Itália. Foi o Celso Furtado estudando esse modelo e experiência de desenvolvimento italiano de uma área subdesenvolvida lá e que trouxe esse modelo para o Nordeste. Inclusive, era um pessoal de esquerda que tinha uma rejeição ao chamado na época de imperialismo americano e não tem nada disso. Agora não é bom confundir, pois o outro ponto é o financiamento a partir de mais ou menos 1963 ou 1965 é que veio para o Brasil pela aliança para o progresso. Esse sim era um acordo com o governo norte-americano, que financiou uma reforma das universidades brasileiras. [...]” (DV.7)

“Depois houve uma reação muito grande a toda essa influência americana, que tinha um programa muito maior por trás disso, um programa técnico-político que vinha acompanhado desse acordo de mecanismo financeiro por meio desse financiamento. Agora Administração e, no caso, a Sudene não veio via influência norte-americana. Os governos militares, posteriormente, criaram um sistema, o Ministério do Interior, isso já em 1968 por aí, que criou o sistema de Superintendência de Desenvolvimento Regional. Aí é que criou a Sudene e as demais em outras regiões. Na verdade, o pessoal da Sudene foi treinar, inclusive, numa entidade, que esqueci o nome agora, mas que fica no Chile. Fizeram cursos por lá e tinha uma linha diferente da americana, tinha uma linha política e ideológica diferente, na teoria econômica. Não tinha nada de Chicago a Sudene, que era liderado pelo Estado, lá era o grande capital privado e aqui não. Esse treinamento no Chile foi o núcleo institucional e político das superintendências do país. José Otamar de Carvalho, inclusive, fala desse desenvolvimento no Nordeste porque ele foi secretário de planejamento do Ministério do Interior e

trabalhou na Sudene. Ele é um dos cara que mais entende de semiárido do Brasil. [...]” (DV.8)

Na fala de DV. 5, complementada pelos discursos acima, comenta-se da Administração para o Desenvolvimento, que era um termo utilizado na Sudene para se referir ao desenvolvimento da região nordestina, influenciada pelo modelo de desenvolvimento endógeno italiano implantado nas décadas de 1970 e 1980 por meio do Programa de Desenvolvimento Regional do Centro e Nordeste da Itália. Pretendia-se desenvolver a industrialização de pequenas empresas nessa região denominada como a Terceira Itália. A ideia foi formar distritos de pequenas e médias indústrias com apoio das instituições públicas para gerar uma estabilidade em termos de emprego e renda, sem necessidade de buscar recursos em outras regiões. Ou seja, o modelo de industrialização da Terceira Itália está fundamentado nas relações sociais entre empresas, Governo e sociedade em geral. A característica predominante dessas regiões industriais é a existência de uma rede de pequenas organizações especializadas no processo produtivo e integradas entre si, fortalecendo o processo de desenvolvimento em nível local. Assim, a aglomeração de pequenas empresas proporciona o aumento da eficiência individual e coletiva (AMARAL FILHO, 2001; COLOMBO, 2012; LEITE, 2012). Esse modelo italiano serviu para nortear as atividades da Sudene, que enviou profissionais para participarem de um seminário de desenvolvimento regional ocorrido no Chile, cujo formato era o modelo italiano sob o prisma do renascimento das vantagens da pequena produção baseada no processo produtivo flexível frente à crise do sistema produtivo fordista.

A Sudene sofreu alguns revezes em seus projetos: a possibilidade de uma reforma agrária na Zona da Mata foi abortada pelo golpe militar e a industrialização por meio de incentivos fiscais se revelou uma falácia, favorecendo mais investidores oportunistas do que a região. Ainda, a questão hídrica não foi equacionada, o fosso que separava o Nordeste do Centro-Sul acentuou-se e a identidade de “região problema” foi eclipsada pela mobilização de opinião pública nacional e internacional em torno da questão amazônica, que emerge nas agendas ambientais por volta da década de 1980. A Sudene foi alvo de elites inescrupulosas, tornando-se alvo de mazelas administrativas e estigma de incompetência e corrupção (BURSZTYN, 2003).

Desse modo, fica mais fácil compreender o discurso de DIV.20 ao afirmar que características como má gestão e desvio de recursos representam o Nordeste. A Sudene foi extinta na década de 1990, coincidindo com o declínio do ciclo neoliberal no Brasil. Para se retomar a Sudene no Nordeste, Bursztyn (2003) apontava, já há pouco mais de uma década, a

questão da governança pelo Governo, a sua capacidade de instituir as regulamentações coletivas e que regule um projeto em busca de desenvolvimento em consonância com o imperativo da sustentabilidade.

Portanto, a perspectiva desenvolvimentista assumiu várias faces na realidade contextual da região nordestina, desde a adoção do modelo *for business* norte-americano instalado no ensino em Administração das universidades públicas até a criação de entidades estatais para fomentar o desenvolvimento socioeconômico da região. Estas entidades eram a Sudene e o Banco do Nordeste, que foram avaliados tanto positiva como negativamente pelos professores entrevistados no que diz respeito a sua atuação na região. Desse modo, entende-se que é fundamental se debruçar sobre o entendimento da perspectiva desenvolvimentista porque esta afeta o ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, impacta a formação do profissional de Administração. Por conseguinte, torna-se imprescindível uma maior compreensão do ensino em Administração, ora atribuído como tradicional e ora como moderno.

4.1.3 Ensino Tradicional e Moderno

O ensino de graduação em Administração é considerado por Reed (2007) como desafiador devido à influência preponderante da concepção tradicional da ciência. No Brasil, este ensino foi criando um fosso cada vez maior entre os aspectos teóricos e a prática organizacional, o que, de certa forma, simplifica a formação do administrador, descontextualizando-o da sua atuação profissional, principalmente em termos locais. A predominância da perspectiva desenvolvimentista do modelo norte-americano de ensino gerencialista não ajudou no fomento de uma integração entre teoria e prática no campo do ensino em Administração, tão salutar para geração apropriada de conhecimento (NASSIF; GHOBIL; GIDO, 2007). O que ocorreu foi a importação de uma visão empresarial exclusivista pautada pelo sentido individualista de gestão com a finalidade de obtenção contínua de lucro em detrimento de qualquer impacto causado no meio social.

Domingues, Kuhnen e Kestring (2003) alertam sobre a necessidade dos envolvidos com a gestão universitária transformarem esse modelo de ensino tradicional. Porém, as discussões acerca do tema, abordadas no capítulo 2, passam pelo questionamento do que seria o ensino tradicional, do nível de difusão do modelo no Nordeste e até que ponto essa concepção interfere no ambiente de aprendizagem existente na região. Outra reflexão

relevante diz respeito à possibilidade de se desvincular desse modelo para institucionalizar uma lógica mais contextual para a formação do administrador.

A discussão de um ensino tradicional ou moderno perpassa pelo ambiente de aprendizagem do aluno, em que o Nordeste apresenta um contexto formado por artefatos tradicionais e modernos, que podem impactar no modelo de ensino em Administração da região. Os relatos abaixo expõem justamente tais questionamentos, refletindo sobre a necessidade de uma definição mais clara sobre ensino tradicional e moderno, e se há realmente distinção entre eles.

“Eu não sei o que é ensino tradicional e moderno, eu não sei distinguir muita diferença porque se o ensino moderno é aquele em que a escola está cheia de **aparatos tecnológicos** eu não sei se dá muito resultado porque as escolas privadas de Administração aqui em Maceió estão cheias de tecnologias, com salas de aula climatizada, *Datashow* de última geração, biblioteca com livros novos, isso e aquilo mais. Aí vai pra UFAL tem sala com ventilador barulhento, que se você não desligar os alunos não te ouve, um calor danado, poeira, bancos quebrados, não tem *Datashow*, pois você tem que comprar e levar com você quando vai dar aula. No entanto, esses alunos obtêm empregos melhores, quando tem os testes nacionais a UFAL sai lá na frente e as outras escolas ficam lá atrás. **Então, se a UFAL está no ensino tradicional e as outras no moderno, eu sou do ensino tradicional.**” (DIV.32)

“Primeiro, **o que se pode chamar de moderno?** Apesar de ser velho, eu gosto das coisas ditas moderninhas. mas eu realmente não sei o que seria esse ensino moderno. **Seria todo em cima de tecnologias? Eu acho que o aluno tem que ter o embasamento científico da ciência da Administração** em termos universais, e ele poderia ir abstraindo um conteúdo ideológico onde ele poderia aplicar aqui ou na China. Agora **o que ele precisa é conhecer a realidade local** e transferir isso pra aplicar lá dentro, né? É por aí.” (DII.38)

“Fomos fazendo modificações curriculares internas e depois que foi entrando novas tecnologias, vai saindo os antigos professores de **ensinar pelo cuspe e giz.** Vai mudando a cara do professor porque esses antigos **só sabiam escrever no quadro sem nenhuma característica pedagógica e didática.** Isso era um grande problema porque **nós mesmos professores tivemos uma formação de bacharelado, e não de licenciatura.** Ainda bem que hoje se exige dos professores uma **formação mais acadêmica** pra que você tenha uma didática e saiba utilizar as ferramentas pedagógicas pra dar aula, **saber se comportar melhor diante das turmas.** Aí antigamente ficavam os professores com cara de bravos reprovando todo mundo, e outros passando a mão na cabeça e aprovando todo mundo. **Isso acontecia porque não tinha essa preparação formativa antes.** A nossa instituição foi mudando também e **trazendo mais para a modernidade,** necessitando de melhores profissionais.” (DIII.21)

Os professores entrevistados alegam não sabem distinguir cada abordagem (tradicional e moderno) e se tal distinção impacta na efetividade do ensino. A palavra tecnologia, dita nas falas acima, caracteriza o que poderia vir a ser o ensino moderno, ou seja, eles interrogam se o moderno seria aquele relacionado com os avanços dos aparatos tecnológicos. Destaca-se que um dos professores cita que, se “ensino moderno” for isso, então, as aulas na sua universidade

estariam classificadas como tradicionais, já que a sua estrutura é precária no que se refere aos recursos tecnológicos.

Também um dos professores acredita em uma formação do administrador menos ligada às tecnologias em si para se focar mais no embasamento científico do aluno, sobretudo de forma contextualizada, transferindo os conhecimentos apreendidos para sua realidade local. Assim, o uso exclusivo da tecnologia como recurso didático não pode ser o único indicador das abordagens tradicional ou moderna do ensino.

Outro discurso toca no fator das mudanças curriculares e no ferramental tecnológico como alicerces da transformação do ensino para o moderno. Observa-se que as deficiências no ensino são configuradas como provenientes de um ensino tradicional, de “cuspe e giz”, atribuindo-as à carência de competências pedagógicas e didáticas pelo professor. No entanto, também justifica que este fato ocorre pela própria ausência de formação do docente em licenciatura, apontando para uma paulatina modificação desse perfil recentemente, uma vez que os docentes têm uma preparação formativa mais acadêmica, resultando em um ensino mais moderno. O ensino moderno, aqui, passa a ser associado à formação do professor, em torná-lo mais acadêmico, visto que dessa forma ele desenvolveria melhor suas habilidades didáticas e participaria de maneira mais ativa das mudanças curriculares que avancem nessa busca pela modernidade, a qual se institucionaliza como o caminho adequado para a formação do administrador.

Entretanto, Vale, Bertero e Silveira (2013) alertam para o fato de que os cursos de Administração realizam mudanças superficiais, mantendo o currículo tradicional com conteúdos programáticos oriundos da década de 1950 como referência até hoje nos modelos de ensino. Para Alcadipani e Bertero (2014), os alunos necessitam se envolver em atividades extraclasse para obter uma formação mais qualificada, observando que a realidade é plural e complexa.

Por isso, um dos professores entrevistados defende que o ensino moderno precisa estar associado ao conhecimento moderno, o que retoma o compromisso do professor em buscar atualizações de seus conhecimentos para levar a sala de aula diferentes ângulos e pontos de vista sobre determinado assunto. A atualização seria um ponto-chave para a qualidade do ensino. O docente destaca um dos elementos do ambiente de aprendizagem do aluno como sendo o local de acesso a este conhecimento: a biblioteca. Contudo, ressalta a necessidade de atenção para a qualidade do material, em que uma suposta variedade de livros pode indicar apenas diversas reimpressões, o que não resulta na renovação do conhecimento.

“Agora, se for **pensar em qualidade do ensino**, ver qual livro o professor está utilizando, é um livro que acabou de ser lançado, recomenda artigos de ponta pra seus alunos. Na privada, a **biblioteca** tem vários livros, mas os alunos, às vezes, nem olham esses livros, mas também são livros só reimpressos, nem são todos novos como se pensa. A universidade pública também tem acesso ao portal da Capes, cujos artigos acabam de ser publicados na Europa e nos Estados Unidos. Então, **onde está o ensino moderno? Também é bem relativo, temos que saber definir muito bem o que é o ensino moderno e o ensino tradicional** porque também se o tradicional é aquele que o professor chega na sala de aula e utiliza um livro com o mesmo material que usava há 3 anos atrás aí dai-me paciência, claro que o ensino moderno está lá na frente. **Isso se o ensino moderno for utilizar conhecimento moderno, não é?” (DIV.33)**

Em concordância, um dos entrevistados corrobora esta ideia de valorizar a leitura no ensino em Administração, mas também de oportunizar a aplicabilidade do conhecimento diante da realidade local e, assim, promover discussões críticas e reflexivas acerca da relação entre o que aprendeu teoricamente e o que aprendeu na vivência prática. O discurso explicita a relevância de tal discussão em sala de aula porque a bibliografia do ensino em Administração do Brasil é importada, em sua maioria dos Estados Unidos, e quando entra no currículo já está com anos de atraso e não leva em conta o contexto cultural local. No entanto, reflete-se a raridade de iniciativas de órgãos de fomento do país, como a Capes, em incentivarem a publicação pelos docentes de livros que tratem da realidade local, cujas investigações poderiam contribuir para o desenvolvimento do país, principalmente em termos regionais.

“**A nossa bibliografia histórica é importada**, criada lá há alguns anos para uma realidade que não é mais atual para onde ela foi criada, aí **vem pra cá com alguns anos de atraso sem considerar a nossa cultura e o estágio de evolução**. Então, **um curso desses está formando quem e para quem e para onde?** Em qual momento histórico você vai aplicar aquilo ali, não é verdade? Eu tive o dom sagrado de **operar na prática aquilo que eu dava em sala de aula** e eu tive muitas vezes condições de dizer que isso não se aplica na organização pública brasileira. Eu não dizia que não se aplicava numa empresa privada porque eu nunca trabalhei nesse tipo de empresa, mas na Administração Pública **eu contestei e expliquei em sala porque não funcionava**, já que eu assumi postos administrativos dentro da universidade e tomei conhecimento dessa realidade. **Eu também trabalhei antes no município**, eu trabalhei em escola de primário, fui professora de história no segundo grau, fui ser técnica de planejamento na Prefeitura, também no Estado fui técnica em planejamento e só depois que fui ser professora na universidade e mais lecionando orçamento. Eu já havia, então, trabalhado com orçamento em nível municipal, estadual e federal. **Eu podia dizer em sala que essa teoria funciona assim, assim e assado e essa aqui não**. Eu podia dizer nas minhas disciplinas, até de teorias organizacionais, que aquela teoria é um modelo, um desenho que vai ser testado na prática. **Esse modelo foi construído numa realidade que não foi a nossa**. Foi um modelo teórico criado em uma empresa privada do exterior em tal tempo que pode não mais se aplicar aqui por **questões de tempo e espaço**. A **cultura brasileira** não é a cultura da pontualidade, da obediência, da disciplina, por exemplo, pra ter certeza que um 5S vai dar certo. **Como é que se quer importar uma tecnologia ou uma técnica ou o que danado for sem considerar as características próprias do povo, que é determinante pra aplicação daquilo ali**. Eu sempre fui muito avessa ao curso de Administração dentro dessa **lenga lenga da retórica**, ne? **Temos que estar testando na nossa realidade aquilo que importamos.**” (DI.13)

O relato acima coloca novamente o docente como ator principal na condução do processo de aprendizagem dos alunos, determinando de certo modo a qualidade da formação recebida por eles. Assim, a experiência docente no campo de atuação profissional do seu alunado é fundamental para o próprio esclarecimento sobre a relação teoria e prática e o compartilhamento a partir das suas experiências vividas. Isso revela a necessidade de considerar o ambiente de aprendizagem, pois este deve ser favorável para que o aluno também possa vivenciar as teorias na sua prática organizacional transformar suas perspectivas de significado, desenvolvendo habilidades correspondentes à formação de um administrador.

É interessante observar que os professores antigamente tinham experiências profissionais prévias em organizações, o que não se percebe mais na formação atual, como afirmou DIII. 21, que se tornou restritamente acadêmica. Porém, nota-se que as experiências profissionais possibilitam o enriquecimento de seus conhecimentos, visto que o ensino em Administração é teórico-prático. A experiência organizacional melhora substancialmente o trabalho em sala de aula, pois tornam o conteúdo singular e alinhado ao contexto local, evitando apenas a replicação de conhecimento em função da falta de aplicabilidade no elo entre teoria e prática (AKTOUF, 2005).

No futuro, o ensino de Administração deverá ser muito mais para mudança do que para reprodução, pois o futuro professor deverá apresentar sensibilidade e desviar-se da norma do ensino tradicional. Todavia, os professores raramente tomam atitude em contornar tal situação e se acomodam no ensino tradicional. Alguns deles até tentaram, mas percebem que não obtiveram um resultado satisfatório. Hoje, se sentem frustrados, decepcionados e desestimulados para lutar por mudanças. Deixaram-se levar pelo pensamento apenas positivista e quantitativo dado à educação, especificamente em Administração (LIMA, 2011).

No entanto, os discursos de alguns professores revelam que uma alternativa para desenvolver o ensino para o chamado moderno seria investir no ramo da pesquisa dentro das instituições.

“Particularmente, **na pesquisa eu acho que a universidade não tem virado as costas para a realidade local não.** Só que temos esse problema de transpor isso para o Governo. Agora, **já na sala de aula eu acho que a gente acabou ficando muito teóricos em cima do conteúdo de fora,** mas quando chega na parte da pesquisa a gente consegue olhar para o particular. **E a gente não tem tido um retorno desse particular para a sala de aula porque os resultados dessas pesquisas não são colocados na sala de aula** e os professores continuam se apoiando no conteúdo de fora sem trazer esses outros estudos para a sala de aula, né? **Não é deixar de ver a bibliografia importada, mas contextualizar isso que estudamos aqui nas pesquisas da universidade para serem levadas pra sala de aula,** que vai refutar ou não aquela teoria que vem de fora.” (DI.47)

“Em Administração o ensino junto com pesquisa feita na pós não chegava na sociedade já naquela época. Uma pró-reitora da época enterrou a Pós de Administração, que eu tinha participado da criação. Mesmo tendo a pós-graduação, as dissertações são mais interesses e caprichos individuais, vaidades de cada autor. Não há nada de um envolvimento com a Administração local.” (DII.20)

“[...] Temos mudado e atingido um nível de pesquisa em Administração muito bom. Gosto muito do que estamos fazendo, pois estamos pesquisando mais, isso digo na realidade das instituições públicas. Então, o que me encanta no momento é a pesquisa que tem aumentado bastante, mas isso não tem ocorrido nas universidades privadas por características de recursos financeiros. Na universidade pública já é diferente, temos investido na investigação científica na Administração, o que faz com que o ensino de Administração seja mais forte quando unimos o ensino formal com a pesquisa. Isso é o que faz parte da nossa identidade aqui local.” (DIII.35)

Destaca-se a pesquisa como o pilar do campo educacional que consegue se aproximar da realidade local. É por meio dela que se consegue enxergar o particular, mas ela não chega ao ensino. As pesquisas são realizadas em cima de problemáticas locais e o ensino é orientado somente pela bibliografia importada, exemplificada com os casos do exterior. Não há o retorno das pesquisas realizadas nas salas de aula dos próprios professores, que são também os pesquisadores nas instituições públicas de ensino superior do país.

Em contrapartida, o discurso de DII. 20 demonstra certa crítica ao desenvolvimento da pesquisa, na qual alega que ela já é desviada das necessidades reais da sociedade desde o seu início por meio da criação da pós-graduação. O professor entrevistado enfatiza que os trabalhos realizados na pós-graduação que, vale salientar, são desenvolvidos por professores atuantes e alunos vistos como os docentes promissores, não são voltados para a Administração local. Na verdade, tais pesquisas são frutos de interesses individuais e de vaidade, de acordo com DII.20, esta característica é bem proeminente no âmbito da educação superior.

Por outro lado, há professores que frisam o aumento substancial de pesquisas na área, o que sinaliza um ensino em Administração mais forte em virtude da articulação com a pesquisa. A questão é o quanto esse aumento de volume de pesquisas tem se aproximado do ambiente de aprendizagem dos alunos de graduação em Administração e auxiliado a sanar problemas locais. Reflete-se, ainda, até que ponto a pesquisa se insere efetivamente nos currículos de Administração. Pereira, Brito e Brito (2006) comentam que os currículos se amarram em teorias existentes, sem integrar aspectos tradicionais e modernos que conduzam à adoção de uma visão multicultural, valorizando as peculiaridades regionais tidas no ambiente de aprendizagem.

Torna-se imprescindível uma análise mais consistente do valor da pesquisa no ensino em Administração como forma de modernizá-lo pela via do contexto. Até porque este contexto foi adotando o modelo *management* por ter sido considerado exatamente o mais moderno e adequado para as práticas de gestão. Os Estados Unidos buscaram expandir suas técnicas de produção no campo organizacional e, para tanto, precisavam adentrar nas universidades com seus métodos de orientação *for business*. Dessa forma, as universidades brasileiras inseriram tal modelo no ensino em Administração, como já visto anteriormente, aderindo ao discurso de que seria o mais moderno (ALCADIPANI; BERTERO, 2012; BARROS, 2014; VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013).

No entanto, o debate entre ensino tradicional e moderno, por vezes, se perdeu em terminologias infundadas e inacabáveis, desconsiderando o que deveria ser tido como essencial para o ensino, isto é, o conteúdo, conforme defende o entrevistado a seguir. Para tanto, requerem-se mudanças no papel docente e discente, alterações nas estruturas institucionais e sociais, além do estabelecimento de um foco nas políticas públicas destinadas ao ensino superior, sobretudo de maneira descentralizada para um melhor alcance em nível regional.

“Eu acho, na verdade, que **a gente não avançou no essencial, que é no conteúdo verdadeiro. Precisamos ensinar o que eles precisam saber.** Acho que a gente tá muito fraco nesse sentido. Eu passei um ano no Canadá e assisti aulas na graduação como ouvinte e fiquei impressionada com o nível de leitura dos alunos e participação. E liam mesmo. E aparentemente meninos **tudo de uma mesma tribo** digamos assim. E uma **relação com o professor muito respeitosa**, os alunos são educados. E olhe que são turmas com 60 alunos e o professor passava tarefas e o pessoal lia, pra falar o aluno levantava a mão e participava mesmo. **Tinha estudos de casos e muitas palestras. E filmes que é uma coisa moderna, né? Mas tinham o tradicional que é muita leitura.** Então é uma **questão de cultura do ensino**, de se formar. **Aprendizagem sem esforço** não tem, não existe, não é?” (DVI.35)

Fica evidenciado na caracterização de DVI.35 que o conteúdo está atrelado ao contexto, devendo promover uma ligação entre o ensino e a aprendizagem, quando diz que é preciso ensinar o que os alunos necessitam saber. Este saber ocorre pelo processo de aprendizagem e o professor entrevistado ilustra uma de suas experiências em uma universidade internacional, no qual assinala um perfil homogêneo de turma, de bom relacionamento entre corpo docente e discente, com um quantitativo expressivo de presença em sala de aula e iniciativa na participação, proveniente de um compromisso com as leituras prévias por parte dos alunos. Já o professor traz casos, provavelmente da realidade local, e os intercala com palestras, justamente trazendo a vivência de pessoas do campo organizacional para a sala de aula. Ainda, utiliza filmes para fazer a ponte com os conceitos estudados, algo

visualizado como moderno. Porém, mesmo assim salienta a relevância da leitura, vista como tradicional.

A partir das reflexões acerca dos discursos analisados, apresenta-se um quadro com elementos que caracterizam um ensino tradicional e moderno (Quadro 6).

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO MODERNO
Uso restrito do quadro e giz como recurso didático	Uso de aparato tecnológico como recurso didático
Formação profissional do professor	Formação acadêmica do professor
Currículo rígido	Currículo flexível
Uso de livros exclusivamente importados	Uso de livros também nacionais
Estratégias passivas de aprendizagem	Estratégias ativas de aprendizagem
Distanciamento entre teoria e prática	Proximidade entre teoria e prática
Desalinhamento entre ensino e pesquisa	Foco em alinhar ensino e pesquisa
Visão homogênea da cultura	Visão multicultural
Conteúdo desconexo do contexto	Conteúdo atrelado ao contexto
Participação do aluno somente via leitura	Participação do aluno via leitura, debates com palestras e discussões de filmes
Ausência de estímulo para uma consciência política e analítica do aluno	Estímulo para uma consciência política e analítica do aluno
Falta de um foco no processo formativo	Necessidade de transformação social no processo formativo

Quadro 8: Elementos que caracterizam o ensino tradicional e o ensino moderno

Fonte: Elaboração própria (2015)

É notável que o ensino, de formal geral, é pautado pela própria cultura de ensino. Em um estudo realizado por Lima (2011), os professores apontaram o número elevado de alunos em sala de aula como um empecilho para o processo de aprendizagem. Os teóricos da aprendizagem realmente defendem que um alto número de alunos em sala não se torna vantajoso para um acompanhamento do aprendizado, mas vê-se que o argumento da superlotação como fator determinante para o não rendimento do aprendizado em sala não se sustenta. A fala de DVI.35 esclarece que a mudança é mais profunda, proveniente de uma cultura instaurada no ensino. No caso de Administração, torna-se mais urgente uma mudança para aproximar o elo teoria e prática ao considerar os elementos envolvidos no ambiente de aprendizagem do aluno.

Percebe-se que a aprendizagem acontece coletivamente e com esforço, remetendo aos tipos de aprendizagem, que abarcam a necessidade de uma transformação social MERRIAM; CAFFARELLA, 2007; MERRIAM; KIM, 2008; SILVA *et al*, 2012). Por isso, é essencial abranger o entendimento a respeito das dimensões do ambiente de aprendizagem, visto que influenciam na formação qualificada do administrador. Entretanto, a interação entre esses

ambientes por meio de estratégias de ensino condizentes com a realidade contextual ainda é de pouco domínio do professor. Também falta a maturidade necessária do aluno para compreender e participar desses modelos de ensino apontados como mais modernos (OESTREICHER; KUZMA; YEN, 2009; LIMA, 2011).

Além disso, Fischer (1984) comenta que a atuação do Governo em implementar mudanças é preponderante. Atualmente, ainda insiste em promover mecanismos de desenvolvimento econômico para a região Nordeste considerando-a como arcaica para o tal mundo moderno já vivido por outras regiões do país. Nesse sentido, a próxima seção aborda a discussão entre essa relação do Governo com o Nordeste, que também afeta no ensino em Administração.

4.1.4 Relação entre Governo e Nordeste

O Governo federal é responsável pelo ensino superior das instituições públicas federais, mas também há as universidades estaduais, que são bem consolidadas em alguns Estados da região e responsabilidade do governo estadual. Têm-se os casos do Maranhão e Ceará, onde a criação dos cursos de graduação em Administração surgiu nas universidades estaduais. A relação do Governo com o Nordeste, tanto pela esfera federal como estadual, normalmente é apontada como conflituosa e distante, inclusive quanto a um distanciamento das ações do Governo em relação às próprias instituições de ensino, como exprime a fala: “E a relação entre as outras universidades da região, com o Governo, com os empresários, eu enxergo ainda muito distantes uns dos outros.” (DVIII.36).

Além disso, esse distanciamento do Governo também ocorre pela negligência da classe política da região, que desvia verbas públicas para o desenvolvimento educacional da região para benefício próprio, conforme explicita o discurso de DIX.4. Esse discurso retrata a situação dos cursos de graduação em Administração na universidade estadual e federal do seu Estado a partir de experiências vividas em ambas as instituições de ensino superior. Logo, pode-se refletir o quanto o avanço das universidades depende de acordos políticos. E tais acordos relacionados à expansão das universidades pelo interior ocorrem por questões políticas particulares, em que a preocupação com a formação mais qualificada para um desenvolvimento regional, provavelmente fica em segundo plano.

Outra reflexão se refere aos recursos públicos: até que ponto as verbas públicas para a educação são escassas ou o que falta é a aplicabilidade correta pelos políticos, que as desviam? Isso prejudica o desenvolvimento socioeconômico, visto que a relação entre o

Governo e a região é problemática em virtude de falhas históricas no que diz respeito ao planejamento regional (FURTADO, 1969). Aliás, o Brasil nunca foi um Estado essencialmente provedor de educação, saúde, entre outras áreas básicas. Seria necessária uma revolução educacional (ARAÚJO, 2000), a qual a elite brasileira se nega até hoje.

“Primeiro, sobre a estadual, a nossa universidade foi criada no governo das décadas de 1990 que queria **interiorizar o ensino superior, mas foi feito a toque de caixa**. Primeiro cria o curso e depois é que se pensa em contratar professor e adquirir livro. **A característica forte dos políticos daqui do Estado é pegar recursos para resolver problemas pessoais deles. A universidade ficava era deficiente por falta de investimento do Estado, e os políticos alegam que o Estado é pobre e os recursos não chegam, mas é negligência mesmo dos políticos.** A gente sabe que o recurso é desviado por eles mesmo, sem aplicar em áreas prioritárias, como a educação. Já a UFPI teve um crescimento bem significativo no quantitativo de cursos e de *campi* por conta dos investimentos nas universidades **com políticas de expansão pelo Governo federal**. Aqui em Teresina o nosso curso de Administração é mais organizado com seu corpo docente. **Há uma necessidade de manter um quadro mais de efetivo para terem uma dedicação maior dos professores pela instituição e pelo curso.**” (DIX. 4)

Sabe-se que o Governo exerce um dos principais papéis de influência no que se refere à qualidade do ensino. A possibilidade de melhoria na conexão entre teoria e prática para o ensino em Administração, por vezes, depende das políticas do Governo, das liberações de recursos, incentivos a modelos de ensino e fomento de pesquisa. Todavia, não é apenas ele que age, é uma articulação entre o Governo, as organizações e a sociedade (SILVA, 1999). Ou seja, é um conjunto de agentes envolvidos na formação qualificada de profissionais de Administração, cujas ações interferem umas nas outras. Porém, tal interação não deveria acontecer baseada em conchavos políticos, como visto no seguinte discurso:

“**Não costumava ter interação do governo com a universidade.** O governo sempre teve uma certa ascendência na universidade porque **a universidade era e ainda é um dos grandes orçamentos dos Estados**, pelo menos, aqui na Paraíba é. O Governo sempre precisou da universidade por conta disso. Aí facilitava as coisas, se dava bem com o reitor, fazia a campanha do reitor, **o negócio era assim na base do conchavo.**” (DII.17)

Verifica-se que o Governo se aproxima da universidade por esta possuir um orçamento substancial, podendo servir a interesses particulares de alguns políticos, e não ao benefício dos envolvidos em um processo formativo e, conseqüentemente, à sociedade em geral. A universidade, por sua vez, é constituída como uma entidade autônoma, mas sujeita a uma fiscalização ministerial de cunho duvidoso, já que não cobra devidamente pela qualidade. Atribui-se a essa autonomia o poder que a universidade tem de promover mais iniciativas que dependeriam mais dela em si do que do Governo. Mais uma vez, entraria o papel do professor como um gestor para empreender medidas em prol do ensino, desde que também se estabelecesse uma remuneração por desempenho.

“Sempre o Governo foi distante com o Nordeste e com as universidades daqui. Agora a reforma cêntrica até eu acho que melhorou mais o Nordeste do que o Sul porque o Sul sempre teve as universidades privadas e o pessoal podia pagar. E o Norte e Nordeste era o pessoal que tinha dificuldade de pagar e pouco tinha privada naquela época. Com a federalização, foi a oportunidade de pessoas que não tinham renda, tivessem acesso ao ensino superior, isso é indiscutível. Se não tivesse esta reforma hoje, acho que a gente estaria muito mais atrasada e ignorante do que o que temos hoje. Eu acho que o olhar do Governo, independentemente se foi militar ou não, com a federalização foi boa nesse sentido para a região. Agora a manutenção vai depender de governo para governo, quando privilegia mais a educação ou não. É uma questão de política de Governo, não é de Estado.” (DI.26)

“Olhe, você sabe que as universidades são constitucionalmente definidas como autônomas, academicamente autônomas, mas estão sujeitas à supervisão ministerial que, hoje, é feita praticamente através dessas avaliações periódicas, do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que avalia as provas que os alunos fazem. Mas também tem o resultado das visitas *in lócus* que é onde se exige o projeto. Esse é o instrumento institucional que o poder público teria a sua disposição para introduzir uma mudança, sabe? Eles têm a supervisão ministerial nas mãos. E o resto seria a autonomia da instituição mesmo que é grande coisa. O que significa essa autonomia? Iniciativa dos professores, eles podem ser grandes empreendedores, agora tem que ter condições institucionais para obedecer às regras estabelecidas, e remunerar melhor pelas atividades desempenhadas, como a da integração disciplinar, desde que trabalhem em grupo os próprios professores. Veja que é mais fácil para a instituição privada fazer isso aí, sabe? E a pública, faz como? Muito difícil, pelo que eu vejo não sei se daria.” (DV.33)

“Acho que não houve nenhum empenho especial, não. Mas isso depende de cada universidade também, né? De cada reitor e aí eu acho que não. Falando com relação à UFS, o Governo não faz muita coisa não já que também não cobra muita qualidade não, né? Essas provas mesmo de avaliação que os alunos fazem a nota é muito baixa. O nosso curso tem uma nota média, mas eu não entendo como porque eu acho o curso fraco, entendeu? Apesar que alguma avaliação foi criada, né?” (DVI.29)

Retoma-se aqui a política da reforma cêntrica, que influenciou no desenvolvimento do ensino em Administração, analisada na primeira seção, pois foi uma reforma avaliada positivamente por um dos entrevistados. Embora o Governo não tenha tanta proximidade com as singularidades da região, naquelas décadas de 1960 e 1970, tal reforma foi fundamental para o Nordeste, visto que era uma região em que não havia praticamente instituições de ensino privadas. Com a federalização das universidades, a população passou a ter uma oportunidade bem maior de acesso ao ensino superior.

É interessante observar que este mesmo entrevistado opina que, mesmo com a reforma, ainda hoje, a região, em menor intensidade, é atrasada e ignorante. Percebe-se que tal postura se deve ao olhar comparativo das pessoas com relação ao Centro-Sul do país ou de um capitalismo frenético disseminado pelos Estados Unidos, em que formas organizacionais existentes na região não acompanham tal dinamismo até pelo contexto não se enquadrar em tal perspectiva. No entanto, essa preocupação não é de Estado, mas trata-se de uma questão de

política de Governo. Depende do Governo que está no poder privilegiar ou não a educação, remetendo-se ao entendimento de regulação e governança, esta trabalhada por Bursztyn (2003) e reforçada por Coelho (2008) quando retrata que a governança social entra na agenda do setor público-estatal a partir das novas configurações dadas, nos últimos anos, à gestão pública.

Outra questão é o dispositivo de supervisão do Governo que poderia ser mais exigente em termos de projetos elaborados pelas universidades. Entretanto, isso exigiria um trabalho em equipe por parte do corpo docente para fornecer uma integração disciplinar, o que não é tão comum na esfera pública, até mesmo pela desmotivação por não ser remunerado compativelmente pelo seu empenho. Logo, o Governo faz superficialmente suas avaliações dentro das universidades, permitindo que cursos em situação, muitas vezes, precárias, sejam avaliados com situação boa. O entrevistado a seguir expõe justamente a opinião de que seu curso é fraco, mas foi avaliado positivamente pelos mecanismos do Governo. Nota-se, assim, que as reformas administrativas, incluindo-se a reforma universitária, não surtiram o efeito esperado em termos de melhoria qualitativa do ensino e, sobretudo, de desenvolver a região por meio da formação do administrador. Deixar somente ao encargo da universidade a tomada de decisões e a gestão dos negócios no âmbito da educação, sob o lema da autonomia, não é tão simples, pois cada curso tem a sua realidade, como demonstra a fala do professor abaixo:

“Qualquer curso universitário tem um custo e esse tem sido um problema histórico, você calcular custo de cada curso. O de Administração é diferente, por exemplo, de geologia, que tem pedras muito caras para o seu trabalho. O de Pedagogia não tem o mesmo custo que um de Odontologia. **Cada um tem suas necessidades de recursos, de laboratórios.** Então, eles têm custos diferenciados e **fazer a aferição disso é meio complicado** para calcular os custos de cada um. **Isso tudo é para o gancho do olhar do Governo Federal para com os cursos aqui.** Na verdade, então, os cursos não têm sido vistos de maneira linear não pelo Governo.” (DI.29)

Os cursos enfrentaram mudanças desde aquelas reformas, mas o Governo não soube lidar com a realidade profissional de cada uma delas, sobretudo quando analisada pelo prisma da região. Segundo Fischer (1984; 1993), tais reformas foram balizadas por uma racionalização para atendimento das demandas de ensino de massa. O Governo, na época, manifestava desconforto e insatisfação com a estrutura organizativa e a própria capacidade gerencial do Estado, objetivando um desenvolvimento para o cenário internacional, o que desencadeou em uma catástrofe administrativa por meio do desperdício, corrupção e ineficiência da máquina administrativa. Sendo assim, o aluno de Administração deveria ser formado para gerenciar crises do país.

“Um exemplo lá de São Paulo agora mesmo com aquele **esgotamento ou crise hídrica** deles lá foi veiculada já pelos estudos das universidades paulistas lá. A do Rio de Janeiro **já vem dizendo há milênios** sobre a crise energética. Como também tem estudos daqui da **realidade local** como aquilo da barreira do Cabo Branco. Nós temos o professor Paulo Rosa da universidade que fez estudos e mais estudos e foi contra, mostrando por a + b que aquele problema **não podia passar despercebido**. Mas **há uma dificuldade dos governantes enorme, eles até sabem que cientificamente a gente está certo, mas politicamente incomoda. Não se otimiza o uso dos bons estudos da universidade e, por sua vez, a universidade tem dificuldade de se fazer crer como órgão ou instituição de suporte, independentemente da questão partidária, para os governantes**. Isso aí eu vejo que é difícil, **é histórico e eu não sei como superar isso**. Infelizmente nós acabamos sendo muito medíocres, os nossos políticos, e não restrinjo apenas para aqui, mas para todo o país já que as universidades federais estão em todos os Estados e a gente não vê essa ligação dos governantes com os estudos tidos nessas instituições. E a sociedade tá ganhando o quê com isso? **O que foi que os governantes incorporaram do saber gerado historicamente em todas as áreas de conhecimento, de florestas, de animais em extinção, de otimização da cultura, de irrigação, enfim, do escambau que tem por aí na universidade, o que foi que a sociedade melhorou?** O conhecimento está gerado, está publicado, mas não é, muitas vezes, utilizado.” (DI.45)

“O Nordeste sempre foi o Nordeste menosprezado e visto como uma **prioridade marginal**. O grande interesse era, e continua sendo, o foco nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná que começaram a se exhibir **e o resto era resto**.” (DII.13)

“Novamente eu tenho que lamentar porque eu acho que o **Governo não tem dado à área de Administração a sua devida importância**. Nós temos alguns governos, como aqui no Ceará, por exemplo, de Virgílio Távora, que deu início às fases de **planejamento público**, mas muitos desses planos foram feitos apenas como **planos de governo, sem que fossem, de fato, colocados à disposição da sociedade, discutidos com a sociedade e que se transformasse em plano de ação**. Então, **se faz muito mais Administração na base do jeitinho, não é?** Onde todo mundo acha que sabe administrar, que todo mundo tem alguma coisa de administrador, e tem de médico e de louco também, né? E, portanto, resolve deixar de lado a figura do administrador. **Eu acho que se os Governos percebessem a importância de ter em seus quadros pessoas com formação específica em Administração, nós seríamos um país em outra situação**.” (DVIII.6)

No que tange às contribuições das pesquisas realizadas nas universidades do país, o entrevistado DI.45 aponta que os governantes desmerecem-nas por incomodarem politicamente e que a universidade desconhece formas de se legitimar junto à classe política, sem necessitar dos conchavos e de afinidades partidárias. No final das contas, a sociedade é quem se prejudica, pois os estudos não chegam até ela, e não há o tão idealizado desenvolvimento, ainda mais em nível regional. Quanto ao problema histórico da crise hídrica, hoje agravada no país, em que já havia estudos indicando tal problemática, nada fizeram os governantes para contornar tal situação. Albuquerque (1980) já afirmava que, apesar dos investimentos no setor educacional, a não atribuição de proporcionais responsabilidades e cobranças aos sistemas universitários acabariam por conferir em baixo nível de eficácia sobre os recursos disponibilizados.

Em se tratando do Nordeste, palavras como menosprezado, prioridade marginal e resto marcam a visão que os políticos têm sobre a região. Ela se perpetua em virtude de o Nordeste exibir uma economia, por muito tempo, e ainda hoje, baseada principalmente no papel relevante do poder público (ARAÚJO, 2004). Tanto é que o ensino em Administração adentra na região pela vertente pública.

O ensino em Administração acaba sendo desprestigiado no Nordeste, embora haja oferta para o administrador na esfera pública da região por meio de seus governantes, que, paradoxalmente, não valorizam a formação específica do administrador. A figura do administrador, como alega DVIII.6, fica à mercê da benevolência dos políticos, os quais elaboram um planejamento, que nada mais é do que um plano de governo, o qual jamais se transforma em um plano de ação porque nem sequer houve uma consulta junto à sociedade.

Um canal de tentativa de aproximação do Governo na região, em especial com as universidades, ocorre por intermédio do MEC, o Ministério da Educação.

“[...] O MEC, na verdade, eu vejo que deixa um pouco meio a cavalheiro que cada universidade se organize, se estruture. Me parece que as universidades dialogam entre si quando vão fazer uma revisão curricular, procuram ver como as outras fizeram por meio de conhecimento dos contatos. Isso vai depender muito de quem está envolvido no processo, entende? Eu não me lembro de ter havido por parte do MEC uma coisa sistemática. Acho que ele incentivou, em algum momento, uma reforma curricular, mas não recorde. E isso deve ter sido sem um acompanhamento e, muito menos, avaliação. A própria dinâmica do MEC é personalista. Alguma ação aparece e desaparece dependendo de quem esteja à frente. Acho que às vezes alguma reforma no curso acontece mais de forma endógena do que vinda pelo MEC. Tem algumas coisas que podem ser provocadas pelo MEC e outras que podem acontecer de forma espontânea.” (DI.33)

“Isso era bem óbvio que o Governo, e aí eu digo o MEC, sempre quis e orientou as universidades a fazerem com que houvesse o desenvolvimento. E nós, profissionais de Administração, poderíamos colaborar com a sociedade, para que ela cresça e se modifique. Eles queriam mudar a cara do Nordeste, que se interiorizasse a universidade. Nós fomos nesse tempo para outras cidades pra não ficar só em Natal. Era pra pulverizar mesmo a universidade, o ensino, pra atingir a sociedade, as comunidades, fazer com que a sociedade crescesse pela contribuição dos aspectos acadêmicos naquele local, crescer através do conhecimento científico. Isso foi bem legal, principalmente, a Administração Pública, que orientamos mais para os municípios. Fizemos até seminários para os prefeitos pra desenvolver a região. Eu só não sabia da informação de quanto é que tinha de recurso pra isso porque eu não estava no nível de decisões. Eu era um professor que aceitava fazer isso.” (DIII.25)

O MEC, inicialmente, buscou modificar o que se tinha no Nordeste para que o desenvolvimento se desse via conhecimento científico, pela atuação da universidade diante da realidade local. Porém, os envolvidos desconheciam a quantidade de recursos destinados pelo MEC, que iria depender de quem estivesse à frente do Ministério, já que este é caracterizado por um dos professores como personalista. Ou seja, as ações não são sistemáticas e, por vezes,

a revisão curricular acontece de forma endógena. Isto é, fica a cargo da universidade em organizar seus currículos, baseadas em modelos existentes nas instituições vizinhas ou parceiras, enfim, através de contatos.

Há uma polaridade dos discursos com relação à atuação do MEC, em que, ao mesmo tempo em que possui o intuito de pulverizar a universidade para atingir a sociedade, deixa grande margem de ação para as universidades espontaneamente decidirem sobre as reformas necessárias. Destaca-se que há um professor que volta a discussão da política de Governo relacionada agora com o MEC, constatando que no período militar havia uma maior preocupação com a educação oferecida nas universidades. Ainda, salienta-se o discurso de DIII.25 a respeito do sentido de interiorizar as universidades no Nordeste para um melhor alcance da população pela esfera acadêmica, complementado por DIV.23, que relata sua experiência em participar de um projeto no seu Estado de interiorização da universidade.

“A própria relação do MEC com as universidades vai depender dessas políticas de Governo, das ideologias adotadas pelo Governo. Os militares, pelo menos, apostaram na educação. Um dos grandes ministros de Estado da Educação, é engraçado, que foi um general, que não lembro do nome agora. Foi a Esther Ferraz, a ministra e Rubem Carlos, o ministro. O Jarbas Passarinho, que foi ministro da Educação também. **Eles tinham uma preocupação com essa educação.” (DI.27)**

“Bom, eu posso falar aqui de Alagoas porque eu fiz a pesquisa que permitiu a gente instalar aqui o primeiro piloto de interiorização do país. O documento foi só um relatório que ficou de consumo interno da universidade. Então, **eu fiz uma pesquisa em todo o Estado e levantei as necessidades e entreguei para a direção da universidade.** E em função disso a universidade fez um projeto e topou abrir um projeto piloto na cidade de Arapiraca, esse piloto que mostrou que era viável e permitiu ser implantando em todo o país. Ou seja, **a expansão das universidades pro interior permitiu que muita gente que não tinha acesso à universidade passasse a ter.** Para abrir um curso na cidade de interior é necessário **ter estrutura,** mas não foram edificadas no **prazo correto.** Então, **os planejamentos nunca bateram,** se faziam concursos para abrir o curso e não tinha onde instalar o curso. E acabavam se instalando em alguma escola do governo estadual, desalojando até algumas turmas. **Foram coisas muito amadoras.** Também **profissionais de alta qualificação não topam vir ensinar em cidade de interior.** Só aqueles que não têm espaço no mercado ou aqueles que acabaram de sair de cursos de pós-graduação, que estão procurando uma vaga no mercado. Foi esse tipo de profissional que concorreu aos concursos de interior e assumiram as vagas. **Mas em pouco tempo já estavam tentando vir para a capital,** fazendo pedido de transferência. No projeto dizia que quem ingressasse não poderia pedir transferência antes de 5 anos, **mas como tudo se dar um jeitinho nesse país,** começaram a se transferir com pouco tempo. Hoje, o que encontramos aqui é a situação de disciplinas no interior não estão sendo ministradas porque não tem professor. Muitos já migraram para outras cidades, as capitais. **É bem complicada, tem que ser bem estudada pra corrigir os problemas que vão aparecendo nesse processo.” (DIV.23)**

Destaca-se o papel da pesquisa como balizador de um projeto piloto para interiorizar a universidade. Recorda-se que a pesquisa é vista como uma das fontes para se associar ao ensino, modernizando-o. É preciso realizar uma pesquisa acurada sobre as necessidades e prioridades da região onde será instalada a universidade. A sua expansão permitiria o acesso à

universidade por camadas da população que até então não se imaginaria frequentando um ambiente acadêmico. No entanto, para realizar as ações desse projeto de forma efetiva é fundamental estabelecer prazos coerentes com o planejamento e a estrutura oferecida. Porém, não era isso que ocorria, tornando-se amadoras, como assinala DIV. 23.

Diante disso, reflete-se que as políticas públicas de expansão e interiorização das universidades públicas federais, como os programas Expandir e REUNI, surgidas no governo de Lula, não solucionaram as problemáticas pretendidas relacionadas à maior oferta de vagas nas universidades para reduzir o déficit de estudantes sem acesso ao ensino superior. Esses programas falharam por falta de planejamento adequado e por influências de interesse políticos particulares. Além disso, há dificuldades de implantação das universidades nas cidades, sobretudo na execução das obras, por carências de materiais de infraestrutura e de uma equipe experiente para gerenciar esse processo de implementação, que requer um comprometimento dos parceiros institucionais e da participação efetiva da comunidade local (NASCIMENTO, 2013).

Além do mais, há outro problema dentro desta questão, que é a atração e retenção de docentes qualificados para as cidades do interior. Os professores que normalmente aceitam residir no interior são pessoas recém-formadas e logo solicitam transferência para alguma capital, deixando a situação ainda mais crítica para a manutenção dos cursos no interior. Isso acabar por prejudicar, claro, a formação do aluno.

Também é necessário refletir o porquê esse professor não permanece no interior, solicitando processo de remoção ou redistribuição, o que envolve, além de questões pessoais, as deficiências na interação entre Governo, organização e sociedade, dita no início desta seção. Provavelmente um dos fatores que o levam a deixar o interior é a falta de políticas públicas para as condições estruturais de trabalho nessas instituições, que parecem, por vezes, esquecidas até mesmo pela gestão universitária. Ainda, não há planos de carreira descentralizados pelo Governo e particularizados a partir da realidade contextual.

Ademais, há a carência de infraestrutura das cidades para dar o devido suporte a um profissional com bom nível de conhecimento e certa estabilidade financeira, desejando ter atividades de lazer pelos arredores da cidade e suporte na área de educação básica e saúde, o que não consegue, geralmente, encontrar nas cidades de interior. De acordo com Albuquerque (1980), há décadas que se fala de um planejamento estruturado de interiorização das atividades da universidade como forma de criar possibilidades de beneficiar mais os Estados da região, onde um único *campus* universitário situado na capital já não conseguiria mais dar conta de suas atividades para todo o Estado. Tornava-se necessário desconcentrar as

atividades da universidade, inserindo-as no interior, também como medida para minimizar os efeitos de polarização de populações jovens nas capitais.

Para Britto e Boson (1968), a interiorização da universidade é um fator positivo para solucionar a crise universitária no que diz respeito à massificação que a vem pressionando, enfrentada desde a década de 1960, e que resultou nas reformas universitárias e cêntrica nessa época. Albuquerque (1980) ainda acrescenta que a presença das unidades universitárias localizadas no interior poderia agir como atenuante no processo de esvaziamento dessas regiões em favor dos centros de maior expressividade. Ou seja, buscava-se, por meio de projetos de interiorização desenvolvidos pelo Governo, ampliar as suas bases de trabalho acadêmico regular para outras localidades interioranas, com destaque para as situadas na região semiárida do Nordeste. Sendo assim, todos os *campi* iriam respeitar e assegurar as peculiaridades da região, tendo o apoio institucional e governamental no sentido de garantir complementaridade de recursos quando necessário.

Todavia, não aconteceu dessa forma no Nordeste, como já registrados pelos discursos dos docentes entrevistados, os quais vivenciaram o período do auge de tais intenções e políticas por parte do Governo. Desse modo, é enfatizado o relato de DI.27 sobre o entendimento das políticas e das ideologias adotadas pelo Governo. Para tanto, outro professor indica que o excesso de ideologias introjetadas na universidade pode ter sido um dos motivos de sua própria deterioração.

“Rapaz, eu acho que uma das grandes causas da deterioração do ensino nas universidades brasileiras foi a adoção exagerada de ideologia. Eu sou um cara de direita, mas eu acho que muito do que há de ruim hoje nas universidades é por conta de uma introdução exacerbada, desmedida, impensada e não questionada de uma ideologia de esquerda. No caso brasileiro, o predomínio do PT está acabando com este país. Nunca esse país foi sério, mas a esculhambação agora é muito mais grave por causa de uma ideologia político-partidária.” (DII.39)

Os professores opinam sobre suas visões partidárias, analisando especificamente o ambiente político sobre o campo educacional. É importante apresentar que essas linhas de pensamento dentro de um processo histórico influenciaram todo o desenvolvimento do ensino em Administração no país, sobretudo quando se particulariza para cada região. As medidas de cada Governo junto à educação e, por conseguinte, às universidades, afetam o ensino em Administração, já que vários elementos externos são interdependentes de sua formação, o que inclui a política. Posteriormente, em outra seção, discute-se a influência da ideologia política para o alunado de Administração, uma vez que faz parte do seu ambiente de aprendizagem, possibilitando-lhe uma formação mais madura.

“Quando eu ingressei na universidade, já foi uma situação impactante. **O governo de Collor tinha acabado de se instaurar no país e queria que as universidades públicas tivessem cursos à noite.** Nessa época, **quase não se contratava ninguém na universidade,** não se preenchiam as vagas de professores que faleciam, por exemplo. **E nos governos seguintes isso se persistiu. Só no Governo de Lula, por conta do interesse em abrir escolas no interior, foi que surgiram mais vagas.** Com o ensino a distância também passou a contratar muita gente. **Se você conversar com os professores mais antigos você vai ouvir essa dificuldade de contratação antigamente. E no período da ditadura era uma relação de força,** os governos estaduais e os próprios reitores de universidades chegaram a ser escolhidos pelo governo central, pelos militares, para estarem afinados com as políticas do governo central. **Havia uma repressão muito grande aos movimentos estudantis,** não se podia falar muito sob pena de ser preso. Era uma situação difícil.” (DIV.22)

“Ave Maria, nem me fale. **É aquela velha história de sempre o pobre pedindo esmola com o pires na mão.** Infelizmente essa é a verdade porque a gente não tem muito o que oferecer. Embora que a gente é quem elege a presidente, né? Infelizmente, **mas na hora de reconhecer o valor da gente, isso não tem,** porque a ignorância é que permanece em grande maioria e **a ignorância é fácil de ser manipulada. E eu não vejo grandes diferenças dos Governos desde a década de 1980 pra cá não. Mais ou menos permaneceu o mesmo olhar sobre a região.** Tivemos foi **políticas lulistas, empregatistas.** Eu não vejo de lá pra cá influências diretas aqui na nossa região não. Eu acho que havia uma chance e como o número de concursos cresceu bastante nesses últimos 10 anos.” (DVII.41)

“Os petistas ficam metendo o pau nos Estados Unidos, pois eu é que gosto de lá, ver o que dá certo, as coisas funcionando bem. **A gente tem um faz de conta, uma ilusão de que as coisas funcionam.** Um exemplo é o SUS que ninguém vai, cadê os políticos que não vão? A gente só ver que tá pobre mesmo quando a gente vai pra fora. Os pobres de verdade não têm noção do quão pobre nós somos. **Mas o Governo não quer mudar realmente nossa situação, essa pobreza é incentivada pelo Governo, é muito fácil manipular quem não tem ideia das coisas.**” (DVII.61)

Pelos discursos acima, verifica-se que alguns professores divergem entre si em alguns aspectos sobre a política no país e seus desdobramentos na região Nordeste. Primeiramente, a região, mais uma vez, é vista como ignorante e mantida assim pelos governantes com propósitos eleitoreiros. A expressão “o pobre pedindo esmola com o pires na mão” de DVII.41 mostra bem a maneira como os nordestinos se enxergam e que se reflete na forma como acreditam que são vistos pelos políticos. As universidades passaram, durante décadas, momentos de dificuldades, sem a contratação de servidores públicos, mesmo quando acenava para a expansão de suas atividades, com abertura de cursos em outro turno, como diz DIV.22.

Enquanto um professor opina que desde a década de 1980 não visualiza melhorias significativas, sobretudo na região Nordeste, outro acha que com o Governo Lula houve algumas melhorias, mas em virtude do interesse de sua política com relação aos projetos de interiorização. As suas políticas são percebidas como empregatistas, confrontando com o que se via nas gestões de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Por sua vez, outro entrevistado alega que o Governo petista critica posturas norte-americanas, mas acaba não

executando apropriadamente as suas próprias políticas nacionalistas de aproveitamento da população pelas políticas assistencialistas, em que não muda a real situação de pobreza, bem clara na região nordestina.

Frisa-se o discurso de DIV.22 acerca do regime militar, que impunha uma relação de força. Contraditoriamente, foi visto no discurso de DI. 27 que foi no período militar em que houve uma maior atenção à educação pelos ministros da Educação daquela época. Contudo, o discurso de DIV.22 reforça que os militares reprimiam os movimentos estudantis, convergindo com uma fala do entrevistado DI.8, apresentada na primeira seção desta dimensão, quando discute o enfraquecimento das lideranças estudantis pelos militares, que se dá até pela reforma cêntrica, com a alteração do sistema seriado para o de créditos.

Na verdade, são nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek que há um impulso industrializante no país, modificando formas organizacionais existentes em alguns Estados do Nordeste, transformando segmentos produtivos (MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009), o que passa a requisitar profissionais de Administração, gerando expectativas no alunado da região. Pouco tempo depois surgiu a Sudene com os anseios de desenvolvimento para a região. Então, tem-se um Nordeste permanentemente dependente de políticas do Governo, que desordenadamente avança com universidades pelo interior da região e, conseqüentemente, com cursos de graduação em Administração, mas com um ensino *for business* para locais que ainda nem articulam bem elementos do tradicional com o moderno.

As ideias sobre políticas de interiorização já se configuram desde o fim do regime militar, almejando direcionar um movimento do Estado para as áreas periféricas do país, diante do desenvolvimento demográfico de tais regiões (BONAMINO, 2003). Esse aumento da população levou a abertura de universidades no interior para permitir que jovens da região tivessem uma formação superior. E como era um perfil de baixo poder aquisitivo e de cor negra ou parda, o Governo intensificou essa interiorização devido a uma maior dependência dessa população das políticas de benefício ao ensino superior, o que deu uma conotação de diversidade às universidades (PARDINI; MUYLDER; FALCÃO, 2011).

“Na verdade, **antes era tudo muito fechado**. Com essa história nessas **últimas décadas de populismo, de abrir vários cursos**, obviamente, se tem que abrir mais *campus* e aí é mais gente pra trabalhar. Isso facilitou muito pra gente. **Onde é que a gente imaginava que ia ter uma federal lá pros interiores? Abriu essa possibilidade de emprego pra esse povo, mas infelizmente a gente acaba não conseguindo que seja pessoas locais para estes empregos**. O concurso é pra nível nacional, né? E tem cara de fora mais preparado e vem. **Mas isso ampliou o mercado daqui sim**, já que é o grande empregador. Isso você não vê dessa forma como aqui lá no Sul e Sudeste. **A pessoa competente lá vai pra o setor privado porque ganha muito mais.**” (DVII.42)

Como já dito anteriormente, o ensino em Administração no Nordeste foi marcado, inicialmente, por um ambiente de alto nível de atuação da esfera pública, até por conta da carência de iniciativa privada. Ou seja, até a metade do século XX, o Nordeste se mantinha com uma estrutura agrária dual e apontada como arcaica, com relações de trabalho pré-capitalistas ou não mercantis, especialmente das atividades voltadas para subsistência, necessitando de uma atuação profícua do Governo sobre a região. A partir do processo industrializante no país, foram se instalando indústrias no Nordeste como uma expectativa do Governo para o desenvolvimento da região por meio da articulação com o campo organizacional privado (DINIZ, 2009). Todavia, a malha industrial na região foi fraca, como abordado no capítulo 2.

Sendo assim, muitos alunos formados em instituições públicas do interior da região, inclusive os de Administração, priorizam a realização de concursos públicos. A própria política de interiorização das universidades públicas fez com que estes ocorressem com mais frequência. Entretanto, a população local passaria a concorrer com pessoas de fora da região, possivelmente mais preparadas do que elas. As próprias vagas de professores, por vezes, são ocupadas por docentes que vêm do Sul ou Sudeste do país. Até porque, como alega DVII. 42, as pessoas destas regiões buscam bastante o setor privado, já que seu parque industrial é bem mais significativo em comparação com o do Nordeste.

Nota-se que se as pessoas avaliadas como competentes das regiões Sul e Sudeste se concentram no setor privado, como revela o discurso acima do entrevistado. Então, de certo modo, entende-se que as pessoas dessas regiões que realizam concursos públicos no Nordeste seriam, de algum modo, tidas como incompetentes. Assim, elas teriam facilidade de aprovação na região nordestina, até porque, ainda hoje, conforme a fala de DVII. 41, uma parcela significativa da população nordestina é considerada como ignorante pelo baixo grau de instrução, mantido pelos políticos da região para fácil manipulação. A fala abaixo, de certa forma, complementa tal entendimento:

“Aqui no Nordeste a gente fica é com a ideia do pouquinho certo todo dia. É exatamente a cabeça de quem vive com o pires na mão, eu quero é aquele meu pires com comida todo dia, não quero é passar fome. Agora no Sul e Sudeste não é assim, um aluno de federal que é bom, tem potencial, ele não vai querer ser servidor, ele vai querer ir pra grande empresa, ser executivo, ir pro *trainee* da vida, pra uma multinacional. Mas é aquela coisa, pra esses cargos são muito pouco as vagas aqui e vão continuar sendo poucas porque o número de empresas que a gente tem aqui na região não cresce como a população cresce, não é? Então continua sendo o grande empregador o Governo que, claro, cada vez mais que se expande, e se expande para lugares que nem deveriam estar, mas já que não tem quem faça ele passa a fazer, e aí consegue absorver mais e mais pessoas.”
(DVII.43)

O discurso reflete a realidade do Nordeste dos dias atuais, uma região que tem um perfil de pessoas que preferem estabilidade, a garantia das condições básicas asseguradas a cada término do mês. Tal ideia é vinda de um traço histórico marcado pela fome, sede, habitações inóspitas em alguns lugares e de baixa infraestrutura. Tais aspectos serão abordados na terceira dimensão, envolvendo o contexto da região. No entanto, o Nordeste cresce com essa ideia, da qual o Governo se aproveita para criar mecanismos de dependência e ser, ainda hoje, visto como o maior empregador da região, mesmo com o avanço de alguns Estados da região no setor privado. Segundo Nascimento (2013), o surgimento de investimentos em programas sociais no ensino superior para o Nordeste aumentou significativamente a procura por cursos superiores.

O Governo trata o curso de Administração como um curso de baixo custo, o que desencadeou um inchaço de profissionais no mercado, até porque nas capitais começaram a se proliferar as instituições de ensino privadas com a graduação na área (SAVIANI, 2010). Porém, a região Nordeste não comporta em seu mercado de trabalho esse quantitativo de formados nem na esfera pública. Para tanto, é imprescindível um olhar sobre a dimensão estrutural-institucional para analisar como se posicionam as universidades diante dessa nova realidade enfrentada na região, além de discutir as influências das vertentes pública e privada no ensino de Administração, o perfil do aluno do curso e os vínculos entre currículo e ação docente. Esses são alguns elementos que também são considerados no ambiente de aprendizagem quando se pensa em aprimorar a formação do administrador.

4.1.5 Reflexões sobre a dimensão Histórico-Política

Esta dimensão discutiu elementos que interferem na formação do administrador e que fazem parte de seu ambiente de aprendizagem. Os professores apresentaram suas percepções a respeito do desenvolvimento do ensino em Administração, enfocando o Nordeste, das influências da perspectiva desenvolvimentista e dos órgãos de fomento na região, além de opinarem como enxergam este ensino frente aos artefatos tradicionais e modernos existentes na região estudada e a relação desta com o Governo, por vezes via MEC, responsável pela qualidade do ensino superior.

Percebe-se que a perspectiva desenvolvimentista se fortaleceu após a reforma universitária. Porém, esta reforma ocorreu no período em que as próprias universidades públicas surgiam e se consolidavam no Nordeste (RIBEIRO, 2011). Assim, até que ponto essa reforma foi contributiva para o ensino em Administração? Quais foram as suas consequências

para as universidades da região? Por que alguns cursos de Administração resistiram a formar seus Departamentos nas universidades? Como os idealizadores do ensino de graduação em Administração eram de outras áreas do conhecimento, até que ponto eles souberam se apropriar de elementos da reforma para esclarecer a concepção do que era administrar?

Reflete-se de que maneira a reforma universitária no país conseguiu desenvolver consideravelmente as regiões, contribuindo para equacionar as problemáticas sociais. Será que as questões constatadas no relatório elaborado por Rudolph Atcon refletiam a realidade do ensino superior brasileiro ou eram meramente uma introjeção da influência norte-americana? O plano Atcon, segundo Fávero (2006), foi considerado em caráter de urgência para resolver a crise universitária do país. Hoje, pode-se afirmar que conseguiu resolver as problemáticas das universidades, ainda mais, no Nordeste? De que forma este plano contemplava a homogeneidade e a heterogeneidade dos elementos incorporados no Nordeste (LEMONS, 1993), até mesmo em cada região e suas relações? E os governos militares não perceberam que o modelo do *management* destoava da realidade regional do Nordeste, por exemplo? O que os motivaram a implantar uma reforma cêntrica sem um olhar interno sobre a disposição dos recursos?

Além do mais, em que medida esses governos tomaram conhecimento de como ocorria a implantação de uma orientação *for business* no campo organizacional brasileiro, sobretudo considerando-se as especificidades de negócios em cada região? De fato, havia uma preocupação do Governo em promover o desenvolvimento no Nordeste, já que investiu na criação do Banco do Nordeste e da Sudene como forma de reduzir os desequilíbrios regionais após o processo industrializante do país, em que esta região passou a ser vista como estagnada (OLIVEIRA, 1981; COLOMBO, 2012). No entanto, o Governo pensava em desenvolver a região via ideologias distintas, uma vez que a Sudene adotou um modelo italiano para o desenvolvimento, contrário à filosofia defendida pelos Estados Unidos.

Cabe uma reflexão a respeito da Sudene no que se refere à incapacidade do Governo federal de efetivar projetos de desenvolvimento para a região. Ou seja, de certa forma, ele foi submetido às ordens de uma elite conservadora do Nordeste e de políticos que esperavam se beneficiar dos recursos do órgão. Além disso, a Sudene gerou expectativas na formação dos administradores da região, onde o ambiente jamais se configurou no que era propagado pelo órgão. Mesmo assim, o ensino em Administração se voltava para o *for business*, idealizado por grandes corporações, enquanto a Sudene tentava difundir seu projeto de desenvolvimento por meio do avanço de pequenos negócios, conforme o projeto oriundo da Itália

(COLOMBO, 2012; LEITE, 2012). Percebe-se, portanto, que a lógica do ensino difundido na perspectiva estadunidense diferia do campo organizacional pretendido pela Sudene.

Por conseguinte, as ações do Governo impactam as universidades e, conseqüentemente, a formação oferecida. Para a promoção de um desenvolvimento regional, é preciso compreender o posicionamento das universidades e a questão das vertentes da Administração, pois, se no Nordeste há maior oferta destinada ao setor público, pode ser que o ensino em Administração tenha que rever o foco dado para se aproximar mais do ambiente de aprendizagem do aluno da região.

Reflete-se que, ao mesmo tempo, o Governo demonstra intenções de desenvolvimento do Nordeste e preserva uma dependência por meio de políticas públicas assistenciais de manipulação da população. Então, até que ponto os programas de acesso às universidades promovidos pelos últimos governos buscaram uma formação mais qualificada a partir de um ensino moderno no sentido de possibilitar uma transformação social, cuja formação valorize o ambiente de aprendizagem do aluno para que ele tenha a oportunidade de atuar profissionalmente em sua região para potencializá-la? Paes de Paula (2012) argumenta sobre a necessidade de um processo de formação que tenha como objetivo a emancipação do indivíduo para transformá-lo em sujeito da história onde se insere.

Sendo assim, de que maneira o ensino em Administração pode contribuir para tal desenvolvimento regional, integrando teoria e prática organizacional? Por fim, o quanto o Governo pode promover o desenvolvimento do Nordeste a partir de articulações junto às universidades da região, em que a gestão universitária via atuação ativa do MEC poderia viabilizar mudanças estruturais e curriculares para se aproximar mais do ambiente de aprendizagem do aluno como forma deste tomar conhecimento de sua realidade contextual e criar vínculo com a região.

Desse modo, faz-se necessário compreender melhor o perfil desse aluno, como eles são vistos pelos seus professores, além da própria ação docente relacionada ao currículo do curso de Administração, o seu compromisso com esse ensino, sobretudo no sentido de possibilitar uma formação mais qualificada para seu aluno a partir do momento que considera aspectos do ambiente de aprendizagem para contextualizar as suas ações no ensino. Essas discussões serão vistas na dimensão estrutural-institucional. O quadro apresentado a seguir (Quadro 7) sintetiza os significados referentes a cada uma das categorias abordadas na dimensão histórico-política.

1ª DIMENSÃO: HISTÓRICO-POLÍTICA	
CATEGORIAS	SIGNIFICADOS
Desenvolvimento do ensino em Administração na região	Os professores entendem que o curso de Administração surge antes da federalização das universidades. Assim, o desenvolvimento do ensino em Administração na região ocorre de forma heterogênea entre os Estados, cuja idealização do curso foi realizada de forma difusa por professores de outras áreas do conhecimento, o que impacta no próprio sentido do que significa a Administração. A região implementa tal formação por meio da adoção de modelos de ensino importados do Sudeste. O desenvolvimento do ensino na região é marcado pela reforma universitária/cêntrica, com mudança do sistema seriado para crédito e ênfase na formação acadêmica do docente.
Perspectiva Desenvolvimentista	A adoção do modelo de ensino norte-americano do <i>management</i> , com uma orientação <i>for business</i> nas organizações caracteriza a perspectiva desenvolvimentista aderida pelo país para a formação do administrador. Por sua vez, o Nordeste adota uma forma organizacional que difere de tal perspectiva. Desse modo, em paralelo, na ideia de desenvolver a região, cria-se o Banco do Nordeste, com êxitos em locais específicos, e a Sudene, desfigurada, ao longo do tempo, pelos desvios dos seus projetos por interesses particulares de políticos.
Ensino Tradicional e Moderno	Os docentes avaliam o ensino como tradicional quando há deficiências nesse ensino e de artefatos já ultrapassados. Por outro lado, palavras como tecnologia, leitura, qualificação docente e pesquisa são elementos que sinalizam um ensino moderno. Devido a tais terminologias, por vezes, serem infundadas, acabam não avançando no essencial do ensino, que é o conteúdo relacionado com o contexto. O ensino tradicional e moderno envolve uma questão de cultura de ensino.
Relação entre Governo e Nordeste	Percebe-se a falta de uma interação entre o Governo e a região, aproximando-se das universidades apenas quando surge a necessidade de acordo político em função do orçamento universitário ser substancial na região. As palavras menosprezado, atrasado e ignorante caracterizam a visão que o Governo tem com o Nordeste. Sendo assim, a relação entre Governo e Nordeste se restringe aos planos de Governo e a uma atuação insuficiente e superficial do Ministério da Educação junto às universidades da região para tratar de uma estrutura curricular baseada em aspectos do ambiente de aprendizagem. Os próprios projetos de

	interiorização das universidades na região aconteceram de maneira desorganizada e descontextualizada.
--	---

Quadro 9: Significado das categorias da Dimensão Histórico-Política

Fonte: Elaboração própria (2015)

Salienta-se que uma formação mais qualificada para o ensino de graduação em Administração na região Nordeste requer uma compreensão do processo histórico desse ensino, no qual há influências políticas e relações de poder que ocorrem durante a trajetória do ensino em Administração. Tais influências se situam no ambiente de aprendizagem do aluno que impacta na formação do administrador. Desse modo, se faz necessário compreender as influências no ambiente de aprendizagem do ensino em Administração a partir do que pode ser visualizado nesta dimensão analisada, conforme explicitado no quadro abaixo.

CRONOLOGIA DAS INFLUÊNCIAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	
PERÍODO POLÍTICO	EVENTO
Governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitscheck, Jânio Quadros e João Goulart (Décadas de 1950 e 1960)	Início do ensino em Administração na região Nordeste
	Criação do Banco do Nordeste e da Sudene (entidades de forte atuação na região nordestina)
	Existência do ensino em Administração em universidades estaduais do Nordeste
Regime Militar (Décadas de 1960 a 1980)	Perspectiva desenvolvimentista de influência norte-americana e Modelo de ensino em Administração voltado ao <i>management</i>
	Financiamento das reformas das universidades federais pelo acordo da Aliança para o Progresso
	Regulamentação da profissão
	Surgimento das paraestatais por meio do decreto de lei 200/67 sobre a descentralização
	Reformas administrativa/universitária
	Repressão de movimentos estudantis nas universidades
	Declínio da vertente da Administração Pública e Ascensão da Administração de Empresas
	Atuação de Conselhos Regionais de Administração no Nordeste
	Reformulações na ideia de desenvolvimento (Estado mais regulador)
Governos de José Sarney, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (Décadas de 1980 a 2000)	Modernização conservadora do Nordeste
	Implementação do currículo mínimo
	Ressurgimento da vertente da Administração Pública
	Oficialização do ensino a distância como modalidade válida para o ensino no país
	Retomada dos investimentos no setor manufatureiro e expansão de unidades industriais no Nordeste
	Críticas contra a compartimentalização da Administração em áreas funcionais
	Desenvolvimento de plataformas e adoção de aplicativos (AulaNet; TelEduc; Moodle) em universidades
Governos de Lula e Dilma	Programas de expansão universitária (projetos de interiorização)

(Década de 2000 até os dias atuais)	Exigência de projetos pedagógicos mais elaborados
	Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de bacharelado em Administração
	Fortalecimento de programas sociais para o Nordeste (visto como heterogêneo e multifacetado o seu contexto, mas assolado em problemas sociais)
	Última resolução da diretriz curricular da graduação de Administração
	Avanço no ensino a distância na região Nordeste
	<i>Boom</i> das instituições de ensino superior privadas
	O ensino de graduação em Administração tem o maior número de matrículas no país
	Especialização da região nordestina no comércio e serviços

Quadro 10: Cronologia das influências no ambiente de aprendizagem do ensino em Administração

Fonte: Elaboração própria (2015)

Sabe-se que essa dimensão se articula com as demais dimensões do ambiente de aprendizagem, apresentadas no capítulo 2. Por isso, quando se toma conhecimento de elementos históricos e políticos do contexto se torna fundamental a compreensão desse ambiente em termos estruturais e institucionais, uma vez que a universidade, pelo ângulo do ensino em Administração, é afetada por questões históricas, como ela própria faz história por meio dos seus agentes inseridos nela, envolvendo-se com articulações políticas internas e externas, junto ao Governo. Para tanto, a próxima dimensão aborda, de forma mais específica, a universidade e suas atividades e agentes envolvidos, nesse caso, professores e alunos. Enfatiza-se que tal discussão abarca, essencialmente, o ensino em Administração, em que o campo da universidade influencia na formação do administrador.

4.2 Dimensão Estrutural-Institucional

Esta seção apresenta o posicionamento das universidades do Nordeste com relação ao apoio para melhorias na formação do administrador a partir dos relatos dos docentes participantes da pesquisa. Ainda, os entrevistados dialogam a respeito das vertentes que foram sendo atribuídas ao ensino em Administração nas áreas Pública e Privada e debatem acerca do perfil do aluno de Administração que se tem na região, refletindo sobre sua formação e atuação profissional em uma perspectiva histórica. Ainda, discutem acerca da composição curricular e da ação docente, indicando que, para a modificação nos currículos, é necessário um comprometimento do próprio professor para potencializar a formação, sobretudo com ênfase no desenvolvimento regional.

4.2.1 Posicionamento das universidades na região

A análise dos relatos é recorrente em dois pontos trabalhados: a interação do Governo e o campo da pesquisa. A posição da universidade para ser mais atuante frente à região ocorre através da atenção dada aos seus cursos, em particular ao ensino em Administração, de maneira a promover a inserção do administrador na própria região para desenvolvê-la, inclusive no que tange ao serviço público, setor onde atuam as universidades. Este profissional poderia ajudar no desenvolvimento de uma gestão universitária que se aproxima do seu contexto.

“[...] E a universidade ela peca, ela não peca sozinha, é um pecado meio coletivo, junto com o Governo do Estado e também do Município da cidade, que não desenvolvem a sociedade. A universidade por si só tem uma coisa encastelada, o pessoal até chama de torre de marfim. Então, a gente tem dificuldade de sair para se colocar mais próxima das organizações que estão ao redor da universidade. O Estado vê a universidade lá como a representante do poder central, que é um viés político. Embora muita gente do Estado, muito decisor do Estado, seja professor da universidade, mas é uma dificuldade relacional muito grande e isso depende muito de quem esteja no poder. A mesma coisa acontece no Município. Então, o humor dessas relações vai depender politicamente de quem está à frente. A gente tem um reitor que é simpático de uma linha, que é antagônica ao governador, mas que é simpático ao prefeito. Aí você tem um negócio meio estranho. Então, saber usar o produto gerado pela universidade, pra mim, sempre foi um fracasso por parte dos governos estadual e municipal, até do próprio Governo Federal, que tem aquela instituição que é federal, mas as soluções geradas dentro da universidade, muitas vezes, não são otimizadas pelos decisores de plantão. Muita coisa que é estudada pela universidade, aqui no Brasil, é feita vista grossa, não é?” (DI.44)

“Eu acho que a universidade tem um olhar comprometido porque a maioria das dissertações e teses até tomam a realidade local como objeto de estudo, de contribuição pra melhorar. Agora, ela ganha a prateleira. O espaço dela é a prateleira, digo isso na minha época. Não sei se isso mudou muito hoje em dia. A dificuldade que eu vejo é como fazer esse transporte do que é produzido, do conhecimento gerado na universidade para ser utilizado plenamente pelos decisores de plantão. Quem vai fazer isso? Aí eu, sinceramente, não vejo. Não sei se a gente teria que criar dentro da universidade um *agency* competente de vender esse produto da universidade lá fora, de ter todo esse conhecimento gerado disponibilizado pra fora, sabe? Essa publicação dos trabalhos é um problema, às vezes, os governantes acham que aquilo deveria ser feito pelos seus técnicos, e não estudos por alunos. Mas aquele problema já foram apontados certos caminhos, cabe ser aperfeiçoado depois. Por exemplo, o lixo do laboratório farmacêutico da universidade, os experimentos de química tem seus frascos lavados numa cuba e os restos vão para o esgoto, o esgoto geral da cidade. Mas ali tem restos de química pesados que não deveriam ser jogados assim. E eu tô falando do microcosmo da universidade, que a gente produziu conhecimento para contornar isso e até hoje os governantes não fizeram nada. A nível regional, a gente tem soluções incríveis, em todas as áreas de conhecimento. Se a gente for levantar o que já se produziu a gente já tinha combatido aí vários problemas.” (DI.46)

Os discursos revelam que a universidade falha em conjunto com o Governo, provavelmente no que se refere ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que ambos se

concentram esforços prioritariamente no aspecto econômico em detrimento do social. Tal característica pode ser acentuada ou não a depender das relações de poder existentes que refletem na atuação das universidades sobre a região. Mesmo a universidade propondo soluções, elas somente são implementadas quando há compromisso dos decisores, como aponta DI.46. Porém, dificilmente os decisores se preocupam realmente em solucionar questões em prol da sociedade, a não ser que haja algum interesse ou benefício próprio incluído e, nesta conjuntura, a universidade acaba se submetendo aos jogos políticos, já que sua atuação se relaciona diretamente com a classe política. Assim, as universidades da região certamente devem se beneficiar dos políticos na captação de recursos e promoção de melhoria dos serviços prestados à sociedade. Contudo, o problema se instala quando tais benefícios são utilizados por políticos em troca de favores como, por exemplo a indicações de gestores.

As falhas existentes na condução das atividades por parte da universidade são interdependentes da instituição política do país. Zabalza (2004) afirma que a estrutura é um suporte formal de todo um conjunto de dinâmicas relacionais e funcionais que caracterizam a universidade. Por isso, provavelmente, um dos motivos da dificuldade de transpor o que é produzido pela universidade para a sociedade é a complexa questão relacional dentro do contexto estrutural e institucional de uma universidade, a qual influencia na formação dada aos alunos de Administração, uma vez que esta depende das ações dos agentes envolvidos nessa dinâmica relacional para uma maior qualidade.

As falas de DI.44 e DI.46 acima destacam a necessidade de publicizar o grande volume de trabalhos acadêmicos realizados na universidade. Os entrevistados indicam que os trabalhos acabam ficando nas prateleiras, não sendo lidos pelas comunidades locais. Outros professores também já haviam salientado a dificuldade de circulação desses trabalhos na própria estrutura universitária, aproveitando os resultados dessas pesquisas para o ensino, que fica preso ao uso de uma literatura somente estrangeira, afastada da realidade do ambiente de aprendizagem local. Acrescenta, ainda, que o ensino em Administração, atualmente, também se prejudica pelo uso intensivo de livros não acadêmicos como referências-base das disciplinas. Além disso, DII.20, em discussões sobre a dimensão anterior, criticou que muitos dos trabalhos acadêmicos não passavam de caprichos individuais, que não agregam efetivamente à sociedade. No entanto, é interessante enfatizar que DI.46 sugere a criação de um *agency* na universidade para se responsabilizar em solucionar o problema da externalização do que é produzido pela universidade. Entretanto, torna-se difícil externalizar a sua produção quando a própria instituição não se conhece tão bem, conforme revelam as falas seguintes.

“Na verdade, **a universidade se desconhece muito**. As coisas que a gente pode fazer pra fora não faz bem por desconhecimento das competências internas da própria instituição. Essa dificuldade de transpor o conhecimento para a aplicação e com trabalho de várias áreas, entende? **Vai necessitar de um autoconhecimento institucional** que é muito importante pra universidade para ajudar a sociedade porque os problemas não são resolvidos só com a Administração. Esse olhar para fora, da universidade ser atuante pra fora, **ela precisa primeiro saber olhar para dentro pra poder olhar para fora para poder saber o que pode prometer a sociedade**. Isso é uma deficiência que eu acho que a gente tem. A gente **também acaba tendo um olhar muito pro alto, o curso de Administração mesmo quer olhar as grandes empresas, mas a gente não sabe o que localmente se tem**. Não sabe nem o que se passa no Departamento vizinho.” (DI.40)

“**Eu acho que nas universidades a atividade fim não é priorizada**. É triste dizer isso. Eu não acho um esforço pra qualidade acontecer e melhorar. **Não há um esforço nem da gestão, nem dos professores e os alunos fazem aquele jogo de vocês fingem que ensinam e a gente que aprende**. Não sinto que os reitores, que os gestores tenham uma preocupação com a qualidade na ponta. **A burocracia toma tanto tempo deles que eles mal conseguem dar conta do mínimo da própria burocracia, não tem esforço na ponta**.” (DVI.48)

“Claro que **na universidade temos muitos entraves**. Tudo tem que ter um convênio, um contrato, tem que estar no papel, mas cada vez mais vejo o curso procurando esse mercado. Até porque cada vez mais esse mercado exige de mim um profissional que eu tenho que dar pra ele porque também **não adianta eu formar um cara maravilhoso, com um monte de conteúdo, mas que não é o conteúdo que as organizações também querem**. Então, é aquela história que a gente tem que estar num caminho que não seja uma coisa tão técnica, básica e nem uma coisa tão filosófica e ética, sei lá, que não vá chegar na prática organizacional. **Temos que estar o tempo todo olhando e discutindo o que tem lá fora**.” (DVII.23)

“**Aqui a universidade ela própria tem, nesse caso, sua autonomia**. O que a gente discute é com o conselho estadual de educação pra onde são remetidos, mas eles são aprovados internamente, nos nossos conselhos qualquer mudança em PPC. Aí infelizmente também, **é uma coisa que a gente precisa aprender a mudar que é o nosso trabalho ser muito interno, trabalhamos muito internamente**.” (DVIII.14)

Assim, esse desconhecimento de si prejudica a imagem do seu trabalho para o ambiente externo, ainda mais, de forma contextual. Ou seja, até mesmo a universidade, enquanto instituição, precisa de um autoconhecimento e, quem sabe, participar da aprendizagem autodirecionada abordada por Knowles (1975). Isso a auxiliaria a despertar o foco para sua atividade-fim por meio do compromisso dos envolvidos (técnico-administrativos, professores e alunos), como alega DVI.48. A formação não pode se dissociar do contexto organizacional e, caso ela olhe demasiadamente para o interno, a formação do administrador pode ser prejudicada. DI.40 declara que o curso de Administração exerce ares de superioridade, observando grandes empresas, o que foge do seu contexto local. É possível que isso aconteça com o curso porque não se enxerga o apoio da universidade em ajudá-lo a se aproximar do contexto organizacional local. Então, começa a se focar nas grandes corporações, que é o que consta pelo menos na bibliografia utilizada pelo corpo docente.

Já que a universidade possui autonomia, logo, ela poderia elaborar mecanismos de mudança, procurando até mesmo o autoconhecimento institucional. Todavia, um dos professores entrevistados indica que essa autonomia é praticamente ilusória, conforme a sua experiência relatada abaixo:

“Já existe, hoje, um certo respeito com a dita **autonomia universitária** que, na verdade, **ela nunca foi regulamentada**. Ela foi prevista pela Constituição, mas ela não regulamentada não quer dizer nada. O famoso decreto para regulamentar a autonomia universitária não apareceu, que pra mim isso é um triângulo bem interessante. **Você tem autonomia, financiamento e planejamento e esse tripé deveria funcionar bem, mas não funciona**. Se você não tem autonomia, você é **dependente financeiramente totalmente de recursos da União, você fica subjugado a toda a legislação de uma mera repartição pública, que a universidade não é**. E ela tem que caber dentro de uma legislação onde esta não foi criada pra universidade, mas ela tem que caber. Então, administrar uma universidade é uma das coisas mais penosas que existe no mundo porque no serviço público você tem o seguinte: **só pode fazer aquilo que a lei determina**. Se a lei determinar algo que não cabe na sua dinâmica, mas é a única que existe, você tem que trabalhar dentro dela. **No setor privado você pode fazer tudo que a lei não proíba**. Isso é uma coisa muito interessante porque a vastidão que cabe dentro desse contínuo é muito grande. [...] **Na Administração Pública não é assim**. Você só pode fazer aquilo que a lei permite. Tem que ter uma lei que diga cada coisa que você tem que fazer no serviço público. **Isso é um dificultador muito grande porque pela ausência de um decreto que regulamentasse o preceito constitucional da autonomia, ela que precisa pra funcionar se apoiar em alguma lei**, vai buscar onde? Na lei da Administração Pública em geral, que foi criada para a Administração direta do Estado, que são os gabinetes de trabalho que tem hora pra começar e terminar. **Já a universidade é viva em todos os turnos**. Então, a gente tem que caber dentro da lei que tá aí. Bom, a gente tem a questão do financiamento. **Este vem amarrado nos programas do Governo, não é verdade? As pessoas pensam que o orçamento da universidade é livre pra ela**. Você tem as receitas da universidade que é composta das **transferências**, que é noventa e alguma coisa por cento. **E a receita própria da universidade é algo irrisório**. Uma ou outra universidade que tem alguma folguinha nessa receita própria. É o único espaço que ela tem de autonomia é nessa receita própria. As receitas de transferências estão todas amarradas aos programas do Governo, você tem que aplicar dentro daquele programa. Então, onde é que fica a autonomia? Fica dentro da receita própria, que é zero vírgula alguma coisa por cento. **E qual o tamanho da universidade pra fazer todo um planejamento**, entende? Essas coisas quando a gente tá de fora não percebe **e quem é que ensina isso em Administração?** Aí vai um profissional qualquer ser administrador na universidade em centro, departamento, coordenação. Por isso, que **eu acho que é importante conhecer os meandros da Administração Pública**. Quando o cara tá aprendendo, tá na hora dele sair. Aí vai chegar um novato e começar tudo do zero.” (DL31)

Verifica-se que a regulamentação da autonomia universitária, pelo que diz o discurso acima, ainda não ocorreu, e a universidade deveria funcionar por meio de um relacionamento entre autonomia, financiamento e planejamento, o que não funciona bem pelos motivos já em destaque no discurso do entrevistado. Luz, Melo e Angelo (2005) comentam que a autonomia da universidade em conjunto com a sua liberdade acadêmica conduzem ao exercício de uma responsabilidade social pela universidade. Por sua vez, Zabalza (2004) afirma que o

financiamento poderia ser realizado a partir da criação de uma função chamada *business*, responsável pela captação de recursos e negociações em geral da universidade.

Porém, isso depende do planejamento elaborado pela gestão universitária, o que normalmente não acontece. Desse modo, projetos como os de interiorização em virtude da expansão universitária, já citada anteriormente, são questionados quanto a sua efetividade por conta, justamente, da falta de planejamento. Essa indefinição reflete-se na qualidade dos cursos, em que a graduação de Administração enfrenta dificuldades para realizar suas atividades adequadamente porque a instituição oferece uma estrutura básica, restringindo-se à sala de aula, e mantém seu currículo superficial, sem considerar a inserção regional, como cita Oliveira (2014).

Nesse sentido, é preciso fazer com que a universidade tenha uma maior proximidade dos seus cursos, via Departamentos, constituída a partir de uma maior integração com o corpo docente. Acredita-se que assim a universidade pode aperfeiçoar suas políticas institucionais considerando a realidade da formação do curso. Apesar de compreender que o ensino em Administração surgiu através de ideólogos de outras áreas de conhecimento, é necessário avançar nesse trajeto histórico para que o curso receba mais atenção por parte dos gestores universitários, preocupando-se mais com os formadores e aqueles em formação no curso.

“Como aluna, eu nunca percebi um acompanhamento de uma pró-reitoria para realizar os concursos. Me parecia mais que era um curso que funcionava por uma vontade de um grupo de professores que queriam que aquele curso ganhasse forma e fosse perene do que mesmo pelo apoio da universidade. Mas que era assim, naquela época, como funcionavam e como se criavam os cursos na universidade. Eram grupos mesmo de idealistas que se juntavam para abrir o curso.” (DI.22)

“Não via esse apoio junto ao Departamento. Inclusive, os departamentos passaram a funcionar como um centro de discussão política, quando a preocupação deveria ser a docência, com o ensino. O que se passou a ter foram discussões político-partidárias, o que é bem pior. Reuniões de departamento eram coisas malucas.” (DII.10)

“Houve um crescimento quantitativo da universidade, começando a contratar dezenas e dezenas de professores. No Departamento de Administração mesmo veio gente de São Paulo, da USP (Universidade de São Paulo), [...] Tudo isso no reitorado de Linaldo Cavalcante, onde a universidade teve a sua maior expansão. [...] Mas começou a aparecer gente sem nenhum vínculo e compromisso com a realidade local trazidas nessa época e não sei por que isso foi acontecendo. [...]” (DII.11)

“Eu saí na compulsória e nunca vi da época que a universidade foi tomada pelos centros uma preocupação real pelo ensino, tudo gira por questões políticas sem sentido. As reuniões departamentais passaram a ser apenas discussões ideológicas político-partidárias que não se centravam na melhoria da qualidade do ensino. [...]E eu acho que continua até hoje assim. E no Consuni e Consepe também segue desse mesmo jeito, eu saia pela metade lá nas reuniões porque não tem discussão de qualificar o ensino, é só discussões políticas.” (DII.12)

“Eu não sei bem porque depende muito dos interesses dos professores que estão ministrando as disciplinas. No serviço público nada se resolve na base do mandar fazer. **Se as pessoas não concordarem que aquilo é importante e se dispuserem a fazer, pouco a pouco começam a boicotar, fazer operação tartaruga e a coisa não dá certo.** Na iniciativa privada, se alguém não estiver dando certo, manda ele ir embora. No setor público, não acontece assim.” (DIV.24)

“Olhe, **se houver interesse dos próprios professores do curso em tocar as coisas e saírem pra correr atrás dos recursos e pressionar aí sim, eu acho que conseguimos receber o apoio da universidade.** Mas se não houver esse interesse, vão atender os pedidos dos outros cursos que estão pressionando, não é? [...]” (DIV.25)

“**O posicionamento das universidades na região Nordeste eu vejo como bom porque os cursos são bastante equilibrados.** Nosso curso de Administração daqui foi o mais procurado nesse último vestibular. Eu atribuo isso porque o nosso curso é um dos melhores da região, com um quadro de professores bem qualificados, atuando nas três áreas de ensino, pesquisa e extensão. E, pelo menos no Estado, não tem nenhum curso de Administração que chegue aos pés do curso da federal pelo que pode oferecer ao aluno.” (DIV.26)

“Teve, teve sim. **A universidade tava crescendo, começando, uma universidade nova, ela queria ampliar os cursos sim. Não houve maiores dificuldades em criar o departamento.** Era só uma exigência na época de dez professores, tá? A universidade era muito pequena. Hoje ela tem, sei lá, cinquenta cursos. Então, os cursos de Ciências Sociais, Economia foi o pioneiro, aí veio Administração e Contábeis juntos. [...]” (DVI.12)

“É uma dificuldade enorme para as coisas acontecerem no nível de Departamento. **Quando o Departamento tem uma equipe coesa de professores, quando eles resolvem fazer alguma coisa até acontece, mas a gestão não.** A gestão não consegue dar conta disso. A gestão pouco dar conta da própria máquina, né? A atividade fim fica pouco cuidada.” (DVI.49)

Então, inicialmente, a Administração funcionava de forma espontânea por meio das iniciativas dos que faziam parte do Departamento. Porém, não é indicado que uma avaliação do docente sobre a posição da universidade na sua região fique limitada a um fator histórico, sem olhar a evolução dessa relação da universidade com o curso, e sem nivelar como positiva por cumprimento de uma exigência básica, como dita por DVI. 12. O curso de Administração requer uma relação forte com a universidade até para conseguir recursos para o melhoramento das estruturas particulares do curso. Entretanto, se torna difícil realizar tal articulação com a reitoria quando o corpo docente se reúne apenas para discutir questões político-partidárias, cujos resultados são o acirramento de inimizades pessoais e a perda da força de representatividade junto à reitoria, embora as discussões políticas também permeiem os órgãos da reitoria, como aponta DII.12. A ausência de consenso é acentuada na esfera pública em virtude da estabilidade dos cargos públicos, sendo comuns as práticas de “boicote, operação tartaruga”, como diz DIV.24. Tudo isso dificulta o andamento de atividades que podem ser fundamentais para uma melhoria significativa na formação do aluno ou a

aprovação de projetos devido a interesses pessoais contrários, influenciados por ideologias políticas. Para receber o apoio da universidade, os professores precisariam se utilizar do mecanismo da pressão, única forma enxergada por DIV.25.

O que chama a atenção é a visão expressa por DIV.25 sobre o posicionamento positivo das universidades na região Nordeste somente porque ele avalia o seu curso como referência no seu Estado. Não há só a valorização da função social da universidade, mas certo sentimento de competitividade em relação a outras instituições. Isso demonstra uma visão limitada sobre o posicionamento favorável da universidade na região, o que deve ser avaliado não visando a competição, mas a oferta de estrutura adequada às necessidades do curso e de políticas institucionais condizentes com uma formação que possibilite a promoção do desenvolvimento regional.

No mundo contemporâneo, o Estado exerce um papel preponderante na formação de uma sociedade de alto nível, capaz de proporcionar segurança e bem-estar aos seus membros. Para alcançar êxito em tal formação, Britto e Boson (1968) já indicavam que a universidade seria o canal, promovendo reformas estruturais para se tornarem um elemento dinâmico e atuante no processo de desenvolvimento brasileiro na tentativa de um olhar sobre as realidades e possibilidades regionais do país. No entanto, até que ponto é possível identificar que as reformas estruturais realizadas alcançaram o o desenvolvimento da sociedade, principalmente em termos regionais. Albuquerque (1980) acrescenta que a universidade precisa ser entendida como uma organização complexa, de características peculiares, cuja estruturação se apoia em princípios próprios para garantir a liberdade e a autonomia de ação de suas partes acadêmicas e de pessoal.

Cabe observar que o compromisso social da universidade não se limita a estar a serviço dos interesses e exigências socioeconômicas vigentes, seja para suprir suas incompetências ou otimizar seus procedimentos, mas também envolve o exercício da crítica, da oposição e da resistência, não sendo interpretado somente pelo aspecto operacional sistêmico. Assim, o compromisso social da instituição abarca um contexto social mais amplo, envolvendo tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (GOERGEN, 2006).

Atualmente, a universidade vem perdendo a sua característica secular de instituição social e se tornando uma entidade meramente administrativa. Ou seja, a sua atuação hoje segue um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Passa a ser uma instituição isolada, cuja eficácia se mede em referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho, relacionando-se com as

demais por meio da competição (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Entretanto, para mudar essa concepção de competitividade, um dos caminhos possíveis pode ser a inovação curricular, assumindo uma postura crítico-reflexiva de caráter integrado que considere os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso requer um comprometimento docente, que pode ser alcançado por meio da prática pedagógica na formação do professor, sendo o motor gestor do seu compromisso profissional com a aprendizagem de seus estudantes e com as problemáticas do seu entorno, isto é, do seu ambiente de aprendizagem (JOLIBERT *et al*, 2007).

No caso específico do ensino de graduação em Administração, é necessária uma melhor compreensão das partes que se inserem no ambiente de aprendizagem do aluno, de modo que o ensino possibilite uma formação ampla, sem dissociação entre econômico e social. Porém, Lourenço, Tonelli e Mafra (2010) refletem que o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo e a consequente imposição de sua lógica como determinante nas relações sociais reduziram as questões políticas e sociais a questões estritamente econômicas. Os autores defendem uma formação pluralizada a partir de uma aproximação com as ciências sociais, desvinculando-se da abordagem cartesiana tradicional, que compartimentalizou as disciplinas do curso. Torna-se salutar uma atitude interdisciplinar para solucionar a fragmentação do ensino em Administração, adotando uma perspectiva crítica e reflexiva para desafiar a racionalidade tomada somente em suas dimensões instrumental e econômica.

Não obstante, para se conseguir uma melhoria no ensino também se faz necessário um corpo docente coeso, atento ao contexto local. No Nordeste, isso é dificultado pelas discussões políticas que chegam a causar atritos na relação entre os professores e na formação de um corpo docente local, pois muitos, até hoje, vem de fora, de regiões do Sul e Sudeste. Talvez haja conexão com o fato apontado por DVII. 42 na dimensão anterior a respeito da aprovação de pessoas dessas outras regiões em concursos públicos no Nordeste por possuírem melhor preparação, proporcionada por um ambiente mais propício a uma formação qualificada. Salienta-se que as discussões políticas nas universidades da região nordestina não acontecem simplesmente pelo fato do corpo docente ser formado por professores que também são oriundos de outras regiões do país, mas uma questão cultural instaurada nas universidades.

Com relação à organização de disciplinas, não é mais cabível que um curso ainda tenha problemas em alocar professores para lecionar disciplinas e que isso fique a cargo da benevolência individual dos próprios docentes visando não prejudicar os alunos. Essa situação acontecia comumente na época do surgimento dos cursos de graduação em Administração na

região, quando os professores ainda tinham vínculo profissional com outras atividades além da universidade. No entanto, mesmo esta formação se tornando mais acadêmica, essa problemática persiste em algumas universidades, sobrecarregando alguns professores e prejudicando a qualidade da formação do aluno, reflexo da ausência de planejamento pelo ambiente universitário.

Salienta-se que esse êxodo para as instituições universitárias no Nordeste não é exclusivo dos professores, mas também dos discentes. Muitas vagas são preenchidas por alunos que não nasceram na região ou nunca residiram e nem pretendem residir após o término do curso, o que de certa forma enfraquece na identidade do aluno no sentido de querer melhorar a região. Chickering e Reisser (1993) questionavam, na década de 1990, sobre a importância da criação de programas nas universidades que valorizassem os candidatos locais, adaptando-se o processo de aprendizagem para este perfil para melhor inseri-lo no campo de atuação local. Entretanto, as políticas governamentais recentes têm caminhado de forma inversa, facilitando o trânsito das pessoas para quaisquer regiões do país por meio do processo seletivo que, nesse caso específico, rege as universidades públicas federais. Embora a discussão das vantagens do sistema fuja ao escopo deste trabalho, cabe explicitar que ele contraria a ideia dos autores citados, que defendiam a proposta de um aprendizado contextualizado.

A falta de planejamento nas universidades é vista como uma falha de gestão, como pode ser visto na seguinte fala: “Na verdade a universidade pública sofre de muito problema de gestão, você sabe disso, né? Isso no Nordeste comparando com o Sul ela funciona muito pior, isso é sério.” (DVI.30). Outro docente complementa: “Lamentavelmente, eu acho que nós somos muito isolados. Você tem cada curso é um curso, até mesmo pela própria universidade, você não tem um grau de interação que deveria ter.” (DVIII.35). Em concordância, outro professor relata:

“Eu lembro, que às vezes, **a gente tinha dificuldade para colar grau**, que ainda acontece hoje, **porque não tinha professor em alguma disciplina**. Na época minha turma corria esse risco porque a gente estava sem professor na disciplina de Ciência Política. Isso foi se arrastando até que o professor Berilo Ramos Borba, que era secretário de Administração do Estado da Paraíba, e ele vinha dar aula pra gente. Saía da Secretaria e vinha do jeito que saía da audiência para a sala de aula. **Ele teve um profissionalismo para que aquela turma não ficasse prejudicada. Mas a turma não via preocupação da reitoria e do departamento daquela disciplina**. Não tinha professor, o problema é de vocês, entende? **Não via ações para corrigir aquilo ali**, a gente é que inventasse a solução.” (DI.24)

É fundamental empreender ações de correção de erros cometidos na estruturação da universidade, pois um dos agentes mais prejudicados é o aluno, que recebe uma formação

deficiente por falta de organização do ambiente estrutural-institucional em que se encontra. Porém, com o passar do tempo, as universidades foram criando novos cursos, novas políticas públicas do Governo foram adentrando em suas estruturas, com o aumento do número de vagas e turnos. O problema foi que tais estruturas praticamente permanecem as mesmas daquela época em que a demanda era menor e diferente diante do contexto atual.

“Não percebi também como professora esse olhar da reitoria ou da administração superior. Acho que a preocupação da universidade com o curso era mais de um posicionamento estatístico, é mais um curso que a universidade está oferecendo, mais uma área de conhecimento. Como a universidade estava crescendo, então, era bom ter mais cursos. Era mais pra entrar nos dados estatísticos oficiais da universidade e do MEC, que é muito bom, mas os detalhes do funcionamento vão se perdendo um pouco, na responsabilização de quem está lá no contato imediato com o aluno ou com o problema, né? Acho que atualmente tem melhorado, mas tem ainda aparecido muito problema que a Administração pela evolução do próprio papel das pró-reitorias, elas tem atuado mais próximo. Mas ao mesmo tempo que a quantidade de cursos crescem demais aí praticamente estrangula o tempo das pró-reitorias pra olhar com mais detalhes cada curso, porque são tantos cursos que não dar tempo. O que melhorou, de certa maneira, foi o chegar das pró-reitorias aos cursos. Antigamente era mais distante, as pró-reitorias eram menores e seus papéis ainda estavam se descobrindo, já que também elas estavam surgindo na época da reforma universitária e, conseqüentemente, cêntrica.” (DI.25)

Dessa forma, o professor entrevistado reforça que este panorama leva a universidade a agir de maneira amadora, não sendo exemplo para os próprios alunos de Administração, em termos de gestão eficaz. A propósito, pode-se refletir que a universidade exerce uma responsabilidade sobre as oportunidades, materiais ou não, a serem ofertadas ao aluno para que ele se engaje em seu processo de aprendizagem e vivencie experiências e conhecimentos (ALBUQUERQUE, 1980).

“A própria universidade é um laboratório riquíssimo de como não deve ser administrada uma organização porque nós somos intuitivos e improvisadores. Que é a coisa mais perigosa pra Administração, que é ela ser amadora. Você pode ser amador na sua casa, mas numa organização do tamanho de uma universidade não, onde os egos se sobressaem, todo mundo sabe já de tudo, todo mundo tem doutorado, é sabido, tem conhecimento, é tudo cheio de importância. É um grau de dificuldade muito grande você administrar seus colegas onde todos querem ser super, um mais sabido que o outro, é muito difícil. O nosso curso de Administração, eu vejo que tem um débito com a sociedade porque não só forma profissional para a longevidade sadia da própria instituição como para o seu público ao seu redor.” (DI.32)

O discurso exprime uma preocupação com a formação do administrador, que se afasta de um retorno desses alunos como profissionais que contribuam com o aprimoramento das atividades da instituição na qual se formou, bem como do público que está no entorno do ambiente de aprendizagem. Isso ocorre pela falha do ambiente estrutural-institucional sobre o processo de pós-formação do seu corpo discente, sobretudo no estímulo ao desenvolvimento

do ambiente em que vivenciou o seu aprendizado articulado com o seu campo de atuação profissional.

De acordo com Beard e Wilson (2006) e Goergen (2006), a formação do administrador é constituída por um ambiente de aprendizagem flexível e móvel para construção do conhecimento, em que a sala de aula não é a única estrutura a ser oferecida pela universidade para tanto. Pelo contrário, é preciso oferecer espaços sociais e articulação com o contexto organizacional. Para isso, seria indicado que a universidade iniciasse um processo de singularização das suas atividades, sem deixar, obviamente, as suas responsabilidades gerais, mas passando a se ocupar em observar melhor o que acontece no seu entorno. O ensino em Administração também passaria a dar mais atenção ao que se tem internamente, no que diz respeito aos elementos da dimensão deste ambiente, em articulação com o externo à formação do administrador no sentido de beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos para um amadurecimento profissional, consistente com o ambiente de aprendizagem tido na região.

“Pra eu aprender eu tenho que entender o que se passa aqui. [...] Não é trazer coisa de outro mundo não. É tentar ver soluções a partir da criatividade frente ao que temos, otimizar o lugar, trazer qualidade. Esse é o papel da universidade, sem perder o todo, mas não deixando de **olhar para o específico,** para o que é nosso. E o aluno de Administração não adianta ficar sabendo o que aconteceu lá na grande empresa se não sabe o que tá acontecendo aqui mesmo em João Pessoa e os impactos que aquilo pode ter aqui pra cidade. [...] A gente tem tanto lugar pra trabalhar.” (DI.41)

“Nós incorporamos isso porque era dito a nós que a gente colaborasse com a sociedade local, dando ideias para o crescimento do Estado. Seria olhar para as pequenas empresas, para as prefeituras do interior. Não sabíamos direito como fazer porque éramos ainda muito novatos, mas íamos às empresas, e não tínhamos incubadoras de empresas, **participávamos do Sebrae, apesar de ainda ser bem incipiente na época.** Os professores começaram a fazer pesquisas nessa área e fomos melhorando com essa colaboração de **enviar nossos formados para a gestão pública, gestão universitária e os cuidados para com as privadas, com um olhar às pequenas e médias empresas.” (DIII.15)**

“Eu acho que temos aproximado mais o aluno do seu ambiente, mas aí também tem uma questão filosófica, né? Na verdade mesmo, **não se sabe direito, acho eu, para que a gente tá preparando este aluno. A universidade, na minha opinião, ela não está preparando o aluno somente para o mercado, ela está preparando o aluno pra vida profissional dele.** Então, eu também não posso ficar refém de técnicas que a gente sabe que o aluno está estudando hoje para ser um profissional daqui a cinco anos que, na verdade, daqui há cinco anos essas técnicas não vão estar mais nem no mercado, muitas vezes. **Então, existe esse pouquinho de dificuldade, de decisão do quê que eu vou realmente passar pra esse aluno, formar esse aluno.** Eu acho que a universidade buscou muito e continua buscando se aproximar do mercado, embora, eu acho que ela devesse se aproximar mais ainda.” (DVII.21)

“A gente precisa também, é porque veja, eu formo um administrador eu formo ele não é pra universidade, é para o mercado. Quando eu formo um administrador público não é para a universidade, é pra Administração Pública de uma forma geral. E esses outros atores, a iniciativa privada e o poder público, precisam ser também ouvidos quando eu formulo os meus projetos pedagógicos. Não é que eles vão chegar e dizer que quer que você faça assim e assado aqui, mas é que eles

mostrem quais são as dificuldades que eles estão enxergando no profissional que nós colocamos no mercado. Então, **quando eu graduo, quando tem uma solenidade de Administração, eu tô entregando pra sociedade alguém que deverá estar formado de acordo com a necessidade dessa sociedade**, aquilo que a iniciativa privada e o poder público precisam dos administradores.” (DVIII.15)

“Essa é uma questão, por isso eu digo que a gente tem que se preocupar com o **plano pedagógico**, porque eu não posso esperar que cada professor seja quem vai tomar uma decisão de fazer assim e fazer assado. **Eu tenho que pensar que todo mundo esteja de acordo com uma diretriz mais geral**. E aí quando eu preparar os meus setores de estudo eu tenho que ser mais abrangente, eu não posso ter um setor de estudo focado só em uma necessidade aqui local. **Mas eu posso trabalhar dentro deste setor de estudo mais abrangente algumas áreas que são mais voltadas para a gente**. E quando eu for discutir questões eu posso encaminhar essas questões para a realidade local. Em termos de empreendedorismo, eu posso trabalhar com o aluno mostrando para ele quais são as perspectivas, as áreas, as atrações aqui na região ou partido da região, e não simplesmente aquilo que vem lá de fora.” (DVIII.34)

O papel da universidade é olhar para o específico, colaborando com a sociedade local, conforme assinalam DI.41 e DIIL.15. Este professor destaca o SEBRAE como entidade que pode contribuir na aproximação do aluno com o seu ambiente de aprendizagem. No entanto, outro professor afirma que o SEBRAE é distante da universidade. “A **atuação do Sebrae** também não se envolvia tanto com o Departamento em nível de parceria, montando programas juntos, isso nunca houve não.” (DII.22). Convém questionar se falta de envolvimento da instituição decorre das deficiências do ambiente estrutural-institucional ou se o próprio Sebrae se nega a realizar parcerias com a universidade por talvez acreditar que a universidade “filosofa” (sem intuito pejorativo) demasiadamente no seu universo acadêmico, sem vivenciar as circunstâncias reais do mercado.

DVII.21 defende que a universidade não tem a função de apenas formar para o mercado, mas para a vida. Porém, a instituição enfrenta empecilhos para oferecer uma formação para a vida profissional do aluno. Uma indagação se refere a até que ponto a formação atual estará condizente com o ambiente deparado daqui a cinco anos pelo aluno. DVIII.15 entende que a universidade, em seu ensino em Administração, forma o aluno para o mercado ou para a Administração Pública em geral. Então, é preciso oferecer uma formação visando atender as necessidades dessa realidade. Aliás, este professor explicita a necessidade de um plano pedagógico que esteja em conformidade com as diretrizes gerais, mas capaz de abranger também as particularidades locais ou regionais.

Soster (2011) comenta que, desde o fim da década de 1990, o país vivencia uma profunda reforma no seu sistema educacional. Todavia, até que ponto a reforma contempla os aspectos presentes nos relatos dos professores entrevistados, pois afetam a formação do administrador a partir de considerações do ambiente de aprendizagem, o que exigiria mais

compromisso dos agentes envolvidos no processo. É preciso preparar melhor os profissionais das universidades do Nordeste, como defende um dos professores pesquisados:

“Eu acho que tem muito da formação dos docentes, dos técnicos que dirigem as universidades. Eu acho que o pessoal da gente a qualificação é muito fraca. Pega o pessoal do Paraná, ele é mais qualificado, sabe? O nível de comprometimento é maior. Eu não sei explicar isso, é muito complexo. Parece que o serviço público contamina o nordestino de uma maneira diferente. Vai arraigando uma coisa de não cumprir, de não se preocupar com prazos, com a qualidade do que faz. Isso é uma coisa preocupante. Eu acho que no Nordeste é pior. Não estou dizendo que todas são assim. Eu não conheço a realidade de todas, então, eu não posso comparar com a de Pernambuco, por exemplo, que pode ser melhor, sabe? Eu só posso comparar com duas que conheço, né?” (DVI.31)

Frisa-se a percepção do professor com relação à distinção entre o Nordeste e outras regiões quanto ao compromisso com o serviço público. O servidor público do Nordeste é caracterizado em um sentido negativo, de um profissional desleixado e de baixa qualificação. O entrevistado alega que os servidores do Paraná, universidade onde já lecionou, são mais comprometidos. Por isso, leva-se em consideração a cultura tida nas estruturas da universidade, que Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) apontam a relevância para uma aprendizagem nativa.

Além dos servidores, o aluno também precisaria se comprometer com esse processo. Em Administração, é preciso estimular o interesse do estudante por seu campo de atuação e, para tanto, seria fundamental que a universidade lhe possibilitasse um melhor acesso ao mercado local e que houvesse uma maior definição da própria profissão. Santos (2009), acredita que o aluno de Administração chega ao mercado de trabalho tendo a certeza que o sucesso virá rapidamente, mas o que vem é o sentimento de decepção e frustração quando isso não ocorre. A desilusão pode ser resultado de um ambiente estrutural-institucional que distancia o aluno do seu real ambiente de aprendizagem.

“Mas também eu acho que a gente tem pouquíssimo laboratório, a atuação da universidade junto às empresas locais é fraca. Fazer com que nossos alunos consigam estágio nelas é difícil, e como estagiários, não pra ficar submisso, como carregador de correspondência, um carimbador, coisa dessa natureza. O aluno também precisa conhecer mais do campo de trabalho dele, das dificuldades que ele tem, tá faltando esse suporte do curso. Primeiro é preciso também definir qual é a área própria do administrador, o seu campo, precisa ter uma visibilidade mais acurada pra saber qual é o espaço próprio pro administrador.” (DI.54)

Pereira, Brito e Brito (2006) argumentam pela necessidade de reconstrução dos currículos para atender as necessidades da contemporaneidade, o que está em conformidade com o entendimento dos discursos dos professores apresentados anteriormente. Os autores exprimem uma ideia semelhante à de Freitas e Amorim (2000), ao indicarem que as reformas curriculares requerem um alcance dos interesses do mercado para que o formado em

Administração seja requisitado pelas organizações. É uma compreensão que converge com o discurso formulado por DVIII.15.

As mudanças curriculares para um aperfeiçoamento na formação do administrador exigem um compromisso do docente. Por outro lado, ele precisa se sentir motivado para mobilizar um maior esforço em suas atribuições, incumbindo às políticas institucionais da universidade promover o estímulo do seu corpo docente. Por vezes, isso dependerá da interação entre a universidade e o Governo, por exemplo, caso a motivação esteja vinculada à remuneração.

“Eu lembro de um tempo atrás aqui na universidade que a gente teve a **GAE** (gratificação de atividade de ensino), uma gratificação de incentivo à docência. **Foi uma época que todo mundo queria dar aula, fazer pesquisa, extensão, viver na universidade porque receberia uma gratificação por isso.** Foi uma forma que eu vi a universidade viva. **Era um negócio meio mercantilista, mas funcionou.** Quando desapareceu a gratificação o pessoal começa a se distanciar. As pessoas acabavam estando mais presentes na universidade, sabendo o que o outro fazia até para não repetir, tudo no intuito de receber a gratificação. Desapareceu a GAE e esse espírito assim desapareceu de novo. **Isso foi pra universidade, mas o curso na época se beneficiou, teve uma melhora na qualidade por conta de uma cobrança externa pra tá mais presente e de motivação financeira.** [...]” (DI.34)

Em um caso específico, o professor pesquisado ilustra que a existência de uma gratificação para o docente que o impelia a um maior comprometimento com a instituição, até mesmo tendo uma interação maior com seus colegas de trabalho. Ainda, o entrevistado salienta que a gratificação pode ser vista como um negócio “mercantilista”, mas que funcionou para os propósitos da universidade em tornar seu corpo docente mais comprometido com as atividades que levam a oferecer uma formação mais qualificada ao aluno. Na verdade, tais incentivos ensejam um olhar sobre a realidade de cada ambiente estrutural-institucional específico das universidades, que são bem destoantes na própria região Nordeste. Contudo, nas universidades federais, isso se agrava porque as regras são iguais para todas as instituições do país, conforme a fala abaixo:

“**Eu acho que tivemos apoio até porque nossa região tem menos indústrias, menos empresas, e elas dão um bom suporte. O valor, o valor relativo das universidades é grande no Norte e Nordeste. O próprio orçamento delas é um dos maiores de muitos Estados.** Agora, claro que tem que melhorar e muito. **Pelos interiores mesmo você encontra cursos que não tem nem professor, muito menos qualificado. Mas complica nas federais quando as regras são iguais pra qualquer uma no país.** E como é que fica se eu não consigo dar chance pro pessoal do mercado local participar dessa história? [...]” (DVII.33)

Segundo Santomé (2011), as modificações na autonomia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e nas políticas institucionais para atualizar as legislações que rege a educação, passam pelo professor. Contudo, é fundamental encontrar mecanismos

de estímulo para que ele modifique suas práticas, rotinas e até mesmo os conhecimentos adquiridos e reconstruídos durante seus anos em sala de aula. A experiência das reformas das últimas décadas é fraca também porque, sem um verdadeiro envolvimento do corpo docente, o fracasso se torna inevitável.

Ressalta-se que a insatisfação dos professores do ensino superior não se restringe apenas ao fator salarial, mas à didática inadequada para ensinar melhor e a perda crescente de *status* profissional na sociedade. A ausência de uma formação pedagógica reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e se tornam autodidatas em virtude do interesse e entusiasmo que os envolve na docência. Em outros casos, acabam colocando a sua ação docente em segundo plano, principalmente quando são profissionais liberais (MASETTO, 2012). Isso prejudica a construção identitária da profissão de professor, cujo processo de trabalho é solitário quando encara a sala de aula sem um preparo adequado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Reflete-se, então, até que ponto a universidade forma um corpo docente condizente com as necessidades do processo formativo do aluno e o quanto ela oferece para uma capacitação docente que corresponda ao ambiente de aprendizagem local.

Esses autores apontam que, na docência universitária, a fragilidade do ensino é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz a docência universitária a ser identificada mais com a atividade de pesquisa do que com a de ensino. Para Masetto (2003), uma proposta seria focar o ensino na aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento humano e profissional do alunado. Desse modo, Lourenço, Tonelli e Mafra (2010) complementam que ensinar é levar os alunos para a realidade do seu contexto, e não de outras regiões que diferem em sua quase totalidade da realidade local. É necessário, portanto, potencializar a capacidade dos estudantes para solucionar problemas dentro de sua realidade contextual. Sendo assim, o docente atuaria criando condições de ensino que deslocam sua competência para incentivar a aprendizagem e o pensamento pela clareza de seus objetivos, métodos e procedimentos avaliativos. Porém, o papel de grande parte dos docentes em Administração se limita à difusão do conhecimento tradicional e centralizador, geralmente desmotivados com sua realidade profissional.

Diante do exposto, DIX.3 revela que a docência não era o foco principal de sua atuação profissional, pois recorria a outros empregos devido ao baixo salário proporcionado pela universidade estadual do seu Estado. Ele também possui experiência na universidade federal, mas avalia que, mesmo com ganhos financeiros mais atrativos que a universidade

estadual, muitos professores não gostariam de permanecer na instituição federal por sua fragilidade estrutural e institucional e por razões geográficas.

Tal situação mostra a falta de planejamento dos projetos de expansão universitária do Governo, em que não se criam políticas motivacionais para a permanência do docente no interior, o que vai além da alçada de políticas institucionais da universidade e envolve as políticas governamentais de desenvolvimento socioeconômico para a região, de forma que atraia o professor para as cidades de interior.

“Agora com relação ao corpo docente, quando era na estadual era uma situação bem difícil, a universidade estadual estava nascendo **de uma forma desestruturada**, com salários baixos, e **os professores tinham outros vínculos empregatícios**. Eu mesma tinha outro emprego além de ser professora substituta da estadual. **A docência era vista como um bico**, quase todos tinham outros empregos durante o dia, e davam aula à noite na estadual. Já na federal, havia professores mais comprometidos, sendo que por conta da **história de dedicação exclusiva, mas muitos professores não estavam lá porque queriam**. Tanto é que duas professoras que eram efetivas logo saíram quando passaram em outros concursos. Eu não sei da motivação dos professores, **mas acredito que eram professores que se sentiam melhor do que na estadual**, buscavam fortalecer mais o curso, criar reserva de mercado. **Apesar de alguns estarem de passagem** porque também eram pessoas que não queria ficar residindo na cidade de Picos por muito tempo, mas eram professores mais voltados para o perfil somente de docência mesmo.” (DIX. 3)

Portanto, é preciso considerar as peculiaridades desse ambiente de aprendizagem, visto que influenciam no desenvolvimento do ensino em Administração, sobretudo na região Nordeste. Além do mais, o conhecimento dessa dimensão se faz relevante porque a própria abordagem do aluno para o seu aprendizado está relacionada com as suas percepções do ambiente de aprendizagem (LUCAS, 2001). Sendo assim, tomar conhecimento sobre a estrutura universitária para a formação do administrador se torna imprescindível, pois este ambiente estrutural-institucional é considerado como um espaço de tomada de decisões formativas, envolvendo agentes, recursos, condições, entre outros fatores apontados por Zabalza (2004). Tais fatores impactam no ensino em Administração e de maneiras distintas dependendo, por vezes, da sua vertente. A seguir, discutem-se as vertentes da Administração.

4.2.2 Vertentes da Administração

O ensino em Administração acabou se dividindo em cursos de graduação em Administração geral, voltado mais para o setor privado, e também de graduação em Administração Pública. Esta última tomou uma proporção forte no início do ensino na área no Nordeste, em razão da debilidade empresarial existente na região na época, segundo o relato abaixo:

“Por conta de uma debilidade empresarial da região Nordeste, a Administração enveredou por uma perspectiva pública. A Escola Superior de Administração começou a ditar, inclusive os programas de Bresser Pereira que passaram a ser os programas de Administração nessa região porque realmente era débil empresarialmente e a ênfase era em Administração Pública para o Nordeste. Os cursos todos funcionavam nessa perspectiva nos anos de 1960 para 1970. Muito mais tarde que veio a Administração empresarial na região, né? Eu acho que, inclusive, eu não sei se há oficialmente esta dicotomia, eu acho que não. Não tinha o curso de Administração Pública separado com de Empresarial nas universidades da região. Mas acabavam caminhando pela vertente pública, né? Eu acho que tem que ter essas duas vertentes mesmo, não dá para misturar, uma panela só não. E até hoje a parte privada, empresarial ainda não atingiu a maioria aqui na região. É bem marginal, não é?” (DII.14)

O relato a seguir também assinala que a base da Administração no Nordeste foi a perspectiva pública. Pretendia-se formar profissionais para o serviço público, buscando a racionalização das atividades do Estado para a melhoria do desempenho da máquina administrativa. Isso foi operacionalizado, inclusive, através das reformas administrativa e universitária, por volta das décadas de 1950 e 1960 no país, conforme Fischer (1984), Coelho e Nicolini (2010), Costin (2010).

“Voltando pra ideia da criação de nosso curso, quando ela foi criada em 1957 que aqueles intelectuais possivelmente de Direito da UFC resolveram criar o curso de Administração aqui. A base primeira realmente foi da Escola de Administração de São Paulo. Aí o pessoal replicou isso aqui no Ceará. Em 1960, o curso foi encampado pelo Governo do Estado, o governador Parsifal Barroso, na época, teve essa noção, obviamente, porque muita gente participava já do governo. Aí se conseguiu a autorização do Governo Federal para que tivesse a primeira turma de Administração. E nós começamos de fato com a Administração Pública porque a ideia era de que a Administração fosse mais voltada para o serviço público. A iniciativa privada no Estado daqui ainda não era grandes coisas. Então, a preocupação era a capacitação de pessoas para as funções de Estado. [...] Mas veja, nós vimos de uma visão da necessidade de Administração Pública para uma visão depois mais aberta também da necessidade da Administração Empresarial, e para uma visão de hoje onde realmente a Administração empresarial ganhou relevância.” (DVIII.38)

Fica perceptível que a influência inicial do ensino em Administração na região foi a da perspectiva pública. Sabe-se que a Administração Pública surgiu na década de 1950, aparecendo no Nordeste somente no final desta década pela UFBA, conforme Fischer (1984) e Ribeiro (2011), influenciando também algumas universidades da região. Araújo (2004) cita que a vertente da Administração Pública foi beneficiada pelo cenário oportuno nordestino vinculado predominantemente ao setor público.

“O ensino de Administração, no Brasil, começou através de uma escola do serviço público, tinha uma conotação pública. E no Rio de Janeiro começou na FGV como Administração Pública, só depois que ela passou a ter também o de Empresas. Em São Paulo, que tinha um viés industrial muito grande, aí se deu ênfase ao ensino voltado para as indústrias. No Nordeste, algumas décadas atrás, tinha muito pouca indústria, então, não havia interesse por ensinar Administração de Empresas. Então, os currículos das escolas carregavam uma

parte pública porque **era mais fácil encontrar professores para ensinar Direito Administrativo, isso e aquilo outro mais ligado à área pública.** À medida que o Nordeste foi se industrializando, **começou a ter bipolaridades,** cursos de Administração passando a carregar mais em disciplinas da área de empresas em vez de pública. A Bahia mesmo começou e continua ainda hoje muito forte em Pública.” (DIV.16)

Nota-se que a fala de DIV.16 reforça a questão do Nordeste ter enveredado para a Administração Pública em função do seu contexto institucional. Além disso, acrescenta que a configuração do curso aconteceu por professores de outras áreas do conhecimento, dentre elas o Direito. Eram professores mais ligados à área pública, que também colaboraram para essa conotação da graduação em Administração. Posteriormente, aparece a Administração voltada para as empresas, já influenciada pela própria atuação da Sudene no Nordeste, que gerava a ânsia desenvolvimentista na região.

“No Nordeste, basicamente em decorrência do grande investimento que a Sudene fez pra industrializar a região, foi que gradativamente foi se dando maior ênfase ao ensino de Administração de Empresas. Eu mesmo cursei as duas áreas, mas o diploma é único que eu tenho, de bacharel em Administração.” (DIV.17)

Salienta-se que os professores tinham uma formação tanto para Administração pública como de empresas nos anos de 1950 (FISCHER, 1993). No entanto, no decorrer das décadas seguintes, isso foi se enfraquecendo, focalizando apenas a formação para o setor empresarial, tornando uma raridade encontrar docentes com atuação ou formação na área pública, como apresenta o discurso a seguir:

“Só eu na minha época voltada para essa atuação na área pública dentro da própria universidade, uma raridade dentro dos professores do curso, mas não é que eu quisesse um curso de Administração Pública, mas de salientar a **importância de conhecer este universo na formação** para se ter administradores imbuídos da vontade de estarem realmente querendo **contribuir para a porção pública que a Administração de empresas mesmo tem.** É ela quem opera a legislação, quem admite e demite, que pode colocar gente pública no mercado, que pode viciar uma licitação. A gente vê aí dizendo sobre a corrupção, mas isso você tem que ver que há um corruptor e que pode não estar no setor público.” (DI.3)

Nesse sentido, o professor entrevistado mostra a importância que a Administração Pública exerce para o seu contexto particular, e que, muitas vezes, é vista por um ângulo deturpado que caracteriza a gestão pública como atrasada, ambiente de corrupção e de incompetência e com profissionais preguiçosos, como visto nas falas de outro professor apresentadas a seguir. Percebe-se que o discurso de DVII. 42 pode convergir com o discurso de DIII. 31, pois as pessoas de regiões do Sul e Sudeste vêm realizar concursos na região Nordeste, mas os competentes permanecem por lá no setor privado. Então, pode-se indagar

que essas pessoas seriam as consideradas preguiçosas e incompetentes, o que até mesmo prejudica o desenvolvimento do Nordeste.

“[...] O serviço público também pode ser um **espaço de trabalho** pro meu conhecimento técnico, mas **era tudo muito atrasado, era mal visto**. O curso mesmo tinha uma ou duas disciplinas e **nem era incentivado pelos professores porque estes atuavam mais no privado mesmo**. Mas seria necessário fortalecer e melhorar a formação em Administração Pública.” (DIII.8)

“Na **graduação, os alunos não procuram muito pela Administração Pública não**. E eu não sei a que atribuir isto não. **Pode ser que seja cultural, pelo fato de ver Administração Pública como lugar de corrupção, de não fazer nada**. E como **os jovens ainda estão imaturos, começa a acreditar nisso** e não entram no curso pensando em Administração Pública por isto. Quando percebem a importância e como é bonito compreender essa ciência maravilhosa da Administração Pública, já é tarde e depois vão querer descobrir numa especialização ou Mestrado.” (DIII.12)

“Na graduação parece que não tem essa orientação e esse reforço como tem na pós-graduação. Os professores mesmo falam mais da Administração Privada. **Na minha sala de aula eu levo mais pro privado mesmo porque é o que os alunos desejam**. Mas quantas vezes eu já parei a aula pra discutir um pouco da Pública e tentar mudar essa visão neles de que é só roubalheira.” (DIII.13)

“Quanto à Administração Pública, **vejo como desafio é a compreensão do aspecto cultural** de que as pessoas devem e podem fazer um bom trabalho de gestão mesmo no serviço público. Isso está mudando, já conseguimos ver profissionais de alto nível na gestão pública, mudando o jeito de atuar na gestão pública. **Os alunos e profissionais que não são da Administração pensam que a Administração Pública é para os preguiçosos, é para a incompetência, e é preciso mudar essa mentalidade**.” (DIII.31)

Constata-se que, na graduação, os alunos pouco buscam estudar a Administração Pública, levando os professores a se direcionarem para a realidade do campo privado. Todavia, os professores também parecem não incentivar a mudança de mentalidade dos alunos para uma abertura aos ensinamentos sobre a vertente pública. Talvez por imaturidade, eles formam uma opinião distorcida da gestão pública, alimentada indiretamente pelos professores. É preciso mudar a cultura de ensino, como foi abordado na seção sobre ensino tradicional e moderno. É necessária uma compreensão de aspectos culturais que afetam as estruturas do ambiente de aprendizagem, levando o aluno a ampliar sua visão a respeito das vertentes da Administração e focalizar a vertente mais próxima. No Nordeste, por exemplo, a grande maioria da população busca empregar-se na esfera pública.

“O Norte e Nordeste continuam sendo ainda os grandes empregadores do serviço público, só que eu também acho que **cada vez mais a gestão pública está se aproximando da gestão privada**. O curso de Administração se volta às duas áreas, claro que, existe as peculiaridades da administração pública, mas **cada vez mais elas são próximas**. E no fim **você vai se adaptando**, o próprio aluno se adapta na realidade que ele encontra, na organização em que ele é absorvido pra trabalhar.” (DVII.6)

“Na verdade, o que aconteceu com o tempo é que no curso de Administração de Empresas a gente incorporou algumas cadeiras da área de Pública. E o pessoal

achava que o curso de Empresas tinha mais possibilidade de emprego do que o de Pública. É uma incoerência porque ainda hoje boa parte dos alunos tenta fazer um concurso público quando termina o curso. O curso de Pública foi ficando muito pouco, e as pessoas preferem fazer o de Empresas.” (DVII.5)

“Eu acho que todo curso de Administração tem que ter sim algumas cadeiras específicas de gestão pública, de orçamento público, que é bem específico, eu acho que deveria ter pra facilitar nosso aluno aqui pra que possa ter noções disso pra fazer o concurso e pra que esse aluno ele veja os dois lados e possa escolher trabalho em qualquer um dos lados.” (DVII.7)

Assim, o curso voltado para as empresas, nos anos 1970, foi tendo uma ascensão por conta da chegada de algumas organizações em virtude da intensificação de alguns investimentos governamentais para a industrialização da região (FISCHER, 1984). Nesse sentido, as pessoas criaram expectativas de oportunidades de emprego para o setor privado em detrimento do público, caminhando juntas as duas vertentes no ensino em Administração. Por conseguinte, a vertente da Administração Pública foi entrando em declínio nas décadas seguintes e foi se restringindo apenas a uma disciplina qualquer dentro do curso de graduação em Administração, como ilustram os discursos acima.

No entanto, o discurso de outro professor contesta que o ensino em Administração tenha interesse em se focar na preparação para concurso público, atuando como um “curso preparatório”. O propósito seria apresentar os princípios da Administração Pública, necessários ao aluno pode atuar na gestão pública em seu futuro profissional.

“Eu já até escrevi artigos sobre isso, esse boom de concurso, que todo mundo quer passar em um, mas nós da Administração não temos esse interesse todo na universidade, enquanto aluno de graduação. [...] Já na pós-graduação tem mais disciplinas de gestão pública, de estudar o aparelho estatal. Isso antigamente pouco se tinha.” (DIII.11)

Aliás, a Administração depende do seu ambiente organizacional, seja público ou privado. Desse modo, o seu ensino não poderia ser visto como algo único, mas assumindo que as vertentes diferem entre si. A composição das disciplinas do curso tem similaridades, mas o que se diferenciaria realmente seria o campo da pesquisa do docente, em distinguir o privado e público, como revela o discurso de DV. 19. Percebe-se, novamente, a atribuição de uma responsabilidade maior ao professor na condução do ensino em Administração, ficando ele a cargo de diferenciar o conteúdo da disciplina pelos seus exemplos trazidos à luz de seu envolvimento com a pesquisa. É tanto que os discursos de DI. 47 e DII. 20, em seção anterior, já defendiam a pesquisa como o caminho para o desenvolvimento de um ensino atualizado em Administração.

“E na parte de pública, de gestão pública, que são duas coisas diferentes, inclusive. Não é uma coisa só não a empresarial e a pública. A Administração depende

muito do ambiente organizacional. O ambiente de organização pública, no Brasil, é muito diferente do ambiente de uma empresa. Em todo canto é assim, mas no Brasil ainda mais, **que tem uns traços culturais horríveis.** Os **currículos** até poderiam ter disciplinas em comum, mas **o corpo de professores devia ter interesses e pesquisas diferentes entre privado e pública,** trazendo problemas de formulação e execução de políticas públicas.” (DV.19)

Esse discurso manifesta a ideia de que o ambiente público peculiar do Brasil apresenta “traços culturais horríveis”. Possivelmente, com uma estrutura contaminada por elementos indesejáveis na gestão, fica difícil de atrair os alunos para tal campo, sobretudo, quando os traços culturais estão tão arraigados nessas estruturas, impedindo mudanças no seu contexto institucional. Em conformidade, um professor relata que é preciso deixar o amadorismo e agir de forma profissional na gestão pública: “Eu ainda diria que há uma necessidade grande de administradores públicos nas nossas prefeituras, nas nossas secretarias. Há necessidade de tornar o processo gerencial no setor público mais qualificado. Temos de deixar o amadorismo e passar a fazermos coisas mais profissionais.” (DIV.19).

O discurso de DI.32, em outra seção, definiu a atuação da universidade, que é uma instituição pública, como amadora, o que é inconcebível para um planejamento consistente de seus projetos institucionais. Torna-se imprescindível que o aluno de Administração tenha uma formação que o atente para tais fatores para que ele possa ser um agente de transformação sobre o seu ambiente de aprendizagem.

Com o passar do tempo, a formação do administrador para a vertente pública foi sendo resumida basicamente a uma disciplina. Em consequência, na região Nordeste, praticamente só a UFBA permanece como referência na área de Administração Pública. As disciplinas foram se direcionando a um ensino do *management* depois que o Brasil adotou o modelo de ensino norte-americano (BARROS, 2014) e, conseqüentemente, o ensino em Administração pela perspectiva pública foi se reduzindo no país. A vertente pública foi sendo destinada aos alunos que já atuam nessa esfera, de acordo com a fala a seguir:

“E o curso de Administração Pública no começo era muito procurado, só que na década de 1990, acho que por aí, **ele foi perdendo força e a gente acabou não mais oferecendo o curso,** sendo suspenso, e passou a ser só Administração de Empresas.” (DVII.3)

“No começo tinha essas duas habilitações, que eu fiz as duas, eu fiz dois estágios, uma na privada e outra no setor público, no Ministério da Fazenda. Tive uma boa formação pra ver a dinâmica das duas. Depois isso foi cortado e tinha que escolher ou uma ou outra pra se formar. Então, **todo mundo corria mais pra privada e a pública foi enfraquecendo. Para pública ia mais aluno que já estava atuando nessa esfera.**” (DIIL.9)

“A Administração Pública foi perdendo mais aquele atrativo que ela tinha, mas eu acho que as duas convivem bem. Eu acho que a Administração Pública, hoje, é cada vez mais importante que você se preocupe na formação de administradores

com essa visão de Administração Pública, e não simplesmente da Administração de Empresas, mas uma Administração voltada para o serviço público.” (DVIII.39)

“Nós achamos que gestão, nós não pensamos em criar uma divisão não. Nós não tínhamos nem estrutura, tínhamos a disciplina de administração pública. **O curso é Administração e ponto.** Quem trabalha no setor público também trabalha no privado, deveria ser, né? Claro que **a Bahia deu uma ênfase maior a Pública**, mas nós decidimos ficar com Administração e a **disciplina** de Administração Pública foi mais uma disciplina criada porque achamos que uma disciplina daria uma base geral.” (DVI.26)

Embora a vertente pública tenha perdido forças, Coelho (2008) assegura que ela tem retomado sua expressividade desde meados da década de 1990, entendimento compartilhado por DVIII. 39 ao se referir à importância de uma formação de administradores para a Administração Pública. Este professor, inclusive, afirma que as duas vertentes convivem bem, mas que a vertente pública deveria ser mais bem utilizada pelo Governo. É preciso desenvolver políticas institucionais que mostrem a relevância de uma formação nessa perspectiva, especialmente para os gestores públicos, motivando-os a participarem de uma formação mais específica no ensino em Administração, algo tão salutar, sobretudo para a região Nordeste.

“Na minha opinião, nós tínhamos um curso de Administração Pública na UECE muito bom, muito respeitado e grande parte dos alunos eram egressos do próprio curso de Administração empresarial, digamos assim, de empresas, e que ao concluir o de empresas faziam a complementação e também se graduavam em pública. Ao meu ver, **o curso específico de Administração Pública**, que nós estamos novamente tentando ter esse curso dentro da nossa grade, pois **é um curso extremamente importante, deveria ser utilizado melhor pelos governos na formação dos seus próprios gestores.** Não apenas pra formar as pessoas que queiram entrar no serviço público, mas até, principalmente, aquelas que já se encontram no serviço público.” (DVIII.4)

“Olhe, o que **me parece que faltou das partes do Governo**, especificamente, dos governos estaduais, faltou essa ideia do curso de bacharelado de Administração Pública, e ele tem preferido, em muitos casos, **fazer cursos de especialização em determinadas áreas que seja de seu interesse.** E na parte das próprias pessoas porque elas, digamos assim, não tinham muito interesse na Administração Pública enquanto os formados na Empresarial tem garantido um papel na própria Administração Pública, ou seja, você não tem que ser um administrador com formação em Administração Pública para pertencer ao Executivo. **Talvez tenha faltado mais por parte do Governo em ter essa ideia da importância da formação específica em termos de bacharelado para o curso de Administração Pública, e para as pessoas, elas não se sentiram muito motivadas para isso.**” (DVIII.5)

Na verdade, pelo discurso de DVI.26, fica evidenciado que o ensino em Administração deveria ser único e não como comentam DV.19 e DVIII.39, que enxergam como algo distinto as duas vertentes. DVI.26 complementa, alegando que a distinção acaba formando um profissional muito especialista, sem uma visão ampla do que envolve a

Administração. Por outro lado, ele mesmo reflete que o ambiente estrutural-institucional não oportuniza uma base sólida, integrando teoria e prática na formação do administrador para que esse alunado tenha a possibilidade de aprender as duas vertentes consistentemente, como pode ser visto na fala: “Eu a rigor sou contra essa coisa de especializar demais, sabe? Porque a gente tem que dar uma base mais consistente e não formar especialista. [...]. Sendo que eu acho também que a gente não dá esta base sólida, nem teórica e nem prática.” (DVI.27).

Em concordância, o relato de DI.1 exprime a ideia de que um bom profissional de Administração, capaz de tomar decisões, deve estar preparado para atuar em qualquer que seja a esfera, pública ou privada. A ênfase no ensino em Administração deve recair na adaptação do que é ensinado para a realidade local do aluno.

“Esse boom dito de Administração de empresas é bem interessante, que vem logo depois a questão do desenvolvimento brasileiro, das fases de implantação das estatais e paraestatais, como Diogo Lordello de Mello falava, ficou descoberta a formação do administrador geral, que eu acho que **nunca deveria ter havido essa cisão de Administração em Pública e Empresa. Pra mim, deveria ser um administrador com um currículo que preparasse o administrador pra ser um excelente decisor em qualquer que fosse a esfera. Essa é uma crítica que eu faço histórica que é a **miopia que os administradores têm sobre a realidade local que eles vão se deparar.** E eles estão instalados numa organização dentro de uma territorialidade, onde desconhecem a legislação, as relações público e privado, e de repente, as pessoas se veem dentro de uma empresa como se elas tivessem encasteladas, **numa posição intocável,** olhando pra dentro.” (DI.1)**

Destaca-se que Diogo Lordello de Mello foi o primeiro Superintendente do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), instituição criada em 1952 no intuito de oferecer apoio técnico e defender os interesses dos municípios. Assim, o IBAM prestava serviços de assessoria técnica e desenvolvia projetos de consultoria para o Governo. O professor Diogo Lordello de Mello se especializou em Administração Pública, se preocupando com a autonomia municipal e mostrando a importância de um “administrador de cidades”. É um termo que ele cunhou na década de 1950 para se referir a um profissional exclusivamente técnico na gestão de município, de acordo com as informações retiradas da Confederação Nacional de Municípios.

Por sua vez, outro professor entrevistado visualiza diferenças no ensino das vertentes em Administração, justamente porque a realidade do ambiente de aprendizagem do aluno tem suas singularidades a partir de qual olhar seja dado pelas vertentes da Administração. Apesar das divergências, ambos os professores (DI.1 e DI.8) defendem que as vertentes devem ser ensinadas em um único curso pela necessidade de uma formação sistêmica dada ao administrador.

“Eu acho que as duas áreas têm distinção sim. Essa distinção é na perspectiva de como se vê o dia a dia da Administração. **Embora a base seja a mesma, mas quem**

vai trabalhar com a Pública tem que enxergar de uma forma o processo administrativo e quem vai pra Empresas tem que enxergar de outra maneira, pois você não pode querer aplicar técnicas que dão muito bem na gestão de empresas na área pública porque não vai dar certo, vai encontrar uma resistência muito grande. Se você for aplicar técnicas da Administração Pública na área de empresas também vai dar problema, não vai ter muita produtividade. Veja, **são duas formas de enxergar o mundo, mas no fundo a base teórica é a mesma. É só uma questão de adaptar a base teórica para o dia a dia, para a prática de cada uma.** Olhe, eu diria que **deveriam ser ensinadas as duas coisas no mesmo curso** porque a oferta de emprego é muito reduzida e o profissional não pode se dar ao luxo de escolher só uma, **tem que saber trabalhar com as duas** porque ele pode pegar oportunidades em qualquer das duas áreas.” (DIV.18)

Apesar dos discursos revelarem que os professores ora enxergam como um ensino único, ora avaliam as duas vertentes como distintas para a formação do administrador, e que a Administração Pública tem sido, de certa forma, desprestigiada, cabe salientar que recentemente houve um retorno da Administração Pública, configurando-se com diretrizes curriculares próprias. Vale ressaltar que o INEP aprovou o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) voltado para a formação específica em Administração Pública, conforme portaria nº 217 e 218 publicada no Diário Oficial em junho de 2015. A partir desta publicação, foi realizado um quadro que explicita a distinção entre o perfil do egresso em Administração Pública e Empresarial.

EMPRESARIAL	PÚBLICA
I - capacidade para compreender os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica;	I – ético, orientado para os princípios da administração pública, com responsabilidade pela <i>res publica</i> e pela defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado;
II - compreensão crítica e reflexiva do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural;	II - proativo, crítico, criativo e inovador diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais;
III - atuação pautada no rigor científico e metodológico para a tomada de decisões e a solução de problemas no âmbito das organizações;	III - comprometido com os valores públicos e o desenvolvimento nacional, assim como com a redução das desigualdades e com reconhecimento dos desafios derivados da diversidade regional;
IV - capacidade para articular interesses utilizando recursos, processos e pessoas, considerando a diversidade;	IV - orientado para a legitimidade social e para o desenvolvimento sustentável;
V - atuação proativa, flexível, criativa e inovadora frente aos desafios organizacionais;	V - orientado para o aprendizado permanente, integrando teoria e prática.
VI - atuação ética, com base em valores e em práticas sustentáveis;	
VII - compromisso com o autodesenvolvimento, integrando teoria e prática.	

Quadro 11: Perfil do egresso em Administração Pública e Empresarial

Fonte: Elaboração própria (2015) a partir da portaria INEP nº 217 e 218

Reflete-se que a Administração Pública é destinada para atuar nas gestões Pública, Social e de Políticas Públicas. No entanto, há alguns pontos elencados que não demonstram tanta especificidade para o perfil, podendo ser transferidos ao perfil de egresso do administrador voltado para o contexto empresarial, e vice-versa. Também, pode-se refletir o quanto esses pontos são frágeis na prática de ensino, por exemplo, a integração entre teoria e prática, bem como a capacidade do aluno compreender o contexto regional e global de forma sistêmica. Isso, possivelmente, é melhorado caso seja levado seriamente um ensino articulado com o ambiente de aprendizagem.

Além disso, apresenta-se outro quadro que diz respeito ao desenvolvimento de competências pelo estudante no decorrer do seu processo formativo. Percebe-se que as competências também não são bem conduzidas no decorrer na formação e os alunos não são avaliados internamente pelas instituições à luz delas. Também não se sabe se tais competências são compartilhadas com o mercado de trabalho, sobretudo, local. E se é possível desenvolvê-las frente ao ambiente de aprendizagem do aluno de Administração, que é tão distinto entre as regiões, e até mesmo dentro do próprio Nordeste. Pelo menos, fica reconhecido o esforço em reconhecer competências na formação do administrador, ainda mais nas especificidades de suas vertentes. Entretanto, para uma formação qualificada, o foco é no desenvolvimento profissional e cidadão dos discentes para se tornarem agentes de transformação da sua própria região, na qual a cidadania passa a ser considerada uma competência, conforme estudo de Rodriguez (2011).

EMPRESARIAL	PÚBLICA
I - reconhecer e delimitar problemas e oportunidades;	I - aplicar os princípios da administração pública no exercício da atividade profissional;
II - propor e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização;	II - planejar, organizar, dirigir e controlar processos de tomada de decisão e de inovação, no ciclo de políticas, programas, planos e projetos públicos, desenvolvendo a reflexão crítica sobre a área pública;
III - promover a comunicação no ambiente organizacional interno e externo;	III - reconhecer, definir, analisar e propor soluções para problemas e conflitos de interesse público, relativos às organizações e às políticas públicas;
IV - coordenar e integrar as diferentes áreas funcionais da organização;	IV - aplicar métodos e técnicas, de natureza quantitativa e qualitativa, em processos gerenciais da administração pública;
V - identificar e alocar recursos, pessoas e funções;	V - realizar processos de negociação e de mediação visando à preservação da <i>res publica</i> e a coprodução do bem público;
VI - desenvolver o capital humano, mediante liderança e trabalho em equipe;	VI - utilizar processos de comunicação intra/interinstitucional e social de forma

	assertiva, efetiva e legítima.
VII - monitorar resultados e avaliar desempenho;	
VIII - lidar com mudanças e situações de risco.	

Quadro 12: Desenvolvimento de competências no processo de formação

Fonte: Elaboração própria (2015) a partir da portaria INEP nº 217 e 218

Sabe-se que perdura até hoje uma visão de um profissional em Administração requisitado para organizações capitalistas, mas ele também pode atuar em organizações públicas, além das organizações não governamentais, que se afastam de um *éthos* voltado para a preocupação com a satisfação de interesses corporativos. De maneira geral, os alunos são preparados para lidar apenas com o *business*, resolvendo problemas vinculados aos negócios e se limitando à dimensão econômica. Quando se deparam com os problemas de ordem social, o julgamento e a consequente tomada de decisão, acabam reproduzindo a preocupação somente relacionada a esta dimensão (LOURENÇO; TONELLI; MAFRA, 2010). Por isso, mostra-se a importância de refletir a respeito da amplitude a ser considerada sobre o perfil do aluno de Administração para inseri-lo em um contexto organizacional plural em suas vertentes de ensino, buscando reconhecer as formas organizacionais existentes em seu ambiente de aprendizagem.

Frisa-se que apenas um dos entrevistados empreende no seu curso uma vertente de cunho social, não se limitando ao empresarial e pública. Ou seja, as disciplinas inseridas na graduação em Administração são voltadas para a realidade do terceiro setor. Percebe-se uma realidade a ser pensada sobre a formação do administrador no Nordeste, uma vez que há cidades com características para empreendimentos de terceiro setor, além das cooperativas e micro e pequenas empresas. Inclusive, estas últimas eram pretendidas pela Sudene para a promoção do desenvolvimento socioeconômico da região nordestina, conforme visto na dimensão anterior.

Por falar na Sudene, ela renasceu, de acordo com a Lei Complementar nº 127 de janeiro de 2007, porém fria e desprovida de um conteúdo social e político determinante. Muitos estudiosos esperam que não seja uma espécie de clone da velha Sudene geneticamente não aperfeiçoado. Aliás, não é prudente pensar que a reativação da Sudene se considere como a salvação do Nordeste, até porque no contexto econômico-financeiro e científico-tecnológico atual, a correção das desigualdades socioeconômicas da região em relação às regiões mais desenvolvidas do país passou a ser mais complexa do que era nas décadas de 1960 a 1980 (POLARI, 2012).

“Bom, a matriz curricular daqui, onde eu participei do processo de reformulação do projeto lá de Picos, **eu busquei incluir disciplinas de gestão de cooperativas,**

gestão de pequenas empresas e de terceiro setor. Já tínhamos três disciplinas relacionadas à gestão pública. **É que Picos é uma cidade com uma característica de vários empreendimentos cooperados e de várias microempresas.** Na matriz curricular daqui de Teresina tem duas disciplinas voltadas à Administração Pública, mas eu nunca parei pra pensar em dar essa ênfase em gestão pública porque temos isso forte no Estado e no perfil do alunado. É que eu sou tão desgostosa e descrente com a gestão pública que vemos aí por esses políticos, que eu passo longe das disciplinas que tratam da Administração Pública.” (DIX. 5)

Enfim, independentemente da vertente, o ensino em Administração tem as suas particularidades e elas podem ser explicitadas aos alunos no seu processo de aprendizagem. O ensino de graduação em Administração deve permitir o acesso às duas vertentes para os alunos e o Departamento de Administração deve estar próximo do seu corpo discente para identificar melhor o perfil dos seus alunos e inseri-los no seu ambiente de aprendizagem. Dessa forma, a seguir se aborda o perfil do aluno de Administração, sobretudo da região Nordeste.

4.2.3 Perfil do aluno de Administração

A discussão sobre o perfil do aluno de Administração envolve um comparativo entre o os anos em que os professores entrevistados também eram alunos ou estavam em início de suas carreiras docentes e o contexto atual. Também inclui a relação do aluno com o professor e que elementos estruturais proporcionam uma formação mais qualificada em termos de um olhar para o desenvolvimento da região.

Inicialmente, um professor expõe que a lógica do curso não mudou desde o seu surgimento e, sendo assim, não é possível exigir muitas mudanças do perfil do aluno ingressante, uma vez que as mudanças devem acontecer primeiro nas bases estruturais e institucionais. O relato atenta para o descompasso da formação do administrador com o seu ambiente de aprendizagem, o que não promove uma interação com o contexto local do aluno:

“[...] Isso foi mudando, **mas a lógica de funcionalidade do curso não mudou.** Essa, pra mim, permanece uma disparidade. Nem você mudou pra formar um microempresário, um médio empresário, nem um empreendedor, nem para os órgãos públicos. **Ou seja, continuou sem formar ninguém para a Administração Pública e para a iniciativa privada fica focando em um empresário que não cabe aqui na região.** Eu queria até que alguém pudesse me convencer o contrário, mas a minha visão é que a gente forma o aluno muito teórico e os próprios professores é capaz de nunca terem entrado numa empresa dessas e nunca foram decisores, nem mesmo de pequena empresa.” (DI.50)

Esse discurso expressa a realidade das instituições de ensino no Nordeste, cujo ensino difere da dinâmica ocorrida no ambiente de aprendizagem. Até mesmo as instituições

privadas enfatizam um profissional em Administração que não se enquadra na região. Salienta-se que após a reforma universitária focalizada nas instituições públicas do país, os projetos de expansão promovidos pelo Governo Federal acabaram dando abertura para a privatização do ensino superior, seguindo interesses econômicos. O Estado se retirou e cedeu lugar ao sistema mercantilizado do conhecimento, cujas instituições privadas, por vezes, não se preocupam com a qualidade da formação oferecida (GOERGEN, 2006; SGUISSARDI *et al*, 2004).

Para que ocorram modificações no ambiente estrutural-institucional de modo que se tenha um alunado mais comprometido com sua realidade contextual, é preciso que o próprio aluno se torne ativo para valorizar mais o seu local e até recorrer à classe política cobrando investimentos na região para oportunizar um dinamismo econômico no ambiente de aprendizagem do aluno em Administração. Nesse sentido, pode ser que o perfil do aluno do curso tenha mudanças positivas, no sentido de formar um aluno mais motivado com o que se vê no seu ambiente de aprendizagem.

“Na hora em que eles conhecerem a potencialidade local, na hora em que eles conseguirem, até certo ponto, vai ser difícil, mas conseguir conversar com o empresariado e, principalmente, na hora em que **eles conseguirem mover a classe política da região** para um esforço desenvolvimentista aí a coisa novamente deslança. Mas eles não sabem muito da realidade local.” (DII.36)

Na verdade, a própria motivação do discente do ensino em Administração parece que tem mudado. Os alunos se sentem mais desestimulados em virtude da maior competitividade atualmente. É que antigamente o aluno, normalmente, já estava empregado quando cursava Administração. Não havia tanto a pressão pela sua inserção profissional, uma vez que ele já se encontrava no mercado de trabalho e fazia o curso para um amadurecimento profissional.

Hoje, o aluno possui maior expectativa quanto à inserção no mercado de trabalho, está mais ansioso pela obtenção do sucesso profissional e acredita que o diploma é garantia de mudança de vida e, principalmente, de situação financeira. Daí vem a frustração, como debatido anteriormente a partir do discurso de DI.54. Isso ocorre até pela mudança de faixa etária preponderante no perfil do aluno de Administração atualmente. Na época do surgimento do curso na região Nordeste, o perfil era de alunos mais velhos e que trabalhavam. Além disso, eram considerados pelos docentes mais comprometidos com seus estudos e até mais envolvidos com a universidade. Também, havia maior probabilidade que continuassem suas vidas na cidade em que já residiam, sem tantos desejos de ascensão profissional associados à mudança de lugar.

Segundo Demo (2009), a maneira de estudar também mudou, pois se entendia o estudo como atividade isolada, em silêncio, com concentração máxima, em horário fixo e sistemático. Hoje, isso é mais raro, uma vez que os alunos estudam escutando música, sem ordenamento do tempo, em grupos com agitação, conectados à *internet*, fazendo várias atividades simultaneamente e preferem ambientes compartilhados. A questão não é avaliar qual é o melhor estilo de estudo estereotipado, mas aceitar que houve uma mudança no comportamento do corpo discente que reflete na maneira de conduzir o ensino, já que ele não se concentra mais com uma aprendizagem apenas em sala de aula.

“Era um alunado jovem que concluía o segundo grau e fazia o vestibular e escolhia geralmente os cursos ditos mais nobres como Engenharia, Direito e Medicina, não é? E quando não se sentiam com capacidade intelectual e financeira que permitisse uma preparação para estes cursos mais nobres, que eram vestibulares mais pesados e os cursos também considerados mais pesados, eles passavam a optar pelos cursos mais, digamos, menos exigentes. Eram cursos mais pra pobreza mesmo, os menos qualificados. Assim, iam pra Economia, Administração, Pedagogia, Letras, as ciências humanas.” (DII.7)

“A única expectativa deles era administrar suas empresas. A maior parte dos alunos, de alguma forma, tinham empresas. Tinha uma característica muito interessante que era as turmas formadas por poucos jovens. Os únicos meninos da minha turma eram eu e mais uns dois ou três colegas de uma turma de 50 alunos. O restante era tudo empresário ou filhos de empresários, que queria aprender Administração para ter essa noção de administrar suas empresas. Eram alunos já pelos seus 30 a 40 anos. [...]” (DIII.6)

“Na minha época, eram mil vagas para 9 mil candidatos para o curso de Administração. Então, não era lá grande coisa porque já chegamos a ter 30 mil pra 2 mil vagas. Mas nesse tempo, o pessoal era atrasado mesmo, era sem expectativa, você veja que os alunos que entraram naquela época já era tudo mais velhos, com seus empregos, querendo aprender a administrar o seu negócio. Devagarzinho, com as informações chegando, o ensino superior foi se tornando importante na vida das pessoas. E não precisava ir pra Recife para se formar, como eu pensava, já que era de uma cidade de interior chamada Parelhas e não via tantas expectativas por aqui. Se não fosse Natal, o pensamento já era em saber como iria fazer pra morar em Recife para fazer um curso superior. **A gente não tinha muito desejo de crescimento, de futuro, ficava na cidade mesmo e assim vai.” (DIII.28)**

“[...] Mas acho que o aluno que procura Administração é um aluno de média muito baixa nos testes, é um aluno muito fraco que entra no curso. Em Sergipe, o aluno que vem pra o curso é um aluno que vem da escola pública ou então é um menino de classe média que não quer estudar. Vem muito despreparado e desmotivado e acredita que o diploma vai mudar a vida dele, mas ele não faz nada pra que isso aconteça. Assim, ele não dá valor à qualidade do diploma dele, eu sinto que ele não valoriza isso.” (DVI.20)

“É o seguinte, eu iniciei numa turma diurna e meu curso funcionava manhã e noite. Até hoje eu vejo que as turmas da manhã continuam sendo mais jovens. A noturna tem um perfil de aluno mais trabalhador. Isso era mais perceptível na década de 1980 do que hoje. É que hoje quase todos os alunos trabalham ou estagiam, não é isso? Ficam logo querendo ter alguma renda extra porque a vida tá muito mais difícil hoje do que naquela época. Eu vejo assim.” (DVII.13)

“Agora o quê que a gente via ou continua vendo, **os alunos de 30 anos atrás eram muito mais dedicados porque eles tinham mais tempo para a instituição, para o curso, eram mais estudiosos [...]. Eu acho que naquela época os alunos estavam mais disponíveis ao aprendizado, talvez pra esse modelo de aprendizagem professor e aluno.** Hoje a gente vê que tem muita coisa na cabeça do jovem, que ele não tem muito tempo pra nada, **ele quer tudo mastigadinho, pronto e muito imediatista.** Ele não consegue perceber que ele precisa ter uma base pro futuro, e que essa base quem vai dar é a gente, o curso de graduação. Claro que não são todos, mas grande parte é assim mesmo. É simplesmente passar.” (DVII.15)

Percebe-se que o aluno que escolhia fazer Administração não era um aluno de classe social mais elevada e que geralmente nem considerava o curso como primeira opção. Era um curso mais “para pobreza mesmo”, como alega DII.7, que aponta a percepção da Administração como um curso menos exigente e nobre no meio social. É possível que isso não tenha se modificado tanto nos dias atuais.

Em contrapartida, outro professor afirma que o curso tem certo “charme”, que chama a atenção das pessoas: “Eu tive muitos colegas que eram da iniciativa privada e outros que eram jovens, ainda não estavam no mercado de trabalho e chegavam buscando ter esse caminho de bacharelado numa área que lhes desse uma amplitude maior. E Administração foi sempre considerada uma área que tem certo charme aqui. Se você é administrador chamava a atenção das pessoas.” (DVIII.29).

Quando o curso de graduação em Administração passou a funcionar em mais de um turno, ficaram evidentes dois perfis bem distintos de alunos: os da manhã eram mais jovens e os da noite, mais velhos e já empregados. O trabalho de Lima (2011) corrobora esses perfis. Além das diferenças de turno, um fator acentuado no Nordeste refere-se à diferença de unidade geográfica. Os alunos que estudam em *campus* universitário na capital são diferentes dos que estudam em unidades localizadas no interior.

“Eu sei que o nível do aluno piorou muito de lá pra cá, mas eu não digo isso não, sabe? Eu sei que mesmo sendo um aluno de federal, é um aluno que muitas vezes cometem erros gravíssimos de ortografia porque vem com deficiências da base. E olhe que os alunos da federal rural, que estou há uns sete anos, são bem diferentes da capital, eu tive um choque grande. A deficiência de base, do ensino médio, é muito grande. **É tanto que com o Enem o nível melhorou muito vindo aluno de outros lugares de fora. [...]**” (DVII.18)

A melhora na qualidade do ensino percebida pelo professor entrevistado no seu trabalho em universidade no interior do Nordeste, segundo ele, somente aconteceu porque chegaram alunos “de fora”, de outras regiões, provavelmente do Centro-Sul do país. As pessoas da região continuam sendo avaliadas como atrasadas e inferiores, como visto em discursos anteriores, o que é agravado, indiretamente, pela política de acesso à universidade através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) promovida pelo MEC. Isto é, se elas não

conseguem entrar na universidade, logo não terão acesso a um conhecimento que possibilite mudanças de perspectivas que provoquem uma emancipação de sua região por meio de um aprendizado efetivo e transformador recebido pela universidade inserida em seu ambiente de aprendizagem e profissional, uma vez que são pessoas que, por vezes, tem o desejo de permanecerem na cidade. Muitas vezes, isso não acontece com o aluno que vem de fora, o qual geralmente não tem um compromisso com o desenvolvimento local ou regional.

Então, verifica-se que, em vez de promover o desenvolvimento da qualidade do ensino a partir de mudanças no ambiente estrutural-institucional das universidades com o envolvimento dos agentes locais da região, começa-se a captar pessoas de fora para “qualificar a universidade”. Assim, esta perde a função de contribuir para o desenvolvimento local, já que o público atendido não é o pessoal da cidade e do entorno, conforme percepção do entrevistado abaixo:

“Com certeza. Tem um nível de aluno mais interessado no **Paraná. Ele é mais competitivo**, tem aluno fraco também, mas não é maioria. **Eu acho que eles vão pra iniciativa privada porque tem mais espaço e isso estimula mais os alunos eu acho.** Eles fazem ótimos estágios, lá a quantidade de **estágios em empresas multinacionais** é enorme [...] Essas empresas pegam muito os alunos, o parque industrial é grande.” (DVI.10)

O espaço ocupacional na região nordestina, por vezes, é limitado para os alunos de Administração, e o seu ambiente de aprendizagem é restrito de alguns recursos mais abundantes em outras regiões. A fala de DIX. 2 a seguir exprime a dificuldade do aluno de Administração em se inserir no mercado de trabalho local, o que reflete no perfil geral. Ou seja, geralmente a escolha do curso ocorre por exclusão e, devido às deficiências do mercado e a defasagem da formação, acabam recorrendo ao concurso público como basicamente o único caminho para a profissão, principalmente nas cidades do interior da região.

Essas cidades, embora tenham foco no comércio, pouco absorvem profissionais para atuarem como administradores. Segundo Polari (2012), é visível que o Nordeste está longe de dispor das condições objetivas para se integrar de forma consequente e proveitosa às novas dinâmicas ocorridas no sistema socioeconômico, tecnológico, científico e cultural mundial. Em assim se mantendo, tende a ficar um tanto à margem dos benefícios desse mundo socioeconômico emergente, ao contrário das regiões economicamente mais prósperas do Brasil.

“**O mercado de trabalho para os alunos é bem limitado porque alguém contratar um administrador e botar na carteira dele como administrador é muito difícil lá.** Um dia desses eu estive lá em Picos e encontrei um dos alunos, onde ele era gerente de loja, mas não é o administrador. O mercado de trabalho fica realmente restrito pra eles. **Como consequência disso a gente tem o perfil do aluno de Administração, que é um perfil de alunos desestimulados e estão no**

curso por três motivos: o primeiro é porque **querem se preparar para concurso público**, pois é um curso aberto, multidisciplinar onde eles veem disciplinas de várias áreas que ajudam para o concurso. O segundo motivo é que **eles estão por exclusão**, optam por Administração porque é uma área que acham mais fácil comparadas às outras áreas como Medicina e Direito. Por último, é que **eles acham que vão conseguir ingressar no mercado de trabalho local com mais facilidade** porque é uma cidade comercial. **Mas a cidade absorve pouco.** Eu encontrei vários ex-alunos que atuam na própria universidade como servidores, eles fazem muito concurso mesmo, **vão para as repartições públicas daqui.” (DIX. 2)**

Para agravar a situação, as universidades começam a receber alunos de outras regiões em unidades de interior do Nordeste, exatamente onde era para ser efetivado um projeto de interiorização para o desenvolvimento da região, visto mais detalhadamente no ambiente histórico-político. Ainda, a diferença no perfil do aluno também ocorre quando se compara instituição pública e privada, tendo esta última crescido bastante e se aglomerado nas capitais da região.

“Tem uma coisa que a gente também tem que ver, né? **As realidades são muito diferentes desses alunos, ainda mais se formos pegar de instituições pública e privada, né?** O aluno da pública ainda é, porque era antigamente também, **um aluno diferenciado.** É um aluno que tem uma base melhor e se dedica um pouco mais que os da privada. [...] **É um curso que continua chamando muito a atenção do jovem pela possibilidade que ele tem de se colocar no mercado,** de forma diferente, mas que continua tendo uma demanda muito grande.” (DVII.16)

O ambiente de aprendizagem do Nordeste é restrito em alguns aspectos, como confirmam os discursos a seguir, o que ratifica a relevância de valorizar o pessoal local para que eles se comprometam com o desenvolvimento da região, se utilizando das formas organizacionais existentes como negócios que favoreçam o bem-estar da população local. Sabe-se que esse retrato da baixa qualificação do aluno da região na sua iniciação à universidade se deve às deficiências já observadas no ambiente histórico-política.

“**Olhe, no Nordeste, como o mercado de trabalho sempre foi bem mais limitado,** né? Sergipe não tem muito, Paraíba não tem muito. **O que tem muito é concurso,** o pessoal da universidade quer fazer concurso [...] **Eu vejo muito aquele aluno que não sabe o que quer e vai pra Administração. Um aluno fraco, que não quer ler, que não sabe matemática, então, ele acaba indo pra Administração.” (DVI.9)**

Porém, a desmotivação de muitos alunos também ocorre devido a falhas na própria estrutura da universidade, em que professores não se preocupam realmente com a formação daqueles para quem lecionam. Por sua vez, isso pode continuar acontecendo por conta da fragmentação dos currículos, que permite um conjunto de disciplinas ofertadas e desconectadas entre si, como cita Nicolini (2003).

“Tem uma outra coisa aí nas federais porque como **elas são estruturadas em departamentos,** tem aquela velha história de que **os professores de outros departamentos não dão a devida atenção aos alunos dos outros cursos.** Então,

em Administração sempre sofre muito com estatística, matemática, direito e por aí vai. E vice versa, creio eu, viu? Então, o nível de reprovação nessas cadeiras é muito maior que antigamente.” (DVII.19)

Ressalta-se que os alunos dos anos 1960, 1970 e 1980 eram vistos como mais comprometidos em virtude também do tempo de dedicação que tinham para se aproveitarem do ambiente estrutural, no caso, a estrutura universitária. O relato de um entrevistado acrescenta que o descompromisso do aluno contamina o professor, que também se torna descompromissado com o aprendizado do aluno. Lima e Silva (2014) argumentam que professores bem comprometidos despertam confiança e respeito nos alunos, que passam a valorizar mais a aula.

Apesar de as décadas citadas terem sido marcadas pela ditadura militar, os alunos eram mais participantes, maior senso crítico e uma visão política muito mais acurada que os alunos de hoje, de acordo com os relatos abaixo:

“Eu acho que a ditadura teve impacto pra universidade porque os alunos ficaram acovardados, a gente tinha muito medo de participação política, alguns colegas foram presos e torturados, entendeu? Aquela época tinha muito medo. Mas o senso crítico do aluno era muito mais apurado, com uma visão política mais ampla, não tenho dúvidas. Mas o momento era outro, era difícil, não era? Talvez a democracia nos deixou preguiçosos, não sei. O aluno de Administração foi ficando pouco participativo. Isso até nas minhas experiências no Sul e aqui.” (DVI.39)

“Na época dos anos 70 e 80 mesmo com os professores menos qualificados, os alunos eram mais interessados e tinham essa base melhor. Eu não sei se o aluno descompromissado hoje em dia acaba deixando o professor sem compromisso. Eu não sei, não sei. Ou a nossa estrutura pública que contrata o professor e não cobra muito dele talvez, né? [...] mas nas nossas universidades isso não acontece e isso é péssimo para a qualidade do ensino. Qualidade tem a ver com avaliação contínua. (DVI.57)

Sendo assim, o perfil do aluno atual requer um resgate do compromisso percebido nos alunos antigamente, de acordo com o que foi apontado pelos professores pesquisados. Merriam e Brockett (2007) afirmam que o aluno precisa se envolver mais com espaço do ambiente de aprendizagem em que ele se situa. Isso serve para ele buscar um vínculo entre teoria e prática, o que é de responsabilidade institucional da universidade promover no processo de aprendizagem, como consta nos estudos de Araújo *et al* (2014).

“O aluno de Administração tem que estudar mais e os professores têm que mostrar coisas que são aplicáveis nos locais, conhecendo a realidade que eu acho que a universidade ainda tá muito fechada. Quem se preocupa em Administração em fazer estudos sobre os diversos segmentos locais? Eu mesmo não vejo não. A ideia é ninguém faz nada, então, por que eu vou fazer, né?” (DII.32)

“Agora algo bem interessante que melhorou foi a criação das nossas empresas juniores. Aqui na federal foi a primeira empresa júnior do curso do Estado e ninguém que passou por ela se deu mal no mercado de trabalho. É que esse

peçoal aliou a teoria da sala de aula, que estavam sempre querendo saber mais, com a prática que eles têm a oportunidade de vivenciar na empresa júnior.” (DIV.8)

“É que aluno de Administração não gosta de ler e acha que ler é teoria, mas ele não quer fazer nada mais prático. Eu não sei, é muito complicado. Esse aluno quer que o saber venha de graça, sabe? Ele tem um conceito que o conhecimento não precisa de esforço. Eu acho isso muito estranho. Entram pouco preparados e terminam poucos preparados.” (DVI.33)

“E já há uns 20 anos que nós incentivamos nossos alunos a criarem uma empresa júnior de Administração. E hoje nós temos a ADM Soluções, que é uma das melhores do país na área de Administração. Então, essa é uma outra questão de você aproveitar esse ambiente da universidade para fazer essa aproximação do aluno com aquilo que ele vai ver lá no mercado. Então, na empresa júnior o aluno trabalha com as pequenas e médias empresas. Já ousaram até em querer trabalhar com grandes empresas, mas nós mostramos que era um risco desnecessário, já que há alunos que ainda estão no início da formação, do aprendizado, e as grandes empresas estão atrás de gente já formado, qualificado para lidar com problemas mais complexos.” (DVIII.55)

Observa-se que DII.32 avalia a universidade como fechada, o que prejudica a formação do administrador, uma vez que a sua qualidade está intimamente ligada ao ambiente de aprendizagem. Para que o aluno se comprometa, essa universidade precisa estar mais aberta, permitindo que o docente mostre ao aluno a aplicabilidade dos conceitos na sua prática local. Em vez disso, a instituição continua formando alunos sem grandes transformações, pois entram pouco preparados e saem também pouco preparados para lidar com o que vai se deparar no mercado de trabalho. Tal posicionamento ratifica o que foi dito anteriormente por DI.25 sobre a preocupação da universidade com o posicionamento estatístico, e não com a qualidade a ser oferecida no ensino.

Já na década de 1980, Albuquerque (1980) constatava que as universidades, principalmente do Nordeste, ofereciam condições de trabalho inadequadas e insatisfatórias para a realização das atividades acadêmicas, o que resultava em baixa qualidade dos trabalhos universitários. Eram essenciais as mudanças no ambiente estrutural-institucional, de forma que se assegurasse um espaço físico adequado de trabalho, refletido na melhor qualidade de ensino. Para isso, era necessária a participação dos envolvidos no contexto universitário na tomada de decisões por meio de ações coletivas que auxiliassem o alcance de uma maior consistência na atividade acadêmica.

No que tange aos elementos que a estrutura universitária oportuniza ao aluno, tem-se a empresa júnior como destaque nos cursos, a qual possibilita o contato com a prática organizacional local, muitas vezes, não vista em sala de aula. Os alunos experienciam no seu próprio ambiente de aprendizagem, tendo boa chance de se empregar mais facilmente no seu contexto, como é ilustrado pelo discurso de DIV.8. Por isso, exige-se do aluno uma

disposição maior para se envolver com o seu ambiente estrutural-institucional, que não pode se limitar a uma formação tida apenas em sala de aula, como defendem Beard e Wilson (2006). Por vezes, isso não é visualizado pelos docentes, como revela um dos professores entrevistados: “Os alunos vem hoje com menos base, mais fraco e talvez menos disposto a estudar porque eles não têm tanto interesse.” (DVII.20).

“Quando um aluno se destaca lá, alguns poucos, realmente eles já vão pra o Mestrado, passam em concurso, você ver logo que são diferentes, sabe? Mas são muito fracos. Você dá o mínimo de conteúdo e eles sempre reclamam, não querem estudar. [...]” (DVI.21)

As palavras mastigadinho, pronto e imediatista, caracterizadas no discurso de DVII.15, denotam o perfil do aluno atualmente, em que sua relação com o professor influencia no compromisso com o processo de aprendizagem. Tal relação tem sido conflituosa em alguns momentos, impactando na qualidade do ensino e, por conseguinte, na sua formação.

“Foi afrouxada essa relação. Antes havia mais respeito ou eu não sei se mais submissão, mas havia mais compromisso do aluno com o curso e, consequentemente, com o professor. Com a reforma cêntrica e implantação, assim, do sistema de créditos, como o aluno começou a ter essa liberdade, esse vínculo foi se perdendo com o professor porque ele fazia o que queria dentro do curso. O relacionamento com o professor ficou muito mais frouxo, foi se deteriorando. Eu acho que como consequência disso, os professores também se envolveram com esse processo de deterioração e perderam o respeito e seriedade para com o aluno. Então a coisa desmoronou nos dois lados. O aluno não é que ficou pior ou que era ruim, é que como ele não tinha mais esse compromisso pelo sistema de crédito, ele começou a não dar a devida importância ao curso, e o professor também passou a se desinteressar. O aluno liberado e desinteressado e o professor desestimulado, o ensino só podia cair drasticamente na sua qualidade.” (DII.8)

Traçar um perfil do aluno não implica realizar um comparativo se este é bom ou ruim, como pontuado pelo relato acima. O perfil do aluno é impactado pelo ambiente histórico-político no que diz respeito às mudanças realizadas pela reforma cêntrica, a qual provocou uma deterioração na relação entre professor e aluno, o que perde compromete a qualidade do ensino em Administração e, consequentemente, na formação do aluno. Valores como respeito e seriedade caracterizam essa relação, que era vista antigamente no curso.

Não obstante, o próprio professor DII.8 questiona o quanto a relação seria pautada por um sentimento de respeito ou de submissão. Alguns professores não distinguem autoridade e autoritarismo na sala de aula (VASCONCELOS, 2003). Pelo menos, o que se constata hoje é que há um desinteresse do aluno e um desestímulo do professor. De acordo com a percepção do docente entrevistado, o aluno não possui a maturidade necessária para essa liberdade obtida com o sistema de créditos. Para Kujawski (1982), a liberdade é requisito fundamental para o alcance dos objetivos reais da sociedade e para preencher de conteúdo social oportuno

o que se entende por desenvolvimento, considerando além do aspecto social, uma participação política e econômica integradas.

Alguns professores acreditam que houve mudanças no perfil do aluno no decorrer da trajetória do ensino em Administração. Por outro lado, outros asseguram que a mudança não foi significativa, conforme é visto nas argumentações abaixo:

“Eu acho que não mudou muita coisa não. Os problemas já existem desde quando eu me formei há uns 30 anos atrás. **Da minha turma mesmo eu acho que no máximo 15% se sobressaiu e o restante não se ouve nem mais falar.** A maioria nem sei onde estão e eu imaginava isso porque não eram lá grandes alunos, se limitando ao que o professor copiava no quadro, sem ter sequer um livro. **O que se vê na sala de aula não é praticamente nada,** tem que pegar livros e meter a cara neles por fora mesmo. E hoje continua bem parecido.” (DIV.7)

“O perfil do aluno, claro, mudou muito. Hoje, temos em torno de uns 10% ou 20% que querem já seguir uma futura carreira docente. É um aluno que vai pra iniciação científica, monitoria, que já fica junto do professor. **O restante dos alunos, a maioria, vão pro mercado mesmo ou ser empresário, que é mais comum hoje em dia, eles mesmo se juntam entre dois ou três e abrem um negócio ou outros vão para concurso.”** (DVII.17)

Portanto, as opiniões se distinguem pelas considerações que fazem acerca do ambiente de aprendizagem do aluno, que envolve a sala de aula e o mercado de trabalho. Enquanto para um dos entrevistados, a sala de aula é insuficiente, outro envereda pelas peculiaridades do mercado de trabalho, onde o perfil de alunos do Nordeste prioriza a realização de concursos públicos, embora alguns alunos hoje venham abrindo seus próprios negócios. Além disso, também aponta um percentual de alunos que tem se destinado à carreira docente desde a formação inicial. Quem sabe esse futuro professor venha a modificar esse ambiente estrutural-institucional, especificamente o ambiente da sala de aula, embora para tanto tenha que enfrentar o próprio sistema pautado em modelos viciados.

Em suma, nesta dimensão, observa-se que o professor não age por si só no intuito de melhorar o ensino em Administração. Um dos elementos bastante relevantes nesse ambiente é a estrutura curricular. Assim, na próxima seção é explanada a relação entre currículo e ação docente.

4.2.4 Relação entre Currículo e Ação Docente

Os discursos revelam que o currículo foi determinado pelo Governo com a participação de docentes em seminários propostos para as regiões. Porém, não foram identificadas sugestões vinda do Nordeste na formulação destes currículos elaborados em 1993. Então, alguns professores na época já se preocupavam com a qualidade do ensino em

Administração, tentando contextualizar um modelo de ensino tão distante, embora concentrando esforços apenas nos alunos considerados “bons”. No entanto, tal preocupação não era em nível de Departamento, mas iniciativas isoladas de professores que demonstravam mais “seriedade ou vocação para a docência”, na expressão de um dos entrevistados:

“A preocupação dos professores era com a queda na qualidade do ensino porque percebíamos que este ensino estava indo para o brejo. Eu não via nenhum esforço da parte docente no sentido de reverter isso. Um ou outro que continuou com a seriedade ou vocação docência, se é que se pode chamar assim. Esses identificaram alunos brilhantes nas suas salas de aula e passaram a orientar mais estes. Então, isso em cima daqueles que os professores consideravam mais dotados. Foi uma preocupação que não foi para todo o alunado, somente para os que achavam que eram brilhantes em sala de aula. Aqueles que iam ter o desempenho fraco que se danassem. Ficavam jogados sem esforço nenhum do corpo docente, que não buscavam agregar esses alunos. E nem via uma preocupação departamental nesse sentido com melhoria do ensino de Administração.” (DII.9)

“Olha quem deve ter ficado a frente da organização das disciplinas, do fluxograma deve ter sido fundamentalmente e pesadamente o Afrânio Aragão, Wilson Marinho e Celso de Paiva Leite, e alguns outros que foram se agregando a eles. Eles devem ter tido uma tarefa bem pesada. **Quanto ao contexto estrutural, era formado por afinidade.** As coisas que eram afins passaram a formar os novos Departamentos, vindo o de Administração, integrando a visão de centros. **Na verdade, o currículo mínimo já veio de cima pra baixo, já veio imposto pelo Governo, né?** O que eu fui crítico e me manifestei contra que vem com o currículo é o sistema de créditos e só.” (DII.41)

“Essa mudança de olhar também ocorreu por um fato específico bem interessante, que eu fui testemunha disso. Um aluno, certo dia, em sala de aula, muito ousado, maduro e com domínio da palavra, contou que pediu pra sair do seu emprego no banco (Caixa Econômica) pra montar sua empresa, que era uma farmácia. **E ele disse que voltou a trabalhar no banco porque nós, professores, só ensinam a administrar a Xerox, a IBM e a General Motors e ele não soube administrar a sua farmacinha e foi à falência. Eu contei isso ao Departamento e a partir daí nós resolvemos mudar o currículo do curso porque víamos que só estávamos ensinando nossos alunos pelos livros famosos vindo dos Estados Unidos. Não tínhamos nada em especial a respeito das pequenas e médias empresas e o contexto daqui é este.** Isso aconteceu no começo da década de 1980. Passamos a levar nosso currículo mais para pequena e média empresa, [...] fizemos esse movimento para tirar mais esse negócio de multinacionais como exemplos, e pegamos nossos livros de autores locais porque só tínhamos autores internacionais.” (DIII.16)

“Poucos professores sabiam o que era realmente o PPC, não entendia muito o que era. Agora, claro que, em termos de qualidade das disciplinas, houve um avanço por conta da melhoria do aparato do curso, da biblioteca e do acesso que o professor tem hoje às informações e procuraram mais a qualificação, fazendo seus mestrado e doutorado. Mas, olhe, **eu participei do processo de reformulação do currículo mínimo, que foi realizado pelo Conselho Federal de Administração, e aprovado pelo Conselho de Educação em 1992 ou 1993.** Era um currículo mínimo nacional e foi uma discussão grande pelo país, começando em nível regional e depois nacional e houve diversos congressos para afinar os pontos e saiu um currículo mínimo bom, mas para aquela época. **Depois o MEC fez algumas modificações e permitiu que as escolas montassem os seus currículos seguindo o mínimo e isso eu acho que permitiu haver uma grande desuniformidade.** Então, escolas no interior do país que não têm acesso a determinados professores aí carregam disciplinas que não são muito importantes para o curso de Administração

independente daquelas que são balizadas pra formação de um administrador, por exemplo, é muito difícil encontrar professores para ensinar disciplinas técnicas em Administração, mas é possível achar professores para língua portuguesa, matemática, **enfim, carregam disciplinas dessas que não são tão importantes para formação principal do aluno de Administração. Isso prejudicou a formação de administradores, onde saem excelentes administradores em escolas de ponta, e administradores com uma deficiência muito grande saindo de escolas de cidade de interior, cujo curso não tem uma base docente à altura pra formar esses profissionais.** Também percebi que houve uma oferta muito grande de cursos de Administração e isso repercutiu na qualidade dos cursos, que é um problema. **Outra questão é que em determinado tempo o MEC permitiu que as escolas de Administração criassem cursos com especialidades, são as habilitações. Escolas privadas que surgiam na época criavam o curso com várias habilitações.** Na realidade, todos eles eram na mesma escola com turmas diferentes, mas formavam o mesmo profissional. Pra ter mais alunos e lucrar elas abriam vários cursos de Administração com distintas habilitações. **O ensino passou a ser um grande negócio e perdeu a sua preocupação maior que é formar mão de obra de alta qualificação.” (DIV.5)**

“A política do MEC foi redefinir todos os currículos mínimos de todos os cursos de graduação no país e foi escalonando por ano alguns cursos. O de Administração foi em 1998 e fizemos diversos seminários, inclusive, regionais, tanto da federal como particular, [...]. Nesses seminários, discutíamos as diretrizes curriculares do curso de Administração. Os cursos mandavam para o Ministério da Educação alguns subsídios que enviava depois para o Conselho Federal de Educação ou Conselho Nacional de Educação. Estas diretrizes foram muito importantes porque definiram o padrão, inclusive, para os novos cursos que passaram a existir a partir do fim dos anos 1990. Agora, mais recentemente, eu não sei, mas houve novas mexidas. Eu me afastei disso, mas eles modificaram mais recentes esses currículos. E quanto mais frequentemente se mudar melhor. Só que essas diretrizes não ficou o que tinha de sugestão feita daqui e das outras do Nordeste. [...]” (DV.4)

O currículo de Administração não conseguia aproximar-se do ambiente de aprendizagem do aluno do Nordeste, como relatado através da experiência de DIII.16. O entrevistado deixa claro que o aluno do relato atribui a falência de seu negócio às deficiências da formação recebida em Administração, que não dialoga com o contexto real do campo organizacional local, composto em boa parte por pequenas e médias empresas. O MEC até permitiu que universidades incrementassem seus currículos, mas seguindo as diretrizes do mínimo, o que causa uma disparidade, como constatado por DIV.5. A formação do administrador tem seu currículo desconfigurado dependendo de onde esteja localizado o curso. Os professores, por vezes, não apresentam uma formação suficiente para lecionar determinadas disciplinas. Além disso, o MEC ainda permitiu, por um tempo, a inserção de habilitações na formação do administrador.

Com isso, criam-se disciplinas que são alinhadas aos interesses particulares dos professores em vez de elaboradas para o favorecimento da formação do administrador, sobretudo à luz do ambiente de aprendizagem do seu ensino. Nos Departamentos, trabalha-se com disciplinas simplesmente por modismo, o que não caracteriza um ensino moderno

propriamente dito. Ainda, inserem disciplinas que inerentemente requerem um acompanhamento do professor, uma vez que o aluno se encontra em contato direto com o seu ambiente de aprendizagem, por exemplo, a disciplina de Estágio, mas não há uma sensibilidade do Departamento, e bem menos da universidade, em articular melhor os canais de estágio desses alunos para vivenciarem experiências em uma prática organizacional que agregue na formação do aluno.

As universidades não conseguem definir uma estrutura de estágio capaz de promover uma maior articulação entre teoria e prática. Em alguns casos, as disciplinas de Estágio servem apenas para que o aluno elabore o trabalho de conclusão de curso. Além do mais, o professor também não supervisiona o estágio *in loco*. O que se vê são alunos frustrados com as disciplinas de Estágio porque não se sentem seguros para atuar profissionalmente pela experiência mal acompanhada enquanto aluno de Administração, como mostram Souza e Bolzan (2012).

Destarte, a relação entre o professor e aluno no ambiente de aprendizagem precisa ser mais fortalecida e o currículo pode viabilizar tal condição. Porém, exige-se uma ação do professor em promover uma estrutura curricular que facilite tal relacionamento, além do compromisso e maturidade por parte do aluno. Sendo assim, os currículos não podem ser criados apenas para o cumprimento de exigências legais, mas para articular uma estrutura que adote assuntos relevantes na formação do aluno e com perspectivas de interação entre ele, o professor e o mundo social (NOGUEIRA *et al*, 2007).

“Foram criadas disciplinas não por uma necessidade do Departamento, mas porque a gente queria trazer um professor que era bom e criava uma disciplina pra ele. A história do curso da gente tem muita coisa curiosa, coisas boas e também meio estranhas e extravagantes, como disciplinas de formação que desaparecem para que se invista mais em formação em computação, por exemplo, pra que ele tenha domínio em computação porque o boom agora é ele ter este domínio. Podia até ser oferecido, mas sem sacrificar disciplinas fundamentais do currículo. Tira uma disciplina que é importante para a formação geral, descarta ela para pôr qualquer outra coisa que fosse de interesse particular do Departamento naquele momento. Tivemos isso que acontecia por pessoas que estavam à frente com um olhar muito pragmático e momentâneo.” (DI.16)

“Agora quando se fala dessas disciplinas de Estágio, isso não vale nada porque quando os alunos vão para as empresas estagiar, eles vão servir é de mão de obra barata. Você vai encontrar aluno de Administração sentado numa mesa da empresa do seu estágio pra ficar atendendo telefone ou tirando xerox e até servindo café.” (DIV.35)

“[...] eu sou um crítico muito grande dos nossos projetos pedagógicos porque nós estamos ainda muito parados no passado, da forma como as coisas eram feitas, na base do professor ir pra sala de aula e ficar na falação e trazer suas experiências, que são muito importantes, trazer a teoria, que é muito importante, mas hoje você precisa de muito mais um link entre professor e aluno mais forte.” (DVIII.11)

Percebe-se que o currículo foi modificado no decorrer das últimas décadas para atender as necessidades de uma formação continuada (OLIVEIRA, 2005), mas que os alunos mal percebem, como demonstrado por Kitahara *et al* (2008) porque a efetiva mudança depende da ação docente, como dito por DVII.44. No entanto, há professores que enfatizam que houve mudanças nos currículos que provocaram, inclusive, uma maior interdisciplinaridade, como na seguinte fala: “Mas claro que nesse tempo a matriz curricular teve sua evolução. Eu acho que o núcleo duro de Administração, que são nossas disciplinas de formação, nossas áreas funcionais, eu acho que melhorou muito. Eu acho que a gente tem uma preocupação com isso. E essas flexibilidades que a gente colocou um pouco mais, essas interdisciplinaridades também melhoraram.” (DVII.47).

Contudo, essa interdisciplinaridade enfrenta desafios na conjuntura estrutural e institucional, o que dificulta a sua aplicação, ainda mais em contextos particulares, como no caso de universidades situadas no interior da região, como aponta o professor DIV. 5 ao afirmar que o ensino se tornou um negócio e perdeu o seu foco de formar profissionais qualificados, podendo ainda ser visto em universidades consideradas de ponta.

Os currículos já não podem mais ficar amarrados a uma idealização de sucesso visto no exterior ou em grandes polos de ensino do país que, por sua vez, já copiam os modelos de ensino de fora. Por mais que haja uma base única da Administração, já urge a necessidade de trabalhar os currículos de forma que atendam ao contexto local, como exprime um dos professores pesquisados: “Então, nossos currículos não podem ser currículos feitos na base unicamente daqueles cursos mais bem sucedidos em outros países, mas sim, a base da Administração é uma só no mundo inteiro. [...]” (DVIII.8).

“Aparentemente houve mudanças no currículo, mas na prática poucas. Na minha cabeça é isso. Aparentemente você deixou de ensinar Administração de pessoal e passou a ensinar gestão de pessoas, só que no fim é a mesma coisa. O que mudou realmente é muito pouco. **Se não mudar a partir da gente, do docente, não muda é nada.** Você sabe que tem professor que você bota ele pra dar qualquer disciplina que ele vai dar o mesmo conteúdo nessas disciplinas. Isso é porque foi o que ele estudou e não tá mais a fim de estudar e não quer mais saber de nada e enrola na disciplina. [...]” (DVII.44)

Desse modo, um dos professores defende que o currículo deveria considerar a localidade e os traços culturais específicos, o que requer do ambiente estrutural-institucional o desenvolvimento de uma pedagogia que potencialize essa localidade para trabalhar os problemas vistos a partir das peculiaridades locais do ambiente de aprendizagem do aluno.

Assim, o ensino em Administração teria um currículo que fomenta a teoria e prática caminhando juntas no aprendizado dos estudantes.

“Então, a localidade do currículo tinha que ser um traço específico, a localidade se mostra nos problemas. A pedagogia deveria ser assim, a pedagogia deveria se introduzir na localidade, seja nos problemas, seja nos traços culturais específicos. Tem coisas nas empresas pequenas do Nordeste que é daqui mesmo, sabe? [...] Então, dependendo do tamanho e setor, seria responsável por uns 60% a 70% da característica curricular. Mas tem uma faixa grande, de 30% a 40% que é local. Isso não é dividido no currículo, certo? Isso que falo é só pra dar uma ideia da proporção da importância de inserir a cultura local, o estudo da região no ensino de Administração. O cara do teu Estado tem que entender, por exemplo, como é a economia da Paraíba, como é a estrutura legislativa e tributária daí, sabe? Tem que saber de onde vem a mão de obra das empresas da região, se tá vindo muito de fora, se é do interior, certo? Isso são peculiaridades locais. Por isso, insisto na problematização.” (DV.20)

Porém, outro professor discorda ao afirmar a impossibilidade de formulação de uma matriz curricular que foque nas especificidades da realidade local, enfatizando a necessidade de oferecer ao aluno uma base sólida de conhecimentos gerais para a adaptação posterior aos rumos do mercado, na qual a teoria tem grande valor.

“[...] Mas eu também acho que não tem como você dar uma matriz curricular focada numa coisa muito específica porque, na realidade, você forma uma base capaz de se mover na direção que o mercado levar, entendeu? Você tem que formar um curso mais consistente, uma base teórica mesma, eu não desprezo a teoria. Eu acho que a teoria tem seu papel de formação. [...] Acho que a gente tem que formar um aluno com mais rigor pra ter um aluno mais preparado para o mundo, sabe? Pode ser pra concurso, pra empresa privada, pode ser pra onde o mercado levar, é ele ser capaz de buscar novos conhecimentos e ter a base e ter competências de aprendizagem, que é eterna. Não tem como fazer um curso do momento e daqui a pouco mudar pra outro, sabe?” (DVI.52)

Por outro lado, o professor anterior, referente ao discurso DV. 20 rebate o argumento do docente referido acima, alegando que, na verdade, não é o currículo em si que fará diferença na qualidade do ensino oferecida pelo curso ao aluno. Há muitos outros fatores intervenientes nessa formação do administrador, dentre eles, o sistema de seriado, que praticamente retornou aos currículos baseados no sistema de créditos em função da burocratização existente no Brasil, um assunto já abordado aqui em seções anteriores.

“Olhe, eu acho que não é isso que melhora a qualidade do alunado, que melhora o curso. A coisa não tá aí. Agora se teve vantagens, teve sim. Mas tudo dependia dos colegiados de curso determinarem a estrutura de requisitos das disciplinas porque se você amarrava muito uma disciplina a outra o currículo ia acabar muito parecido com o de seriado. E no fim, os professores foram amarrando as disciplinas mesmo, de modo que 80% dos currículos era tudo co-requisito ou pré-requisito. Então, as disciplinas foram sendo amarradas de tal forma que os currículos se tornaram tudo seriado. Na prática era mais seriado do que por créditos. Foi ficando rígido aqui, sendo que a matriz inglesa e americana continua flexível até hoje, mas o brasileiro burocratizou.” (DV.11)

De toda forma, a ação docente é importante para o aprimoramento do currículo e na promoção da melhoria do ambiente de aprendizagem como um todo. Para tanto, ele precisa exigir mais do seu aluno, o que é dificultado pelo ambiente estrutural que, por determinação das políticas do Governo, abarca turmas com mais de 60 alunos no mesmo espaço físico em que anteriormente comportava apenas metade desta quantidade. Mesmo assim, muitos professores nada fazem para tentar contornar os desafios existentes nesse ambiente estrutural-institucional, onde ele se insere ativamente, como aborda Lima (2011). A fala a seguir expressa bem esse entendimento: “A maioria dos professores está interessado em dar sua aulinha e pronto. Poucos têm essa visão de desenvolvimentismo através do curso, como eu tenho. Espero que os novos professores, as novas gerações de professores que foram formados por nós, tenham essa mentalidade e estejam dispostos a mudar esse processo no ensino.” **(DIV.41)**. Um ou outro professor aparece com alguma ideia para aprimorar a formação do administrador, mas muitas vezes é barrado por fatores e agentes desse ambiente, que impedem a viabilização de projetos por motivos políticos, como visto na dimensão anterior.

“Olhe, uma coisa que eu sempre defendi, mas nunca deu para instalarmos aqui, realmente precisa de muitos recursos, seria termos uma empresa dentro do curso para as pessoas praticarem o dia a dia de uma empresa. Na empresa júnior não se faz isso. Então, os alunos fingiriam em ser funcionários, chefes, supervisores que fariam as práticas do dia a dia, havendo rodízio entre eles para que todos pudessem ver as várias práticas de Administração. Aí sim você poderia colocar na prática aquilo que está aprendendo. [...] Em Contábeis, isso é mais fácil. Eles têm aqui um escritório modelo onde os alunos fazem o que o pessoal de um escritório de contabilidade fazem. Eles saem com um aprendizado muito bom.” **(DIV.34)**

“[...] Tem muito professor que não se empenha com o ensino. As pessoas não se comprometem, não cobram do aluno e não exigem. Não querem ter muito trabalho, a verdade é esta. É muito fácil passar nas disciplinas. Dar 30% das aulas e faz qualquer trabalhinho e passa. Mas aí tem que ter um trabalho muito pesado e hoje temos sala enormes, né? Os professores não tem como dar *feedback* com turmas com mais de 60, 70 alunos numa turma. Eu acho mesmo assim, que tinha que ser um pouco mais rigoroso.” **(DVI.34)**

Antigamente, o professor era mais voltado ao contexto externo à universidade, não tendo tanto envolvimento acadêmico. Esse precedente se reflete em uma relação conflituosa quanto ao seu compromisso com a formação do aluno, sobretudo via currículo. No entanto, na década de 1970 já havia uma política de formação docente que fazia parte de políticas governamentais destinadas ao ensino superior promovidas no regime militar. Esta tratava da conscientização do professor no que diz respeito à situação socioeconômica, bem como política e cultural do país para que este tivesse uma postura crítica e reflexiva frente ao panorama da sua universidade e, por consequência, das suas atividades acadêmicas

(OLIVEIRA, 1981). Porém, parece que no caso dos professores de Administração não foi tão bem assim que acontecia, como relata um dos docentes:

“Também, antigamente, você sabe, não tinha essa história de professor com dedicação exclusiva. O professor, mesmo sendo da federal, ele tinha contrato de 20 ou 40 horas. O **nosso Departamento de Administração não era muito visto como acadêmico, não? Os nossos professores do início do curso eram consultores.** A gente tinha muito professor da própria Sudene, da Chesf, todos eles, **quase todos não eram professores de carreira de professor,** entendeu? **Eles eram pessoas que tinham experiência de mercado** e que como abriram curso na área vieram ser professores. [...] **Mas eles não tinham esse perfil acadêmico como tem hoje em dia, não.** E pro curso da gente é uma coisa meio esdrúxula, ne? **Porque se eu não quiser me aproximar das organizações, das empresas eu vou ficar meio nerd, um professor que fica no mundo da lua. O nosso curso exige da práticas, exige da práxis.** Então, claro que vai ter professores que não vão ter essa preocupação porque são dedicação exclusiva e a gente tem que produzir, ter artigo publicado, tem não sei o quê, não sei o quê e não sei o quê, **mas pra uma boa formação do administrador eu acho que cada vez mais a gente precisa ter essa aproximação com o mercado, com o que está lá fora.** Na verdade, [...] os professores do início eram professores que não eram acadêmicos, eram mais profissionais, então, eles estavam muito mais perto do mercado do que a gente.” (DVII.30)

O argumento usado pelo entrevistado é que a Administração envolve prática e o envolvimento estrito do professor no campo acadêmico poderia deixá-lo no “mundo da lua”. Por um lado, o discurso do professor tem fundamento, pois é preciso encontrar uma dosagem equilibrada entre o compromisso acadêmico e profissional, nem que seja só na teoria, na formação do administrador. Aliás, já foi discutido anteriormente o quanto pode ser benéfica a integração da pesquisa no ensino de graduação em Administração, o que é defendido por Costa e Soares (2008) e Tudda e Feldmann (2013).

Afinal de contas, quem é esse professor que se tem atualmente no ensino em Administração? Isso afeta na maneira como é conduzida a formação do aluno do curso. A graduação na área foi tomando ares de competitividade devido à adoção do modelo de ensino do *management*, que é distorcida quando aplicada no país e difundida nas diversas regiões. No Nordeste, é um modelo que acabou se distanciando do ambiente de aprendizagem do aluno em virtude da realidade local não ter uma orientação voltada ao *business* em suas formas organizacionais. É preciso uma gestão que promova o desenvolvimento regional através dos alunos de Administração que são da própria região, como já afirmava Gil *et al* (2008).

“Então, **os cursos de Administração acabaram apostando mais nessa coisa de competição e em nome da arrogância, do poder e enriquecimento e essa ilicitude por conta desse viés de ser o melhor foi a aposta dos cursos de Administração.** Essa coisa desenfreada do cara se dar bem e de ser o melhor, de conseguir mais e mais dinheiro foi a tônica dos cursos de Administração. Essa lógica do ter sucesso e ganhar derrubando a todo custo o adversário foi tão medonha nos cursos de Administração em geral que se tirou do curso disciplinas formativas que

dessem ao administrador um comprometimento social maior. Isso foi desaparecendo ao longo do tempo.” (DI.4)

“[...] **quem são os professores do curso de Administração?** Na verdade, isso se aplica a todos os cursos da universidade, que **são professores que nunca fizeram uma disciplina de educação, nunca estudaram nada, nada de educação, nada de metodologia, currículo e planejamento escolar.** Foi um profissional brilhante porque trabalhou em uma empresa, tem domínio do conhecimento, mas transferir conhecimento é diferente. **Didaticamente não há uma preparação.** [...]” (DI.17)

Então, o discurso de DI.17 traça o perfil do professor em Administração como que não tendo a devida preparação para as suas atribuições acadêmicas. Entretanto, isso decorre da formação tida nesse próprio ambiente, pois sobrecarrega o professor com outras atividades e acaba por considerar a formação do aluno o seu último compromisso. O ensino é desprestigiado quando comparado à pesquisa, a qual legitima o professor e lhe proporciona mais poder e *status* na Academia, além da obtenção de maiores recursos financeiros. É interessante a observação do discurso abaixo quando comenta que o alcance das três esferas (ensino, pesquisa e extensão) não deveria ser de responsabilidade do docente, mas caberia à universidade organizá-las em sua estrutura.

“Um outro viés é **a formação da pós-graduação.** O que é o Mestrado para a academia? É a preparação do professor num grau de competência e eficiência grande, que o Mestre vai tá mais qualificado para sala de aula. A pesquisa é importante sim, mas a rigor se voltou apenas para isso, para ser um bom pesquisador. **Isso também é uma coisa maluca que ocorre na linguagem da reforma cêntrica, que é esse negócio das funções de ensino, pesquisa e extensão, que é uma linguagem puramente americanizada.** Embora o ensino tenha legado muito mais americano, a pesquisa ao alemão e a extensão entra no modelo também americano, né? **Você pode ser um professor excelente sem ser necessariamente um excelente pesquisador e extensionista e vice-versa. A universidade é que deve estar preparada para estas três funções, e não a pessoa.** Eu posso ser o melhor professor da instituição, mas não ter vontade para fazer pesquisa. Eu sou uma boa transmissora de conhecimento, me apoio nas pesquisas, mas não significa dizer que eu vá me envolver bem em pesquisa. Você também pode ter excelente pesquisador que é um péssimo professor. E você tem a extensão como a filha pobre da universidade, que ninguém sabe o quê que é direito, o que não for ensino e pesquisa, então, é extensão, ocorre por exclusão. Mas de repente, você tem um excelente extensionista que não é bom nem no ensino e nem na pesquisa, **não é nem a questão de ser bom, mas não ter vontade,** [...] inclusive, **você começa a privilegiar um monetariamente, que é o pesquisador, em detrimento das outras duas.** E isso cria um viés onde todo mundo quer ser doutor e pesquisar, e o bom mestre, o que dá aula desaparece. O aluno passa a ser um mal necessário para a instituição ficar de pé. A formação dos alunos se prejudica pelos próprios professores porque eles estão envolvidos em pesquisa, e passam a não ter tempo e nem perder o seu precioso tempo em sala de aula. Agora também a própria instituição, muitas vezes, não dar condições de você ter todas essas funções bem.” (DI.18)

O professor entrevistado acrescenta que o ambiente torna o professor individualista, o que prejudica a harmonia do curso em encontrar consenso para ações efetivas de aperfeiçoamento da formação do seu aluno. Conforme Vasconcelos (2012), cada professor

tem suas características particulares, seus objetivos próprios e pessoais. E como educador, ele apresenta sua bagagem cultural e ideológica, além de outras especificidades que o fazem único. Entretanto, mesmo reconhecendo o caráter individual que cada docente imprime a sua práxis, não se pode confundir individualidade e particularidade com amadorismo, irresponsabilidade ou treinamento em serviço. Esta autora sugere que um docente capacitado necessita de uma formação técnico-científica, prática, política e pedagógica, evitando que o aluno seja considerado “um mal necessário” como dito por DI.18.

“O professor, historicamente, fica em seu mundo individual. Então, você vê o quanto tem sido difícil desde o surgimento do curso de Administração, que surge como uma herança do conhecimento dos vários formadores, com todo o respeito que a gente tem dos âmbitos diferentes, e depois que os administradores vão chegando também não se prioriza essa questão da interdependência, **do curso funcionar harmonicamente.** Infelizmente tem-se essa dificuldade.” (DI.21)

Um dos desafios do docente é ingressar na universidade pelo cargo da docência, ou seja, priorizar, valorizar e atuar como professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), ou seja, envolvido com as melhorias da formação do aluno que perpassa o currículo para aproximar o aluno de seu ambiente de aprendizagem no ensino em Administração. O ambiente estrutural-institucional precisa encontrar uma forma de promover uma melhor relação entre o currículo e a ação docente, visto que esta resulta na capacidade de envolvimento do aluno com o seu ambiente de aprendizagem. Para isso, o próprio professor tem que vivenciar esse ambiente de aprendizagem do aluno para ter domínio do conteúdo articulado com a prática local em sala de aula, como ilustra o discurso a seguir.

“Se a gente pudesse pegar o corpo docente e permitir ter essa vivência pra levar ao aluno, se envolver em consultorias, ter o pé na realidade local sobre as empresas e do setor público também, sabe? Acho que a gente poderia, assim, melhorar a qualidade do ensino com o professor chegando em sala de aula e poder contestar as teorias se for o caso para a realidade local. Primeiro também acho que a disciplina nunca pode ser feita em cima de um único autor ou de uma linha de pensamento do professor. **O professor tem a obrigação de ser eclético, trazer as várias linhas de pensamento,** inclusive, as que pessoalmente ele discorda, mas que são linhas construídas que estão aí. **O aluno tem que ter acesso a tudo isso** e possibilitar que ele entre nessas linhas, que ele quebre a cabeça para recriá-las.” (DI.53)

Sendo assim, as universidades passariam a priorizar políticas institucionais que estimulassem o acesso do professor a esse contexto, e depois do aluno, impactando a qualidade da formação do administrador para o desenvolvimento de sua região. Nesse caso, as universidades precisariam sair da sua zona de conforto, na qual preferem, de acordo com Ribeiro e Sacramento (2009), replicar os modelos de ensino já consagrados e, assim, padronizar sua composição curricular. Os currículos necessitam de originalidade para que o

ensino não se limite a uma produção em massa de bacharéis (NICOLINI, 2003). Waiandt (2009) ressalta que fatores temporais e espaciais influenciam a construção e a mudança do currículo, sendo imprescindível compreender a dinâmica do currículo a partir de aspectos internos, que dizem respeito à dimensão estrutural-institucional, mas também de aspectos externos.

No que tange ao Nordeste, é fundamental tais mudanças para se obter um ensino superior de qualidade que resulte no desenvolvimento da região. Porém, o Nordeste tem uma carência histórica crônica de investimentos públicos estruturantes e modernizantes, que integrem uma competente política de desenvolvimento regional, conforme explicita Polari (2012). No entanto, essas mudanças apontadas como necessárias nessa dimensão para resultar em uma formação mais qualificada e, de certa forma, mais regional, envolvem mudanças profundas de traços culturais e sociais, como afirma o professor DV.20.

Para tanto, é essencial um olhar sobre a dimensão cultural-social para identificar as nuances da regulamentação da profissão, bem como ter uma noção do contexto da região onde o aluno irá se inserir quando formado. Durante a formação também, o aluno deveria já estar experienciando esse seu ambiente que tem valores e costumes que influenciam a sua própria formação, direcionando um conhecimento localizado capaz de ajudá-lo nos desafios da atuação profissional. Por fim, os elementos debatidos nesta seção, currículo e ação docente, são determinantes no ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil. Na sequência, reflete-se sobre elementos pertinentes à dimensão estrutural-institucional que afetam a formação do administrador.

4.2.5 Reflexões sobre a dimensão Estrutural-Institucional

Esta dimensão abarcou elementos que dizem respeito às estruturas e aspectos institucionais da universidade e que se inserem no ambiente de aprendizagem do aluno. Nesta parte, retomam-se e sumarizam-se as percepções dos docentes entrevistados a respeito do posicionamento das universidades na região Nordeste, das vertentes da Administração, do perfil do aluno e da relação entre o currículo e a ação docente.

Os professores revelam as falhas da universidade em relação com o contexto político nacional mais amplo e sublinham que a universidade é um ambiente de relações de poder conflituosas. Porém, recorda-se que a estrutura universitária é constituída por cargos preenchidos por docentes. Então, cabe o questionamento: até que ponto os próprios professores não sustentam esses conflitos compelidos por interesses particulares, bem como

pelo desejo de manutenção do *status quo* da instituição caracterizado pelo autoritarismo e pela reprodução do conhecimento? Assim, é primordial um redimensionamento do papel docente dentro das universidades para atender as necessidades da sociedade atual, isto é, os professores não podem oferecer aos alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida em sua própria formação (BEHRENS, 2012).

Em acréscimo, evidencia-se a importância do autoconhecimento institucional pelas universidades. Porém, até hoje, a universidade sequer consegue acompanhar os Departamentos no intuito de perceber as necessidades efetivas da formação discente. Será que não é tempo de atualizar a estrutura organizacional e administrativa para melhorar a articulação entre a gestão institucional e a gestão dos cursos e, assim, elaborar um planejamento mais consistente de suas ações? Como qualificar a formação do administrador quando as próprias universidades, principalmente da região Nordeste, carecem de conhecimentos sobre gestão? As universidades precisariam também criar políticas para socializar melhor os professores que vêm de outras regiões sobre a sua atuação local, até para estimular um sentimento de pertença e auxiliar o acesso ao ambiente de aprendizagem do aluno. Desse modo, a noção de gestão pelas universidades seria direcionada ao desenvolvimento da regionalidade, conforme Gil *et al* (2008), para estimular a consciência de pertencimento à região.

Sem embargo, para melhorar esse compromisso dos gestores e, principalmente, dos professores, que também atuam em cargos de gestão na instituição, seria fundamental a criação consistente de políticas de motivação específicas. Tais iniciativas se tornam mais dificultosas para as universidades federais, em virtude do grande porte das instituições e das normas gerais a que estão sujeitas. Mesmo assim, não há como saber se essa motivação resultaria na melhora da qualidade do ensino. A própria graduação em Administração passa por constantes questionamentos a respeito dessa qualidade, que se configura pela proximidade ao ambiente de aprendizagem do discente.

Ainda, as vertentes da Administração teriam que ser identificadas nesse ambiente para que a formação possibilitasse ao aluno a atuação em seu local, tanto na esfera pública como privada. Além destas duas esferas enfatizadas pela maioria dos docentes entrevistados, há organizações do terceiro setor com foco no social e que podem ser benéficas para o desenvolvimento da região Nordeste. Para tanto, os próprios professores do curso teriam que ampliar sua visão a respeito da formação do administrador, incluindo no campo de trabalho de alunos da região as organizações sem fins lucrativos e não governamentais.

Diante dessas vertentes, indaga-se até que ponto um currículo em Administração pode contemplá-las e singularizá-las para uma formação mais específica, como ocorre com a Administração de Empresas e, recentemente, com o ressurgimento da Administração Pública. Esta última possui um campo de aplicação mais vasto no Nordeste. Porém, até que ponto a difusão de praticamente apenas esta vertente seria capaz de promover o desenvolvimento socioeconômico na região? Acredita-se que é necessário também desenvolver o campo organizacional do ambiente de aprendizagem do aluno de Administração da região, contemplando os possíveis setores de atividades em uma região tão heterogênea em seus setores econômicos. O que necessita se fortalecer é a articulação com o Governo para potencializar certas partes da região que se encontram precarizadas em seu processo produtivo.

Para tanto, reivindica-se um compromisso do professor, cuja formação supera seus conhecimentos técnicos, tendo que aprender a lidar com as heterogeneidades culturais e sociais encontradas dentro da própria sala de aula (OLIVEIRA *et al*, 2010). Assim, ele exerce um papel preponderante sobre os alunos, cujo desestímulo tem sido crescente no processo formativo em Administração. Por que o aluno de Administração, ainda hoje, prefere um ensino com conteúdos prontos, sem ler e criar um senso crítico? O que o professor é capaz de fazer para mudar tal panorama? Será que mudanças na organização curricular resultariam em mudanças no perfil do aluno, sobretudo um currículo focado na localidade? É preciso professor e aluno se colocarem como agentes cidadãos e políticos em sua relação para construir um conhecimento com criticidade (MASETTO, 2012), que provoque mudanças no *status quo* da região nordestina, a fim de contribuir para sua construção identitária.

Além disso, em que medida é de responsabilidade somente do docente a preocupação com o processo formativo do aluno? Será que simplesmente o olhar do docente é suficiente para elaborar um currículo de Administração articulado com o ambiente de aprendizagem do aluno, sobretudo, em termos regionais? Aliás, como desenvolver um currículo a partir da realidade contextual e por meio de princípios andragógicos, abordados por Lima (2011) e Brandão (2014), em que o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno exercendo um papel ativo a partir do autodirecionamento?

Diante do exposto, percebe-se que, para mudar alguns dos elementos do ambiente estrutural-institucional, se faz necessária uma compreensão acerca de questões culturais e sociais, pois, para inserir o professor no ambiente de aprendizagem do aluno, é fundamental tomar conhecimento do contexto local. Anteriormente neste trabalho, já se discutiu a

relevância de traços culturais no currículo e a existência de uma cultura de ensino que influencia na relação entre o ensino tradicional e moderno.

Enfim, os agentes envolvidos no processo formativo, inclusive os próprios alunos, estão dentro de um contexto cultural e social, cujos valores, costumes e sentimentos precisam ser levados em consideração, uma vez que afetam na qualidade dessa formação. Esses aspectos serão abordados na próxima dimensão, intitulada de cultural-social. A seguir, apresenta-se um quadro com os significados referentes a cada uma das categorias trabalhadas nesta dimensão estrutural-institucional.

2ª DIMENSÃO: ESTRUTURAL-INSTITUCIONAL	
CATEGORIAS	SIGNIFICADOS
Posicionamento das universidades na região	Os professores enxergam o posicionamento das universidades na região como falho e amador, dificultado pelo fator relacional e falta de gestão. É preciso articular melhor planejamento, autonomia e financiamento das universidades para beneficiar mais a região. Logo, o papel da universidade é olhar para o específico, sendo necessárias políticas institucionais de motivação para os envolvidos na estrutura universitária. Quanto ao ensino em Administração, se perde com debates político-partidários nos Departamentos.
Vertentes da Administração	Uma das vertentes da Administração foi bem forte no surgimento do ensino em Administração no Nordeste, que é a pública devido à debilidade empresarial da região. A vertente empresarial adentrou na região a partir da perspectiva desenvolvimentista via influência da Sudene na região. A vertente pública se limita, posteriormente, à disciplina no curso de Administração. Há docentes que consideram importante a distinção das vertentes na formação do administrador, já outros acreditam que as duas vertentes devem se fundir no ensino em Administração.
Perfil do aluno	Os docentes avaliam que os alunos antigamente eram mais comprometidos e participativos na vivência acadêmica e com criticidade sobre a política, mas sem expectativas quanto ao seu futuro. Por sua vez, os alunos atuais são jovens e ansiosos quanto ao seu futuro profissional, e também são desinteressados e desestimulados. São alunos que querem um ensino mastigado, pronto e imediato. Os professores retratam que o perfil do aluno difere quanto à classe social, o turno do curso, a instituição (pública ou privada) e a região geográfica (de fora da região, da capital ou do interior). As universidades acabam não

	levando em consideração esse perfil como forma de melhorar o processo formativo do aluno a partir do seu ambiente de aprendizagem, que é influenciado pelo seu perfil.
Relação entre Currículo e Ação Docente	Percebe-se que a relação entre currículo e ação docente é deficitária porque o currículo não abrange singularidades do contexto e os professores não se comprometem por melhorias na estrutura curricular para contribuir com o processo formativo do aluno no ensino em Administração. O currículo é conduzido por questões de legalidade, de modismo e de interesse particular de docente. Porém, há professor que alega que o currículo deve focalizar a localidade, já outro acredita ser um currículo incapaz de trabalhar com especificidades da região. É necessário melhorar a ação docente para que ele se envolva mais com a composição curricular do curso, pois afeta na formação qualificada do aluno de Administração. Contudo, o professor se enxerga sobrecarregado com o volume de atividades e acaba desprestigiando a esfera do ensino, prejudicando o processo de aprendizagem dos discentes. Ademais, o docente não recebe a devida preparação didática para estar em sala de aula.

Quadro 13: Significado das categorias da Dimensão Estrutural-Institucional

Fonte: Elaboração própria (2015)

A dimensão Cultural-Social, tema da próxima seção, amplia a discussão do ambiente de aprendizagem, indo além da estrutura universitária. É constituída a partir de elementos que envolvem o contexto da região, a regulamentação da profissão e os desafios da região na construção da identidade do ensino em Administração na região, a partir das percepções dos docentes participantes da pesquisa.

4.3 Dimensão Cultural-Social

Esta seção apresenta a atuação dos cursos em Administração após a regulamentação da sua profissão e as particularidades do contexto da região para formular uma noção mais precisa do ambiente de aprendizagem do estudante. Ainda, aborda os desafios da formação do administrador e a identidade desse ensino, sobretudo na região Nordeste.

4.3.1 Regulamentação da profissão

Já se sabe que a formação do administrador foi regulamentada na metade da década de 1960. Antes, a ciência da Administração era confundida com a ciência econômica (NICOLINI, 2000). Esse dispositivo legal previa que o acesso ao mercado de trabalho seria privativo dos portadores de títulos expedidos pela universidade e, posteriormente, dos vinculados ao Conselho (Federal ou Regional). Entretanto, os professores entrevistados acreditam que a atuação de tais conselhos tem sido fraca e ineficiente, embora alguns deles reflitam que essa atuação é dificultada pelo fato de o curso já ter sido concebido de forma difusa, sem uma noção definida do que envolveria o ato de administrar, uma vez que esta área surge pela idealização de professores com formação em outras áreas do conhecimento.

Assim, torna-se complicado estabelecer os limites da atuação profissional do administrador, pois profissionais de outras áreas já atuavam onde, posteriormente, foram destinadas para o administrador determinadas atividades das organizações. Além disso, os professores, de modo geral, não percebem que ocorreram mudanças significativas na formação do administrador após a sua regulamentação, as quais repercutem em níveis regionais.

“Para mim não porque nada mudou. Todo mundo é administrador, o espaço da Administração é o espaço mais ocupado do mundo, mesmo com os conselhos atuando e querendo fazer restrições. Tem cursos na universidade que o profissional tem que ter por excelência aquela formação. Administração não, verdade? O curso da gente sempre teve uma dificuldade de estabelecer os liames da nossa área de atuação porque a gente tem uma interpenetração muito grande de conhecimentos de como a gente foi criado por cursos de direito, Contábeis, Engenharia, Economia. Foram criadas disciplinas que tem um limiar meio indefinido onde começa um e termina o outro.” (DI.14)

“Esses conselhos têm tido dificuldades porque como o curso veio depois dos outros que eu disse antes, de certa forma, então, o campo de trabalho já estava tomado e bem detalhado o que cada um ia fazer, e Administração sobrou. Um balanço é assinado se for contador, fazer um estudo econômico somente um economista, ninguém faz petição se não for com advogado. Então, os campos já estavam bem delimitados, delineados, e Administração como foi filho de todos eles, esses profissionais acabam se achando um pouco administradores. Os conselhos de Administração têm dificuldades históricas de fazer com que certas áreas sejam exclusivas do profissional de Administração, onde ninguém pode fazer isso a não ser um administrador. Essa definição desse campo peculiar historicamente tem complicado a, vamos dizer assim, a fiscalização do próprio trabalho. Isso a nível federal que repercute nos Conselhos Regionais, né?” (DI.58)

“A questão de espaço legal do administrador ainda hoje é problemática porque o nosso espaço é constantemente invadido por profissionais de outras áreas. E os conselhos vão pra justiça e nem sempre conseguem que suas demandas sejam aceitas. Então, nós continuamos concorrendo com outros profissionais que invadem nosso campo de atuação. Eu acho que os conselhos deveriam atuar mais, por exemplo, ninguém consegue receitar sem ser médico, ninguém consegue tirar dente se não for dentista, ninguém advoga se não for de direito, ser um advogado, no

entanto, muita gente invade nossas áreas e faz pesquisa de mercado, faz consultoria em recursos humanos, em marketing, treinamentos, etc. sem ser administrador. **O que causa isso é que, muitas vezes, esses espaços, em algumas áreas, são compartilhados. E também profissionais das outras áreas, muitas vezes, estão melhor qualificados que os administradores** e na hora de mostrar conhecimento o administrador fica lá pra trás e o outro passa a frente. [...]” (DIV.30)

“Que houve, houve, mas que deveria ter tido mais, deveria. Ainda acho a atuação dos Conselhos muito fraca. A gente voltou pro mesmo ponto porque se nas empresas outros profissionais estão ocupando as vagas que deveriam ser ocupadas pelos administradores, por que será que isso está acontecendo? **Porque as empresas não reconhecem as nossas competências ou porque nós não temos as competências que as empresas estão querendo. A fiscalização é fraca? É sim, é fraca em todos os sentidos.** Os profissionais que estão nos conselhos da vida por aí, eu participo da ANGRAD há muitos anos, mas o que vejo é que nossos conselhos são muito fracos, digo pelo meu Estado mesmo, que teve um cara que ficou uns duzentos anos lá, **aquela história de grupinho que ficam se revezando nas diretorias e não faz nada.** Não tem eficácia.” (DVII.36)

Observa-se que a indefinição do que seja Administração acaba fragilizando a área. Por conseguinte, profissionais de outras áreas de conhecimento se apropriam daquilo que deveria ser de responsabilidade do administrador. Logo, os espaços passam a ser compartilhados, conforme é dito por DIV.30, que acrescenta que esses profissionais, normalmente, conseguem as vagas do administrador porque estão mais qualificados que o próprio formado em Administração. Se as organizações não reconhecem as competências do administrador, nesse caso, seria uma imaturidade delas. Se o direcionamento das organizações for incompatível com as competências desenvolvidas na formação do aluno, nesse caso, a falta de atenção recai na universidade, a qual precisaria estar conectada com o ambiente de aprendizagem do aluno para entender o seu contexto e, consequentemente, seu mercado de trabalho.

A regulamentação da profissão de administrador acontece dentro de um contexto bem peculiar no país, que foi durante o regime militar. O relato do professor abaixo detalha a visão sobre tal regulamentação e sobre a fase de criação dos conselhos como forma de regular esse processo.

“Essa história de regulamentação rolou uns quatro anos no Congresso e no regime militar, quando estava um negócio fechado. Em 1965, o Seu Humberto de Alencar Castelo Branco colocou lá o chamegão, eu tinha na época os pareceres de como isso foi aprovado, de como surgiu o projeto. [...] Pela reserva de emprego, reserva de trabalho, então, regulamenta a profissão e só pode administrar quem tiver o diploma e todo mundo vai correr pra fazer o curso e foi o que aconteceu. **A explosão nas duas décadas seguintes de curso de Administração veio por conta disso e, hoje, é um dos maiores cursos.** Mas como é que brasileiro cai numa coisa dessas.” (DV.41)

“Quando foi no fim da década de 1970 é que surgem os Conselhos, se implantaram, ainda no regime militar, onde não podia denunciar nada, e até hoje esse povo tá por aí nos Conselhos. [...] E hoje eu vejo o quanto era um absurdo isso tudo que tinha, uma perda de tempo e energia social. É um espaço de corrupção, jornalista hoje em dia que quisesse fazer uma reportagem bomba sobre

esse negócio, ele ia fazer, de mexer com muita coisa, **mas não ia ter repercussão porque a sociedade não tá interessada nisso não. Todo mundo é empresário, e qual administrador é maior que o empresário? As micro e pequenas empresas do Brasil são formados em Administração? Isso é uma mentalidade formalista do brasileiro que vai deixando o país pra trás.**” (DV.43)

Fica constatado, pelos discursos do entrevistado acima, que a regulamentação aconteceu sem uma discussão e participação coletiva de agentes envolvidos no processo formativo do aluno de Administração, havendo interesses particulares que incitaram a sua pronta aprovação naquela época. Por conseguinte, criam-se os conselhos, que são criticados pelos professores por sua postura passiva frente ao contexto do administrador tanto em termos nacionais como também nas peculiaridades das organizações em níveis regionais. Alguns enfatizam que não houve mudanças derivadas da criação de Conselhos e, da regulamentação da profissão. Para outros entrevistados, até houve algumas mudanças, mas poucas em relação à capacidade e responsabilidade dos conselhos, como ilustram os discursos abaixo:

“Tem aquelas brigas também de poder, de quem defende posições, onde muitas vezes, **quem está no conselho tá mais preocupado na manutenção dele no Conselho do que na categoria.** Eu já fiz parte do conselho, saí, voltei e saí de novo. Como estou aposentada, hoje eu não estou mais em canto nenhum. **Mas eu acho que a dificuldade que o Conselho tem não é somente por inoperância ou má vontade, é pelas próprias condições do surgimento da profissão e essa dificuldade em definir e estabelecer parâmetros pra um administrador, não é?** [...]. Eu acho que a atuação do Conselho ainda é fraca, mas é dificultada pela própria dificuldade histórica de você definir o campo de trabalho de Administração.” (DI.59)

“Não, não, **não teve mudanças por conta de regulamentação da profissão. A única consequência dessa regulamentação foi a criação dos Conselhos, que são Conselhos classistas. Esses conselhos regionais nunca fizeram nada a não ser interesses corporativos, se metiam dentro da universidade pra dizer aqui tem que ser um administrador, pois só quem pode fazer isso é administrador.** Eu como nunca fui administrador eu era visto de lado porque coordenava aqui dentro e não era administrador, então, era interesses classistas. **Agora de envolvimento com o curso, de propor coisas, propor trabalhos, essas coisas nunca houve.**” (DII.21)

“[...] **Todo mundo acha que administrar é muito fácil,** eu administro minha casa, portanto, posso administrar também uma empresa, principalmente, no serviço público, que nomeia uma pessoa para administrador e acha que já tá tudo resolvido. **Falta ainda uma conscientização geral da importância e do diferencial do administrador.**” (DVIII.40)

“[...] **os órgãos que fazem esse acompanhamento, que fazem essa auditoria, digamos assim, do exercício da profissão, que eles estejam aparelhados para, primeiro, educar, e segundo, punir.** Mas punir mesmo, que a gente não vê muito isso, é muito raro você ouvir falar de que o conselho federal ou estadual de Administração puniu A, B ou C porque tinha alguém lá na empresa que não era administrador.” (DVIII.42)

“**Também, nós próprios administradores não damos tanta importância para a nossa profissão. Se eu estou empregado, está tudo bem, não vou me preocupar com isso não.** A gente tem que ter essa visão da importância da formação em Administração pra que o empresário, por exemplo, prefira contratar um

administrador formado do que contratar alguém que ele pode pagar até menos e que aparentemente vai funcionar de forma tão boa quanto. O que não é verdade.”
(DVIII.43)

As falas dos docentes revelam que o Conselho pouco dá atenção à qualidade da formação do administrador, mesmo que se compreenda que regular uma profissão tão ampla não é fácil, sobretudo, quando ela, ainda hoje, é vista como difusa. Porém, é necessário desenvolver mecanismos de fiscalização e acompanhamento. Conforme DVIII.42 sugere, a primeira medida refere-se à educação e, em seguida, à implementação de um sistema mais punitivo. Teria que haver uma proximidade do Conselho com o curso de Administração, o que na prática não ocorre, de acordo com DII.21.

Para buscar a efetividade dos Conselhos, os próprios administradores também teriam que se comprometer mais com a sua profissão, valorizando-a e conscientizando-se da sua importância. No entanto, essa falta de compromisso pode ser um reflexo da imagem negativa que os Conselhos transparecem para os administradores, sendo considerados como uma equipe de conselheiros classistas, que pensam mais em sua própria manutenção do que na categoria em si.

Também, admite-se que a formação tida nas universidades não tem contribuído para que o egresso de Administração saia com habilidades e conhecimentos suficientes para se diferenciar no mercado de trabalho. Então, as deficiências no ambiente estrutural-institucional do ambiente de aprendizagem do aluno estão interligadas com o ambiente cultural-social. O professor entrevistado exprime entendimento semelhante:

“Os alunos têm que ir ainda mais a fundo pra ter um diferencial pra oferecer às empresas. Existe o técnico, mas administrador é formação superior. E pro técnico não tem campo, imagine para o que estudou 4 anos, o quê que ele vai ser? Olhe lá se não vai ser caixa de banco, de supermercado. Esse é o problema, querendo agilizar graduação, mas sem formação mínima e a empresa não o quer ou não o remunera como deveria. Também nem exige dele na formação e nem ele mesmo busca estudar pra ir melhor para o mercado. As universidades acabam não incrementando nessa formação do administrador.” (DVII.38)

Desse modo, alguns professores enxergam que os Conselhos podem ajudar a mudar a configuração da profissão, inclusive atuando mais fortemente em parceria com a estrutura universitária no desenvolvimento de uma formação do aluno de Administração adequada ao seu ambiente de aprendizagem, sobretudo, local. Os Conselhos foram se regionalizando justamente para se aproximar mais da realidade contextual dos profissionais de Administração.

“O Conselho Regional e acho que o Federal também, tem sido muito forte aqui no Rio Grande do Norte, colabora muito com a universidade. A parceria, pelo que conheço do Conselho, desde o tempo da sua fundação, que começou aqui junto

com o da Paraíba, e fizemos uma comissão de professores de Administração, que eu fiz parte, onde tinha mais três colegas, e a universidade fazia parte desse Conselho, colaborando para que esse Conselho fosse forte. Demos a força inicial e tivemos um relacionamento salutar. Tanto o Conselho ajuda a instituição acadêmica como também a universidade ajuda o Conselho. [...] **O Conselho leva o crescimento dos profissionais e nós queremos isso, fazendo sempre parcerias.** [...]” (DIII.24)

“Uma profissão regulamentada é bem melhor, mas temos muita coisa ainda pra melhorar, a gente teria que ter um salário mínimo pro administrador. Toda empresa que tivesse gerência administrativa, deveria ser um administrador. Mas isso não existe. Nas universidades mesmo tem os cargos pra administrador e o cara entra e não dão nada pra ele fazer, botam ele como secretário de curso. **Na verdade, não existe uma legitimação daquelas funções que seriam para o administrador.** Isso nas públicas, imagine, então, nas privadas.” (DVII.37)

Apesar disso, há docentes que não enxergam a atuação tão estreita dos Conselhos para aprimorar a formação do administrador porque acreditam que as entidades agem individualmente para o seu benefício próprio, e não em prol de melhorias para a profissão. Se não há o estabelecimento de objetivos para tais melhorias em nível nacional, ainda menos nas regiões. A ausência de foco decorre do próprio surgimento do ensino em Administração e da falta de legitimação social das funções próprias do administrador. Porém, como já dito anteriormente, esses fatores não podem continuar servindo de justificativa para a inércia dos Conselhos.

Nesse sentido, um professor entrevistado critica severamente os Conselhos, destacando que eles não mudaram nada no decorrer de pelo menos uma década. Ainda, refere que há muita “podridão”, a qual inviabiliza ações efetivas para aperfeiçoamento do profissional de Administração. Esse mesmo professor sugere que o caminho seria a proposição de associações profissionais semelhantes àquelas vistas em outras profissões. Dessa forma, quem sabe, se poderia pensar melhor no profissional de Administração, inclusive, para que ele tenha possibilidades reais de atuação em seu ambiente de aprendizagem. Tal sugestão também se deve às inconsistências observadas desde a concepção do ensino em Administração no país.

“Eu não sei como os Conselhos têm evoluído nos últimos anos, mas algo que eu vejo é que não mudou muito de dez anos pra cá e tal. Isso é um grande mal entendido, um fracasso, **uma grande besteira essa regulamentação, é um engano.** Quando chama de regulamentação é a exclusividade, a separação de mercado próprio para administradores, regulamentação de profissão é uma bobagem. [...] **Nós não precisamos dessa regulamentação e os conselhos não devem se meter em estágio de negócio curricular.** Eles não são compostos por gente de pesquisa, eles são uma burocracia de interesses. Eu conheço desde cima até os daqui [...] Não são pessoas, muitas delas, de pesquisa, não são competentes. São pessoas que querem manter o lucro de poder, o instrumento de poder. Elas se escondem debaixo de uma regulamentação ambígua, com essa coisa de ser uma autarquia, autônoma e autossuficiente ligadas ao Ministério do Trabalho. Tem tanta corrupção do meio disso, eles têm um instrumento normativo que não serve

pra nada de contribuição técnica para os projetos de consultoria que autoriza, serve só pra ganhar dinheiro e pra manter a coisa, o conselho regional.” (DV.34)

“O resultado disso tudo é que todos os estudantes sabem que esse troço não é pra valer. Então, a maior parte não se registra e os que se registram pagam um ou dois anos e depois se esquecem, e fica o Conselho botando no Serasa (empresa privada de centralização dos serviços de bancos) esta coisa sem finalidade nenhuma, uma coisa vergonhosa. E mesmo assim eles não conseguem ir atrás de tudo, não conseguem pegar tudo. Quando meu filho se formou em Administração eu mesmo disse para ele não se registrar no Conselho porque no dia que você se registrar nunca mais você tem sossego porque eles vão atrás de você pra te tirar dinheiro e mais nada, é só pra você dar dinheiro a eles para se manterem na burocracia deles, sobreviver com o dinheiro seu, mas não tem contribuição profissional de nada, nem pública. É uma verdadeira vergonha o pode público através de uma legislação acobertar esse submundo que existe aí, são sanguessugas que não contribuem nada com a sociedade.” (DV.37)

“Pois bem, o que deveríamos ter em vez disso? Uma solução que aprendemos em outros lugares é que **deveríamos ter associações profissionais**, e não essa balela de Conselhos regionais pra regular e, sobretudo, se meter no ensino, porque eu insisto que eles não entendem de nada. Teve um tempo aí que eles, no máximo, faziam uns levantamentos estatísticos do curso, que não era pesquisa investigativa. É inútil? Não! Mas era mal orientado, sabe? Não tinha controle dos dados, era uma coisa formal, não havia teste de compatibilidade de nada, fazia uma estatística e saíam usando por aí. **O negócio era ter associações profissionais, quem quiser que seja administrador, mas para receber um credenciamento da associação de administradores nacional ou estadual teria que se submeter a certas regras de avaliação feita pelos clientes, por quem recebeu seus serviços, uma avaliação voltada para a qualidade e para manutenção do nível profissional.** Essa é a finalidade e é pra ser livre, quem quiser que se associa. **O formado além do diploma mostraria a sua credencial feita numa associação, dando um peso curricular, não é?”** (DV.38)

“Isso tem custo, esse credencialismo brasileiro, essa reserva de mercado. Regulamentação é isso, é reserva de mercado de trabalho e multiplicar os cursos de Administração com esta balela de quem não fizer o curso de Administração não pode gerenciar, não pode ser empresário. Isso nem funciona e nem pode ser assim, não vinga isso. Então, quer promover escolas e quer iludir os alunos de que vão ter garantia de trabalho com o título de administrador nas mãos. Esse pessoal não entende mais de nada atual, de práticas atuais, e fica numa enganação. **Espero que a turma jovem de hoje não caia nesse negócio, que abandone isso e que o Brasil mais moderno esqueça desse negócio.** E que um dia também se denuncie ao Ministério Público e que se investigue essa podridão, o desperdício de dinheiro público que tem por trás disso, **sem retorno nenhum pra sociedade.”** (DV.44)

As palavras engano, besteira, ambígua, credencialismo brasileiro e reserva de mercado de trabalho caracterizam a regulamentação da profissão. Já os profissionais que fazem parte dos Conselhos são definidos pelo entrevistado como corruptos e incompetentes porque não sabem realizar pesquisas, como ocorre no campo acadêmico-científico das universidades, e porque só querem manter o lucro e o instrumento de poder. Ele ainda alega que o curso de Administração não precisaria se submeter à regulação pelos Conselhos, uma vez que seria impossível regular os mecanismos pelo fato de a área de conhecimento em Administração ser abrangente. Até mesmo a punição, conforme sugestão de outro professor em seu discurso

DVIII. 42, é dificultada porque não se sabe quem punir, uma vez que a organização é uma pessoa jurídica e complexa, já que uma decisão pode envolver gerentes, funcionários, enfim, todos do ambiente organizacional.

Assim, os alunos se tornam cientes da inoperância dos Conselhos, como declara DI.59, e não se registram por saberem que não terão nenhuma contribuição profissional de acordo com DV.37. No trecho acima, o professor sugere a criação de associações profissionais para substituir os Conselhos, pois já se demonstrou que estes não vingaram junto às necessidades de uma formação e atuação profissional em Administração qualificada e, sobretudo, contextualizada. Enfim, o docente expressa a expectativa de que os alunos de Administração, no futuro, despertem sobre tal panorama que afeta diretamente a sua formação, embora ele mesmo ressalve, em seu discurso DV.43, que isso não ganha repercussão na sociedade porque, na prática, todo mundo pode ser empresário no Brasil quando quiser, independentemente de possuir ou não formação em Administração. O professor entrevistado atribui a esse cenário uma mentalidade formalista, e sugere a alternativa das associações profissionais como uma possibilidade de desenvolvimento real. Espera-se, ainda, que esse desenvolvimento ocorra condizente com o ambiente de aprendizagem do aluno.

Nota-se que a regulamentação da profissão desencadeou mudanças no ambiente social, influenciadas por fatores culturais, mas que impactam o delineamento da formação do administrador. Tais fatores culturais requerem um olhar atento à localidade ou à região, reconhecendo o espaço territorial, que não é necessariamente idêntico às fronteiras oficiais das regiões, como observam Muzzio e Castro (2008). O discurso transcrito abaixo explicita a importância da criação de uma cultura de valorização do administrador, fortalecendo a identidade da profissão no meio social, o que conduz a mudanças na formação para situá-lo em seu contexto regional. Esta identidade é um processo de construção de significados com base em atributos culturais inter-relacionados que os indivíduos experienciam coletivamente (CASTELLS, 2008). Ou seja, os envolvidos com o ensino em Administração exercem influências na construção da identidade profissional do administrador. Quando o ensino é trabalhado de maneira regional, pode-se agregar mais à identidade, pois se assume que ela é construída pelas comunidades locais por meio da ação coletiva e também preservada por uma memória coletiva, constituída de fontes específicas de identidades.

“Quando nós criamos a Academia Cearense de Administração, a nossa preocupação, e amanhã é a mesma, é criar essa cultura da importância do administrador, avançar para que a sociedade tenha conhecimento dos papéis que o administrador exerce, da importância dele e da necessidade desta formação. Então, são questões que ainda estão muito longe da gente ver respeitadas. Isso acontece com as outras profissões também, mas é que as outras são mais

específicas, [...] **Mas se você precisa de alguém para administrar alguma coisa sua, você normalmente não se preocupa tanto assim se o cara é administrador ou não.** Não é assim? A gente tem que ter essa preocupação de **criar essa cultura da importância do administrador** para que as coisas funcionem de forma adequada.” (DVIII.45)

Em síntese, os discursos questionam principalmente a atuação dos Conselhos, cujas atividades são insuficientes para uma regulação efetiva da profissão. É necessário o desenvolvimento de mecanismos que se aproximem do ambiente de aprendizagem do aluno, da sua realidade local. Sendo assim, a compreensão do contexto da região é imprescindível para que tais Conselhos possam oferecer maior compromisso com as suas atribuições e também melhores resultados. Já que a profissão de administrador é regulamentada, os alunos esperam encontrar um mercado de trabalho mais favorável e condizente com o seu aprendizado.

A próxima seção discorre a respeito do contexto do Nordeste para buscar conhecer as particularidades dos aspectos culturais e sociais do ambiente de aprendizagem do aluno da região.

4.3.2 Contexto da região

O contexto da região Nordeste para o ensino em Administração tem se modificado com o passar do tempo desde o surgimento do curso na região, no que se refere à inserção do profissional de Administração, ao campo empresarial dos Estados, ao foco do ensino proporcionado pela universidade e ao predomínio do Governo na oferta do serviço público. Percebe-se que tais elementos remetem às dimensões do ambiente de aprendizagem anteriores, deixando claro o quanto que elas se articulam na busca por uma formação mais qualificada por meio de uma atenção às peculiaridades regionais a partir do ambiente de aprendizagem.

Desse modo, a região praticamente foi formada por empresas de pequeno porte e familiares. A mão de obra dos formados em Administração era absorvida pelo Estado, o que se reflete ainda hoje no interesse do aluno em buscar o serviço público. O Estado é visto como o grande empregador da região, o que causa certa inércia de iniciativas particulares para o desenvolvimento. Os discursos a seguir ilustram este panorama, que impacta a formação do administrador:

“Eu acho que as organizações, principalmente naquela época, em 1970 e 1980, eram muito amadoras. Quando o curso de Administração surge a gente não tinha nenhuma história de grandes empresas locais. **As que tinham eram familiares e**

nem eu via também o Estado criando tantas instituições para absorver aqueles profissionais. Mas talvez pela modernidade que se avinhava, o curso de Administração passava a ser visto como algo que seria muito interessante pra o **desenvolvimento local e regional.** Tanto que ele foi sendo criado em outras universidades do Estado porque foi se criando uma crença de que esse seria um **campo fértil para a sociedade** precisar desses profissionais. [...] **Veja bem, eu nunca vi essa preocupação regional.** [...] Na verdade, quando as empresas vieram pra cá por incentivos fiscais elas trazem seus grandes administradores. **Nunca vem pra aproveitar o pessoal que está aqui.** Mas também, como eu disse, **havia certa ingenuidade de que o curso iria até transformar a realidade local.** [...] A ideia era que se for criar empresas na região, a gente já teria essa mão-de-obra preparada. A gente ficou preparando a vida toda um ensino para grandes empresas, como se a Johnson & Johnson, Coca Cola viessem pra aqui. **Aí nem vieram essas monstras pra cá, essas grandes empresas, e nem preparamos bem porque não se apostou na formação do administrador que vai trabalhar no município ou Estado, nas representações federais que tem aqui ou nos pequenos negócios, em média gerência.** Mas pensamos na formação como todo mundo fosse ser os super lá do topo das empresas, tudo lá em cima.” (DI.35)

“**Esses alunos da região se formavam para encontrar trabalho no Governo, iam todos atrás do governo.** E como o Governo funcionava ao Deus dará, **nunca houve uma preocupação pela excelência nem dentro dos cursos e nem fora pelos governantes.** Até porque fora **o mercado que absorvia eram as instituições públicas aqui na região Nordeste.** Essas instituições não forçavam o aluno a ter uma qualificação, o governo funcionava de qualquer jeito. O **aluno formado em Administração entrava por apadrinhamento ou indicação de deputados mesmo para as secretarias do governo e ficava ali pro resto da vida** e ninguém botava mesmo pra fora, ninguém exigia nada dele.” (DII.15)

“Olhe, eu acho que o mercado de trabalho naquela época, primeiro como aluna, era o Estado. **Todo mundo queria trabalhar no Estado.** Sergipe é pequeno e Aracaju é uma cidade bem pequena, então, basicamente o Governo do Estado fazia concurso, eu fiz concurso pra técnico de administração. Nessa época já começava a ter os concursos. E tinha também o Sebrae, eu fiz estágio lá. **Era onde a gente podia trabalhar. Era Estado, Sebrae ou universidade, mas universidade tinha que ter o Mestrado, ne?”** (DVI.13)

“E temos no Nordeste a cultura do que é mais fácil, do bem-estar que prevalece, ne? **A juventude procura caminhos fáceis. No Sul o aluno tem uma preocupação mais com o trabalho, em se posicionar bem no mercado, ne? É que o Sul é mais competitivo.** O cara não consegue alguma coisa se não tiver qualificação. **No Nordeste tem uma série de coisas, ainda tem a história do apadrinhamento,** sem concorrência o nível é muito baixo e ninguém faz um esforço maior, é a questão de facilidade. **O nordestino tem uma atitude mais conformista e eu diria pouco lutadora porque sempre acaba arrumando alguma coisinha por ali.** O que nem é bem verdade porque a concorrência hoje é nacional, ne? Pelo interior o negócio é trabalhar em serviço municipal e vira cabo de emprego, é apadrinhado. Não é isso que o Brasil tem?” (DVI.61)

“**O aluno aqui continua ainda tendo o sonho de ser funcionário público também.** Daí muitos alunos fazem concurso para ensino médio durante o curso e depois fazem para superior. **Mas aqui muitos querem ser servidor público porque o Governo ainda é o grande empregador da região.** Não tem tantas empresas, apesar de ter chegado algumas como Láctea, Sadia e a Fiat. O Governo foi e continua sendo este empregador aqui.” (DVII.40)

Pelos discursos acima, os professores denotam que o Governo não tinha uma preocupação realmente em qualificar os profissionais da área, ainda mais, para o

desenvolvimento regional. Basicamente, era o Estado que absorvia o pessoal, uma vez que o ambiente contextual não favorecia tanto para a iniciativa privada mais profissionalizante e para a abrangência de um parque industrial. A fala de DI. 35 aponta que as organizações, em décadas passadas, eram consideradas como amadoras, recordando o relato de DIV. 23 ao afirmar que as universidades também eram amadoras em termos de planejamento e organização de suas atividades. Então, constata-se tanto a caracterização das organizações e das universidades da região pelos entrevistados é feita pelo amadorismo na gestão.

Nesse caso, outras regiões assumem uma conotação de competitividade em contraste com o Nordeste. Logo, passa-se a imagem de que as pessoas da região são conformadas e que os alunos de Administração acabam por procurar a via do concurso público para obter um emprego estável. Isso recorda o discurso de DVII. 41 quando retrata o Nordeste como “o pobre pedindo esmola com o pires na mão”. Quem sabe, também o aluno segue o caminho mais fácil percebido por ele e, por vezes, não exerce uma preocupação com a gestão na sua rotina do trabalho até pela falta de vocação, como aborda Oliveira (2014).

O aluno também enveredava para o serviço público pela prática do apadrinhamento, vista como comum no Nordeste. Além disso, os cursos de Administração foram gerando expectativas de que transformariam a realidade local e proporcionariam melhores empregos, reforçadas pela chegada da Sudene, como discutido em dimensões anteriores. Essa expectativa dissociada da realidade local do aluno afeta seu campo emocional, prejudicando a prática reflexiva no processo de aprendizagem no intuito de direcionar sua formação para o ambiente de aprendizagem, de acordo com os estudos citados por Chickering e Reisser (1993) e Seibert e Daudelin (1999). Assim, o aluno passou a acreditar que se inseriria em uma grande organização e ele aplicaria todo aquele ferramental visto em sala a partir de um ensino em Administração de orientação *for business*, cuja bibliografia era importada de uma realidade distante do ambiente de aprendizagem local, como constatado por Pardini, Muylder e Falcão (2011).

Os professores, por sua vez, até pela qualificação insuficiente, dificilmente contextualizavam os modelos de ensino norte-americanos, como pode ser observado pelas falas a seguir. Vale a pena salientar que a relevância da qualificação docente é reforçada por Zabalza (2004) quando alega que o ambiente estrutural-institucional precisa oferecer uma formação pressionada pelo componente cultural para que sejam adotados conhecimentos e habilidades condizentes com o contexto social que o aluno está inserido.

“O contexto cultural **era uma cultura de que estávamos esperando tudo**, a universidade era nova, é de 1958. [...] O aspecto cultural do nordestino, e digo por aqui do Rio Grande Norte, **era aquela coisa bem distante da universidade**.

Pensava que o pessoal da universidade era uns cientistas, pessoal importante e aí diziam que não era coisa para eles não. [...]” (DIII.26)

“Eu acho que isso foi sendo desenvolvido mais a frente. **No começo, eu lembro muito que o pessoal achava, muitos alunos achavam que iam se formar em Administração e iam ser logo diretores de empresa porque só se falavam tanto de grande empresa, da importância de ser executivo que o povo achava isso e não entendiam direito o que iam ser.** Com o tempo as coisas foram clareando mais e foi se entendendo que se tinham milhões de outras opções porque, na verdade, você não pode pensar que vai sair de uma graduação e vai ser diretor de empresa.” (DVII.28)

“**A nossa região ainda é frágil e depende muito e a educação nesse país tá de mal a pior e essa abertura que o Governo fez nos últimos anos para faculdades particulares não melhorou o ensino.** Essa é minha opinião. Ampliaram o número, deu acesso a muita gente que não tinha antes. **Claro, a população cresceu e precisava desse acesso, mas e a qualidade?** A gente sabe que existe faculdade aí que é muito ruim. **E quanto mais a gente sobe, vindo pro Norte e Nordeste, pior fica porque não tem professor qualificado.**” (DVII.34)

Assim, a cultura de ficar esperando tudo, na expressão de DIII.26, é associada pela população a um certo complexo de inferioridade e o desejo de imitar outras regiões e organizações avaliadas como sendo referências para o desenvolvimento, conforme o seguinte discurso: “A gente tá numa região pobre que fica sempre olhando para os outros, a gente ainda continua com o complexo de inferioridade, muitos de nós ainda têm a ideia de escravo sobre os senhores de engenho e ficamos sempre querendo imitar os grandes.” (DVII.60). Para Penna (1992), a visão do Nordeste como uma região pobre e inferiorizada é uma perspectiva de base ideológica autoritário-conservadora, de cunho oligárquico, defendida por alguns autores como Gilberto Freyre e Djacir Menezes, que a concebem como uma região em crise, atribuindo-a a característica de atrasada. Enfatiza-se que a ideologia fundamenta as teorias e juízos de valor das pessoas, tornando-se o meio básico que propicia uma consciência ao ser humano (FAISSOL, 1994). Por isso, a difusão das ideologias negativas a respeito do Nordeste pode ser prejudicial na tentativa de interação com as demais regiões e na criação de oportunidades de mercado e de qualificação educacional, inclusive para os alunos de Administração, que podem ser agentes transformadores da região.

Assim, a ideia de simplesmente imitar os grandes, como dito por DVII.60, é vazia. A formação do aluno universitário em Administração para aperfeiçoar as formas organizacionais locais não é valorizada. Uma das falas abaixo mostra justamente as especificidades no campo organizacional, seja privado ou público, que requerem a atuação de um administrador qualificado adequadamente.

“**Eu acho que há certo esgotamento de oferta de alunos de Administração.** Nós temos muitas universidades formando administradores e você chega na empresa pra vender seu produto, no caso seus alunos. **Qual é o diferencial deles pra os outros das outras universidades para que a empresa absorva os meus?** Hoje, eu acho

que a gente vive uma crise, ne? Primeiro porque **a gente não tem tantas empresas**, isso é um problema. Estamos formando alunos para empresas, mas quê empresas? **Onde estão elas na região? Essa sagração da Administração de Empresas tem levado a essa crise.** É preciso focar mais pra que o professor possa até chegar junto do mercado e apresentar seu alunado como diferenciado por ele estar mais por dentro do que ocorre na sua realidade regional. Eu não sei como é que a gente faria isso não com o perfil que acabamos criando nos cursos da região, em uma formação para empresas, onde esse modelo de empresa não tem aqui. **A gente criou uma empresa dos livros adotados no ensino que não tem aí fora.** É uma concorrência grande entre as universidades que vão botar seus alunos pra esse mercado que não tem pra todos.” (DI.55)

“**E a ideia que ainda tem aqui é de que para ter o negócio não precisa ter o diploma de Administração.** E nem os donos que estão aí tem esse pensamento de que vai investir em alguém porque ele fez o curso de Administração. **Aqui também ainda tem aquilo de empresa familiar,** então, quando ele vai investir em alguém esse alguém é o próprio filho.” (DI.57)

“O Ceará tem uma meia dúzia de grandes empresas, de grande porte. **A maioria são empresas de médio e pequeno porte. Aliás, isso acontece em termos de Brasil.** A importância é da gente formar o administrador que seja capaz tanto de gerir uma grande empresa, e que normalmente ele precisa se especializar em uma determinada área porque você só tem um lugar de chefe, ne? Os outros são de vice-presidência, diretores, etc. Então, você precisa ter pessoas, **nas grandes empresas,** com formações mais especializadas nas áreas, como de Marketing, Finanças, etc. Já **nas empresas de pequeno e médio porte,** não. Eu preciso de pessoas que tenham uma visão mais geral da Administração. **Na iniciativa pública,** na minha opinião, seria muito importante que tivesse pessoas com formação específica. Mas se eu tenho uma pessoa com formação em Administração, mesmo sendo a Administração de Empresas, eu já tenho um bom profissional para trabalhar.” (DVIII.30)

“**Eles precisam estar atentos que são as pequenas e médias empresas que sustentam o país. São elas que atendem grande parte da população, que estão mais próxima aqui, que empregam.** Até as grandes empresas aqui do Ceará, muitas vezes, tem as diretorias localizadas em São Paulo, e no Ceará é que fica só a parte, digamos assim, de trabalho. A parte de lógica, estratégia não fica aqui, vão para onde conseguem se relacionar com as demais também de grande porte, dialogar melhor com o Governo Federal, com o mercado internacional e etc.” (DVIII.32)

É preciso encontrar um diferencial na formação dada ao aluno de Administração para que ele consiga se inserir melhor no seu contexto. Por sua vez, isso requer uma diversificação na oferta das formas organizacionais, como afirmam Merriam e Bierema (2014) sobre a pluralidade cultural no campo organizacional, o que expande a visão gerencialista alimentada no ensino e que restringe a própria atuação profissional do aluno de Administração. A seguir, um dos relatos dos professores entrevistados exprime essa ideia de que o ensino em Administração pode ter reduzido a visão do aluno enquanto sua possibilidade de atuação na própria região.

“**Eu acho que o contexto regional prejudicou até certo ponto o ensino de Administração pela pequenês desse contexto.** Não havia grandes pressões porque **o grande empreendedor era o Governo** que aceitava de qualquer jeito, ne? **Não havia uma elite empresarial exigindo gente melhor, mais capacitado aqui na região.** Eu acho que as formas organizacionais daqui do Nordeste no fundo no fundo tem **uma preocupação mais política** do que qualquer outra coisa. Elas continuam

sendo instituições políticas de manutenção de uma elite política que já deveriam ter saído há muito tempo, mas ainda persistem.” (DII.27)

Para tanto, começa-se a enxergar a importância de um olhar mais analítico para o que se tem na região como forma de convergir com a formação do administrador para que este contribua qualitativamente no desenvolvimento da região. É preciso considerar os elementos culturais e estar ciente da situação local, sem vitimização e dramatização, como DVIII.16 exemplifica a problemática da seca. Entende-se que a formação do aluno de Administração requer uma atenção à cultura porque o seu ensino é teórico-prático, está em contato direto com a ambiência do processo de aprendizagem, como diz um dos entrevistados: “A região Nordeste tem suas características diferenciadas do restante do país e que, portanto, teriam administradores formados não apenas por aquelas disciplinas chamadas técnicas, mas também teriam uma formação para questões culturais da nossa região.” (DVIII.17).

Sendo assim, a mudança necessita acontecer também no ambiente estrutural-institucional, que já tem desafios frente ao ambiente histórico-política acerca do ensino em Administração. Porém, é tempo de avanços consistentes nesse ensino, considerando as diferenças culturais na promoção do desenvolvimento regional.

“Nós temos que assenhorarmos das nossas necessidades, das nossas características, da nossa cultura, e trabalharmos Administração voltada para o desenvolvimento disto. Por exemplo, uma crítica que eu sempre faço com relação à região Nordeste é aquela velha história da seca. Todo mundo fala da seca do Nordeste. Ora, **a seca no Nordeste está posta**, ela faz parte da região, **a região é seca, ela não está seca** ou não está molhada eventualmente. Ela é uma região seca naturalmente e nós precisamos, portanto, de pessoas que quando estiverem tanto na iniciativa privada como no serviço público **que tenham esta formação também em termos culturais, de conhecimento da região pra buscar soluções adequadas à situação, que é algo da região.** E não que tenha conhecimentos simplesmente a modelos importados. Não adianta São Paulo, que está tendo um problema seríssimo de falta de água, buscar soluções em cima do Nordeste, em partes pode até servir. Mas em termos globais, as questões daqui não solucionam as de São Paulo, não servem pra lá e vice versa porque são duas situações climáticas absolutamente diferentes.” (DVIII.16)

“Então eu sempre procuro e eu acho que é uma coisa que a gente deve ter e nos planos pedagógicos isso deve ser considerado, essa questão cultural, no sentido de você fortalecer a preocupação daquele que está se preparando como administrador com o que ele vai encontrar de realidade no mercado dele, que ele vive e possivelmente vai aplicar esses conhecimentos. **Aí você tem que ver essas diferenças regionais,** tem que ver essas questões que eu posso discutir uma ferramenta que é utilizada em um país industrializado, mas essa ferramenta pode não ser a mais adequada aqui, mas também pode ser aperfeiçoada, climatizada, ela pode ser trabalhada de forma que eu também possa absorver os benefícios daquela ferramenta, daquela inovação. **Mas sempre com esta ideia de que eu estou aqui na região e eu preciso desenvolver soluções com essa visão aqui da região.** Eu tenho que aprender, por exemplo, a trabalhar com Marketing aqui com aquela mesma visão norte-americana, mas sabendo trazer pra cá. **Eu tenho que considerar que minha cultura é diferente, minhas condições são diferentes, o povo é diferente, então, eu tenho que me preocupar com essas diferenças.**” (DVIII.33)

Essas diferenças ainda são agravadas em relação à localização do ensino, se está na capital ou no interior. As políticas de interiorização abordadas anteriormente se destinavam à expansão universitária pelas cidades do interior da região. Britto e Boson (1968), desde a década de 1960, já argumentavam que a universidade deveria marchar para a regionalização do *campus*, pois o país já sinalizava para necessidades de desenvolvimento no interior. No entanto, isso exige da universidade um enorme trabalho que, por vezes, não está entre suas prioridades, sendo mais fácil copiar o que já está consolidado, constatado no discurso de DVII.55. Além disso, é preciso oportunizar no ambiente de aprendizagem dos alunos, no interior, a atuação do administrador.

“Sim, tem. **Quanto mais longe da capital ou quanto mais nos Estados pobres eu acho que se torna mais difícil a realidade da gente, de administrador.** Aí é que não tem emprego porque não tem empresa mesmo. **Se eu foco num curso e não dê a chance pro aluno ver a possibilidade dele usar aquilo na prática, numa prática local e imediata, como ele abrir um negocinho dele ou dele melhorar o negócio pequeno da família, de nada adianta.** Nessa parte da interdisciplinaridade, de disciplinas complementares, que a gente flexibilizou na formação do aluno pelos PPC, na grade curricular, é onde a gente poderia ter um grande ganho vendo essas diferenças regionais. **Mas eu acho que a gente não tá aproveitando isso como a gente poderia aproveitar, sabe?** A gente tá na visão de um negócio pasteurizado mesmo, de ser mais ou menos como todo mundo é e acabou-se. Porque isso dar trabalho. **Ser diferente dar trabalho até pra que as pessoas te reconheçam por isso.” (DVII.55)**

É interessante observar que os professores divergem entre si no que diz respeito às singularidades do contexto da região. Alguns apontam diferenças de desenvolvimento devido às articulações políticas históricas realizadas por alguns Estados, conforme evidencia Araújo (2004). Outros, como o professor entrevistado abaixo, revelam que a região foi desconfigurada por influências do campo organizacional das regiões Sul e Sudeste, que implantaram suas organizações no Nordeste sem nenhuma promoção do desenvolvimento local.

“Então, **naquela época havia diferenças nas formas como iam surgindo o curso,** mas hoje eu não sei se há essa diferença nítida assim, [...] **Como a Bahia, Pernambuco e Ceará eram Estados mais ricos do que o resto todo, tinham uma estrutura empresarial um pouco mais consolidada que os outros Estados, né?** Esses Estados eram consideravelmente mais ricos economicamente do que os outros, que eram pobres, miseráveis. Foi se instalando uma estrutura empresarial na Bahia, principalmente, no Recôncavo baiano bem consolidado, forte. Isso contaminou o Estado todo. Pernambuco teve também montado uma estrutura mais fraca que a Bahia, mas melhor do que os demais do Nordeste. O Ceará junto com esses outros tinham também a diferença de uma classe política mais ativa, né? Você ver a classe política aqui na Paraíba, o que é? Nada.” (DII.24)

“**Agora aqui no Nordeste eu acho que não houve essa preocupação nessa aplicação com o contexto local,** em trabalhar o ensino dentro dessa realidade daqui, que é uma realidade pobre que não exigia grandes conhecimentos de Administração,

já que não existiam grandes siderúrgicas, grandes estaleiras, companhias petrolíferas, têxteis que tivessem umas características diferentes das que estavam no Sudeste, por exemplo. Então, a coisa foi generalizada nessa preocupação de exigir algo pra aqui para a região. **Eu acho que por conta disso é que setores empresariais nitidamente locais, característicos da região mesmo, todos eles se acabaram.** E o que está havendo aqui são **transferências simplistas de empresas de outras regiões pra cá. A indústria canavieira, cizaleira, têxtil, coureiro-calçadista, algodoeira, acabaram-se.** Não houve essa preocupação não com elas para desenvolvê-las na região. Simplesmente trás empresas de fora. **O que existe hoje são grandes empresas que vem do Sul e Sudeste que dominam, se transferindo pra cá com o produto já todo pronto e com mão de obra de fora.** Até de outros países, como a Fiat agora recente que trouxe vários italianos pra trabalhar em Goiânia. **Vem já tudo pronto de fora sem usar e se preocupar com características locais. [...] Toda aquela pujança algodoeira, do cizal, têxtil de Campina Grande acabou-se rapaz.” (DII.35)**

Por outro lado, o discurso abaixo ratifica o que diz o outro professor, na fala DII. 24, visto que alguns Estados da região obtiveram certos privilégios que facilitaram a inserção do administrador, não percebido em outros Estados da região.

“[...] Você se formava e não tinha muita dificuldade de arrumar uma colocação se você fosse bom. Ali em Cabo de Santo Agostinho, na grande Recife, foram instaladas grandes empresas, facilitando melhor utilização de matéria prima da região e diminuindo os custos logísticos de trazer o produto finalizado pra cá e oferecendo emprego. Infelizmente, essa época se foi. O desenvolvimento do Nordeste se estagnou com relação ao que foi naquela época, que era tudo novidade. Ela estagnou por conta de políticas erradas do Governo e sucateamento do parque industrial, uma série de fatores.” (DIV.21)

Os discursos são esclarecedores sobre o cenário contextual da região Nordeste em termos de aspectos culturais e sociais que impactam no ensino em Administração. Na verdade, a região apresenta problemáticas particulares e que se diferenciam conforme a realidade de cada Estado por conta da própria influência cultural e social. Não obstante, a percepção de um professor, expressa abaixo, mostra que cada Estado apresenta dificuldades no campo organizacional com aumento da informalidade:

“Há problemas administrativos a se resolver que são só da região, do Estado, que entre eles são diferentes. Pode ter problemas nas empresas e órgãos públicos que é só daqui de Pernambuco que se difere dos da Paraíba. Aqui nós temos a tradição de entreposto comercial e de mascates, que são os ambulantes fortíssimos em Recife. É um setor que puxa pra baixo a economia porque tem muita empresa informal, **sem exigir técnica, formação. Bota sua empresa clandestina pra fazer qualquer coisa, qualquer serviço por aí.** Isso tem coisa de tradição local que vai ver que é diferente em outro Estado.” (DV.21)

Nesse sentido, os discursos exprimem aspectos que dizem respeito à própria região Nordeste, afetando o ambiente de aprendizagem do aluno de Administração, e que o ensino precisa considerar para oferecer uma formação mais qualificada. Para tanto, é essencial refletir acerca, por exemplo, da problemática comum da informalidade, pois pode ser

decorrente da falta de oportunidade ou precarização do emprego formal oferecido na região. O próprio aluno formado recorre à informalidade, até pela ânsia de querer tudo pronto e imediato, como destacou DVII.15 acerca do perfil do aluno da região.

Portanto, essas dificuldades devem ser contornadas a fim de encontrar caminhos positivos no ambiente de aprendizagem do aluno para que ele possa aliar, em seu processo formativo, os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a prática profissional, se tornando um agente ativo de mudança dessa realidade. Ele pode desenvolver a sua região a partir de uma formação qualificada, cujos conhecimentos e competências apreendidos são requisitados, valorizados e necessários na região. Porém, tal ambiente está arraigado em elementos culturais aos quais é preciso também se adaptar, sobretudo no Nordeste, caracterizado como uma região de vários nordestes (ARAÚJO, 2004). Para isso, o aluno precisa se voltar para os desafios da formação em Administração da região, que serão analisados na seção.

4.3.3 Desafios da Formação do Administrador na região

Os discursos relevam que os professores continuam retratando o Nordeste como pobre, cujas empresas restringem o acesso aos alunos do curso de Administração que, por sua vez, não consegue mostrar sua importância, desvalorizando a carreira para o desenvolvimento do país, e ainda mais, da região. No que tange à formação, pelo menos um dos relatos ressalta que as universidades públicas ainda têm formado o alunado de Administração para uma visão mais analítica sobre o mundo social, e não apenas para atender a uma exigência imediata de mercado:

“[...] A dificuldade que eu vejo é de chegar até eles, porque os empresários se acham tão importantes, que se só vão os alunos eles não conseguem normalmente entrar na empresa. Daí precisa do professor entrar em contato pra conseguir esse acesso. Depois desse contato do professor, eles recebem super bem, tem grande prazer de participar dessas visitas [...]” (DVII.26)

“Os desafios continuam sendo os desafios de uma região pobre, que gera pouco emprego e que você fica sempre com aquela dificuldade de decidir que profissional você quer formar, se você quer formar um profissional pra aprender algo imediatista do mercado ou se você quer formar um profissional que tenha uma cabeça pensante, analítica pra ver as coisas mais à frente, que ao mesmo tempo, eu acho que as federais pensam um pouco nisso de uma formação mais abrangente e analítica. Elas têm que se preocupar, claro, também com as exigências do mercado, não só isso, mas também. Então, **os desafios é isso, a gente cada vez mais conseguir se mostrar e se fazer importante pro mercado e pro mundo, que essa carreira de administrador tem sentido e tem importância e necessidade pra o desenvolvimento do país e da região.** E conseguir influenciar nesse meio como administrador, como a gente pode ajudar, tudo é muito complexo, como você pode ver.” (DVII.51)

Outros desafios apontados pelos professores relacionam-se com as dimensões anteriores do ambiente de aprendizagem. Assim, alguns deles apontam o perfil do aluno do curso que muitas vezes não tem vocação ou interesse de realizá-lo. O estudo de Oliveira (2014) corrobora essa percepção ao mostrar o baixo índice de alunos nos cursos de graduação em Administração vocacionados para a profissão de administrador. Por outro lado, o professor também necessita ser capacitado de acordo com a realidade do contexto em que se insere o ensino ao qual está vinculado.

Assim, o docente desenvolveria nos alunos a escrita e o pensamento, ou seja, tornando-os analíticos, conforme o discurso anterior de DVII.51. Um dos caminhos é envolver o estudante com o campo de pesquisa, situando-o com as características do âmbito organizacional da região. Porém, atualmente, dificilmente esse aprendizado ocorre na universidade, ou seja, carece de articulação com a produção de conhecimento sobre o campo organizacional do Nordeste, de acordo com o relato de DV.22. Inclusive, para esse professor, isso é oferecer uma formação regional, que motiva o corpo discente a sentir a sua realidade por meio da troca entre teoria e prática aplicada e contextualizada. O docente é, novamente aqui, visto como um dos mais importantes agentes para interligar o ambiente de aprendizagem com o ensino em Administração, de maneira a contribuir para uma formação qualificada e mais regional.

“Rapaz, eu acho que **o grande desafio era conseguir que umas mentes mais bem dotadas viessem espontaneamente para a Administração** e não como uma saída por não ter condições de fazer Medicina, Engenharia ou Direito. **Outro grande desafio era formar um corpo docente capacitado.** Isso foi talvez mais difícil ainda. Ninguém saía pra fazer um cursinho de especialização porque o pouco que aquele professor sabia dava pra ir enrolando **porque também ninguém cobrava.** Os alunos não cobravam. Foi muito difícil convencer o corpo docente de se capacitar. Isso foi só possível quando apareceram os primeiros Mestrados. E depois os Doutorados, quase sempre no exterior. É muito recente aqui no país, [...]” (DII.26)

“**Eu acho que precisa ensinar as pessoas, acima de tudo, a escrever e pensar.** Um grande problema dos profissionais que saem hoje de Administração é que não conseguem colocar no papel o que está na cabeça. Se não consegue nem fazer isso fica complicado passar adiante o seu papel de administrador. É preciso investir que as pessoas aprendam a falar e saber argumentar e defender seu pensamento. **Muitos não conseguem aprender isso na universidade, acho que deveria dar mais atenção a isso.** [...]” (DIV.38)

“**Agora a base de tudo isso é a pesquisa.** Bom, tem que ter uma **composição curricular que mostre as circunstâncias e características históricas das organizações em todo o Nordeste e eu não vejo muito, assim, coisa do Nordeste no ensino.** É melhor estudar o Nordeste a partir da realidade de cada Estado, mas não vejo isso. **É muito pouca coisa do Nordeste enquanto Nordeste.** Seria melhor incorporar, por exemplo, o Nordeste à Paraíba, à Pernambuco, entende? A cada Estado, ou seja, **seria o Nordeste no Estado.** [...]” (DV.22)

“Isso é dar uma formação regional, mas sobre o seu Estado, fazer os alunos pesquisarem em torno de si. É preciso levar os alunos para visitar as empresas e conversar com as empresas, isso já tendo uma base pra não chegar lá feito um besta, ne? Isso eu acho que dar uma motivação maior pra o aluno, ele sente que a coisa é realidade, não é só teoria. Você não precisa ir a campo sempre não, você pode encontrar isso em outras formas, como eu te disse, sabe como é? O professor é que é o X dessa questão, tem que ser um homem sensibilizado pra isso aí e competente nisso. Aí ele vai no momento oportuno levar o aluno a campo para um trabalho de final de disciplina.” (DV.25)

“O maior desafio na época eu acho que hoje não mudou muita coisa, que é achar professor qualificado para as disciplinas, que tenham habilidades didáticas, que tenham conteúdo, que tenham o perfil vocacionado, entendeu? Tem gente que na época e até hoje que dá aula, mas não quer dar aula. Não tem nenhum interesse em formar pessoas, vai pra lá porque é serviço público, com salário fixo e garantido, mas não tem vocação para professor, não tem comprometimento. [...] É que na época e hoje o desafio é ter professor qualificado, entendeu?” (DVI.46)

Atenta-se, nesse caso, que a região Nordeste necessita de professores nas instituições públicas realmente comprometidos com a formação proporcionada ao alunado, pois parece, por vezes, que ele procura este emprego mais pela estabilidade e garantia financeira que por vocação. Isso pode estar atrelado às características do contexto da região, vistas na seção anterior, que levam alguns professores a apontá-la como uma região acomodada e fortemente influenciada pela dependência ao Governo, que ainda se mantém como um dos maiores empregadores da região. Além disso, os professores que vem de fora da região muitas vezes eximem-se do compromisso de criar potencialidades para a região por meio de uma formação adequada para o aluno de Administração a partir de um olhar para a localidade.

Desse modo, os professores agravam a perda do seu valor no processo formativo do aluno, pois este não os enxerga como atores sociais primordiais para sua formação profissional. Porém, diante de crises estruturais e institucionais das universidades, como o professor pode se reinventar para que seu valor seja retomado na formação do aluno? Até que ponto é de seu interesse um maior comprometimento com o aluno, uma vez que a esfera do ensino não é tão valorizada em comparação com a pesquisa? E de que maneira seria possível identificar a vocação para a docência nas universidades? Que políticas seriam criadas para estímulo do docente com o ensino para que resultem em uma formação mais efetiva do aluno, ainda mais condizente com a realidade contextual do seu ambiente de aprendizagem?

Fica evidenciado que uma melhor ação docente depende, por sua vez, do currículo. Os professores entrevistados apontam a mudança da composição curricular como um desafio, conforme indicam as falas abaixo:

“Olhe, aí vou dizer uma coisa que não é só do ponto de vista de estrutura curricular e didático. É o seguinte, eu já vi em vários cursos quando fazia avaliação de curso, que é seminários semestrais de integração de disciplinas. O currículo, hoje, basicamente voltou a ser seriado, como a gente já conversou, e eu

fiz um trabalho aqui [...] que tem um **seminário semestral**, onde as disciplinas do semestre, que é tudo certinho com aquelas mesmas cinco disciplinas por semestre, onde **elas se organizam para integrar um seminário no final do período que integra o assunto entre elas e com a localidade**. Tem um **tema problematizante** que é colocado para os alunos nesse seminário e **os alunos tem a oportunidade de estudar um aspecto que permeia nas cinco disciplinas. Não vê o problema como algo isolado de uma disciplina**. E acho que poderia ter até **integração entre turmas** nisso aí com outros seminários. [...] Então, veja que **não é qualquer trabalhinho besta fragmentado não. É um programa integrado, valorizado pela escola, sabe?** Os professores se reuniram para uma apresentação solene, ate com a presença da imprensa local, que tem interesse sim nas pesquisas universitárias locais, certo? **Isso dá um pensamento sistêmico pro aluno a partir de uma problematização local.**” (DV.27)

“Agora entra o currículo, onde tanto o projeto pedagógico poderia incluir esta questão toda integrada quanto coisas didáticas, como esses seminários de **integração interdisciplinar com disciplinas do semestre ou anual, dialogando entre si por meio dos problemas locais**. Mas aí vem o **interesse do professor e motivação dele**, além de uma coisa que dificulta muito tudo isso que estamos falando, é tanto que eu fico meio descrente depois de certo tempo, que é a **integração entre os professores mesmo**. Esses caras não conversam não, **são cada um por si**. O cara no máximo tem um colega, mas mesmo assim não mexa na minha disciplina pra eu não mexer na sua, deixa eu fazer do meu jeito que eu não me meto na sua, e vai ser melhor pra todo mundo. **Esse é o pensamento, o que piora é o curso**. Na universidade pública, isso ainda é pior porque cada um desses professores é estável e há muito poucos instrumentos institucionais de coerção de mudança de comportamento do professor.” (DV.30)

Nessas falas, a experiência relatada pelo docente sinaliza a possibilidade de vivenciar a interdisciplinaridade no curso a partir de uma problematização a ser estudada pelos alunos em seu contexto local. O projeto pedagógico integra as disciplinas, dialogando entre si e com os problemas locais. Para isso, é preciso o interesse do professor, que não pode ser motivado unicamente por uma gratificação meramente financeira, conforme sugerido em seção anterior por DI. 34. Contudo, como o corpo docente é visto como individualista e não há mecanismos de fiscalização e estímulo a alterações no comportamento do docente para um maior envolvimento com os desafios do ensino em Administração, o cenário de mudança é dificultado. No entanto, a integração das disciplinas de um período letivo por meio de uma atividade única que abrangesse os conhecimentos das disciplinas seria realmente interessante, além de possibilitar uma formação regionalizada por meio da inserção do aluno de Administração em seu ambiente de aprendizagem local.

Diante desse panorama, o relato de um professor reflete que os desafios também são constantes porque a Administração por si só é dinâmica. Logo, quando se soluciona um problema, outro desafio já surge. Porém, o professor reconhece que a intenção é de uma evolução continuada para o ensino em Administração e que, conforme a realidade contextual de cada curso, o avanço desse ensino precisa ser particularizado.

“Os desafios são enormes e acho que sempre vão existir porque Administração é uma coisa muito dinâmica, está sempre mudando e como as respostas são muito lentas, quando você consegue resolver alguma coisa já vão surgindo novos desafios. Agora comparando o ensino de Administração aqui na época que eu comecei com o que temos hoje, eu diria que houve um grande avanço. Acredito que daqui a 20 anos ou mais vai ser bem diferente, inclusive, não vai dar pra reconhecer nada com o de hoje.” (DIV.37)

Retomando a questão do desenvolvimento analítico na formação do administrador, um professor discorda por acreditar que isso seja praticamente impossível, uma vez que o campo organizacional adotou o modelo gerencialista norte-americano. Então, na visão do docente pesquisado, se torna quase inviável construir a ideia do administrador ativo na sua atuação profissional, pois o modelo difundido pelos Estados Unidos busca profissionais que realizem exatamente o que já está decidido pela empresa. Assim, percebe-se que os desafios não se limitam aos aspectos internos, mas há aspectos culturais e sociais existentes no ambiente de aprendizagem do aluno de Administração que interferem em sua formação.

“Agora o aluno ele não fica mais analítico porque tem essa experiência com a sua realidade empresarial. Pelo contrário, essa aproximação traz o empresário mostrando como quer o modelinho dele, e como a gente segue esse modelo americano. Nos Estados Unidos as empresas querem pessoas que se moldem exatamente ao que elas querem. Então, ela não quer ter trabalho com aquele novo funcionário, quer uma pessoa que entre no esquema dela, que é mais cômodo [...]” (DVII.25)

Desse modo, torna-se essencial inserir o ensino em Administração dentro do ambiente de aprendizagem do aluno. Esse contexto, como é observado pelos entrevistados, não pode vir apenas pela imitação do que ocorrem nas outras regiões. É necessário enxergar a gestão e seu funcionamento no Nordeste, pois, aparentemente, esse ensino jamais voltou a sua atenção para as peculiaridades regionais, sendo padronizado independentemente de onde esteja situado, como descreve um docente: “Eu tenho a impressão que o ensino de Administração nunca se voltou claramente e deliberadamente para a realidade local. Ela sempre se preocupou com a ciência da Administração, as teorias, etc., e aplicou aqui da mesma forma que se aplicaria em qualquer outra região. Ela não se preocupou em fazer algo específico para a região. [...]” (DII.34)

“A gente teve lá atrás uma preocupação, até uma professora do nosso Departamento, [...] ela tinha essa preocupação da microempresa, que é a nossa cara. Ela batalhou muito por isso, **mas eu não vejo essa preocupação no nosso currículo.** A gente tem umas pessoas que tem uma contribuição, tem um trabalho maravilhoso, mas essa pessoa sai, e aquela semente ninguém pega por causa da **individualidade muito grande entre os docentes.**” (DI.19)

“A única forma seria de estudos profundos sobre a realidade local, se envolvendo com federações como o das indústrias, com o clube de diretores lojistas, com quem atua nessa realidade pra saber o que esse povo precisa. As

peessoas aqui abrem negócios sem fazer um estudo sobre o que envolve a realidade local e acabam quebrando seu negócio pela falta de conhecimento da realidade local. **O pessoal acha que tudo que dá certo em São Paulo e Rio de Janeiro vai dar certo por aqui, né?” (DII.31)**

“Eu acho que a gente tinha que dar cursos com maior rigor. A gente não consegue dar um curso prático porque é muito difícil pela realidade que tem fora, né? E não dar um curso teoricamente mais consistente. [...] Tínhamos que ser mais exigentes, cobrar mais, não formar alunos sem um nível razoável. Ler um livro por disciplina, mas aluno termina o curso sem ler sequer um livro, não é? **Acho que o curso não se valoriza nessa formação. [...].” (DVI.50)**

“[...] trazer novas ideias, novas formas de gestão, principalmente, pra essas pequenas empresas que é nossa realidade. Sei lá, ter possibilidade de criar cooperativas, sem se meter muito com política, mas se preocupar é com sua eficácia organizacional pro desenvolvimento e pras pessoas que estão ao redor, interferindo positivamente na realidade local.” (DVII.52)

“Paralelo a isso, eu acho sim que a gente tem que olhar pro local. Na verdade, a gente tem que conseguir influenciar mais onde a gente está, principalmente, com essa interiorização que as federais fizeram. **Eu tenho que conseguir fazer com que o aluno de uma federal interiorizada ele olhe pra sua própria cidade, pra sua região, seu local como uma possibilidade de crescimento real pra ele e para a região. Mas também a gente se depara ainda com cada escassez desses locais. [...].” (DVII.54)**

Alguns discursos reforçam que a valorização da formação em Administração é um reflexo do rigor destinado ao seu ensino. A consistência, conforme DVI.50, não se dá meramente pelo aprofundamento teórico, mas a partir de uma aplicação prática ao ensino em Administração. Para tanto, de acordo com a realidade do Nordeste, seria necessário posicionar o aluno sobre sua realidade, inclusive a dos alunos do interior, resultado dos projetos de interiorização realizados pelo Governo, já retratados em outras seções. O discurso de DVII.54 exprime o entendimento sobre a importância de despertar o aluno para o que está no seu entorno e, assim, tanto ele como a região possam crescer por meio da formação obtida em Administração na universidade pública. Dessa forma, trazer a prática para o ensino, mobilizando a pesquisa nesse elo, como alega Cunha (2012), pode ser um caminho favorável para uma formação mais regional.

É interessante perceber que um dos docentes mostra a relevância de explorar esse ambiente, articular com os agentes externos envolvidos com a Administração como, por exemplo, as federações das indústrias e do comércio, citados na fala de DII. 31. Essa postura denota preocupação com uma formação realmente qualificada a partir do que se passa e se necessita no ambiente de aprendizagem do aluno.

Os professores, então, alegam algumas alternativas desafiadoras para o ensino em Administração no Nordeste, em que uma delas é o empreendedorismo. “Isso também, de certo modo, é mais fácil, já que a empresa é menor, é mais fácil pra se adaptar a um sistema

simples, mais rudimentar, mas é preciso mostrar os processos de empreendedorismo no curso de Administração aqui [...].” (DVII.12). Opinião compartilhada por outro professor: “Hoje, por exemplo, nós temos que pensar muito na questão do Empreendedorismo, muito mesmo. Temos que pensar também em termos de inovação, nós não podemos esquecer essa questão e nós temos que trazer para sala de aula, para as discussões com os alunos questões deste tipo. Não basta ele aprender somente a teoria, ele tem que também ver como é que essa teoria na prática vai funcionar ou deve funcionar.” (DVIII.9).

Nesse sentido, as palavras microempresa, pequenas e médias empresas e cooperativas, utilizadas nos discursos dos professores pesquisados, definem o mercado da região Nordeste, além da esfera pública. Por isso, eles indicam o empreendedorismo para o ensino em Administração como o caminho para os alunos se empregarem e desenvolverem realmente a região. É possível que promovam uma profissionalização desses ramos de empresas, uma vez que são, por vezes, de cunho familiar amador e precário em termos de conhecimentos e competências em gestão, conforme já aludido em discursos apresentados nas dimensões anteriores do ambiente de aprendizagem. Os relatos abaixo ilustram bem o valor do empreendedorismo para uma formação mais qualificada e contextual ao ensino em Administração da região:

“Os desafios, na verdade, é pensar mais em pequenas e médias empresas. Mas quando se pensa nisso o carro-chefe é o **empreendedorismo**. Chegou um certo momento na nossa instituição que nós colocamos como algo transversal, implantamos uma interdisciplinaridade no currículo, todas as nossas disciplinas do curso, isso é real mesmo, você tem que ter o empreendedorismo. **Nós ensinamos a empreender em qualquer disciplina, o professor está obrigado a colocar algo de empreendedorismo no seu projeto de disciplina.** Então, esse é um dos grandes desafios porque a **gente precisa formar empreendedores na nossa região porque a pessoa precisa de trabalho, e no mundo do trabalho não tem emprego pra todo mundo não.** O trabalho é básico na vida da pessoa. [...] que **o emprego vai se acabar, mas o trabalho não.** Então, queremos formar e orientar os empreendedores. Isso tem sido um desafio porque **nós temos que ter outras instituições ao nosso lado, temos que ter financiamentos de organizações bancárias e do Governo para criação de novas empresas.** [...] Esses são desafios até mesmo culturais, são desafios bons de trabalhar com os alunos. **É o desafio do desejo, do pouco recurso, da criatividade mesmo em criar e gerenciar esses novos negócios e aí o restante nós temos as condições de levar.** Pode ter outros desafios, mas os que lembrei foram estes. **Isso é pra modificar nossa formação pra ficar mais próximo do nosso mundo,** fazer com que haja essa tendência para o empreendedorismo.” (DIII.30)

“[...] Eu disse a ele que era preciso introduzir o empreendedorismo no ensino de Administração. Começava a não ter emprego mais pra todo mundo porque a gente passa uma formação para administrar a empresa dos outros, mas não tem empresa para administrar. Então, **tem que ensinar as pessoas a abrir seu negócio e administrar sua própria empresa.** [...]” (DIV.39)

“Eu acho que pra nossa região o caminho é o empreendedorismo. Temos que nos aproximar do empreendedorismo porque **brasileiro é um povo criativo, ainda mais que não tem emprego pra todo mundo,** cada dia tá pior isso. A gente tem

que arranjar jeito de criar esse emprego na região e o administrador tem uma formação que ajuda muito nisso. **É uma formação abrangente que tem muita forma dele se mexer no mercado.** Eu acho que **todo curso de Administração deveria ter alguma coisa na área de empreendedorismo** pra mostrar aos alunos que eles podem ser além de empregado, que ele pode ser o empregador, o dono do negócio **e sem precisar sair do local que ele está pra poder sobreviver.** Então **eu acho que esse é o caminho e não tem outro jeito não.** Agora os **professores** também tem que mostrar pra eles as dificuldades para que eles tentem não passar pelas mesmas quando for abrir a sua empresinha.” (DVII.35)

Em contrapartida, um dos professores questiona que ainda não há um dispositivo de acompanhamento ainda na região que averigue se os alunos que procuraram empreender na região conseguiram realmente desenvolvê-la. É mais outro desafio, caso se invista nessa linha no ensino em Administração da região.

“**Sendo que nós nunca tivemos uma análise se os formados dão certo mesmo como empreendedores.** Nós sabemos pela conversa do dia a dia, **no informal,** numa pesquisa anecdótica, enfim, **faltam dados** porque infelizmente quando os alunos saem, se formam, **nós perdemos o contato com eles. Nunca foi feita uma pesquisa empírica para detectar o impacto do ensino voltado ao empreendedorismo na vida profissional dessas pessoas.** É uma coisa que precisa ser feita ainda. Pelo menos, isso é algo que fizemos e, quem sabe, eles desenvolvam aí a região, mas, além disso, nós não temos mais nenhum outro projeto com tal intenção.” (DIV.40)

Por conseguinte, diversos professores defendem uma formação mais regional, sem que se perca a visão de totalidade. Não é o conhecimento da ciência de Administração que será regionalizado, mas a aplicabilidade da teoria que será contextualizada, podendo emergir alguma teoria ou reformulação de determinado conceito alinhado às problemáticas sociais do local, da realidade organizacional da região. É tanto que os professores enfatizam a importância da pesquisa nesse elo entre teoria e prática, configurada no ambiente de aprendizagem do aluno.

No entanto, alguns dos relatos demonstram que o professor seria contrário a uma formação regional, mas, analisando seus argumentos, percebe-se que seriam mais dúvidas por acreditarem que uma formação regional estaria desassociada da teoria geral da Administração, sendo, conseqüentemente, muito específica e podendo prejudicar a visão sistêmica necessária do aluno de Administração. Todavia, tais receios são infundados, uma vez que o intuito de uma formação regionalizada, a qual se trata de uma relação do ambiente de aprendizagem com o ensino em Administração e, mediada pelo papel do professor, resulta em uma maior interação entre teoria e prática pautada por elementos contextuais, em vez de genéricos.

Ou seja, a formação em termos regionais preza pelos princípios universais da Administração, mas os aplica localmente com a autonomia de analisar a sua contribuição para o desenvolvimento da região frente às suas particularidades. Podem-se reforçar certas teorias

existentes ou contestá-las sobre a prática local, na qual os alunos poderiam renovar os conceitos vinculados com a experiência vivida a partir de uma relação entre a pesquisa e o ensino.

Entretanto, reflete-se que esses professores podem se utilizar de tais discursos por já estarem acostumados ao modelo de ensino do *management* e não conseguirem enxergar o sentido de uma formação mais regional, apesar dos seus próprios argumentos convergirem com os pressupostos de uma formação regionalizada. Na verdade, houve um descompasso nas falas dos entrevistados. Inicialmente, eles se questionaram sobre o que seria uma formação regional, mas quando evidenciam alguns elementos necessários à formação qualificada em seus discursos, seguem em concordância com o que é defendido para uma formação qualificada neste trabalho, que se configura, a partir de agora, em uma formação regionalizada. Inclusive, anteriormente, o discurso de DV. 25 assimilou bem o que envolve uma formação regionalizada.

“Eu acho que eu não colocaria a Administração para a região pra não perder essa totalidade. A gente tentou colocar aqui **uma central de casos no início da década de 80** para que a gente construísse justamente casos em cima das nossas empresas para pegar aquela teoria que tem todo aquele sabor do conhecimento de fora pra dizer se essa teoria se encaixava na realidade daqui, o caso vinha para refutar ou não. **Não é a teoria o problema, mas a aplicabilidade da teoria na nossa realidade.** A teoria tá perfeita dentro da empresa lá americana, da cultura americana, ela caiu feito uma luva lá e funcionou. **Agora aquela teoria quando transportada anos e anos depois em outra realidade e outra cultura e tempo, será que dá certo?** Pode sim funcionar aqui, mas com a sua experiência pode ser vista que necessita sofrer alguns ajustes nela pra funcionar melhor aqui.” (DI.43)

“Ele tem que conhecer a realidade onde ele atua e, principalmente, onde ele vai atuar, mas o ensino é universal, não pode ser regionalizado pra a Administração. É uma bobagem, mas **eu nunca aceitei Administração de Pequena e Média Empresa porque empresa é uma só.** Assim, o aluno não é pra ter conhecimento regionalizado, mas universal. Agora, claro, conhecendo os seus problemas locais, a realidade local. **Ele tem que conhecer o que se passa na sua realidade, mas o conhecimento é universal para ele adaptar a sua realidade.**” (DII.30)

Tornam-se até compreensíveis as dúvidas de alguns dos professores entrevistados quanto ao uso do termo formação regionalizada. O discurso abaixo defende que a adequação regional pode distorcer a compreensão em nível nacional, já que provas avaliativas do curso, como o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) provavelmente, não abordarão problemáticas específicas de cada região. Na verdade, isso traz outra reflexão relacionada às mudanças necessárias nesse ambiente social. Há a necessidade de direcionar o foco das avaliações sobre o país, e não unicamente formular questões básicas de um campo organizacional que, às vezes, é praticamente inexistente em determinados ambientes de aprendizagem do aluno de Administração, principalmente depois da interiorização das

universidades, que implementaram o curso em ambientes cujas formas organizacionais são bem particulares.

Porém, como afirma DVIII.46, há certo marasmo dos agentes envolvidos no ensino em Administração no sentido de promover uma formação mais qualificada. As ideias surgem, mas se perdem no meio do caminho. Talvez a sobrecarga do docente, que precisa dar conta de inúmeras atividades acadêmicas, como dito por DI. 18, contribua para inviabilizar o seu envolvimento com a formação profissional vinculada ao ambiente de aprendizagem do aluno e até mesmo se relacionar com agentes externos ao âmbito acadêmico, conforme sublinha DII. 31. Além disso, o professor também é visto como ineficiente no que tange aos aspectos didáticos de sua prática, segundo DI. 18. Aliás, o próprio ensino adere à orientação *for business*, e DIV. 5 aponta a visão do ensino como um negócio atualmente, corroborando com a ideia de gerência científica abordada por Nicolini (2003).

“Eu acho isso importante, mas não só. Não excluir o geral. **O choque disso é que toda vez que você tenta fazer algo mais regional, o que acontece é que quando você vem pra um padrão nacional, tipo um ENADE da vida, ele não vai olhar nada de regional.** Então, aí **você fica com essa dificuldade** porque ele vai olhar uma coisa pasteurizada, mínima que o cara tem que ter de ideia pra se sair bem naquele negócio, que é uma validação, vamos dizer assim, pro estudo dele.” (DVII.53)

“**É muito pouca essa preocupação em contribuir pra o Estado ou região, mas também até que ponto nós estamos provocando essas pessoas?** Eu lembro que em 1987 eu comecei a discutir com alguns colegas, um deles inclusive estava recentemente no Conselho Regional de Administração, nós começamos a discutir um projeto de ex-alunos da universidade, atrair eles para participarmos dessa **relação sociedade e universidade**. Esse projeto nunca conseguiu ir a frente, outras pessoas também já tentaram, mas sempre esbarra, eu não sei, **um certo marasmo**. A gente começa a pensar se vai atrair alguém, mas vai dar muito trabalho, como é que eu vou fazer, o que eu vou oferecer, etc. **E termina ficando pelo meio do caminho.**” (DVIII.46)

“[...] eu diria dar a necessária importância também à formação regional porque **nós não vamos inventar Administração e nem precisamos inventar novos problemas. Nós já os temos.** Como também temos a base da Administração e nós temos nossos problemas conhecidos. O que nós temos que ver é como a gente se aproveita da Administração pra melhor administrar nossos problemas, necessidades e carências. [...] Se eu vou pedir um aluno pra fazer uma avaliação de determinado conhecimento, quanto mais eu faça em situações locais, melhor. [...]” (DVIII.53)

Enfim, a formação regionalizada não envolve “inventar” a ciência da Administração e nem “inventar” problemas, mas é saber se aproveitar do conteúdo da Administração para administrar melhor as necessidades locais a partir de uma contextualização do ensino para a região. Outro desafio expresso por um dos professores é a conscientização em relação ao valor do ensino. O aluno precisa perceber que o ensino da instituição pública não é gratuito, pois há um custo e esse custo é arcado pela sociedade. A formação concluída pode dar o

retorno contributivo a partir do momento que o aluno tem a preocupação em desenvolver a sociedade local.

“Eu vou falar da minha experiência pessoal, o que eu tenho falado para os meus alunos é que eles têm uma formação que é mais abrangente, mas eles devem se preocupar como é que eles vão devolver à sociedade aquilo que a sociedade está dando a eles de “graça”. Então, eles têm que se preocupar em serem úteis para a sociedade e, pra mim, ser útil na sociedade o aluno precisa ser um profissional com uma preocupação social muito grande. Ele não pode sair daqui e ser um administrador simplesmente na base de abrir uma empresa e fazer um trabalho pra ganhar muito dinheiro e ficar rico e o resto que se dane. Ele tem que sair daqui imaginando que ele deve tentar retribuir pra sociedade aquilo que a sociedade proporcionou pra ele em termos de um curso, de uma **formação adequada.**” (DVIII.31)

“Um sonho meu, mas que é necessário recursos adequados e um esmero para colocar em prática, que é a **precificação de serviços públicos.** Eu gostaria que no final de cada semestre o aluno recebesse uma fatura que mostra **quanto ele custou durante o semestre à sociedade.** O aluno não vai pagar isso, mas vai ter a noção de quanto custou. **Isso desmistifica e desmitifica aquela ideia de que a educação é gratuita, não existe. Alguém paga por ela, que é a sociedade.** Então, seria muito interessante que eu tivesse precificação nos serviços da universidade, de um hospital e sei lá mais de quê. Mas isso serviria pra que a pessoa soubesse que aquilo custou algum dinheiro. E com certeza daria mais valor ao serviço que está recebendo porque percebeu que é um serviço que tem custo, não é um serviço de graça. **Não é simplesmente um direito que o aluno tem por ser cidadão, ele saberia sua responsabilidade, que a sociedade paga por aqueles serviços oferecidos.** É um direito que tem por ser cidadão sim, mas que custa pra mim e para outras pessoas.” (DVIII.60)

Portanto, os alunos têm que se sentirem úteis à sociedade, o que pode ser incentivado por uma formação para a vida, que vai além da questão mercadológica, defendida por alguns professores como Silva, Silva e Freitas (2013) e Lourenço (2013). O discurso acima sugere a precificação dos serviços públicos como um canal de transparência e conscientização de que o aprendizado do aluno envolve um custo e que ele precisa pagar essa dívida junto à sociedade, que é quem banca o alunado em seu processo formativo. Por isso, uma formação regionalizada ajuda o aluno a dar importância a essa sociedade, sabendo o que eles necessitam e que os seus conhecimentos apreendidos estão ao alcance de promover melhorias para contornar os problemas locais identificados.

“[...] Os cursos de elite continuam a privilegiar a elite e os de base alcançam a massa, que todo mundo se forma, que é o caso da Administração, mas não tem mercado de trabalho pra todo mundo ou então o mercado de trabalho absorve pagando um preço baixo. Na realidade, o modelo de educação que existia, que oportunizava todo mundo entrar na universidade, entrar não era o problema, **depois de formado é que vinha a questão de qual o retorno que eu vou dar a sociedade pelo investimento que ela fez em mim.**” (DI.28)

Em concordância, o discurso acima indaga que a questão que deve ser pensada pelas universidades é a respeito do retorno que seus alunos têm dado à sociedade. O curso de

graduação em Administração, considerado um curso que atinge a massa da população, tem enfrentado um problema social: a não absorção de profissionais no mercado de trabalho. Desse modo, pode-se refletir também como o aluno pode desenvolver a comunidade local se não há como ele se inserir no mercado, de forma que ele possa atuar para o desenvolvimento da região.

No entanto, já foi visto em muitos dos discursos dos docentes entrevistados que essa formação é prejudicada pelo próprio ensino ser difuso ao buscar definir o que envolve a Administração. Para estimular uma formação qualificada e regionalizada, se faz necessário que a identidade do ensino em Administração amadureça, levando em consideração o ambiente cultural-social. Sendo assim, a seção seguinte retrata a identidade do ensino em Administração, vista pelo prisma dos professores participantes da pesquisa.

4.3.4 Identidade do ensino em Administração

Inicia-se a discussão da seção resgatando essa questão da contribuição do aluno junto à sociedade, que afeta a construção da identidade do ensino em Administração. Um dos professores entrevistados alega que é preciso apresentar uma identidade consistente do curso para os agentes externos, pois a comunidade ainda hoje não reconhece qual é a função de um administrador:

“Eu acho é que a gente ainda é tão pobre que não tem nem essa identidade. Eu não digo nem a gente da universidade, eu digo a comunidade em si. A comunidade mesmo não sabe o que é bem um administrador, quais seriam suas competências e o que ele poderia ajudar na sociedade. Eu acho que a comunidade sabe de outras profissões como o dentista, o médico, o engenheiro. A gente tem muito o que trabalhar pra construir essa identidade, não interna. Acredito que dentro a gente sabe até o que é, mas é pra comunidade em geral. Eu tô vindo de uma visão de fora pra dentro. Qual é realmente a utilidade do administrador para a nossa sociedade? Eu acho que a sociedade não reconhece isso, [...] Essa mudança eu acho que só vai acontecer quando a gente conseguir melhorar o nosso profissional, melhorar a nossa penetração, melhorar a nossa influência nesse mercado. [...] A partir do momento em que pessoas de destaque são administradores, vai conseguindo no senso comum criar essa identidade, a importância desse profissional. Toda carreira nova sofre com isso e nós estamos numa carreira nova comparando com as tradicionais. Eu acho que a gente está andando, mas poderia ter andado melhor em alguns aspectos, mas que é difícil nessa heterogeneidade deste país.” (DVII.58)

Entretanto, para construir uma identidade transparente à sociedade, é necessária uma mudança mais profunda, envolvendo os empresários do mercado e os professores do âmbito acadêmico (interno). Isso requer uma transformação na cultura, o que é lento, uma vez que há a necessidade de um trabalho na formação do aluno que o conduza a uma transformação do

horizonte de significado por meio do processo de aprendizagem. Assim, a cultura é construída por meio das relações humanas com sua multiplicidade de significados que permeiam o pensamento e a ação (JARVIS, 2006; MERRIAM; BIEREMA, 2014). Além disso, a transformação também perpassa os empresários que carecem de um conhecimento apropriado sobre o profissional de Administração correspondente aos seus objetivos para a organização. Isso se encontra ilustrado no discurso abaixo:

“A identidade da gente está bem fraca, mas não sei se isso vai melhorar porque **mudança de cabeça, de formação, de cultura é muito lenta**. Estamos caminhando, ne? **Os professores tem que mudar, mas também os empresários tem que sentir necessidade da gente, de administradores em suas empresas**. Eles tem que mostrar qual profissional eles querem porque **nem eles mesmo, muitas vezes, não sabem o que querem**. Eles não sabem nem o que estão avaliando, às vezes, nos candidatos.” (DVI.62)

Mais uma vez, o professor é citado pelos entrevistados como um agente que pode interferir ativamente no processo formativo do aluno de Administração. A mudança exigida no professor está relacionada a sua própria identidade profissional, que impacta até mesmo as reformas universitárias. A sua identidade é vista como desvalorizada, confusa e precarizada no ambiente de trabalho, conforme assinala Zabalza (2004). Sendo assim, a inércia para mudanças se consolida na atitude docente, conforme expresso na fala abaixo.

“**Se você comparar com outros cursos, o de Administração é pouco estruturado, com base mais sólida**. No Nordeste essa fragilidade ainda é mais acentuada por termos alunos menos qualificados, que pensam que não precisam ler nem saber matemática. E o Governo permitiu essa imagem de ser um curso giz como é chamado. Hoje o curso de Administração funciona até como segundo grau, viu? **Ele se disseminou como um curso fácil por conta dessa falta de identidade e por conta da falta de rigor, de que as pessoas não precisam estudar**. É um diploma fácil de conseguir e se torna uma identidade problemática. **Entra e termina sem muito sacrifício**, é isso que as pessoas querem. **É possível concluir sem muito esforço**, sem o aluno aparecer, vão o mínimo. **É uma identidade fraca**. E é mesmo, se forma sem esforço. **Os professores passam e acham que é assim mesmo e que não tem como mudar**.” (DVI.60)

Nesse sentido, palavras como blefe, tênue e vaga caracterizam a identidade do ensino em Administração, essencialmente, na região Nordeste. Assim, essa caracterização realizada pelos professores entrevistados acerca do ensino em Administração converge com o entendimento de Alcadipani *et al* (2012) e Rosa e Alcadipani (2013) quando afirmam que o ensino em Administração do país carece de uma consciência crítica, refletindo na ausência de uma identidade autêntica e híbrida. Os professores afirmam que a identidade pode ser fortalecida quando há conexão com as práticas diárias no entorno do aluno. Contudo, na região estudada, o aluno costumeiramente decide pelo curso por considerá-lo fácil, como já

foi descrita por DVI. 60, o que prejudica a construção de uma identidade. Aliás, esse prejuízo já é decorrente da fragilidade do próprio curso.

“Eu acho que é um blefe, sabe? A gente não forma porque o bom aluno que a gente forma, na verdade, ele se forma mais do que o curso. O curso, de repente, pode dar pra ele uma certa sinalização de autores e de como estudar, mas ele só vai se tornar muito bom a partir de sua vivência. O que faz um bom administrador não é o conjunto de informações que ele recebeu em seus estudos, mas são as práticas no dia a dia, as decisões que ele vai tomar. E isso a gente não faz, não prepara o cara para ele decidir, isso tá perdido aqui.” (DI.51)

“É um curso com uma identidade muito tênue, muito vaga, sem muita identidade mesmo. A maioria dos alunos que faz Administração não sabe o que é o curso, eles não sabem o que querem, né? Então, é um curso que atrai muito este perfil de aluno e isso atrapalha. Aqui no Nordeste ele faz o curso de Administração porque é fácil de entrar e prejudica na identidade do curso. Esses anos todos a gente vem lutando, mas não conseguimos ainda criar essa identidade por conta da fragilidade do próprio curso.” (DVI.59)

Outros professores reforçam tal fragilidade ao comentar que o curso preza pela retórica e pragmatismo, apenas replicando modelos. Para a região, é salutar uma identidade diferenciada, inclusive, dependendo da localidade, remetendo à questão do curso se situar na capital ou no interior, por exemplo.

“O nosso curso sempre foi muito de retórica, muito distante. [...] eu não fui preparada para ser administradora. Eu me preparei pra ser uma curiosa de Administração. Fui teórica de Administração, mas para ser uma administradora eu não fui preparada como aluna. E como professora eu percebi que esse viés permanecia no curso porque como a maioria dos professores não tem a prática não podiam falar de algo que desconheciam. Então, o curso prepara o aluno pra ele reaplicar modelos. É a fisionomia do nosso curso de Administração, que pode ter alguma validade, mas não sei até quando.” (DI.52)

“É um dilema continuar tão pragmático e retórico e dificultando esse olhar da experiência pros alunos através dos estágios, que nem devia ser obrigação apenas de final de curso. Eu acho que o aluno já podia entrar antes. E no final do curso seria só o relatório. [...] Então, tem uma coisa meio complicada aí. A gente perdeu um pouco esse olhar de que fisionomia o nosso curso vai ter para se distinguir dos outros que foram aparecendo e dar uma credibilidade porque a marca da instituição ainda é forte no Estado.” (DI.56)

Salienta-se que o professor necessita de mudança, inclusive, para um viés prático dito por DI. 52, mas que diverge com aspectos já debatidos anteriormente, ao defender um tratamento mais acadêmico dado à formação docente em detrimento da prática, distanciando-se do ambiente de aprendizagem do aluno. O exemplo fornecido por DVII. 30 exprime o pensamento de que, no início dos cursos de graduação em Administração na região Nordeste, os professores tinham uma proximidade maior com a prática em algumas universidades, mas que isso foi se perdendo no decorrer do tempo em razão das mudanças ocorridas no direcionamento da carreira docente, para torná-la mais acadêmica.

No resgate histórico do ensino em Administração, sobretudo na região estudada, o professor abaixo relata que já houve inovações nesse ensino tão influenciado pelo modelo estadunidense. Segundo ele, o ensino já pode ser considerado como local e não apenas americanizado. Destaca-se que a insistência do fomento de um ensino norte-americano é do próprio professor, que tem formação no exterior e retorna ao Brasil querendo aplicar o que assistiu lá fora.

“Essa foi difícil. A nossa identidade do ensino em Administração, olhe eu tô colocando isso sem pensar, eu tô colocando o que vem na cabeça, sem estar nada tão organizado, é algo bem pessoal, tudo que eu disse foi pessoal, do meu ponto de vista. **Nós temos modificado nossa característica original enquanto ensino de Administração, já que nós tínhamos uma cara americana no começo do ensino de Administração no Brasil.** Obrigatoriamente os casos estudados eram norte-americanos, **mas já temos casos nossos aqui,** [...] Temos muito profissionais o que nos enriquece porque é uma das profissões que tem mais membros, mais estudantes no país. [...]” (DIII.33)

“Nossa identidade está dentro do que conversamos, **ela é de um ensino local, não é mais um ensino só americano. Claro que ainda tem a tendência porque nós vamos fazer nossos Doutorados e pós-Doutorados no exterior. E quando chega dos Estados Unidos, traz suas opiniões e ideias pra cá.** [...] Não creio que ela seja diferente do que nós temos lá no Sul e Sudeste. Não digo o Norte porque conheço muito pouco de lá. Eu tenho a impressão que **temos uma identidade bem universal,** [...]” (DIII.34)

No trecho acima, o docente defende que a identidade do ensino em Administração é universal, não fazendo distinção entre as localidades. Ainda, outro professor também não visualiza diferenças na identidade no país em comparação com as regiões. Na verdade, enquanto o discurso de um professor em DVII. 58 se preocupa com a identidade a ser mostrada para o público externo, o relato de DIV.42 se volta para a mudança de cultura do aluno, para que ele se sinta um administrador. É uma identidade da pessoa com a profissão que precisa ser tratada com cuidado, pois o verdadeiro administrador é o que se forma na graduação em Administração.

“**O graduado em Administração, pra mim, esse que é o verdadeiro administrador.** É na graduação que você forma esse profissional. **É aí que você cria uma identidade da pessoa com a profissão, ele passa a se sentir numa comunidade maior, que é a comunidade de administrador.** Os cursos de pós-graduação não fazem isso porque são especializações, até de alto nível como o mestrado e doutorado. O que faz administrador é a graduação, é nela que se cria uma **cultura de administrador, se sentem como administrador.** Quem passa pela graduação quer ter oportunidades para atuar como administrador porque acredita que aquilo que ele sabe fazer, aquilo onde ele recebeu formação é uma coisa muito importante que ele pode contribuir. [...] **Essa identidade existe e é importante e vejo como igual em todo o país, sem fazer distinção.**” (DIV.42)

Por outro lado, fica perceptível que uma identidade aplicada igualmente em qualquer lugar onde se encontra o curso de Administração se torna limitada para promover a

proximidade com o ambiente de aprendizagem, que afeta na formação do administrador. O discurso a seguir defende uma identidade mais contextual, comentando que o ensino em Administração precisa desenvolver a sua identidade à luz do ambiente cultural-social. No entanto, o curso se prende a questões técnicas, valorizada pela perspectiva de *business* acolhida por grandes escolas. No entanto, o Nordeste apresenta um contexto histórico, político, estrutural, institucional, cultural ou social (dimensões já trabalhadas aqui) distinto de onde se encontram as escolas de Administração vistas como de ponta no país.

“Eu sou um crítico muito forte do nosso ensino de Administração, você tem escolas em Administração no país em regiões mais desenvolvidas e, portanto, estão perto de mercados mais pujantes. **E aí tem uma identidade mais *business* mesmo.** Em compensação, **você tem escolas de Administração que estão em regiões menos desenvolvidas e que sofrem com essa falta de uma identidade mais clara.** Por exemplo, o meu curso aqui de Administração, eu posso dizer que ele tem a cara que parece ser a mais adequada, **a cara do Nordeste**, a cara do Ceará? **Ele pode se dizer um curso de Administração preocupado com o seu entorno, com o seu ambiente cultural, social e etc.?** Não, não temos porque **a gente fica muito preso a algumas questões mais, digamos técnicas**, digamos assim, que você tem que ter no curso tais e tais disciplinas, que o projeto pedagógico deve ser assim, assim e assado porque senão quando chegar no MEC, o MEC não aprova, quando chegar no conselho de educação, aí também não aprova porque isso é o padrão e tal. Então, a gente foge dessa questão.” (DVIII.57)

Tal situação persiste em virtude de um currículo antiquado em defesa de uma composição eclética. Por conseguinte, a Administração se torna ainda mais confusa por não saber trabalhar adequadamente com a interdisciplinaridade, criando-se uma “colcha de retalhos” que somente acentua a indefinição do que envolve a área. A própria ideia do *management* entrou em crise no exterior. O professor entrevistado relata que um dos motivos do ensino em Administração entrar em crise de identidade não se deve à influência do *management*, ao ecletismo visto nos currículos. Em resumo, a falta de uma unidade clara, lógica e definida dos currículos favorece uma formação fragilizada do administrador.

“**Porém, fora deste caso específico do *management*, o ensino de Administração viveu, e acho que ainda vive, uma crise de definição específica.** E acho que essa crise é mais profunda, que afeta a disciplina de Administração, é que eu não chamo de ciência não, **o que é esse troço de Administração** e o que é que faz a teoria no meio desse troço. Porque que eu falo de uma crise e de uma identidade? Veja bem, isso vale pra o ensino de Administração como um todo, **vale pro Nordeste**, [...] Vale pra boa parte do mundo. O *management* foi a última solução integrada entre teoria e prática que apareceu. **O próprio *management* entrou em crise pela entrada da teoria organizacional.** Mas em geral, **a graduação em Administração entrou em crise porque o que você ver nos currículos é um ecletismo, ou seja, uma composição de diversas coisas**, uma quase colcha de retalhos, pegando coisas de uma linha mais profissional, outras mais teóricas, outras coisas de psicologia, de filosofia, os instrumentos de pesquisa, pegando estatística, metodologia de pesquisa. **Enfim, faz esta composição eclética sobre a justificação de que a Administração é um negócio interdisciplinar.** Então, joga sociologia, psicologia, filosofia, matemática no currículo, joga um núcleo maior que é da teoria geral da administração e também tem a parte teórica mais específica como logística, estratégia, recursos humanos, as disciplinas de apoio a pesquisa, joga direito,

contábeis, enfim, **cria um retalho que teria coisas pra um curso de oito anos porque bota tudo. E os colegiados vão dosando essas coisas no currículo.** É uma composição de várias tendências que são compostas **sem formar uma unidade clara, lógica e definida** que possa ser exigida das diversas disciplinas.” (DV.16)

Uma das alternativas para tornar a identidade do ensino em Administração mais coesa, conforme argumentado neste trabalho, é a configuração de uma formação regionalizada. É preciso contemplar elementos culturais, identificando o que é típico do campo organizacional de cada Estado, abarcando conotações regionais das empresas, inclusive as provenientes da própria região. A fala a seguir indica o caminho para o trabalho com a localidade na construção da identidade do ensino em Administração:

“Agora outra coisa, o segundo ponto, que aí sim **vai tocar no regional**, que é a **dimensão problematizante**. Qual é a pedagogia dos cursos de Administração? [...]. **Nisso aí tem uma questão fundamental que é a localidade**, os problemas locais. **Quais são os problemas do Nordeste de gestão**, de cada Estado, ou seja, esses problemas são locais, **são culturais, são típicos das nossas organizações**. Tem coisas que são de pequenas empresas Brasil afora, talvez a maior parte dos problemas se encontram em quase todo lugar do país, são comuns ou compartilhados. **Mas aqui existem conotações especiais, onde as pequenas empresas daqui são muito diferentes das de lá.** As grandes empresas, não. Aí eu acho que já começam a ser mais parecidas e as médias empresas têm um pé num lugar e o outro pé em outro.” (DV.18)

Já que é para olhar mais para o mercado de trabalho da região no sentido de aprimorar a identidade desse ensino, torna-se imprescindível abranger a esfera pública. Um dos professores entrevistados retoma a discussão sobre a relevância de uma formação específica para o administrador público, sobretudo na região Nordeste, por possuir um campo vasto nessa vertente. Outro professor entende que o foco em concurso, em sua região, ocorre por ser o único caminho profissional no ambiente do aluno, mas que não há realmente uma identidade do administrador, o que prejudica sua inserção na iniciativa privada, qualquer que seja o porte da organização.

“[...] é aquela questão da **vertente da Administração Pública versus Administração Privada ou Empresarial**. Eu insisto que nós tivemos uma necessidade antigamente muito grande da Administração Pública e depois pareceu que estava solucionada. **Mas hoje nós voltamos a ver uma necessidade de dar um tratamento mais adequado a questão da Administração Pública.** Quer dizer, **a gestão pública deveria ser uma gestão feita por competências e com profissionais formados com esse critério específico.** O administrador que se formou em Administração de Empresas pode perfeitamente dar um excelente resultado na gestão pública, mas se eu tiver alguém que se especializou em Administração Pública pode ser muito melhor porque as características são muito diferentes dessas vertentes. Inclusive, **a Empresarial tem objetivos mais claros e imediatos e a Pública não é assim.** Eu não tenho essa visão clara de um objetivo que seja o “lucro” e aí eu cometo muitos pecados que não cometeria na Administração Privada. Embora não cometa outros pecados que a Administração Privada comete pela ânsia da busca pelo lucro imediato.” (DVIII.59)

“Eu vejo que aqui no Nordeste o ambiente é bem diferente. Em Recife mesmo tem um parque industrial muito maior que aqui, lá o aluno vai ter uma identidade diferente provavelmente dos daqui do Piauí. A identidade daqui é mais para concurso, os alunos não pensam que vão trabalhar como administradores. É preciso melhorar ou se criar efetivamente a reserva de mercado para o administrador para que a gente tenha um administrador com identidade de administrador, [...] Existe um profissional com conhecimentos de Administração, mas ainda não existe uma identidade do administrador.” (DIX. 10)

Enfim, a construção sólida de uma identidade para o ensino em Administração demanda esforços de agentes envolvidos no ambiente de aprendizagem, seja interno (por exemplo, professores e alunos), seja externo (os empresários e a comunidade). Sabe-se que, é um ensino que tem se propagado pelo país, ainda gerando expectativas sobre a atuação profissional após a formação. Sendo assim, é necessário que tais agentes se comprometam com essa identidade para que não se torne mais frágil do que se apresenta, visto que porque afeta não só a formação do administrador, mas também sua legitimação social.

Na concepção de identidade social, ela surge como uma atualização do processo de identificação, em que as semelhanças e a diferenças de um grupo se articulam. A construção de uma identidade é o resgate dos referenciais simbólicos que marcam a essência de um povo (PENNA, 1992). Portanto, esses agentes internos e externos precisam se articular para resgatar os fundamentos que envolvem a formação do administrador, sobretudo, em aspectos regionais. No Nordeste, a construção da identidade torna-se ainda mais complexa em virtude da dificuldade da própria região quanto à identificação do ser nordestino. Enfim, as mudanças demandam tempo, pois dizem respeito a questões culturais, sobretudo para a construção de uma identidade com um olhar local no intuito de oferecer uma formação mais regional. A seguir, delineiam-se as reflexões da dimensão cultural-social.

4.3.5 Reflexões sobre a dimensão Cultural-Social

Esta dimensão discutiu elementos culturais e sociais que influenciam a formação do administrador e abrange desde a regulamentação da profissão até o contexto da região. Assim, tais elementos trazem também desafios para melhorar o ambiente de aprendizagem e construir uma identidade consistente para o ensino em Administração, ainda mais na perspectiva de uma formação mais regional como sendo um caminho para uma formação qualificada por meio do diálogo entre teoria e prática e da vivência de experiências significativas para a carreira e a vida do estudante.

No que tange à regulamentação da profissão, mesmo após 50 anos, o que houve de melhorias na atuação e na inserção do administrador no mercado de trabalho? Que diferenças poderiam ser observadas durante essa trajetória e seus impactos para o ensino em Administração? Qual a contribuição da regulamentação na construção da identidade da profissão do administrador? Até porque a construção dessa identidade envolve os agentes internos e externos do ensino de graduação em Administração e demanda tempo porque é construída a partir dos significados experienciados cultural e socialmente, como destaca Castells (2008).

Pode-se questionar também a respeito da atuação dos Conselhos, indagando se a sua inoperância se deve ao fato da própria regulamentação ser ambígua ou se essa ambiguidade foi sendo sustentada pelos Conselhos para se manterem classistas, sobretudo no Nordeste, por não ter um parque industrial tão vasto? O que limita os administradores locais a expandir o campo organizacional da região, valorizando formas organizacionais genuinamente nordestinas e investindo em novos modelos mais adequados? No final das contas, qual a contribuição da Sudene para estimular os alunos de Administração a empreenderem na região ou será que somente gerou a expectativa por organizações que jamais vieram para a região? E por que os professores do curso, naquela época, incentivaram os alunos a esperarem grandes organizações trazidas por meio da Sudene se esta tinha ênfase no desenvolvimento de pequenos negócios na região, inspirada no modelo italiano?

Reflete-se sobre a possibilidade do ensino em Administração formar alunos com um pensamento mais analítico sobre a região para se tornarem agentes de transformação social. De que maneira é viável a operacionalização de um ensino nesses moldes, capaz de inserir o aluno em seu ambiente de aprendizagem e ampliando sua visão sobre a Administração se o que prevalece no mercado é a noção *for business* e a procura pelo curso ocorre por pessoas que não apresentam vocação para a profissão? Ainda, o professor questiona a vocação do aluno de Administração, mas até que ponto ele pode exigir isso do aluno quando ele mesmo não tem vocação para a docência, pois não se atualiza na sua formação pedagógica e, muito menos, se preocupa com a formação do aluno? Por outro lado, até que ponto isso é culpa somente do professor, uma vez que o ambiente estrutural-institucional o pressiona a adotar um perfil mais voltado a outras esferas que não o ensino?

Em síntese, a vocação pela profissão passa pelo aprofundamento de sua identidade, a qual poderia considerar em maior escala outros contextos organizacionais como, por exemplo, as microempresas e também pequenas e médias empresas, as cooperativas, além do setor público em níveis estaduais e municipais. Aliás, uma das competências que tem sido

estimulada na formação do administrador é a criatividade. Por isso, o empreendedorismo e a gestão de pequenas empresas também podem caracterizar uma vertente a ser incorporada em uma formação regionalizada em Administração no Nordeste.

O Brasil considerou a visão do *management* como a mais moderna para gerir as organizações (ALCADIPANI; BERTERO, 2012) e o ensino teve que se moldar às exigências do mercado por uma produtividade relacionada com a indústria do *management* (PAES DE PAULA, 2001). Porém, hoje em dia, é preciso romper com as barreiras dessa perspectiva, pois não contempla a realidade contextual do Nordeste, impondo um *glamour* na formação de um administrador incompatível com o que existe na região e que, ainda, pode prejudicar na construção da identidade do administrador.

Portanto, a formação regionalizada em Administração possibilita uma aproximação do aluno com as dimensões do ambiente de aprendizagem local, mas exige um compromisso dos envolvidos com o ensino para facilitar essa interação do aluno e seu ambiente, o que leva a uma integração entre teoria e prática se bem conduzida pelo docente. No entanto, como desenvolver um currículo que ofereça as condições necessárias para uma formação mais regional como uma maneira de qualificar o processo formativo do aluno de Administração? Será que a universidade está preparada para um currículo mais flexível e localizado, assim como o Governo, por meio do MEC, em sinalizar positivamente para a condução de uma estrutura curricular que busque valorizar a formação do aluno regionalmente?

Ainda, pode-se indagar o que é preciso para desenvolver uma formação regionalizada e em que medida essa formação contribui para atenuar a crise identitária da profissão do administrador? Os currículos permaneceriam em seu ecletismo, apenas tornando as disciplinas mais aplicadas ao contexto do aluno, ou teria que se repensar a composição das disciplinas para identificar as necessidades da formação em Administração, retratando a questão da problematização de modo interdisciplinar? O ensino em Administração apresenta falhas na condução da interdisciplinaridade, porém esta pode favorecer o desenvolvimento de um aprendiz transformador através do fortalecimento do elo entre teoria e prática. Os professores sabem da importância da interdisciplinaridade, mas não se mobilizam para desenvolver algum projeto que almeje essa maior integração das disciplinas (LIMA, 2011), envolvendo o aluno na associação entre teoria e prática no seu processo de formação a partir das considerações do ambiente de aprendizagem.

Desse modo, faz-se necessário compreender os mecanismos que podem ser elaborados para uma melhor definição da identidade da profissão a partir de uma formação regionalizada. Além disso, já que a formação do administrador está inserida em um contexto social, não se

pode mais excluir a influência que o imperativo tecnológico exerce no ensino. Inclusive, a definição de uma identidade atual e a superação de alguns desafios para essa formação pode estar interligada ao ambiente virtual visto no ambiente cultural-social.

Portanto, é necessário enxergar o que se apresenta de tecnologias no campo organizacional local, que características culturais limitam a entrada do universo tecnológico na região, além de visualizar as capacidades que as universidades têm para aderir às novas tecnologias que venham a beneficiar a formação do administrador. Essas questões serão vistas na dimensão do ambiente de aprendizagem tecnológico-virtual. Antes, porém, a seguir é explicitado um quadro com os significados referentes a cada uma das categorias trabalhadas nesta dimensão cultural-social.

3ª DIMENSÃO: CULTURAL-SOCIAL	
CATEGORIAS	SIGNIFICADOS
Regulamentação da profissão	Os professores revelam que a regulamentação da profissão ocorreu no regime militar sem a participação dos agentes envolvidos com a formação do administrador, desencadeando-se na criação dos Conselhos. Essa regulamentação é vista como ambígua e um engano porque não resultou em nenhuma melhoria substancial para a formação do aluno. Além disso, a atuação dos Conselhos tem deixado a desejar, sendo avaliados como ineficientes, classistas e por pensarem em benefício próprio, e não da categoria profissional. Aliás, isso é acentuado pela fragilidade de definição do que envolve a Administração.
Contexto da região	O contexto da região é caracterizado como pobre, de empresas de pequeno e médio porte, de cunho familiar, além das cooperativas e da esfera pública. O aluno, desde o surgimento da Sudene, tem gerado expectativas sobre sua formação, mas acaba por enveredar pelos concursos públicos por enxergar uma maior oferta na região. Eles buscam uma estabilidade, impulsionados ainda pelo sentimento de inferioridade das pessoas da região. Os professores precisam oferecer uma formação alinhada com esse contexto do aluno, conduzindo-o a uma consciência analítica exercida para a vida. Os docentes alegam que o currículo é a forma de viabilizar essa articulação do estudante com o contexto, ou seja, com o seu ambiente de aprendizagem local.
Desafios da Formação do Administrador na região	O investimento na área do empreendedorismo para o Nordeste é considerado como um dos desafios da formação do administrador na região , pois o empreendedorismo consegue trazer uma conotação contextual para o ensino em Administração da região e, assim, estimular uma

	formação regionalizada assinalada pelos entrevistados. Porém, os esforços dos envolvidos no ensino na busca pela aproximação do ambiente do aluno e pela revalorização do ensino em Administração, por vezes, recaem no marasmo e no descrédito.
Identidade do ensino em Administração	Percebe-se que a identidade do ensino em Administração tem sido caracterizada como um blefe, tênue e vaga, pois uma transformação cultural demanda tempo. Os cursos ainda estão apegados ao modelo de retórica e pragmatismo, dificultando um aprimoramento da imagem identitária do ensino em Administração, sobretudo, voltado para a problematização constatada na localidade. Tais mudanças exigem um compromisso, principalmente, do professor, que já aponta a sua identidade profissional como decaída e precarizada para se comprometer com o desenvolvimento de tal identidade. Sabe-se que a construção da identidade do ensino não depende somente do professor e do aluno. Isto é, depende também dos empresários e da comunidade local que se inserem no ambiente de aprendizagem do ensino em Administração da região. Destaca-se que essa crise identitária não se deve apenas à adoção do modelo do <i>management</i> , mas ocorre devido a uma composição curricular eclética, que impede um real trabalho de interdisciplinaridade por meio de disciplinas que correspondam a uma formação qualificada do administrador.

Quadro 14: Significado das categorias da Dimensão Cultural-Social

Fonte: Elaboração própria (2015)

Vale a pena ressaltar que essa dimensão se relaciona com as demais dimensões do ambiente de aprendizagem, inclusive a que será abordada na próxima seção. Assim, quando se toma conhecimento de elementos culturais e sociais do contexto, se torna fundamental a compreensão desse ambiente em termos tecnológicos e virtuais, pois a universidade e, conseqüentemente, o ensino em Administração, são influenciados desde suas concepções por aparatos tecnológicos. O ambiente tecnológico e virtual pode incrementar o processo de aprendizagem do aluno, como também pode determinar certos comportamentos de professores e alunos no ensino em Administração em função do que vem sendo adotado tecnologicamente no campo organizacional.

Os alunos precisam estar sintonizados com as mudanças bruscas desse ambiente virtual que podem ocorrer nas práticas organizacionais ou podem ser necessárias para o desenvolvimento das organizações da região. Nesse caso, eles se tornam os agentes que irão trazer essas novas configurações que atendam melhor às organizações locais. Para tanto, se

faz necessário um processo formativo condizente com essa dimensão tecnológico-virtual do seu ambiente de aprendizagem. Assim, a seguir, discute-se esta dimensão a partir das percepções dos professores participantes da pesquisa sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino em Administração no Nordeste e como tem se delineado o ensino a distância no curso.

Sabe-se que a trajetória do ensino em Administração, sobretudo no Nordeste do país, tem as suas peculiaridades, como vistas no capítulo 2 do presente trabalho. No entanto, é possível constatar os benefícios de um ensino em Administração que potencialize o ambiente de aprendizagem para promover uma formação qualificada. Nesse sentido, este capítulo de análise abordou as influências que existem nesse ensino a partir das seguintes dimensões do ambiente de aprendizagem: histórico-política; estrutural-institucional; e cultural-social. Apenas a dimensão tecnológico-virtual é abordada conceitualmente em virtude do perfil dos participantes da pesquisa não corresponder a realidade atual para discussão de tal dimensão, que envolve conhecimentos de docentes mais recentes nas instituições de ensino superior da região.

Verificou-se, a partir dos relatos dos professores entrevistados, a necessidade premente de melhorias no ensino em Administração de maneira a se aproximar mais do ambiente de aprendizagem do aluno, resultando em uma formação mais alinhada com a atuação profissional local. Sendo assim, sugeriu-se uma conotação mais regional para a formação que, na verdade, contemple o contexto local do aluno, uma vez que a Administração envolve teoria e prática, simultaneamente. A partir da análise realizada neste capítulo, propõe-se, no próximo, um conjunto de diretrizes que podem contribuir para tornar a formação do administrador mais alinhada ao contexto regional.

5 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO REGIONALIZADA DO ADMINISTRADOR

Os capítulos anteriores ajudaram a compreender a necessidade e, ao mesmo tempo, a relevância de uma formação regionalizada para o ensino em Administração no Nordeste brasileiro. Este ensino foi se desenvolvendo distintamente nas regiões brasileiras, cujo formato recebeu influências de modelos educacionais gerencialistas, principalmente, sob a perspectiva estadunidense (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013). Entretanto, o Brasil foi difundindo estes modelos sem nem ter se apropriado adequadamente deles, e descontextualizados das formas organizacionais existentes nas regiões.

Historicamente, as regiões Sul e Sudeste foram as que mais aderiram à vertente capitalista estrangeira. No entanto, por que estas regiões aderiram à perspectiva desenvolvimentista norte-americana com mais facilidade em comparação com as demais regiões do país? O ensino em Administração voltado ao gerencialismo se diferenciou entre as regiões em virtude das diferenças do ambiente de aprendizagem ou da qualificação dos professores para difundir o modelo de forma adequada aos alunos?

Logo, os modelos de gestão adotados pelo campo organizacional no Nordeste, bastante distintos dos formulados pelo ensino *for business*, se diferenciavam dos implementados por outras regiões do país, passando a região nordestina a ser apontada como retrógrada (ARAÚJO, 2004; ALCADIPANI *et al*, 2012; ROSA; ALCADIPANI, 2013). Assim, é nesse contexto que o ensino em Administração foi sendo introduzido na região por meio das instituições públicas, com forte ênfase na esfera pública, reforçada pelo próprio Governo, até que a região foi se desenvolvendo pelo meio empresarial a partir da década de 1970 (COELHO, 2006; FISCHER, 1984).

No entanto, os projetos desenvolvimentistas voltados para o Nordeste ocorreram de forma desenfreada e desorganizada, conforme Zabalza (2004), em que as universidades da região não acompanharam o ritmo do crescimento das demais localizadas no Sul e Sudeste no que se refere à expansão estruturada a partir de programas internos universitários, criação de ambientes para pesquisa e fomento à pós-graduação para uma melhor qualificação do corpo docente, o que se reflete possivelmente na qualidade do ensino. Assim, por que o Nordeste não conseguiu se desenvolver da mesma forma que as outras regiões, se recebeu incentivos da Sudene e do Banco do Nordeste, além da reforma universitária que era para resultar em uma maior qualidade dos formados em Administração para atuar localmente?

A indagação exige olhar para a dimensão histórico-política, uma vez que pensar no ensino em Administração demanda uma atenção dos agentes envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem, capazes de realizar alianças politicamente estratégicas, seja para viabilizar tais melhorias, seja para impedir o seu alcance. Por ser um curso aplicado, interligado com sua prática organizacional, considerar o ambiente de aprendizagem é fundamental, já que é uma forma de se aproximar da realidade contextual do alunado.

O discente se submete a um processo formativo e merece obter tal formação qualificada por meio de um ensino que integra os aspectos conceituais e os práticos vivenciados, oportunizado pelo professor (DOMINGUES; KUHNEN; KESTRING, 2003). Porém, até que ponto o discente exige esse compromisso do professor e tem maturidade para articular a teoria com a prática, sobretudo decorrente do ambiente de aprendizagem local?

No entanto, além de entender a história da criação e dos desdobramentos do ensino de Administração, é fundamental considerar a dimensão estrutural-institucional, pois os agentes diretamente envolvidos nela podem unir esforços para aprimorar o ensino. Esta dimensão lida com a esfera universitária, especialmente, a sala de aula e os recursos inerentes a ela. Também lida com os planejamentos da gestão universitária e com as políticas pedagógicas que estão relacionadas à qualidade do ensino ofertado ao aluno.

Assim, é necessária uma atuação efetiva das universidades da região para avaliar que vertentes são prioritárias a partir do que se enxerga no ambiente de aprendizagem do aluno de Administração. Observa-se que, atualmente, há uma tentativa de resgate do ensino de Administração Pública. Porém, o Nordeste não pode se limitar às vertentes empresarial e pública porque o seu ambiente também envolve outras formas organizacionais que exige uma formação em Administração, a exemplo do empreendedorismo, da gestão das micro e pequenas empresas e do cooperativismo.

Também é preciso redefinir os currículos para contemplar as singularidades da região, o que depende do empenho dos professores, que alegam sobrecarga de trabalho para se eximirem de tal compromisso. Sendo assim, será que há interesse do corpo docente por um currículo de Administração balizado pela formação regionalizada? Nota-se que a formulação de um currículo nesses moldes exigirá um papel mais atuante do professor na articulação do aluno com seu ambiente de aprendizagem.

Sabe-se que a dimensão estrutural-institucional também influencia e é condicionada pela dimensão cultural-social, pois a universidade é percebida como um lugar histórico e de função social (FREIRE, 1981; MENESES, 2000), recebendo influências externas sobre suas decisões internas, mesmo com a autogestão e a autonomia exercida pelos professores, que acumulam cargos administrativos estratégicos. Todavia, em que medida essa autogestão realmente é exercida pela universidade a partir de um planejamento e de uma autonomia que

impactem na qualidade da formação do aluno? Esta dimensão aborda a identidade do ensino em Administração na região como vaga, até mesmo pela crise identitária da profissão do administrador, agravada pela fraca atuação dos Conselhos regionais, assim como pela dificuldade de construir uma identidade nordestina, dado que a região é marcada por discursos que conferem ao Nordeste características fruto das relações de poder, conflitos e acordos ocorridos no Sul e Sudeste, como abordam Penna (1992) e Vasconcelos (2006).

Desse modo, o desenvolvimento de uma identidade para o ensino em Administração no Nordeste demanda tempo, pois implica uma transformação cultural. Assim, um dos desafios para melhorar esse ensino e adequar a formação ao contexto regional pode ser superado pelo investimento na área de empreendedorismo, contemplando as diferentes possibilidades de atuação profissional na região a partir de micro e pequenas empresas e das cooperativas. Sendo assim, é possível que a atuação nessas organizações promova o desenvolvimento da região, bem como contribua na identidade da profissão e da construção identitária da sociedade sobre a região.

Uma dimensão que tem se fortalecido junto ao ensino de Administração, reflexo também de novas posturas no meio social e no próprio campo organizacional, é a dimensão tecnológico-virtual. O ambiente virtual no ensino presencial e também no ensino a distância demandam alguns cuidados para que os recursos tecnológicos sejam utilizados apropriadamente conforme as necessidades de aprendizado dos discentes conectadas com o seu ambiente local. Além disso, é preciso considerar a maturidade do discente no processo de introdução de inovações tecnológicas no ensino-aprendizagem, pois requer experiências prévias dos estudantes no seu ambiente de aprendizagem para que eles tenham conhecimento sobre os recursos tecnológicos existentes e necessários para sua formação, de forma que levem com seriedade o seu aprendizado (CARVALHO NETO, 2002; PÁDUA JÚNIOR, 2014).

É preciso identificar que tecnologias, geralmente, são adotadas pelas organizações existentes na região; que setores têm mais abertura ou não a determinados aparatos tecnológicos; que domínio os alunos têm sobre os recursos tecnológicos disponíveis; que acesso à informatização eles tem no seu cotidiano; que suporte o professor consegue da universidade para uso de recursos tecnológicos como forma de aprimoramento de suas estratégias de ensino; que apoio as instituições de ensino superior recebem do Governo; e que tecnologias são adequadas para uma formação qualificada do administrador frente às demandas locais.

Assim, constata-se que os recursos tecnológicos podem auxiliar os projetos pedagógicos no sentido de interligar mais o ensino ao ambiente de aprendizagem do aluno e contribuir para uma formação mais regional. Para isso, todos os agentes envolvidos nas dimensões desse ambiente precisam se comprometer com esta formação de maneira que se conectem entre si, ou seja, que haja um entrelaçamento entre empresas, universidades e Governo, como identificou Silva (1999) em seu estudo com alunos e gestores há mais de 15 anos. Ainda, podem ser utilizados para viabilizar o ensino a distância, quando necessário, já que na região Nordeste há vários locais no interior dos Estados sem a presença de universidades públicas. Assim, o ensino a distância pode possibilitar um maior acesso à educação superior o desenvolvimento da região depois de uma formação discente que tenha agregado conhecimentos e competências para atuar na sua realidade local. Como é possível integrar as empresas que atuam na região com as universidades públicas e o Governo? De quem deveria partir a iniciativa? Até que ponto a formação no ensino a distância tem agregado competências para o administrador atuar partir de demandas locais?

Percebe-se que tais indagações precisam ser refletidas para uma melhor compreensão do potencial da dimensão tecnológico-virtual, uma vez que as dimensões interagem entre si, não podendo ser vistas de forma excludente. Portanto, um dos agentes diretamente ligados a estas dimensões e que é responsável pela mediação entre o aluno e seu ambiente de aprendizagem é o professor. Este pode atuar diretamente no compromisso por um ensino em Administração mais qualificado. Tais dimensões do ambiente de aprendizagem mostram que um olhar mais regional sobre o ensino em Administração pode tornar tal ensino mais efetivo para o processo formativo do aluno, uma vez que se torna possível uma aproximação do ensino com o ambiente de aprendizagem do estudante.

Enfim, uma formação regionalizada para o ensino em Administração pode agregar mais valor à formação do aluno na medida em que se consideram as dimensões do ambiente de aprendizagem. Cada região tem suas peculiaridades que precisam ser levadas em consideração na formação do administrador para que ele possa atuar conforme sua realidade contextual e a universidade precisa se aproximar das necessidades sociais a sua volta, exercendo a missão de oferecer contribuições à sociedade.

Em suma, uma formação considerada qualificada em Administração envolve o ensino, o ambiente de aprendizagem e o papel dos professores, inserindo o aluno em seu contexto regional e tornando o ensino menos instrumentalizado e mais aplicável. É necessário difundir um ensino orientado para os interesses dos agentes econômicos e políticos, mas também para

a sociedade em geral. Na verdade, a própria concepção do curso de Administração deve considerar firmemente os interesses da sociedade.

Assim, entende-se que a formação regionalizada para o ensino em Administração ocorre a partir da consideração das dimensões do ambiente de aprendizagem do aluno e envolve a elaboração de um projeto pedagógico do curso que valorize as peculiaridades da região. Para tanto, é necessária a sensibilização docente para o campo organizacional da região e uma maior articulação com os artefatos locais, além do esforço de integração dos cursos de Administração das universidades públicas no fomento de um ensino teórico-prático conforme a realidade do ambiente de aprendizagem da região.

É uma formação que incorpora o contexto organizacional existente ou que pode ser potencializado no Nordeste, tais como a gestão de micro e pequenas empresas, gestão socioambiental, gestão de desenvolvimento local, empreendedorismo e cooperativismo, além da esfera empresarial voltada ao comércio e serviços, e a gestão pública. Estas são formas organizacionais que permeiam determinadas localidades da região e, portanto, a formação do administrador pode ser mais ativa relacionando o ensino com o ambiente de aprendizagem regional no sentido de torná-lo um agente promotor do desenvolvimento da região.

A gestão de desenvolvimento local, por exemplo, tem o intuito de gerar renda e bem-estar para a população. E o Estado, além de promover o desenvolvimento local, também conduz o processo de descentralizar e partilhar os recursos entre os diversos atores da sociedade civil. Assim, as políticas do Governo articulam o consenso necessário para o compromisso e partilhamento dos recursos (COSTA; FERREIRA, 2010). Essa gestão é interessante para promover o Nordeste de forma mais equilibrada entre os Estados. Outro exemplo é a gestão socioambiental. Merriam e Bierema (2014) comentam da importância de considerar as questões ambientais e naturais no ambiente sociocultural. Segundo Pinheiro *et al* (2014), os alunos de Administração no Nordeste apresentam bom comportamento ecológico e valor ecoaltruísta, o que pode ser utilizado na formação em Administração para uma perspectiva de gerir os negócios com relação à preservação ambiental e valorização dos parques ambientais da região.

No entanto, para se chegar a uma proposta de formação regionalizada, se faz necessário compreender as influências no ensino em Administração a partir do que pode ser visualizado nas dimensões do ambiente de aprendizagem. Como contribuição para o ensino de graduação em Administração em uma perspectiva mais regional, são propostas, a seguir, algumas diretrizes, definidas a partir dos resultados desta pesquisa, que sugerem uma formação qualificada em termos regionais para o ensino em Administração. As diretrizes

foram caracterizadas, a partir do ambiente de aprendizagem, em uma perspectiva micro contextual da formação regionalizada do administrador.

5.1 Diretrizes Contextuais da Formação Regionalizada do Administrador

Essas diretrizes contextuais envolvem questões específicas das dimensões do ambiente de aprendizagem no âmbito universitário que impactam no desenvolvimento de uma formação qualificada do administrador em termos regionais.

1ª Diretriz Contextual: Promover uma capacitação docente condizente com o ambiente de aprendizagem do aluno

O professor é avaliado como o agente principal para transformações no processo formativo do aluno, em especial, de Administração. Sendo assim, é imprescindível um olhar sobre o seu papel na formação do administrador e seu compromisso com sua ação docente. Observa-se que o professor tem uma rotina individualizada (VASCONCELOS, 2012), o que exige um esforço da instituição em tornar seu trabalho mais coletivo e próximo das necessidades existentes para uma formação que esteja articulada com a atuação profissional do administrador. Uma formação que envolve uma mobilidade acadêmica entre as nações, como citam Lima e Riegel (2010), porém, este trabalho relaciona o termo a uma mobilidade interna na região, de forma que os alunos possam se locomover entre os Estados por meio de um itinerário formativo. Ou seja, disciplinas e atividades integradas que favorecessem o aluno a transitar pela região, conhecendo costumes, culinária, língua, entre outros aspectos particulares de cada lugar da região.

Assim, o corpo docente precisa ser sensibilizado por uma capacitação condizente com o ambiente de aprendizagem do aluno, relacionando teoria e prática dentro da realidade contextual local. Em nível departamental, poderia ser criada uma agenda de atividades anuais de participação dos professores por meio da realização de fóruns de ensino, eventos regionais para fomentar a integração e a troca de experiências sobre estratégias de ensino, integração curricular, práticas interdisciplinares, processo de avaliação, entre outros. A institucionalização de um programa de formação docente poderia considerar as dimensões do ambiente de aprendizagem propostas nesta tese. A capacitação deveria ser focada na formação pedagógica (BEHRENS, 2012) para possibilitar a troca de experiências sobre o que é ensinado, discutindo a realidade do estudante e o seu contexto de atuação profissional.

Tem-se como contribuição o aperfeiçoamento das competências do professor para a sua realidade de trabalho, melhorando o seu envolvimento com o alunado. Constata-se que muitos professores estão desmotivados no exercício da profissão ou a colocam em um segundo plano. Por outro lado, existe também o professor dedicado à instituição, mas que enfatiza outras esferas que não o ensino de graduação. É necessária a formação de docentes que articulem a realidade do ambiente regional com a teoria que fundamenta e orienta a prática profissional no contexto da sala de aula, contribuindo de forma significativa na formação dos discentes.

Dessa forma, os docentes necessitam desenvolver uma ação docente coletiva, o que pode ser operacionalizada por meio de uma comunidade de prática. Os professores passariam a compartilhar suas atribuições a partir de discussões, colaborações, ressignificações e aprimoramentos do papel docente em reuniões de colegiado, tornando-se um engajamento mútuo (SILVEIRA; LOUREIRO; NICOLINI, 2014). Para tanto, a formação pedagógica do professor precisa ser refletida na pós-graduação para que não se restrinja apenas a uma formação de pesquisador. Assim, teria que se estimular a criação de linhas de pesquisa em ensino e aprendizagem voltadas para a prática docente. Ainda, os próprios professores necessitam ter uma maior atuação política como coordenadores de curso e de associações que os representam como a Anpad (Associação nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Administração), conforme abordam Patrus e Lima (2014). Além disso, a criação de associações voltadas para o fomento do ensino no contexto regional poderia contribuir significativamente na formação do professor, e também do pesquisador.

Fernandes (2012) reflete a importância de compreender o sentido do indivíduo em se tornar professor, uma vez que a profissão é vista por muitos docentes como um fruto do acaso, ou seja, não surgiu de uma decisão pensada e planejada. A própria universidade deve repensar a concepção do ensino superior, pois é preciso priorizar a aprendizagem como produção do conhecimento.

Por isso, a relevância de uma capacitação docente relacionada ao ambiente de aprendizagem, permitindo que o conhecimento compartilhado em sala de aula seja decorrente da prática vivida nesse ambiente. Professor e aluno podem construir conhecimento em sala de aula a partir de discussões sobre as práticas organizacionais observadas. Dessa maneira, amadurece o aluno no seu processo de formação, desenvolvendo senso crítico e analítico para lidar com as situações profissionais próprias do seu ambiente e, com isso, atuar como um agente de transformação social no contexto regional.

Portanto, a formação continuada do professor perpassa a concepção de grupos de formação reflexiva docente (ABRAMOWICZ, 2001), cujo movimento parte da experiência de cada professor com a mediação do diálogo dentro dos Departamentos ou unidades acadêmicas, objetivando o aprimoramento da ação docente para contribuir com a formação qualificada do aluno. Em se tratando do ensino de graduação em Administração, a sua efetividade pode ser alcançada quando a formação é pensada de forma regionalizada para facilitar a proximidade do professor com a realidade profissional do aluno por meio do seu ambiente de aprendizagem.

2ª Diretriz Contextual: Repensar o currículo dos cursos de graduação em Administração

O currículo atual de Administração dificulta uma formação qualificada do administrador, sobretudo, em termos regionais. Assim, repensá-lo se torna primordial para modelar qualitativamente o ensino por meio do ambiente de aprendizagem local. A revisão da estrutura curricular necessita de uma reflexão acerca dos vínculos entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão. Urge uma maior integração e diálogo entre essas dimensões da formação, pois a dúvida intelectual, segundo Cunha (2012), se move por meio da trajetória experiencial do aluno. Ou seja, a dúvida tida em sala de aula somente pode surgir da observação e leitura da realidade do campo de conhecimento em que a pessoa vive. Assim, a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

Assim, o currículo pode se tornar mais flexível, valorizando a atividade extraclasse, como já ocorre em vários lugares do mundo. Porém, a lógica tradicional dos currículos é colocar a prática como o ápice dos cursos, materializada pela disciplina de Estágio, sem abrir espaço para a aprendizagem através da pesquisa e da prática na organização curricular. Zabalza (2004) questiona essa supervalorização do teórico em detrimento do prático, o que se perde na integração dos campos científicos, tão salutar para as próprias áreas funcionais da Administração. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) parece não ter sido discutida com a sociedade para preservar pelos princípios da autonomia e espírito crítico nos cursos universitários, conforme alega Cunha (2012).

A estrutura curricular do ensino de graduação em Administração precisa, de fato, alinhar suas disciplinas formativas em uma perspectiva de interdisciplinaridade para promover a comunicação sobre o cenário organizacional de cada uma das áreas da Administração (LIMA, 2011). A revisão curricular demanda uma reflexão sobre a profissão

do administrador, superando a perspectiva desenvolvimentista focada no *for business*, para corresponder às características do meio social da região, efetivando uma formação que empreenda mudanças positivas no seu contexto organizacional local.

A diversificação institucional e a crise vivida pela educação superior conduzem à criação de instituições com diferentes formas e concepções para melhor atender as exigências e os anseios da sociedade. O respeito à identidade e diversidade ainda não se reflete bem na construção dos currículos, sobretudo, de Administração, ainda pautado por ideias concebidas na década de 1950 (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013). Os currículos podem ser reformulados para a superação da compartimentalização das áreas funcionais, contemplando eixos ou itinerários formativos relacionados às temáticas clássicas e atuais que envolvem a realidade de cada região, além de promover uma maior integração entre o ambiente presencial e a distância. Dessa forma, a partir do ambiente de aprendizagem local do aluno, se repensa sobre a estrutura curricular de maneira que esteja em conformidade com a realidade do campo de atuação do aluno, levando-o à reflexividade e criticidade sobre seu ambiente organizacional.

Fischer (2014) reflete que o currículo tem um sentido de globalidade sobre o quê e como vai ser ensinado coletivamente em instituições de ensino que são os espaços socialmente construídos para o processo de ensino-aprendizagem. Considera-o também como um itinerário formativo do aluno como indivíduo e cidadão, que deve ser orientado para o desenvolvimento social da região em qualquer atividade profissional desempenhada. Assim, o currículo como uma organização de alta complexidade e hibridização reflete as interorganizações geradas na região, que são constituídas pela diversidade e interculturalidade. A autora ainda acrescenta que a organização curricular de forma orgânica permite conexões entre eixos curriculares e interdisciplinares, cujos saberes e práticas são vividos pelos alunos em seu ambiente de aprendizagem. Além disso, os recursos tecnológicos aumentaram exponencialmente as possibilidades da construção de *designs* curriculares ou itinerários formativos em fluxos que vão do aluno que aprende às redes de ensino. E essa aprendizagem, de acordo com Magalhães e Patrus (2012), deve permitir uma formação do administrador baseada em competências, mas também orientada por uma pedagogia crítica sobre o ambiente, sobretudo, local.

Por fim, repensar o currículo de Administração para o Nordeste passa pelo compromisso dos docentes, até para a atualização contínua realizada não por interesses particulares, mas para o interesse social. O desenvolvimento de um currículo deve se voltar

para o papel cidadão do aluno na promoção do bem-estar social a partir da consideração da Administração como um sistema que agrega valor à sociedade.

Assim, reforça-se o verdadeiro sentido da existência de um curso de graduação em Administração, que é ser capacitar profissionais para fomentar o desenvolvimento socioeconômico da região, contribuir para geração de emprego e renda e também promover o bem estar da sociedade. Além disso, corrobora a orientação proposta por Silva (2014) de que a educação em Administração é um movimento da prática social porque toda ação administrativa está inserida em um processo social, cultural e é produzida historicamente. Para tanto, o processo de aprendizagem existente no curso de Administração deveria se preocupar não apenas com a dimensão técnica, com implicações teóricas para a prática, mas também incorporar uma dimensão social, histórica, política e cultural, que caracterizaria a singularidade da formação do administrador.

3ª Diretriz Contextual: Desenvolver uma avaliação institucional aderente ao contexto regional

A avaliação institucional é um instrumento gerencial e pedagógico que revela a adequação e a qualidade do desempenho da universidade. Segundo Marback Neto (2007), a ênfase da avaliação, no Brasil, recaiu sobre a fiscalização e o controle em detrimento do que seria mais construtivo. O termo avaliação foi empregado, no país, a partir da década de 1980 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Desde então, vários programas e comissões avaliativas foram criadas pelos Governos na tentativa de aperfeiçoar o ensino superior do país. O processo de avaliação institucional deve ser contínuo e contribuir para o planejamento estratégico, a fim de prestar contas à sociedade sobre as atividades realizadas pela universidade.

Porém, a gestão institucional, normalmente, é avaliada negativamente pelos próprios agentes envolvidos no âmbito universitário. A maioria deles questiona a dificuldade de se conscientizar sobre o valor da avaliação. No entanto, isso ocorre devido à falta de definição clara dos indicadores utilizados na avaliação, de divulgação das políticas da instituição e de uma comissão interna de avaliação (VENTURINI *et al*, 2010).

A avaliação precisa ser formativa e contínua por apoiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve o professor e o aluno. Deve ser utilizada pelo curso para potencializar o aprendizado do aluno, a partir da conexão com o seu ambiente de aprendizagem, resultando no aperfeiçoamento de suas competências, inclusive as próprias

competências estabelecidas no projeto pedagógico do curso, interligando o perfil profissional e os propósitos do planejamento da instituição como um todo (BOAS, 1998; MÉNDEZ, 2011).

Assim, a avaliação institucional revisa o que foi planejado e constrói a universidade, mediante o processo de autoconhecimento. De acordo com Marback Neto (2007), essa avaliação deve considerar a missão da universidade e o contexto em que se situa, bem como a sua história. O essencial não é ter um modelo único de avaliação no país, mas sim que o modelo esteja adequado à identidade de cada instituição. Desse modo, a avaliação precisa levar em conta a especificidade da universidade, onde esta se insere em um contexto regional que apresenta também suas particularidades, em uma relação em que ambas – universidade e região – influenciam e são influenciadas entre si.

Por isso, para o ensino em Administração, uma avaliação que consiga singularizar suas propostas a partir de sua realidade contextual é fundamental para o desenvolvimento de uma formação do administrador mais consistente em termos regionais, almejando a sua inserção profissional no ambiente de aprendizagem experienciado. Torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma avaliação institucional que consiga interagir com a realidade da região por meio da articulação com as universidades localizadas no Nordeste e que contemple as necessidades de formação de cada curso. Desse modo, pode-se pensar na criação de fóruns regionais para discutir a avaliação institucional no contexto da região, visando discutir problemas e ações conjuntas por meio de projetos institucionais integrados. Isso poderia facilitar o empreendimento de ações coletivas para melhorar a qualidade da formação profissional do administrador ao considerar as singularidades do ambiente de aprendizagem.

No caso da Administração, por incorporar um ensino teórico-prático, é necessária uma avaliação que preze pelas peculiaridades do ambiente de aprendizagem para que a sistematização dos processos avaliativos esteja condizente com o que pode ser vivido pelo aluno em seu contexto em Administração. O PDI das universidades precisa efetivamente alcançar as competências necessárias do processo formativo dos cursos. Para o ensino em Administração, poderia se refletir em uma articulação entre as universidades da região para traçar propósitos que contemplem uma formação promotora do desenvolvimento regional. Isso pode ser operacionalizado em avaliações nos cursos sobre uma metodologia que relacione o ensino com a pesquisa de forma que aquele ganhe um novo significado a partir das descobertas reveladas nas dimensões do ambiente de aprendizagem (CHIZZOTTI, 2001), traçando uma formação mais regional para o aluno de Administração, inserindo-o dentro de sua região por meio do apoio da pesquisa.

4ª Diretriz Contextual: Relacionar o sistema universitário com as políticas de desenvolvimento regional

O Governo precisa repensar suas políticas públicas para um alcance nacional mais equitativo, o que implica um olhar atento para o desenvolvimento de suas regiões visando atenuar as desigualdades enfrentadas pelas regiões em relação aos seus aspectos socioeconômicos. Diante de modelos de gestão de políticas públicas menos centralizadas, exige-se do Governo uma atuação mais eficaz para estimular a capacidade de competitividade das regiões, cuja desigualdade dificilmente é encontrada na experiência internacional, conforme Araújo (2000).

Assim, pode ser interessante um relacionamento mais profícuo entre as universidades públicas da região com as políticas de desenvolvimento regional de forma que o Governo atue mais atentamente sobre o Nordeste. Para tanto, pauta-se por um paradigma produtivo e tecnológico que define a localização das atividades produtivas, valorizando o que há tradicionalmente na região, mas introduzindo também novas formas organizacionais cabíveis para oferecer novas oportunidades às comunidades locais e promover um dinamismo na capacidade produtiva e na força de trabalho regional, garantindo a subsistência. Essa nova configuração requer que as políticas destinadas ao desenvolvimento regional melhorem o poder de renda e bem-estar das pessoas e promovam uma integração entre as regiões frente ao mercado mundial.

Isso pode ser mais efetivo por meio do envolvimento do sistema universitário da região via, inclusive, o ensino em Administração, apropriando-se do que ocorre no ambiente de aprendizagem do entorno para visualizar as políticas de desenvolvimento regional existente e necessária. Dessa forma, contribui para um ensino teórico-prático, no qual o aluno se torna um agente atuante no meio em que está inserido durante seu processo formativo, possibilitando a viabilização de políticas para desenvolver a região.

Salienta-se que a gestão governamental poderia criar comitês para avaliar as particularidades de cada região e articular as políticas de desenvolvimento regional com as universidades locais orientadas para a realidade econômica, política, cultural e social das regiões. Frisa-se que tais políticas podem permitir uma formação profissional local mais adequada para o administrador. Logo, essas políticas precisam estar alinhadas com as universidades, analisando o tipo e o processo de formação profissional vigente nas regiões e definir quais são as mais prioritárias, de forma que o Governo ofereça uma formação que

esteja alinhada com a atuação que o indivíduo terá em sua região para que seja efetivamente um agente transformador da sua localidade.

Segundo Polari (2012), o desenvolvimento do Nordeste é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento do Brasil. E as universidades federais da região se tornaram fundamentais para o progresso da região nordestina, a partir da qualidade do seu corpo docente e discente e da sua capacidade científico-tecnológica. Por isso, é imprescindível um maior relacionamento dessas instituições de ensino superior com o Governo para participar dos desdobramentos das políticas de desenvolvimento regional, correspondendo com a função social das universidades. O ensino em Administração tem potencial para auxiliar nesse processo, já que trata de uma formação em gestão. No mais, o direcionamento das políticas públicas afeta no ambiente de aprendizagem do aluno e, consequentemente, na formação profissional do administrador.

Após a proposição de diretrizes contextuais, apresenta-se um quadro com algumas ações necessárias para a formação regionalizada do administrador, considerando as peculiaridades existentes do ambiente de aprendizagem do aluno na região Nordeste. Tais ações servem de estímulo à reflexão dos gestores acadêmicos e empresariais sobre a condução da formação do administrador na região, que não tem sido, por vezes, considerada a partir de ações convergentes com os elementos identificados nas dimensões do ambiente de aprendizagem.

AÇÕES PARA A FORMAÇÃO REGIONALIZADA DO ADMINISTRADOR	
DIRETRIZES CONTEXTUAIS	Elaboração de um modelo de capacitação docente do curso de Administração a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem regional do aluno por uma comissão formada por professores que representam sua universidade na região.
	Criação de uma comissão regional pelo Governo Federal em parceria com as universidades para contemplar a realidade da região.
	Sistematização de pautas de acompanhamento das atividades produtivas da região pelos governos estaduais.
	Criação de um banco de dados com negócios considerados como genuínos da região pela universidade.
	Articulação das políticas governamentais com o Sistema S (organizações referentes ao setor produtivo) para oportunizar campo de trabalho para o administrador na região.
	Criação de uma agenda de atividades anuais para a capacitação dos professores de Administração.
	Delineamento de uma formação pedagógica por meio da interação das universidades da região que oportunize a experiência do ambiente profissional para o professor de Administração.
	Compartilhamento entre as competências do administrador

	requisitadas no mundo do trabalho com as competências docente.
	Mudança no processo de operacionalização dos planos de ensino de disciplina para inclusão de atividades com pesquisa.
	Partilha das atribuições das atividades docentes por meio de uma comunidade de prática no Departamento para o estímulo ao trabalho coletivo entre os professores.
	Institucionalização de uma política de mobilidade acadêmica do discente de Administração por meio do aproveitamento de créditos entre as universidades do Nordeste.
	Desenvolvimento de atividades integrativas das disciplinas voltadas para o multiculturalismo da região.
	Criação de disciplinas flexíveis baseadas em temáticas necessárias para a formação do administrador condizente com sua realidade contextual local.
	Criação de eventos temáticos promovidos pelas universidades e federações dos setores produtivos.
	Sistematização de processos avaliativos correspondente ao contexto regional a partir da realização de reuniões efetivas entre os representantes das universidades da região com o MEC.
	Definição de indicadores base para avaliação dos cursos de Administração da região.
	Articulação dos objetivos do curso definidos a partir do ambiente de aprendizagem com os propósitos do PDI da universidade.

Quadro 15: Ações para a formação regionalizada do administrador a partir das diretrizes contextuais

Fonte: Elaboração própria (2015)

As diretrizes apontadas neste trabalho podem contribuir para o desenvolvimento de uma formação mais regional do administrador. O ensino em Administração ainda se baseia demasiadamente em uma dimensão técnica e se orienta por uma vertente do *management*, em que o ambiente de aprendizagem muitas vezes não condiz com as propostas desse ensino. Tal incongruência é sustentada pelo corpo docente da região, prejudicando a formação do administrador, que poderia ser mais relevante para o desenvolvimento regional em sua atuação profissional.

Assim, tais diretrizes são caracterizadas a partir das dimensões do ambiente de aprendizagem apresentadas nesta tese, propondo ações que possibilitam o fomento de uma formação regionalizada compatível com a realidade contextual do aluno. O próximo capítulo tem o intuito de explicitar os resultados do trabalho em conformidade com os objetivos pretendidos, abordando as recomendações e limitações do trabalho.

6 CONCLUSÃO

Esta tese teve como objetivo geral analisar as dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil no processo de formação do administrador. Os procedimentos utilizados permitiram o alcance do objetivo por meio da realização de entrevistas com docentes que participaram da criação e desenvolvimento do curso de Administração na região. Assim, a partir da percepção dos professores pesquisados sobre suas experiências vividas nas temáticas abordadas, foi possível ilustrar a trajetória do ensino de graduação em Administração no Nordeste.

Na perspectiva teórica, este trabalho contribuiu com o resgate histórico do ensino de graduação em Administração do Nordeste, pois os estudos, normalmente, tratam de maneira abrangente sobre o ensino em Administração no país ou alguma vertente específica da Administração, como também sobre alguma instituição de ensino específica. Além disso, o resgate histórico foi balizado pelo ambiente de aprendizagem da região, cuja singularidade possibilitou a discussão de questões socioculturais e revelou as influências de eventos políticos desde a introdução do ensino em Administração na região. A tese também auxiliou na compreensão das dimensões do ambiente de aprendizagem da região, pois, além de uma caracterização teórica, refletiu-se sobre tais dimensões de forma analítica para situar o processo formativo do administrador no contexto estudado.

No que tange à contribuição prática, o trabalho elucidou o andamento do ensino em Administração da região, cuja formação precisa ser aperfeiçoada conforme a realidade contextual do aluno, o que demanda esforços dos agentes envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Administração. Como ponto de chegada, propõe-se uma formação mais regional para o aluno a partir do seu ambiente de aprendizagem. Tal formação demanda um comprometimento, em especial, do docente em desenvolver estratégias que potencializem uma formação regionalizada de forma que o ensino assuma seu papel social de oferecer ao aluno um processo formativo qualificado. Assim, o aluno deve ser auxiliado a se inserir no ambiente de aprendizagem para, posteriormente, a sua atuação profissional resultar no desenvolvimento regional e consequente bem-estar da sociedade.

A tese reflete sobre aspectos das dimensões histórico-política, estrutural-institucional, cultural-social e tecnológico-virtual que influenciam nas proposições a serem tomadas sobre o rumo do ensino em Administração, sobretudo, no Nordeste. Recorda-se que as reflexões acerca da quarta dimensão são conceituais, pois não foi abordada com os entrevistados devido

à dimensão ser mais recente e influenciável no ambiente de aprendizagem do aluno. Os resultados revelaram que as dimensões do ambiente de aprendizagem exercem um papel preponderante na formação qualificada do administrador, pois o ensino em Administração é teórico-prático. Desse modo, o que acontece no ambiente de aprendizagem interfere na qualidade do ensino ofertado. O próprio entendimento sobre a Administração influencia na condução do processo de ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que a sua concepção reducionista, tecnicista, objetivista e orientada pelo *for business* ainda se perpetua nos moldes do ensino em Administração, diferindo do ambiente de aprendizagem local e distanciando-se da atuação profissional do administrador da região.

As universidades da região e, conseqüentemente, o ensino em Administração, foram afetadas por influências políticas que, por vezes, inibiram em uma atuação mais efetiva sobre a região para desenvolvê-la econômica e socialmente. Caso a formação do administrador se atentasse mais para as particularidades da região e para o seu mundo de trabalho, poderia ser mais significativa. O Nordeste é heterogêneo culturalmente, caracterizado por algumas singularidades nas formas organizacionais existentes que afetam os setores produtivos. Uma visão ampla sobre as vertentes da Administração poderia considerar o empreendedorismo, o cooperativismo, a gestão de desenvolvimento local e das micro e pequenas empresas como formas de também possibilitar o desenvolvimento regional por meio da profissão do administrador.

Para isso, torna-se fundamental compreender a profissão de Administração desde sua regulamentação para perceber que a sua identidade ainda é fraca perante a sociedade, principalmente, quando pensada de forma regional. Construir uma identidade que aproxime o aluno da sua formação é fundamental, uma vez que o ensino em Administração deve refletir o ambiente de aprendizagem. Sem reconhecimento e definição da profissão, a qualidade do ensino e a formação condizente com o que está ao redor do ambiente de aprendizagem do aluno ficam comprometidas.

O uso dos recursos tecnológicos pode auxiliar na aproximação do ensino com o ambiente de aprendizagem, sobretudo, para desenvolver uma formação regionalizada, cujos envolvidos necessitam se articular de forma ágil e efetiva para alinhar ações visando uma atuação promissora sobre a região. O ambiente virtual possibilita maior mobilidade e contato com diferentes formas organizacionais encontradas na região, tendo potencial para estimular um aprendizado significativo se aliado a um conhecimento profundo sobre necessidades da região para, assim, contribuir na redução de desigualdades entre as próprias regiões e fortalecer o país no âmbito internacional. Além do mais, o ensino a distância em

Administração também se torna uma alternativa importante em certas localidades onde não há universidade.

No entanto, a viabilização do caminho requer o compromisso dos governantes por meio de políticas governamentais de cunho educacional para a região e, especificamente, a responsabilização do professor pela formação do aluno. Os docentes carecem de uma formação pedagógica que incentive o aprimoramento de sua didática, enfatizando a esfera do ensino no seu exercício profissional. Os professores precisam aprender a partir do próprio ambiente de aprendizagem do aluno para que suas competências sejam também compatibilizadas com a atuação do administrador localmente.

Porém, é preciso esforços do âmbito universitário para criar mecanismos atrativos de apoio ao ensino e a redefinição do papel docente, tornando o ensino o centro da sua ação e que a pesquisa sirva de alicerce na condução de estratégias de ensino na sala de aula. Os gestores acadêmicos não planejam adequadamente as atribuições das universidades, o que dá margem a ações isoladas dos cursos sobre o processo formativo, por vezes, destoantes da realidade profissional local. Isso ocorre também pela falta de parcerias com agentes externos à universidade, mas imprescindíveis para uma melhor atuação do administrador, a exemplo das federações, associações de organizações e conselhos regionais.

Por isso, é importante estabelecer contato entre os agentes que envolvem o ambiente de aprendizagem e os professores do curso de Administração para elaborar um ensino atual em complemento aos princípios clássicos da Administração. Esse pode ser um caminho a ser pensado para a formação do professor nos programas de pós-graduação, em que se enfatize o ensino baseado no ambiente de aprendizagem do aluno, o que requer uma constante atualização na capacitação docente. O processo de ensino-aprendizagem em Administração é aplicável, sendo fundamental compreender melhor as dimensões do ambiente de aprendizagem a partir da realidade contextual. Logo, em relação à dimensão histórico-política, pode-se concluir que o desenvolvimento do ensino em Administração na região Nordeste ocorreu distintamente entre os Estados. A idealização difusa do curso, por meio da importação de modelos de ensino do Sudeste orientados pelo *management*, afeta o significado da Administração.

O desenvolvimento do curso recebeu influências da reforma universitária e cêntrica, consideradas por uma perspectiva desenvolvimentista norte-americana. Porém, a região também teve influências da Sudene, cuja perspectiva provinha da Itália, gerando expectativas nos alunos de Administração de um vasto campo de trabalho na região. O ensino em Administração passou a ser caracterizado entre tradicional e moderno, envolvendo uma

questão de cultura do ensino, em que o conteúdo se alinha ao contexto. Para isso, é necessário melhorar a relação entre o Governo e a região, estabelecendo contato estreito com o MEC, buscando aprimoramentos nos projetos de interiorização e na elaboração de reformulações curriculares pautadas pelo ambiente de aprendizagem local.

Já com relação à dimensão estrutural-institucional, tem-se como conclusão que a gestão ineficiente conduz a um posicionamento amador das universidades da região. É fundamental a reestruturação nos planejamentos das instituições para olhar mais sobre o específico, sem se perder em debates político-partidários. Uma das especificidades para o ensino em Administração se trata da ampliação da noção acerca das vertentes da área. É improvável que somente as vertentes pública e empresarial atendam as necessidades da região, sendo fundamental também uma melhor definição do escopo de atuação de cada uma.

Porém, o êxito da formação também depende da maturidade do corpo discente. Torna-se necessária, então, a compreensão da heterogeneidade do perfil do aluno para compatibilizá-la com o perfil profissional esperado no mundo do trabalho. Assim, exige-se da ação docente uma preocupação com o currículo do curso para abranger peculiaridades do contexto. Entretanto, a precarização do trabalho docente colabora para a manutenção de um currículo superficial, sem enfatizar a localidade.

No que se refere à dimensão cultural-social, constata-se que a profissão foi regulamentada no período militar, sem a participação dos envolvidos com a Administração. A partir daí, surgem os Conselhos, que ainda não demonstram um papel forte e próximo do ensino em Administração a fim de ajudar em uma formação qualificada, sobretudo, em termos regionais. O Nordeste é marcada por símbolos que caracterizam a região como pobre e atrasada em relação ao Sul e Sudeste. O aluno de Administração recorre ao concurso público para uma estabilidade profissional, uma vez que o Governo ainda sustenta a região por meio de cargos públicos.

Dessa forma, é desafiador assumir outras formas organizacionais que potencializem a região. O ensino em Administração precisa ampliar e adequar suas estratégias de ensino ao ambiente de aprendizagem da região. Assim, propõe-se uma formação regionalizada para o administrador como forma de permitir essa relação entre o ensino e o ambiente local. No entanto, a visão vaga sobre a identidade do ensino em Administração inibe a sua credibilidade sobre a prática organizacional local, o que demanda uma transformação da percepção cultural regional sobre o papel do administrador no Nordeste. A superação da crise identitária depende dos esforços articulados entre empresários locais, governos, universidades e conselhos regionais, uma vez que é o momento de repensar os currículos para a articulação entre os

aspectos teóricos da Administração e a prática existente no ambiente de aprendizagem do aluno.

Por sua vez, no que tange à dimensão tecnológico-virtual, pode-se concluir que o uso desses recursos precisa equilibrar o ensino e a pesquisa. As tecnologias auxiliam o ensino-aprendizagem, mas é necessário o compromisso do professor e do aluno para que se atinja tal finalidade. Também é fundamental que as tecnologias utilizadas estejam condizentes com o que se necessita no mundo de trabalho da região para que o aluno apreenda aquilo que é necessário a sua atuação profissional. No entanto, para compreender tal dimensão é salutar a participação do corpo docente atual para aprofundar em assuntos que diz respeito a esta dimensão. Porém, enfatiza-se que a presente pesquisa teve como intuito a participação de docentes que estiveram envolvidos na criação dos cursos no Nordeste.

A utilização adequada das tecnologias pode ajudar na promoção da interdisciplinaridade, levando o aluno a uma visão sistêmica dos conteúdos por meio da conexão de temáticas das disciplinas com o seu ambiente de aprendizagem. A modalidade do ensino a distância em Administração no Nordeste é útil em muitos lugares, mas precisa considerar o contexto local para que o aluno consiga atribuir significado ao que aprende e atuar em sua região para promover o seu desenvolvimento.

Enfim, a formação regional pode ser uma alternativa para viabilizar um ensino que se aproxime do ambiente de aprendizagem e proporcionar uma formação qualificada que articule teoria e prática. Para tanto, é preciso levar em consideração os aspectos políticos que influenciam a região, bem como os acordos políticos dentro da própria esfera universitária. É salutar compreender como o ensino em Administração foi concebido e os encaminhamentos posteriores, inclusive, as influências políticas.

As estruturas oferecidas internamente e as políticas institucionais afetam na operacionalização de um ensino em Administração que considere as nuances do ambiente de aprendizagem do aluno. Isso é impactado por fatores culturais da região e pelas relações sociais com o meio externo e com os agentes internos da universidade. Além disso, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado pelo uso apropriado de tecnologias e um ambiente virtual interessante para uma maior interação entre os cursos da região para desenvolver uma formação regionalizada.

Assim, há desafios a serem enfrentados nas dimensões do ambiente de aprendizagem, de modo que promovam uma maior articulação no processo formativo para possibilitar uma atuação profissional do administrador consistente e consciente sobre o desenvolvimento do

Nordeste. O quadro a seguir (Quadro 15) explicita alguns desafios pertinentes a cada dimensão estudada.

DIMENSÕES	DESAFIOS
Histórico-Política	- Equilibrar as condições socioeconômicas entre os Estados, proporcionando oportunidades de trabalho equitativas para o administrador; - Construir uma autonomia sobre modelos de ensino que se coadunem com a realidade contextual; - Rever ações positivas da reforma universitária na região para aprimorar o processo formativo; - Clarificar o que corresponde ao ensino tradicional e moderno em Administração na região; - Avaliar a contribuição da Sudene para a formação do administrador; - Estabelecer um contato com o MEC, independente do partido do Governo, para discussão de pauta específica sobre a realidade da região frente ao ensino em Administração.
Estrutural-Institucional	- Definir orientações de base para uma gestão universitária no Nordeste coerente com a realidade contextual; - Discutir um projeto sobre a autonomia universitária com responsabilidades explícitas sobre o uso dos recursos para os cursos; - Revalorizar a docência para a esfera do ensino; - Identificar as formas organizacionais da região que podem ser configuradas como de atuação do administrador; - Incentivar os alunos a desenvolver sua região a partir de uma formação regionalizada em Administração; - Estruturar um currículo adequado às peculiaridades do Nordeste, considerando as diretrizes que regulamentam a profissão.
Cultural-Social	- Sensibilizar as pessoas da região a uma consciência de pertencimento; - Ajustar o papel do administrador a partir da regulamentação da profissão para uma atuação mais apropriada ao ambiente local; - Modificar a imagem dos Conselhos perante os alunos por meio da redefinição de sua atuação na promoção da profissão; - Designar responsabilidades específicas aos Conselhos regionais em articulação com as universidades; - Construir uma identidade forte da profissão no Nordeste conforme a realidade do campo organizacional; - Criar um percurso formativo para o aluno de

	Administração a partir da integração entre as universidades da região.
Tecnológico-Virtual	- Delimitar o uso de tecnologias que relacionem ensino e pesquisa em Administração; - Identificar as tecnologias existentes no ambiente de aprendizagem do aluno da região para inseri-las no ensino em Administração; - Capacitar o professor para o uso das tecnologias em suas estratégias de ensino que contribuam no aprendizado; - Estimular o aluno a utilizar as tecnologias que favoreçam a sua aprendizagem e que auxiliam no desenvolvimento da região; - Criar uma forma de contextualizar o ensino a distância em Administração para o Nordeste; - Desenvolver uma estrutura na universidade que permita o uso de tecnologias adequadas no processo de ensino-aprendizagem para qualificar a formação do administrador da região.

Quadro 16: Desafios das dimensões do ambiente de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria (2015)

Percebe-se que os desafios propostos, caso enfrentados, podem potencializar uma formação em Administração mais condizente com a realidade contextual do aluno. Assim, esta tese apresentou algumas diretrizes que podem viabilizar a formação regionalizada do administrador para o Nordeste, a partir das considerações de cada dimensão abordada. Conclui-se que o ambiente de aprendizagem caracteriza essa formação mais regional, tornando o ensino mais aplicável ao contexto e orientado aos interesses econômicos, políticos e sociais para o alcance de um bem estar da sociedade. A figura apresentada a seguir ilustra a relação das diretrizes contextuais com as dimensões do ambiente de aprendizagem.

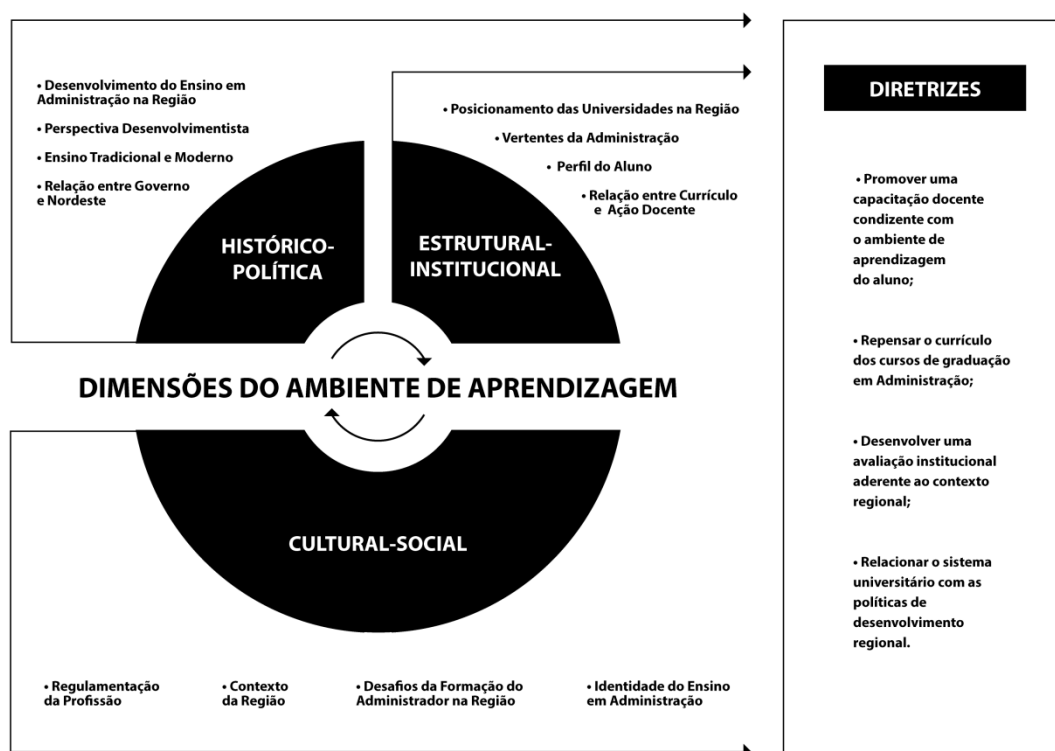


Figura 3: O ambiente de formação do administrador no Nordeste brasileiro

Fonte: Elaboração própria (2015)

Portanto, o ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração no Nordeste brasileiro é caracterizado como complexo, único e desafiador para viabilizar uma formação regionalizada. Existem algumas ações que podem contribuir na implantação das diretrizes contextuais e possibilitar, de forma mais efetiva, uma formação qualificada para o aluno de Administração da região Nordeste a partir do ambiente de aprendizagem. As seções, a seguir, apresentam as limitações da pesquisa e as recomendações para futuros estudos.

6.1 Limitações da pesquisa

Esta tese teve algumas limitações que foram surgindo no decorrer do seu desenvolvimento. Dentre elas, destacam-se:

- A ausência de base teórica que retrate de forma específica o ensino em Administração da região Nordeste.
- A dificuldade de contatar os professores para participarem da pesquisa, uma vez que alguns deles se encontram aposentados e outros alegaram indisponibilidade.

- A ausência de representantes dos Estados do Maranhão e da Bahia, pois apesar de realizadas várias tentativas de contato com diferentes professores, não se obteve êxito.
- O domínio limitado do pesquisador em temáticas particulares, como a questão da definição de região, que demandou a busca de conhecimentos da área em Geografia, Economia e Ciências Sociais.
- A dificuldade de compatibilizar, em algumas entrevistas, horários entre o pesquisador e o entrevistado.

No entanto, tais limitações não prejudicaram o desenvolvimento desta pesquisa, pois foi salutar o aprendizado mais profundo acerca do Nordeste para o resgate histórico do ensino em Administração na região. Este trabalho também contribui para o avanço da temática, uma vez que sua base conceitual ainda é rara. Os professores que participaram da pesquisa apresentaram experiências substanciais sobre o surgimento e os desdobramentos do ensino em Administração no Nordeste e oportunizaram um conhecimento enriquecedor sobre diferentes perspectivas de significado a respeito desse ensino na região.

6.2 Recomendações para futuros estudos

Este estudo abordou o ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em Administração no Nordeste, buscando contribuir para uma formação qualificada do aluno da região a partir das dimensões apresentadas. No entanto, outras pesquisas podem ser realizadas para aprofundar a temática, sugerindo possíveis dimensões relevantes no processo formativo do aluno da região. Também podem identificar a efetividade de uma formação mais regional, trazendo elementos substanciais de outras ciências, como este trabalho já iniciou. Além disso, o presente estudo pode despertar o interesse de pesquisadores a entender o ambiente de aprendizagem e sua contribuição para a formação regionalizada em outras regiões, resgatando a história do ensino em Administração, até para identificar as similaridades e diferenças. Ainda, estudos voltados à proposição de itinerários formativos, a partir das peculiaridades do ambiente de aprendizagem da região, podem contribuir para o avanço nos processos de formação do administrador.

Também é possível realizar pesquisas que abordem, de forma específica, cada dimensão, tais como o currículo, a estrutura universitária, a formação pedagógica, a atuação governamental na região, a crise identitária do ensino em Administração, a adesão às tecnologias para as estratégias de ensino, o papel dos Conselhos regionais, as parcerias entre os agentes envolvidos no processo formativo, a contextualização do ensino a distância para o

Nordeste, as vertentes da Administração, as formas organizacionais existentes na região estudada, entre outros pontos que podem avançar na compreensão de como o ambiente de aprendizagem do aluno pode auxiliar o ensino de graduação em Administração a promover um desenvolvimento mais consistente para a região Nordeste.

A seguir, apresentam-se algumas recomendações em formato de questões de pesquisa com base nos resultados da pesquisa e nas diretrizes contextuais.

- De que maneira o Governo pode se articular com as universidades do Nordeste para institucionalizar políticas de desenvolvimento para a região de forma que o administrador possa ser um agente central para o êxito dessas políticas?
- Como a Sudene pode contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento do Nordeste?
- Quais os fatores mediadores que afetam na parceria entre os Conselhos regionais e as universidades para qualificar a formação do administrador no Nordeste?
- Como difundir uma cultura de ensino na região balizada pelas dimensões do ambiente de aprendizagem do ensino em Administração?
- Como desenvolver um currículo flexível capaz de considerar os vínculos entre as vertentes da Administração pública e empresarial para uma formação qualificada do administrador em termos regionais?
- Como a formação e a capacitação docente podem estimular o professor a compreender o ambiente de aprendizagem do aluno?
- Quais as competências necessárias para um currículo de Administração contemplar uma formação regionalizada?
- De que forma a avaliação institucional contribui com a formação do administrador por meio do ambiente de aprendizagem?

Essas questões se caracterizam como proposições de futuros estudos decorrentes desta tese, pois há uma carência de pesquisas que analisem as dimensões estudadas em uma perspectiva mais complexa e multidimensional alinhadas a uma formação regionalizada. Portanto, esta tese abre vários caminhos que podem ser percorridos para uma melhor compreensão do tema ambiente de aprendizagem e formação regionalizada para consolidar a formação do administrador como alternativa para o desenvolvimento regional, possibilitando uma atuação profissional mais efetiva na região e coerente com as necessidades contextuais.

O resgate do ensino em Administração, a partir de uma perspectiva regional, pode contribuir para criar uma identidade da profissão na região, a partir da formação de um profissional que atenda os anseios da comunidade local, considerando a Administração como um sistema que agrega valor não apenas às organizações públicas, privadas e do terceiro

setor, mas principalmente para a sociedade. Esta tese mostra que o avanço do ensino em Administração, de maneira teórico-prática, pode ocorrer por meio de uma perspectiva mais local, aproximando-se do ambiente de aprendizagem, resultando em uma formação que possibilite o desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2ª edição. Campinas/São Paulo: Papyrus Editora, 2001.
- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. A administração e o conteúdo de ensino de Administração. **O&S**. v. 12. N. 35. Out/Dez, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez Editora. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 1999.
- ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. **Universidade e Nordeste: fundamentos da gestão**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa/PB, 1980.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C.O. Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP. **RAE**, São Paulo: v. 54, n. 2, mar-abr. 2014.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C.O. Guerra fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012.
- ALCADIPANI, R.; KHAN, F. R.; GANTMAN, E.; NKOMO, S. Southern voices in management and organization knowledge. **Organization** (London), v. 19, p. 131-143, 2012.
- AMÂNCIO, Jessé Alves.; GONÇALVES, Carlos Alberto.; GOSLING, Marlusa.; FILHO, Cid Gonçalves. Experiências virtuais no aprendizado de Administração. **Revista de Ciências da Administração**. V. 9. N. 19. 2007.
- AMARAL FILHO, Jair do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. IPEA, n. 23, 2001.
- AMBONI, Nério.; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de.; LIMA, Arnaldo José de.; MULLER, Isabela Regina Fornari. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, nº 2, artigo 4, Rio de Janeiro, Jun. 2012.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **O Nordeste e a questão regional**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 1988.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1986.
- ARANTES, Ana Paula Pereira.; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência do Ensino Superior: trajetórias e saberes**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.
- ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B. da.; LIMA, T. B. de.; BISPO, A. C. K. de A. Currículos e vínculos teoria-prática: reflexões no processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Administração. **Revista DESENVOLVIMENTO: revista de gestão do Unilasalle**. Canoas, v. 3, n.2, set/2014.

ARAUJO, Tania Bacelar de.; SANTOS, Valdeci Monteiro dos. Desigualdades Regionais e Nordeste em formação econômica do Brasil. (Capítulo 7). In: ARAUJO, T. P.; VIANNA, S. T. W.; MACAMBIRA, J. (Organizadores). **50 anos de formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

ARAUJO, Marta Maria de. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 5. Jan/ jun, 2003.

ARAÚJO, T. B. Northeast, Northeast: what northeast? **Latin American Perspectives**, 31 (2), pp. 16-41. 2004.

ARAUJO, Tânia Bacelar de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. Editora Revan. Rio de Janeiro: Fase, 2000.

ARRUDA, Elano Ferreira.; FERREIRA, Roberto Tatiwa. Dinâmica intrarregional do Brasil: quem dirige o crescimento industrial das regiões brasileiras? **Economia Aplicada**, v. 18, n. 2, 2014.

BARROS, Amon. Uma narrativa sobre os cursos superiores em Administração da FACE/UFMG: dos primeiros anos à sua unificação em 1968. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014.

BARROS, Alexandre Rands.; ATHIAS, Diloá. Salário mínimo, Bolsa Família e desempenho relativo recente da economia do Nordeste. **Revista de Economia Política** 33 (1), 2013.

BEARD, Colin.; WILSON, John P. Learning Environments: spaces and places. Chapter 4. **Experiential Learning**: a best practice handbook for educators and trainers. 2 ed. Kogan Page, 2006.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papirus, 2012.

BOAS, B. M. F. V. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas/SP: Editora Papirus, 1998.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 5. Jan/jun, 2003.

BOSCHETTI, Vania Regina. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR online**. Campina: n. 27. 2007.

BRAGA, Adriana.; GASTALDO, Édison. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, v. 24. N. 1. Niterói/RJ, 2012.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes. **Princípios andragógicos e fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em Administração Pública**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2014.

BRANDO, Maria de Azevedo. A regionalização da grande indústria do Brasil: Recife e Salvador na década de 70. **Revista de Economia Política**. São Paulo: nº 4, vol. 5. 1985.

BRASIL ESCOLA, Informações acerca do ambiente cultural e social do Nordeste brasileiro. Fonte: <http://www.brasilecola.com/brasil/regiao-nordeste.htm> e <http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-culturais-regiao-nordeste.htm> (acesso em 04 de outubro de 2014).

BRITTO, Gerson de.; BOSON Mello. **A problemática universitária**. Edição da UFMG. Minas Gerais/MG, 1968.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (eds.) **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, 1997.

BURSZTYN, Marcel. O poder dos donos: 20 anos depois...ou a incrível e triste história das populações desfavorecidas e suas elites desalmadas. **Revista Raízes**. Vol. 22. Nº 1. Jan-jun. Campina Grande: 2003.

CALDAS, Renata de Melo.; SAMPAIO, Yony de Sá Barreto. Pobreza no nordeste brasileiro: uma análise multidimensional. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro. v. 19, n. 1, p. 74-96, jan-abr/2015.

CARVALHO NETO, Silvio. A contribuição da Administração para o desenvolvimento das organizações. **Revista Eletrônica de Administração**. Facef, vol. 1, ed. 01, julho-dezembro, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Volume II. 6ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

CHICKERING, A. W.; REISSER, L. Creating educationally powerful environments. Chapter sixteen. **Education and Identity**. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2ª edição. Campinas/São Paulo: Papirus Editora, 2001.

CLARO, Jose Alberto Carvalho dos Santos.; PROFETA, Rogério Augusto. Programas de benefícios sociais para docentes no ensino superior brasileiro como forma de reter talentos: um estudo exploratório. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, mar. 2015.

COELHO, Fernando de Souza. **Educação Superior, Formação de administradores e setor público**: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo/FGV. 159 f. São Paulo: 2006.

COELHO, Fernando de Souza. **Uma radiografia do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1995-2006)**. XXXII EnANPAD. Rio de Janeiro/RJ - 6 a 10 de Setembro 2008.

COELHO, Fernando de Souza.; NICOLINI, Alexandre Mendes. **Uma Contribuição à História do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1952-1994):** proposta de periodização e análise de um dos estágios de construção. XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro/RJ - 25 a 29 de Setembro 2010.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data:** complementary research strategies. London: Sage publication, 1996.

COLOMBO, Luciléia Aparecida. **O desenvolvimento regional nordestino e o papel da Sudene no contexto federativo brasileiro**. XXXVI Encontro Anual da ANPOCS. Aguas de Lindoia/SP, 2012.

COLOSSI, Nelson. Educação Superior em Administração: uma concepção substantiva. **Revista de Ciências da Administração**, 1990.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS: sobre a contribuição do professor Diogo Lordello de Mello. Fonte: <http://www.cnm.org.br/noticias/exibe/morre-diogo-lordello-de-mello-nome-representativo-da-administra%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-brasileira> (acesso em 24/07/2015).

CORIOLOANO, L. N. M. T. Educação e turismo no Nordeste semiárido brasileiro. In: NETO, A. A.; DUARTE, R.; ANDRANDE, I. A. L.; CORIOLOANO, L. N. M. T.; PEDROSA, L. A. C. **O Nordeste à procura da sustentabilidade**. Cadernos Adenauer. Ano III, nº 5. Editora Konrad Adenauer. Rio de Janeiro: 2002.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao> (acesso em 27 de setembro de 2014).

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO/BA: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/58/Historico-dos-Cursos-de-Administracao-no-Brasil.aspx> (acesso em 13 de novembro de 2014).

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO/PB: <http://www.crapb.org.br/historia-da-profissao/> (acesso em 20 de junho de 2014).

COSTA, M. S.; FERREIRA, M. R. L. Desenvolvimento local e participação popular: a experiência do pacto do novo Cariri. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. V. 15. N. 56. São Paulo, 2010.

COSTA, A. S. M.; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Perspectiva Histórica em Administração: novos objetos, novos problemas e novas abordagens. **RAE**. São Paulo, v. 50, n. 3. Jul/set 2010.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em administração: a perspectiva dos alunos. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 47-60, janeiro/março 2008.

COSTIN, Claudia. **Administração Pública**. Rio de Janeiro, Elsevier-Campus, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Métodos de Pesquisa. 3ª ed. SAGE; Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

CRIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO CEARÁ PELA UECE. Reportagem: **Curso de Administração da UECE comemora 57 anos**. Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/noticias/91171-curso-de-administracao-da-uece-comemora-57-anos>. Acessado em 27/09/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO MARANHÃO PELA UEMA. Informação disponível no site do e-mec. (<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTY4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MQ>). Acessado em 02/10/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas/Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Maceió, Janeiro de 2006.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFBA. Regimento Interno da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Ministério da Educação/UFBA/Conselho Universitário. Resolução nº 12/2013.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFC. Informação disponível no site (<http://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/589-administracao>) da universidade na seção guia de profissões. Acessado em 27/09/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFMA. Informação disponível no site do e-mec. (<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MQ>). Acessado em 02/10/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFPB. Histórico do curso de Administração disponível no site do curso da UFPB. Acessado em 27/09/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFPE. Informação disponível no site (http://www.proacad.ufpe.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=138) Acessado em 27/09/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFPI. **Proposta de reforma curricular do curso de graduação em administração da UFPI**. Ministério da Educação/UFPI/DCAI/Coordenação do Curso de Administração. Parnaíba, novembro de 2008.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRN. Informação disponível no seguinte site <http://sol.ccsa.ufrn.br/ccsa/areas/adm/administracao/histor.htm> Acessado em 27/09/2014.

CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFS. Informação encontrada no site https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=320123&lc=pt_BR Acessado em 27/09/2014.

CRUZ, Breno.; ZOUAIN, Deborah Moraes.; SHARLAND, Elisa Maria Rodrigues.; FREITAS, Antônio. **A Necessidade do ‘Esclarecimento’ para o Administrador Contemporâneo:** a Permanência de um Modelo Instrumental de Ensino em Administração. IEnEPQ/ANPAD. Recife/PE, 21 a 23 de novembro de 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papirus, 2012.

DELORS, Jacques. [et al]. **Educação:** um tesouro a descobrir. Cortez Editora. Brasília/DF: MEC/UNESCO, 10 ed. 2006.

DEMARCO, Diogo Joel. **Um balanço do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap) como estratégia de fortalecimento da gestão pública:** o caso da escola de administração da UFRGS. VI Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília/DF, 16, 17 e 18 de abril de 2013.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje:** “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DINIZ, Clelio Campolina. Celso Furtado e o Desenvolvimento Regional. **Revista Nova Economia**. Belo Horizonte: n. 19, maio/agosto, 2009.

DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza.; KUHNEN, Volney José.; KESTRING, Silvestre. A reunião dos saberes: uma experiência de ensino no curso de administração. **Revista de Ciências da Administração** – v.5, n.10, jul/dez 2003.

EMBIRUÇU, Marcelo.; FONTES, Cristiano.; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010.

EMBRATUR (Instituto Brasileiro de Turismo). Fonte da informação dos polos eco turísticos na região nordeste: http://ambientes.ambientebrasil.com.br/ecoturismo/polos_de_ecoturismo/regiao_nordeste.html Acessado em 03/10/2014.

FAISSOL, Speridião. **O espaço, território, sociedade e desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**. N. 28. Curitiba: editora UFPR, 2006.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papirus, 2012.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**. Ano VII. N. 2, dezembro, 2005.

FISCHER, Tânia. Formar Gestores Sociais para o Desenvolvimento Territorial: A Criação Artesanal de Itinerários Formativos. **RIGS** - revista interdisciplinar de gestão social v.3 n.2 maio / ago. 2014.

FISCHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Rev. Adm. púb.**, Rio de Janeiro, 27(4): 11-20, out./dez. 1993.

FISCHER, T. M. D. **O Ensino de Administração Pública no Brasil, os ideais de desenvolvimento e as dimensões da racionalidade**. 322f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo – SP, 1984.

FISCHER, Tânia. Depoimento sobre as Trajetórias da Qualificação para a Administração Pública no Brasil e Itinerários Baianos. **Cadernos FLEM**. Nº. 06. Gestão Pública. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. A Revolução de 1930 e a Economia Brasileira. **Revista EconomiA**. Setembro/Dezembro, 2012.

FRAGA, Manuel Dias da.; SIANO, Lúcia Maria França. A ideia de universidade na reforma universitária de 1968. **Revista Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 25, julho/setembro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, T. S., AMORIN, T. N. G. F. Diretrizes Curriculares x Flexibilização... Aonde vamos? Realmente queremos ir? Pág. 5-18. In: **Anais do XI Enangrad: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. Tema: Gestão e Ensino em Mercados Globalizados. Salvador, BA. 23 a 27 de agosto de 2000.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**. Editora José Olympio/Rio de Janeiro em convênio com a Fundarpe/Recife, 1985.

FURTADO, Celso. **A fantasia desfeita**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra Editora, 1989.

FURTADO, Celso. **Um projeto para o Brasil**. Editora Saga. 5 ed. Rio de Janeiro, 1969.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos.; OLIVA, Eduardo de Camargo.; NOVAES, Marcus Bidart Carneiro de.; SILVA, Edson Coutinho da. **Como investigar no campo da Regionalidade**. EnAPG/Anpad. Salvador/BA: 2008.

GODOI, Christiane Kleinubing; MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. Entrevista Qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. Capítulo 10. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (organizadores) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOERGEN, P. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, Dilvo.; SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e Compromisso Social** (Coleção Educação Superior em debate, v. 4). Brasília: INEP/Ministério da Educação. 2006.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Métodos de Pesquisa. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES NETO, Leonardo; GALINDO, Osmil. Quem controla o que na indústria incentivada do Nordeste. **Cadernos IPPUR/UFRJ**. Ano VI, nº 1, dez. 1991.

HIDALGO, Álvaro Barrantes.; SALES, Maria de Fátima. Abertura comercial e desigualdade de rendimentos: análise para as regiões brasileiras. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 409-434, set-dez/2014.

HUGHES, Marcia. Experiential learning in emotional intelligence training. Chapter twenty one. In: SILBERMAN, Mel (editor). **The Handbook of Experiential Learning**. San Francisco, Pfeiffer publicações. 2007.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior. Matriculados em Administração. Fonte: http://portal.inep.gov.br/visualizar/_/asset_publisher/6AhJ/_content/_matriculas-no-ensino-superior-crescem-3_8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f. Acessado em 30/09/2014.

INEP: Portaria Inep nº 217 e 218 de 10 de junho de 2015. Publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015, Seção 1, pág. 17.

INFORMAÇÃO DE CAMPINA GRANDE, NA PARAÍBA, COMO POLO TECNOLÓGICO. Fonte: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/_mostra_noticia.php?codigo=8190 Acessado em 06/10/2014.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning**: Lifelong learning and the learning society. Routledge: 2006.

JOLIBERT, J.; CABRERA, I.; INOSTROZA, G.; RIVEROS, X. (e colaboradores). **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KITAHARA, J. R.; GOUVÊA, M. A.; PETRONI, L. M.; PLANTULLO, V. L. Nível de percepção dos alunos egressos de um curso de Administração sobre a adequação do currículo às atividades profissionais. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-45, janeiro/março, 2008.

KLERING, Luis Roque.; SCHROEDER, Christine da Silva. Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem a luz do enfoque sistêmico. **TAC**. V. 1. N. 2. Curitiba, jul/dez, 2011.

KNOWLES, Malcolm S. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2ª edição. Campinas/São Paulo: Papirus Editora, 2001.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **Liberdade e Participação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

LANGE, E. A. Environmental Adult Education: a many-voiced landscape. In: KASWORM, C. E.; ROSE, A. D.; ROSS-GORDON, J. M. (editors) **Handbook of Adult and Continuing Education**. SAGE Publications, 2010.

LECIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LEITE, Pedro Sisnando. **A terceira Itália: modelo regional de desenvolvimento industrial**. Econometrix, 2012. Fonte: <http://www.econometrix.com.br/colunistas.php?id=22755> (acesso em 19/07/2015)

LEMONS, Maurício Borges. O problema da regionalização: dificuldades teóricas e uma metodologia alternativa. In: LAVINAS, L.; CARLEIAL, L. M. F.; NABUCO, M. R. (ORGS.). **Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

LIDÓN, Iván.; REBOLLAR, Rubén.; MOLLER, Charles. Collaborative learning environment for management education based on experiential learning. **Innovations in Education and Teaching International**. Vol. 48, No. 3, 301–312, August 2011.

LIMA, Manolita Correia.; SILVA, Claudia Cristiane dos Santos. **Professores como designers educacionais**. XXXVIII EnANPAD, Rio de Janeiro/RJ: 13 a 17 de setembro de 2014.

LIMA, Manolita Correia.; RIEGEL, Viviane. A influência da mobilidade acadêmica sobre a formação dos jovens. **Negócios e Talentos**. n. 7, 2010.

LIMA, T. B. de. **Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: Um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.

LIMA, Ana Carolina da Cruz.; SIMÕES, Rodrigo Ferreira. Centralidade e emprego na região Nordeste do Brasil no período 1995/2007. **Nova Economia**. Belo Horizonte: janeiro-abril de 2010.

LONGO, G. L. P. **Tecnologia EAD: reflexos no ensino da Administração**. 139 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Univali (Universidade do Vale do Itajaí), Itajaí - Santa Catarina, 2008.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. Formação ou Instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 81-120, 2013.

LOURENÇO, C. D. S.; TONELLI, D. F.; MAFRA, F. L. N. A reconciliação entre o Econômico e o Social: um desafio para o ensino de Administração. In: MORETTI, Sergio Luiz do Amaral. (Editor). **Ensino e Pesquisa em Administração: propostas sobre a capacitação docente**. São Paulo: Capes. Itu/SP: Editora Ottoni, 2010.

LUCAS, U. Deep and Surface Approaches to Learning within Introductory Accounting: a Phenomenographic Study. **Accounting Education** 10(2): 161-184. 2001.

LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da.; MELO, Pedro Antônio de.; ANGELO, Gilberto Vieira. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração** – v.7, n.13, jan/jul, 2005.

MAGALHÃES, A. C.; PATRUS, R. Formação do administrador: é possível haver convergência das ações típicas da pedagogia de competências? **Revista Científica da FAI**. Santa Rita do Sapucaí, Minas Gerais. V. 12. N. 1. 2012.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem**. VII Convibra Administração. 2010.

MANSO Carlos Alberto.; BARRETO, Flávio Ataliba F. D.; FRANÇA, João Mário Santos de. Bem-Estar Social, Mercado de Trabalho e o Desequilíbrio Regional Brasileiro. **Est. econ.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 401-443, abril-junho 2010.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha/Espírito Santo, Editora Hoper, 2007.

MARCHIORI, Luciana Lozza de Moraes.; MELO, Juliana Jandre.; MELO, Wilma Jandre. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e atenção no ensino superior. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, jul. 2011.

MARTINS, P. E. M. *et al.* Repensando a formação do administrador brasileiro. **EBAPE/FGV**. Ano 5. N. 15. Rio de Janeiro: set/dez 1997.

MASETTO, M. T.; Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio.; VASCONCELOS, Maria Lucia. (orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papyrus, 2012.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 3 ed. Thousand Oaks (California): SAGE, 2013.

MELO, Ricardo Oliveira Lacerda de.; SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos.; FEITOSA, Cid Olival. **REN (Revista Econômica do Nordeste)**. Vol. 40. N. 2. 2009.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MENEZES, Djacir. **O outro Nordeste**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Arte Nova, 1970.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, Sharan B.; BIEREMA, Laura L. Culture and Context, theory and practice in adult learning, chapter twelve. **Adult Learning: linking theory and practice**. 1 ed. San Francisco, Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, Sharan B.; BROCKETT, Ralph G. **The profession and practice of adult learning: an introduction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. BAUMGARTNER, Lisa M. **Learning in Adulthood: a comprehensive guide**. 3 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, Sharan B.; KIM, Young Sek. Non-western perspectives on learning and knowing. Capítulo 7. In: MERRIAM, Sharan B. (ed.) **Third update on adult learning theory**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

MESESES, Paulo. Universidade e Sociedade. **Síntese**. Belo Horizonte, v. 17, n. 87, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: surgimento do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13262:uab-lanca-programa-de-formacao-em-administracao-publica Acesso em 12/11/2014.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO: Relação Anual de Informações Sociais. Fonte: <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>. Acessado em 25/10/2014.

MISOCZKY, M. C. Sobre o centro, a crítica e a busca de liberdade na práxis acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, out. 2006.

MORETTI, S. L. A.; BARBOSA, G. L. B. O ensino e a prática da Administração: tópicos para debate. In: MORETTI, Sergio Luiz do Amaral. (Editor). **Ensino e Pesquisa em Administração: propostas sobre a capacitação docente**. São Paulo: Capes. Itu/SP: Editora Ottoni, 2010.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **RAE: Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55. Out./dez, 1983.

MUZZIO, H. Cultura organizacional na perspectiva cultural regional brasileira. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. V. 12. N. 37. São Paulo: out/dez, 2010.

MUZZIO, Henrique.; CASTRO, Diogo Junqueira de. **Quantos Somos Nós? Uma Reflexão sobre os Brasis Culturais**. V EnEO/ANPAD. Belo Horizonte/MG: junho de 2008.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão e Interiorização das universidades federais**: uma análise do processo de implementação do *campus* do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa/PB, 2013.

NASSIF, Vânia Maria Jorge.; GHOBIL, Alexandre Nabil.; BIDO, Diógenes de Souza. É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 9, n. 18, p. 11-34, mai./ago. 2007.

NICOLINI, A. **A graduação em administração no Brasil**: Uma análise das políticas públicas. 109 f. (Dissertação de Mestrado em Administração Pública) Fundação Getúlio Vargas/Escola Brasileira de Administração Pública - Centro de formação acadêmica e pesquisa. Rio de Janeiro/RJ: 2000.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE**. Vol. 3. Nº 2. 2003.

NOGUEIRA, Elizete Antunes Teixeira.; NASCIMENTO, João Paulo de Brito.; REIS, Denise Bernardo Carneiro dos.; TEIXEIRA, Diego Leão.; CARVALHO, Geraldo Majela de. **Currículos Integrados às Demandas Sociais**: um Estudo das Grades Curriculares dos Cursos de Administração. I EnEPQ/ANPAD. Recife/PE 21 a 23 de novembro de 2007.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 2013.

O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DO NORDESTE: resultados encontrados no site <http://emec.mec.gov.br/> (acesso em 7 de julho de 2015).

OLIVEIRA, A. C. C. O curso de Administração à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 32, jan/jun. 2005.

OLIVEIRA, Aline Lourenço de. **Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador**: uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais. 165 f. Tese (Doutorado em Administração). PPGA/UFL (Universidade Federal de Lavras). Lavras – MG, 2014.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. Coleção Educação Contemporânea. Cortez Editora. Autores Associados. 2ª Edição. São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**: Sudene, Nordeste, Planejamento e Conflito de classes. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1981.

OLIVEIRA, M. C. S. M.; MELO, M. C. O. L.; OLIVEIRA, M. H.; PAIVA, K. C. M. A influência da “vivência em docência” na formação e desenvolvimento de competências

profissionais docentes: uma percepção de mestrados em Administração. In: MORETTI, Sergio Luiz do Amaral. (Editor). **Ensino e Pesquisa em Administração**: propostas sobre a capacitação docente. São Paulo: Capes. Itu/SP: Editora Ottoni, 2010.

OLIVEIRA, Tânia M. Veludo de.; MOREIRA, Daniel Augusto. **A Ética no Currículo do Curso de Administração**. EnANPAD 2002.

OLIVIERI, M. F. A.; OLIVIERI, M. A.; BALLABEN, C. B. **Didática e Práticas do Ensino Superior**. Editora Globus, São Paulo, 2013.

PÁDUA JÚNIOR, F. P.; CASTILHO FILHO, J. P.; STEINER NETO, P. J.; AKEL SOBRINHO, Z. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2. 2014.

PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do real**: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.

PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, Documento, v. 41, n. 3, p. 77-81, jul./set. 2001.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 13. N. 31. Set/dez, 2011.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, volume 26, nº 03, dez. 2010.

PARDINI, D. J.; MUYLDER, C. F.; FALCÃO, B. M. Diversidade no meio universitário: influência dos atributos comportamentais e demográficos no relacionamento e desempenho de alunos de graduação em Administração. **Análise/FACE**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 44-55, jan./jun. 2011.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**. v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

PEREIRA, Maria Cecilia.; BRITO, Mozar José de.; BRITO, Valéria da Glória Pereira. Movimento de reconstrução do currículo no ensino em Administração: um estudo sobre o imaginário dos docentes em uma IES. **REAd** – Edição 50 Vol. 12 No. 2, mar-abr 2006.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Coleção docência em formação, 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, L. V. S.; PEÑALOZA, V.; MONTEIRO, D. L. C.; BERNARDES, J. C. H. Comportamento, Crenças e Valores Ambientais: uma análise dos fatores que podem

influenciar atitudes pró-ambientais de futuros administradores. **Revista de gestão Social e Ambiental**. São Paulo, v. 8. N. 1. 2014.

POLARI, Rômulo Soares. **A Paraíba que podemos ser: da crítica à ação contra o atraso**. João pessoa/PB: Editora da UFPB, 2012.

REED, Michael. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, D. A.; SACRAMENTO, A. R. S. Ensino E Currículo Em Administração: A Opção Brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador: V. 10, Nº.2. jul./dez. 2009.

RIBEIRO, Denise de Andrade. **Trajetória institucional da universidade brasileira – a UFBA como reflexo e modelo**. Tese (Doutorado em Administração) 294 f. Escola de administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2011.

RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSA, A. R.; ALCADIPANI, R. A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre Administração e Organizações no Brasil: (re)pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. **RAM – Rev. Adm. Mackenzie**, v.14, n.6, ed. esp., p. 185-215, nov./dez. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Jorge Alberto dos. **Learning Environments in Management Education: in Search of Meaning**. XXXIII EnANPAD. São Paulo, set/2009.

SAVIANI, Dermeval. Expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). **Relatório dos empresários da indústria, construção, comércio e serviços no Brasil de 2002 a 2012**. Relatório 2014.

SEIBERT, K. W.; DAUDELIN, M. W. **The role of reflection in managerial learning: theory, research and practice**. Quorum Books, 1999.

SEIDMAN, I. **Interviewing as Qualitative Research: a guide for researchers in education and the social sciences**. 3 ed. New York: Teachers College Press, p. 7-27, 2006.

SGUISSARDI, V.; GOERGEN, P.; SOBRINHO, J. D.; PINO, I.; PIOZZI, P.; OLIVEIRA, R. P.; CAMARGO, E. A. S. P. (Orgs.). Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?

mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educação Social**, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial - Out. 2004.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Anieres Barbosa da.; GOMES, Rita de Cássia da Conceição.; SILVA, Valdenildo Pedro. Relações de poder, atores sociais e territorialização no Nordeste brasileiro. In: Núcleo de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. **GEONORDESTE**. Ano 1, nº 1. São Cristóvão/SE: Pág. 179, semestral, 2008.

SILVA, A. B. **Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração**. XXXVIII EnANPAD. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A. B. A dialógica ensinar-pesquisar e aprender em ação e sobre a ação. (Posfácio). In: SÁ, Marcio. **Frutos do Agreste**: sobre ensino e pesquisa em Administração. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

SILVA, A. B. **Um perfil de administrador na era da informação e do conhecimento**. 189 folhas. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 1999.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração. **Revista RAEP (Administração: Ensino e Pesquisa)**. Rio de Janeiro, v. 13. N. 1. 2012.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. Capítulo 2. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (organizadores) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; FREITAS, R. C. **Ensino de Administração: Reflexões Críticas sobre a Formação do Administrador**. IV EnEPQ. Brasília/DF, 2013.

SILVA, Renata Céli Moreira da.; CHAUVEL, Marie Agnes. **Responsabilidade Social no Ensino em Administração**: um Estudo Exploratório Sobre a Visão dos Estudantes de Graduação. XXXIII EnANPAD. São Paulo, set/2009.

SILVEIRA, Flavio de Amorim.; LOUREIRO, Julio Cesar Souza.; NICOLINI, Alexandre Mendes. Corpos docentes empreendem conjuntamente ou “o corpo ainda é pouco” para tanto? **Revista de administração da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 2, jun. 2014.

SMITH, Roberto. Terra e Trabalho na formação regional do Nordeste. In: LAVINAS, L.; CARLEIAL, L. M. F.; NABUCO, M. R. (ORGS.). **Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

SOBEL, Tiago Farias.; GONÇALVES, Michela Barreto Camboim.; COSTA, Ecio de Farias. Evolução e caracterização dos níveis de pobreza do Nordeste entre 1995 e 2005. **RESR**, Piracicaba, SP, vol. 48, nº 01, p. 63-83, jan/mar 2010 – Impressa em março 2010.

SOSTER, Tatiana Sansone. **O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem:** estudo de um curso superior na área de administração. (Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas) 134 f. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: 2011.

SOUZA, Elson Oliveira. **Ensino Superior no Brasil:** políticas de acesso e seus significados. (Dissertação de Mestrado em Educação) 104 f. PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2011.

SOUZA, S. P.; BOLZAN, R. S. V. Curso de Administração da UFES: reflexões acerca do processo de formação. **INTERFACE** – Natal/RN – v.9 – n.2 jul/dez 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2011.

TARAS, V.; CAPRAR, D. V.; ROTTIG, D.; SARALA, R. M.; NAKARIA, N.; ZHAO, F.; JIMENEZ, A.; WANKEL, C.; LEI, W. S.; MINOR, M. S.; BRYLA, P.; ORDEÑANA, X.; BODE, A.; SCHUSTER, A.; VAIGINIENE, E.; FROESE, F. J.; BATHULA, H.; YAJNIK, N.; BALDEGGER, R.; HUANG, V. Z. A global classroom? Evaluating the effectiveness of global virtual collaboration as a teaching tool in management education. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 12, n. 3, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

TEIXEIRA, carlos sávio. A economia política da transformação do Nordeste: de Furtado a Unger. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 201-214, jan./abr. 2014.

TESCH, R. **Qualitative research:** analysis types and software tools. London: The Falmer Press, 1990.

TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14. 2000.

TUDDA, Luciane.; FELDMANN, Marina Graziela. **Contribuições e Desafios da Pesquisa na Formação do Administrador:** Um Estudo Sobre as Atividades de Pesquisa do Currículo do Curso de Administração da PUC-SP. IV EnEPQ, Brasília/DF: 3 a 5 de novembro de 2013.

VALE, M. P. E. M.; BETRTERO, C. O.; SILVEIRA, R. A. Caminhos diferentes da americanização na educação em Administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro: v. 14. n 4. p. 837–872 - 2013.

VASCONCELOS, Katia Cyrlene de Araujo.; JUNIOR, Annor da Silva.; SILVA, Priscilla de Oliveira Martins da. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis:

desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. **RAM - rev. adm. mackenzie**, v. 14, n. 4. São Paulo, SP - jul./ago. 2013.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papirus, 2012.

VASCONCELOS, Claudia Pereira. **A construção da imagem do nordestino/sertanejo na constituição da identidade nacional**. II ENECULT. 03 a 05 de maio, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil. 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, Antonio.; VASCONCELOS, Maria Lucia. (orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003.

VEIT, Eliane Angela; TEODORO, Vitor Duarte. Modelagem no ensino: aprendizagem de física e os novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino Física.**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2002.

VENTURINI, J. C.; PEREIRA, B. A. D.; MORALES, R.; FLECK, C. F.; JUNIOR, Z. B.; NAGEL, M. B. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição do ensino superior. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 44. 2010.

VIZEU, F. Potencialidades da análise histórica nos estudos organizacionais brasileiros. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 50, n. 1, p. 37- 47, 2010.

WAIANDT, Claudiani. **O ensino dos estudos organizacionais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração**. 241 f. Tese de Doutorado em Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2ª edição. Campinas/São Paulo: Papirus Editora, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa “**O ambiente de aprendizagem do ensino em Administração na região Nordeste do Brasil**”

Esta pesquisa faz parte da Tese de Doutorado de Thales Batista de Lima. Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista envolvendo a avaliação do seu papel docente na mediação entre o aluno e o seu ambiente de aprendizagem para uma formação qualificada em Administração na região nordestina. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas antes, colaborará para uma melhor compreensão sobre o processo formativo dos discentes de Administração.

Esclarecemos, também, que sua participação é voluntária e que, caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem realizadas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informada (o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

ENTREVISTADOR

THALES BATISTA DE LIMA

ENTREVISTADA (O)

_____, ____ de _____ de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-Graduação em Administração
Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
Telefone: (83) 3216 7454
Doutorando: Thales Batista de Lima – Matrícula: 2013100769