

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

*CHALLENGES IN THE VOCATIONAL QUALIFICATION IN MANAGEMENT IN  
BRAZIL*

Recebido em: 12/09/2017 • Aprovado em: 14/12/2017

Avaliado pelo sistema double blind review

Editor Científico: Edson Sadao Iizuka

DOI 10.13058/raep.2018.v19n1.775

**PATRÍCIA SILVA MONTEIRO BOAVENTURA *patboaventura@gmail.com***

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS-ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

**LUCAS LOPES FERREIRA DE SOUZA**

**FELIPE GERHARD**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

**ELIANE PEREIRA ZAMITH BRITO**

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS-ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

**RESUMO**

Apesar do crescimento no número de cursos de Administração ao longo dos últimos anos, pesquisas mostram que o Brasil possui um dos piores indicadores de desempenho organizacional do mundo; e a formação profissional dos gestores nacionais pode ser apontada como uma das causas desse baixo rendimento, em especial, se considerar a relevância da gestão para o desempenho das empresas. Neste cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar o currículo de formação em Administração de universidades do Brasil, bem como as competências trabalhadas pelos cursos e compará-las com a formação de escolas dos EUA. Para tal, foi realizado um estudo de caráter tanto qualitativo como quantitativo, para tanto, levantando-se dados de cursos de Administração do Brasil e dos EUA. Para assegurar a autenticidade dos resultados, foi realizada triangulação de dados de diferentes fontes. Os resultados revelaram que, conquanto o modelo pedagógico americano tenha servido de base para a formatação dos cursos nacionais na década de 1940, as escolas brasileiras parecem não ter acompanhando o seu ritmo de mudança, promovendo uma reprodução técnica e instrumental desassociada da formação de pensadores críticos e criativos. Ademais, adaptações à realidade socioeconômica do contexto local parecem não ter sido avaliadas profundamente desde a criação do currículo mínimo em 1993.

**Palavras-chave:** Cursos de Administração. Formação Profissional. Competências.

**ABSTRACT**

*Despite the increasing number of Management courses over the last years, researches have demonstrated that Brazil has one of the worst organizational performance indexes in the world, with the vocational qualification of national managers being pointed out as a reason for this poor performance. In this scenario, this research aims to analyse the vocational qualification curriculum in Management schools of Brazilian universities, as well as their working skills, and to compare them with North American universities. For this purpose, it was carried out a study of qualitative-quantitative character, obtaining data from Management courses in Brazil and the USA. In order to assure the robustness of results, a triangulation of data was carried out from different sources. Results reveal that, although the American pedagogical model had served as the basis for the creation of national Management courses in the 1940's, Brazilian management schools seem to have not been following evolutionary progression, which resulted in a technical and instrumental application disassociated from the formation of critical and creative thinkers. Moreover, adaptations to socioeconomic reality in local context seem to have not been thoroughly assessed since the implementation of the minimum curriculum in 1993.*

**Keywords:** Management Courses. Vocational Qualification. Competencies.

## INTRODUÇÃO

A carreira de administrador, no Brasil, tem ganhado destaque social ao longo dos últimos anos. Prova disso, de acordo com o Ministério da Educação, são os mais de 1.500 cursos de Administração ofertados em todo o país (RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA, 2016), alcançando mais de 800 mil graduandos no ano de 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP, 2015). No mesmo ano, os cursos de Administração detiveram o maior número de ingressantes anuais, com cerca de 300 mil novos alunos matriculados. Esse valor representa aproximadamente 11% do total de matrículas efetuadas em instituições de Ensino Superior no Brasil. Ao todo, o número de profissionais com título de bacharelado ou com cursos superiores específicos nas diversas áreas da Administração supera os 6,5 milhões.

Os números expressivos de cursos e alunos matriculados pelas escolas de Administração, ao longo dos últimos anos, eclipsam certas limitações que se tem enfrentado quanto à qualidade na formação dos seus profissionais. Um crescimento na quantidade de cursos não ocorreu sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado (CASTRO, 1981). Em um contexto no qual 29,4% dos indivíduos são considerados analfabetos funcionais (INEP, 2015, p.168), as instituições de ensino em Administração sofrem ao receber discentes com deficiência na habilidade de leitura e compreensão de textos (SILVA; SANTOS, 2004; OLIVEIRA; SANTOS, 2005), pré-requisito para que estes possam acompanhar um curso universitário. Essa defasagem na educação básica tem reflexos no mercado de trabalho e no posicionamento competitivo do Brasil no cenário global. Como consequência, as empresas brasileiras têm apresentado indicadores bem inferiores aos seus competidores internacionais em relação a diversas competências de gestão (BLOOM; REENEN, 2010). Um dos principais fatores responsáveis por essa fraca *performance* é justamente a qualidade de seus gestores (JACOBIDES; WINTER, 2012). De acordo com *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB, 2012), maior acreditadora mundial de programas de escolas de Administração, a formação do administrador cumpre papel central no desenvolvimento do ecossistema econômico local.

As competências dos administradores representam a pedra angular no desempenho de qualquer organização. A capacidade de atender às necessidades de um mercado instável, por meio do desenvolvimento de práticas gerenciais dinâmicas e uma atitude versátil e questionadora, é requisito imprescindível aos gestores atuais (HELFAT; PETERAF, 2014). E isso é essencial à formação de um profissional de Administração, portanto, que sejam contempladas questões de natureza mais subjetiva e menos instrumental, com isso, visando à construção de um perfil de administrador criativo e capaz de reorganizar continuamente o ambiente organizacional (AUGIER; TEECE, 2009). Desse modo, a disparidade nos indicadores de desempenho organizacional e as limitações dos gestores nacionais suscitam indagações como quais as diferenças entre a formação do administrador no Brasil para a de um país com alto desempenho organizacional? Quais as principais capacidades que precisam ser desenvolvidas no ambiente acadêmico para a formação de um bom profissional? Até que ponto a estrutura curricular e as características metodológicas de um curso podem afetar o desenvolvimento dessas capacidades?

Perguntas como essas foram utilizadas como fio condutor deste estudo; auxiliando, ademais, na construção do seguinte objetivo geral: analisar o currículo de formação em Administração de universidades do Brasil e dos Estados Unidos, bem como as competências trabalhadas pelos cursos em ambos os contextos. Como objetivos específicos: I) analisar e comparar a grade curricular e as ementas de cursos nacionais com as de escolas de Administração norte-americanas; II) elencar as grandes áreas que compõem o ensino em Administração em ambos os contextos; III) avaliar criticamente as competências trabalhadas nos cursos de Administração em ambos os contextos. Cumpre salientar que os Estados Unidos foram selecionados a fim de comparação por suas empresas apresentarem altos indicadores de desempenho organizacional (BLOOM; REENEN, 2010; WORLD BANK, 2017).

Com o intuito de desenvolver uma ordem de apresentação clara e linear, este trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. Apresentam-se, inicialmente, os principais aspectos conceituais referentes

ao tema de estudo. Por conseguinte, expõe-se o desenho metodológico da pesquisa juntamente com os dados secundários levantados. Em ato contínuo, os currículos mínimos e ementas dos cursos de Administração foram analisados. Por fim, as considerações finais do trabalho são indicadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida nos seguintes tópicos: evolução do ensino em Administração de Empresas – sendo apontado como o ensino em Administração evoluiu a partir das primeiras universidades da área; propostas curriculares ao ensino de Administração no Brasil, evidenciando um esforço para criar um padrão de ensino em Administração por meio do currículo mínimo e a sua evolução; críticas ao modelo de ensino nacional e ao ensino em Administração empregado nas universidades brasileiras.

*EVOLUÇÃO DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS*

O início do ensino em Administração ocorreu no fim do século XIX, impulsionado pelas contribuições de Frederick Taylor e Henri Fayol (BERTERO, 2006). No Brasil, o Instituto de Organização Racional do Trabalho é considerado como um dos precursores de ensino em Administração. O instituto foi fundado em 1931 e tem mantido o desenvolvimento de suas atividades em diversos estados até hoje (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Em 1938, foi criado, no instituto, o Departamento de Serviço Público que, por meio de envio de seus técnicos em Administração para o exterior, ampliou o interesse de se aprofundar na área dos estudos em Administração e contribuiu para a criação da Administração empresarial como área de estudo no Brasil (COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2014).

Os primeiros cursos de Administração do país foram ofertados pelas seguintes instituições: Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), em São Paulo, no ano de 1941; Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), em São Paulo, no ano de 1946; Escola de Administração (EA/UFRGS), em Porto Alegre, no ano de 1950; Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV), no Rio de Janeiro, no ano de 1952; Escola Administração de Empresa de São Paulo (EAESP/FGV), em São Paulo, no de 1954; Escola de Administração (EAUFBA), em Salvador, no ano de 1961 (SILVA, 2007). Observado o surgimento de cursos voltados à formação do profissional em Administração, em 1965, foram definidos os direitos, as

prerrogativas e os deveres do profissional em Administração, estipulados pela Lei Federal 4.769/65. Ademais, no ano de 1966, foi implantado o currículo mínimo para o curso de graduação em Administração de Empresas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

O ensino em Administração, no Brasil, desenvolveu-se com pouca celeridade até a implantação deste currículo mínimo. Nas décadas consecutivas, houve uma expansão gradual na oferta de cursos, elevando-se a pequena quantidade de escolas em Administração da casa das dezenas para centenas de centros de formação. Esse movimento de expansão atingiu seu ápice a partir dos anos 2000, década que viu aumentar exponencialmente o número de cursos ofertados alcançando todo o território nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP, 2015).

Apesar da rápida evolução e da relevância que o ensino de Administração assumiu na sociedade brasileira, é visível a influência norte-americana tanto no currículo como na metodologia de ensino empregada na formação básica do curso de Administração (SILVA, 2007). Tal influência se espalhou amplamente pelo país, tanto por meio de instituições de ensino de Administração quanto por conta das corporações multinacionais e das empresas de consultoria. O processo de construção do ensino em Administração no país, portanto, é permeado por uma intensa aproximação com a experiência de ensino norte-americana, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial (COVRE, 1982; ALCADIPANI; CALDAS, 2012).

Entretanto o que, em um primeiro momento, pode ter representado uma aliança estratégica para se alavancar não somente o ensino em Administração, mas, também, o ambiente empresarial local, tornou-se uma gaiola de ferro pedagógica. As razões para o interesse e a aproximação norte-americana no Brasil são conhecidas e previsíveis: as muitas formas de desqualificação da produção local e a forte influência estrangeira na formação dos pesquisadores da área (ALCADIPANI; CALDAS, 2012). Com isso, é possível assumir a vanguarda no ensino em Administração por meio da manutenção de uma distância estratégica em relação a outros polos de ensino.

*PROPOSTAS CURRICULARES AO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL*

A primeira proposta de currículo mínimo feita pelo Conselho Federal de Educação, em 1966, tinha como intuito, além de institucionalizar a formação e a profissão de técnico em Administração, fornecer uma base flexível para a criação dos cursos de Administração nacionais. Nos anos seguintes, porém, as escolas de Administração limitaram-se a obedecer aos requisitos básicos sugeridos pelo currículo mínimo, desenvolvendo uma estrutura curricular rígida e engessada, incapaz de acompanhar as rápidas mudanças ocorridas no mercado. Assim, visando atender um ambiente empresarial cada vez mais dinâmico, impactado pelos contínuos avanços tecnológicos e surgimento de novas oportunidades de atuação profissional, alterações na formação do administrador foram implantadas.

As demandas e alterações exigidas ao currículo mínimo de 1966 culminaram, em 1993, na elaboração de um novo modelo para a formação do administrador do Brasil. A nova proposta de diretriz curricular para os cursos de Administração tornou os cursos mais flexíveis e adaptáveis à realidade do mercado (SILVA, 2007). O currículo mínimo proposto possuía duração de três mil horas integralizáveis, com duração mínima de quatro e máxima de sete anos letivos. No Quadro 1, apresenta-se a formatação da estrutura curricular proposta pelo currículo mínimo de 1993.

**Quadro 1** Currículo Mínimo de 1993

| PERFIL DA DISCIPLINA                       | DISCIPLINA   | CARGA HORÁRIA     | PER-CENTUAL |
|--|--|-------------------|-------------|
| Matérias de Formação Básica e Instrumental | Economia   | 720 horas         | 24%         |
|  | Direito  |                   |             |
|  | Matemática   |                   |             |
|  | Estatística  |                   |             |
|  | Contabilidade                                      |                   |             |
|  | Filosofia  |                   |             |
|  | Psicologia   |                   |             |
|  | Sociologia   |                   |             |
| Matérias de Formação Profissional          | Informática  | 1020 horas        | 34%         |
|  | Teoria da Administração                            |                   |             |
|  | Administração Mercadológica                        |                   |             |
|  | Administração de Produção                          |                   |             |
|  | Administração de Recursos Humanos                  |                   |             |
|  | Administração Financeira e Orçamentária            |                   |             |
|  | Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais |                   |             |
| Administração de Sistemas de Informação    |  |                   |             |
| Disciplinas Complementares                 | Organização, Sistemas e Métodos                    | 960 horas         | 32%         |
|  | -  |                   |             |
| Estágio Supervisionado                     | -  | 300 horas         | 10%         |
| <b>Total</b>                               | -  | <b>3000 horas</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** Conselho Federal de Educação (2005).

No dia 9 de setembro de 2003, o Ministro da Educação (2003) homologa o parecer CES/CNE nº. 134, que dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), inclusive, para o curso de graduação em Administração. Esse parecer de 2003 fornece uma flexibilidade ainda maior aos cursos de graduação na elaboração de seus currículos, centrando-se na capacidade de atender às dinâmicas do mercado e aos novos conhecimentos existentes, fornecendo ao aluno as competências necessárias para inserir-se no mercado de trabalho. O Quadro 2 apresenta uma comparação das principais características apresentadas pelo currículo mínimo de 1993 e as novas diretrizes de 2003.

**Quadro 2** Principais Características das Propostas Curriculares de 1993 e 2003

|                             | CURRÍCULO MÍNIMO – 1993   | NOVAS DIRETRIZES - 2003   |
|-----------------------------|---|---|
| <b>Disciplinas</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Básica e Instrumental (720h)</li> <li>• Formação Profissional (1.020h)</li> <li>• Disciplinas Eletivas e Complementares (960h)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências e Habilidades</li> <li>• Conteúdo Básico, Qualitativo e Complementar</li> </ul> |
| <b>Estágio</b>              | 300h  | Opcional  |
| <b>Trabalho Final</b>       | Nada Consta   | Opcional  |
| <b>Carga Horária Mínima</b> | 3.000h  | 3.000h  |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

### CRÍTICAS AO MODELO DE ENSINO NACIONAL

Apesar da flexibilidade sugerida pelas novas diretrizes da Resolução de 2003, a estrutura do conteúdo ofertado pelas escolas de Administração

ainda possui uma forte influência do currículo mínimo e de toda a sua carga histórica. O Ensino Superior no Brasil ainda continua pautando-se no ensino de informação sobre a cultura estrangeira (TEIXEIRA, 2005). Além da repetição de um conhecimento estrangeiro, muitas vezes, superficial e livre de adequação crítica à nossa realidade, a formação do administrador brasileiro tem sido marcada pelo intenso uso de aparatos pedagógicos importados. Essa prática tem causado um distanciamento entre ensino e contexto social local. Além disso, contribui para formar um profissional engajado em replicar as ferramentas aprendidas sem o mínimo de ajuste cultural.

A internalização de um conteúdo estrangeiro totalmente descontextualizado das nossas características socioculturais (TEIXEIRA, 2005; ALCADIPANI; CALDAS, 2012) pode ser considerada uma das principais razões para o péssimo desempenho do Brasil em uma avaliação mundial na qualidade das práticas de gestão. Em um estudo realizado com empresas de 17 países de todos os continentes, Bloom e Reenen (2010) comparam fatores como Administração geral, políticas de incentivos aos empregados, monitoramento do processo de produção, entre outros. Os índices médios alcançados pelas 559 empresas brasileiras estão entre os piores em quase todos os parâmetros.

Nesse contexto, a formação do profissional de Administração pode representar um fator-chave na mudança desse cenário. A qualidade da gestão nas organizações é fenômeno direto das habilidades e competências de seus administradores (AACSB, 2012; JACOBIDES; WINTER, 2012). São exigidas cada vez mais habilidades originais relacionadas à criatividade do administrador (AUGIER; TEECE, 2009; HELFAT; PETERAF, 2014), fruto da dinâmica de um ambiente mercadológico instável e contingencial. Nesse sentido, é possível relacionar a qualidade do ecossistema econômico, bem como da gerência das organizações que o compõem, à competência na formação do profissional de Administração (AACSB, 2012). Em geral, a metodologia tradicional de ensino dos cursos superiores de Administração aproxima-se das utilizadas em cursos técnicos, isto é, uma perspectiva instrumental de aplicação de ferramentas e tecnologias em contextos específicos. Uma alternativa para esse entrave metodológico seria avançar

em direção a uma abordagem interdisciplinar e mais próxima do domínio científico (DEMSKI; ZIMMERMAN, 2000), preocupando-se em sintetizar conteúdos de áreas distintas para a formação de profissionais capazes de realizar uma leitura mais profunda e detalhada dos problemas enfrentados em determinado contexto sociocultural (AACSB, 2012).

Teixeira (1956), ainda na década de 1950, alertava para o perigo de uma educação descontextualizada de nossa realidade sociocultural. Para ele, a educação deveria ser construída sobre um ambiente de liberdade, mas sob a égide da responsabilidade, de um ensino que aceita e reconhece a importância da experimentação, mas que não abre mão da investigação questionadora. Somente assim seria possível desenvolver uma educação diversificada e ajustada às condições e particularidades brasileiras. Uma educação viva porquanto se preocupe com a nossa realidade, flexível porque reconhece o movimento dinâmico do conhecimento e plural posto que aceita a diversidade cultural do nosso país.

## MÉTODOS DA PESQUISA REALIZADA

Com o intuito de se alcançar os objetivos traçados, um estudo com duas etapas complementares foi realizado. A primeira etapa, de natureza qualitativa, consistiu em analisar e comparar as ementas dos cursos de Administração de diferentes instituições brasileiras e estrangeiras – com o objetivo de examinar os seus perfis pedagógicos. A segunda etapa, de natureza quantitativa, teve como propósito elencar as grandes áreas que compõem o ensino em Administração, tanto nacionais como internacionais. Assim, os seus currículos foram avaliados observando-se informações como quantidade de créditos necessários à formação do aluno, discriminação das ementas e total de disciplinas obrigatórias e eletivas, etc. Ambas as etapas do estudo apresentaram fins exploratórios.

### *CORPUS DE PESQUISA*

Foram analisadas as grades curriculares de 47 cursos de Administração de universidades brasileiras contemplando todas as regiões geográficas. As universidades selecionadas foram: Central Paulista, Centro Universitário Católico Salesiano, Centro Universitário Tiradentes, CESF, CESMAC, CESUPA, CESUT, CUFGSA, EAESP-FGV, ESEG, ESPM-RJ, ESPM-SP, ESUP, FACEBG, FACECA, FACE-FCJ, FACESM, FACOS, Faculdade Barretos, FADIC, FAFICA, FAJ, FASE, FCARP, FCRS, FECAP, FSG, FUCAP, Metodista IPA, Newton Paiva, PUC-SP, UECE, UFC, UFMG, UFPA, UFPE, UFRJ, ULBRA, UNAMA, UNI-Anhanguera, UNICURITIBA, UNI-FACEF, UNIFAI, UNIR, UNI-RN, UNISAL e USP. Com o intuito de se realizar uma análise comparativa, também, foram selecionados cursos de escolas de Administração (*business*) de universidades norte-americanas, quais sejam: Universidade de Nova York; Universidade de Virgínia; Universidade Carnegie Mellon, e; Escola de Negócio de Michigan Ross. Foram selecionadas escolas americanas por terem sido elas corresponsáveis por influenciar a construção da área de Administração de Empresas no Brasil. A comparação e análise das diferenças nos modelos atuais permitiu avaliar se e como as escolas brasileiras evoluíram seus cursos ao longo dos anos, considerando-se o contexto sociocultural do país e as mudanças nas demandas de mercado.

### PROCEDIMENTOS

Inicialmente, as grades curriculares dos cursos foram analisadas observando-se parâmetros como horas de aulas, número de disciplinas obrigatórias e optativas, quantidade de créditos cursados e montante de atividades complementares e integradoras. Para a realização dessa etapa de análise, as disciplinas foram agrupadas de acordo com o conteúdo ofertado. Em seguida, as ementas dos cursos de Administração nacionais e estrangeiros foram analisadas e comparadas. Os perfis dos cursos foram examinados embasando-se em critérios teóricos, práticos e pedagógicos.

Os dados nacionais para a realização da pesquisa foram obtidos por meio do contato direto com a coordenação dos cursos, por levantamento *on-line* nos *sites* das instituições, ou por contato com a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). Quanto aos dados dos cursos internacionais, em algumas oportunidades, os pesquisadores entraram diretamente em contato com as instituições solicitando-lhes a grade curricular e *syllabus*, ao passo que, em outras, todo o conteúdo foi obtido diretamente dos *sites* das universidades.

Para assegurar a coerência e a imparcialidade dos resultados, uma triangulação de dados por meio da inclusão das perspectivas de quatro pesquisadores foi realizada (DENZIN, 1978). O método tem o objetivo de integrar análises, reflexões e perspectivas de mais de um pesquisador no estudo de uma mesma questão de pesquisa, contribuindo para reduzir possíveis vieses de investigação. Essa estratégia de pesquisa foi escolhida por entendermos que os conhecimentos e as experiências pessoais dos pesquisadores podem influenciar suas análises, assim, contribuindo ou prejudicando a exploração do problema de pesquisa. Buscou-se, portanto, mitigar a parcialidade na investigação e aumentar a generalização dos resultados (DECROP, 2004). Assim, as informações levantadas foram examinadas separadamente por cada um dos autores. Após a comparação das versões produzidas pelos pesquisadores, foram realizadas discussões com o intuito de se alcançar consenso sobre os resultados encontrados.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são discutidos os achados da pesquisa. Primeiramente, são apresentadas a análise e a comparação dos currículos dos cursos de Ensino Superior em Administração das escolas brasileiras e norte-americanas. Em seguida, é apresentada a análise realizada sobre as ementas dos cursos de ambos os países.

### *ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO*

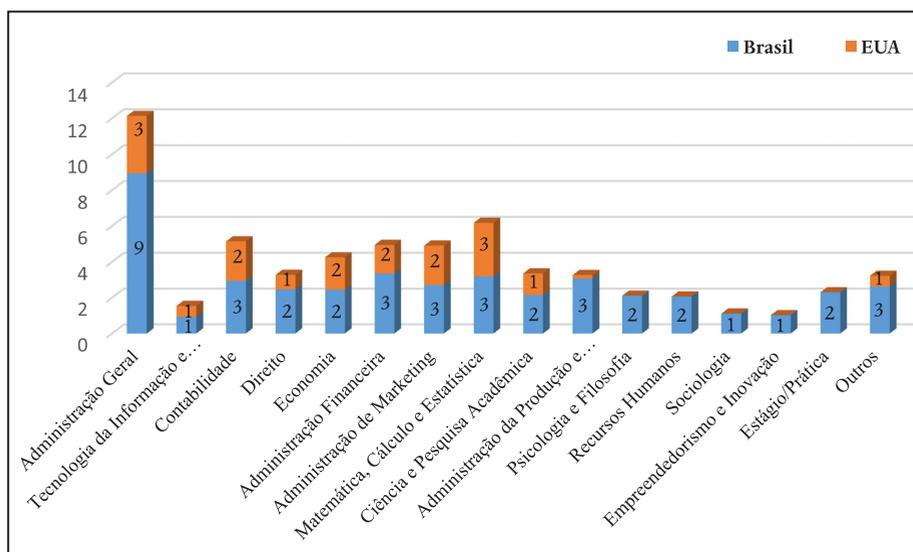
Para a realização das análises curriculares, foram observadas as ementas e grades de cursos de Administração tanto nacionais quanto internacionais. Por meio do exame curricular, foi realizado um agrupamento das disciplinas obrigatórias ofertadas em subáreas de ensino. Desse modo, considerando-se elementos como a participação média no total de créditos, a importância para a formação em áreas específicas da Administração e a convergência temática apresentada pelas disciplinas, 16 subáreas foram criadas pelos pesquisadores, quais sejam: Administração Geral; Administração da Produção e Logística; Administração de *Marketing*; Administração Financeira; Ciência e Pesquisa Acadêmica; Administração Contábil; Direito; Economia; Empreendedorismo e Inovação; Estágio Supervisionado e Prática; Psicologia e Filosofia; Matemática e Estatística; Recursos Humanos; Sociologia; Tecnologia da Informação e Comunicação. As disciplinas que não apresentaram convergência com nenhuma das subáreas elencadas, tais como Português Instrumental e Comunicação Empresarial, foram classificadas como outros.

Os achados mostram que, em geral, as escolas norte-americanas apresentam grades heterogêneas e possuem uma área específica como foco principal dos cursos, diferente do ensino uniforme adotado no Brasil. As escolas de Administração brasileiras adotam um curso nacional homogêneo, ainda muito alicerçado sobre o currículo mínimo, em que o aluno frequenta aulas de um grande espectro de disciplinas ou áreas de conhecimento. Nota-se isso claramente na análise da Universidade de New York, por exemplo, em que o curso está baseado em três eixos: *Marketing*, Con-

tabilidade e Finanças. Apesar de o aluno poder transitar por diversas outras áreas de ensino, grande parte das disciplinas cursadas se concentra nesses três pilares centrais. Tais eixos, ademais, destoam bastante de uma universidade para outra.

Em geral, os cursos de Administração das escolas de norte-americanas podem ser divididos em nove subáreas, enquanto no Brasil os cursos estão divididos nas 16 subáreas listadas acima. Os resultados da comparação entre as disciplinas ofertadas no Brasil e nos EUA são apresentados no Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1** Comparação do número médio de disciplinas obrigatórias no Brasil e nos EUA



Fonte: Elaborado pelos autores.

Disciplinas nas áreas de Filosofia, Psicologia, Sociologia e Empreendedorismo e Inovação não são ofertadas em caráter obrigatório nas universidades americanas; embora o sejam de modo eletivo. As instituições brasileiras ofertam um número muito superior de cadeiras obrigatórias em relação às americanas. Ao serem comparadas as divisões percentuais entre

as disciplinas que constituem os cursos no Brasil e nos Estados Unidos, evidenciou-se uma distribuição diferente quanto à proporção de disciplinas em algumas áreas. Observando-se a divisão das disciplinas obrigatórias do Brasil, notou-se que, do total, 20,6% são voltadas à Administração Geral, valor semelhante aos dos cursos nos Estados Unidos (18,4%). Além de Administração Geral, observou-se que disciplinas da área de Tecnologia da Informação e Comunicação (2,2%; 3,4%), Direito (5,7%; 4,6%) e Administração Financeira (7,7%; 9,2%) possuem distribuições semelhantes nos dois contextos. Porém notou-se que, nos Estados Unidos, há proporcionalmente mais disciplinas voltadas à Administração Contábil (6,8%; 12,6%), Economia (5,6% e 10,3%), *Marketing* (6,2%; 12,6%) e Matemática e Estatística (7,3%; 17,2%) do que no Brasil. Por fim, no Brasil, as seguintes áreas são parte do currículo, enquanto nos Estados Unidos não fazem parte das disciplinas obrigatórias: Administração da Produção e Logística (7,1%), Psicologia e Filosofia (4,9%), Recursos Humanos (4,8%), Sociologia (2,6%), Empreendedorismo e Inovação (2,4%) e Estágio/Prática (5,3%). A Tabela 1 sintetiza as informações apresentadas, assim, revelando a proporção de disciplinas ofertadas nas escolas de Administração nacionais e internacionais.

**Tabela 1** Grandes Áreas e Proporção de Disciplinas Ofertadas

| GRANDES ÁREAS                          | ESCOLAS NACIONAIS |                 |          |              | ESCOLAS INTERNACIONAIS |                 |
|--|-------------------|-----------------|----------|--------------|------------------------|-----------------|
|  | DISCIPLINAS       | DISCIPLINAS (%) | CRÉDITOS | CRÉDITOS (%) | DISCIPLINAS            | DISCIPLINAS (%) |
| Administração Geral                    | 8,9               | 20,6            | 33,2     | 19,9         | 3,2                    | 18,4            |
| Tecnologia da Informação e Comunicação | 1,0               | 2,2             | 3,1      | 2,0          | 0,6                    | 3,4             |
| Contabilidade                          | 2,9               | 6,8             | 11,4     | 6,8          | 2,2                    | 12,6            |
| Direito                                | 2,5               | 5,7             | 9,0      | 5,4          | 0,8                    | 4,6             |
| Economia                               | 2,4               | 5,6             | 8,8      | 5,3          | 1,8                    | 10,3            |
| Administração Financeira               | 3,3               | 7,7             | 13,1     | 8,0          | 1,6                    | 9,2             |
| Administração de Marketing             | 2,7               | 6,2             | 10,3     | 6,2          | 2,2                    | 12,6            |
| Matemática e Estatística               | 3,2               | 7,3             | 12,7     | 7,6          | 3                      | 17,2            |
| Ciência e Pesquisa Acadêmica           | 2,1               | 5,0             | 7,8      | 4,6          | 1,2                    | 6,9             |
| Administração da Produção e Logística  | 3,1               | 7,1             | 11,2     | 6,6          | 0,2                    | 1,1             |
| Psicologia e Filosofia                 | 2,1               | 4,9             | 7,1      | 4,3          | 0                      | 0               |
| Recursos Humanos                       | 2,1               | 4,8             | 8,2      | 4,9          | 0                      | 0               |
| Sociologia                             | 1,1               | 2,6             | 3,7      | 2,2          | 0                      | 0               |
| Empreendedorismo e Inovação            | 1,0               | 2,4             | 3,7      | 2,2          | 0                      | 0               |
| Estágio/Prática                        | 2,3               | 5,3             | 15,2     | 9,1          | 0                      | 0               |
| Outros                                 | 2,6               | 6,0             | 8,7      | 5,2          | 0,6                    | 3,4             |
| Total                                  | 43,4              | 100,0           | 167,0    | 100,0        | 17,4                   | 100,0           |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em geral, os créditos das universidades nacionais giram em torno de 16 a 18 horas/aula, o que é semelhante ao utilizado nas escolas norte-americanas pesquisadas. Contudo, ao passo que, nas escolas nacionais, os créditos são vinculados às disciplinas, nas escolas norte-americanas, os alunos cumprem carga horária mínima determinada para cada ano do curso.

Outro enfoque divergente entre as disciplinas nacionais e norte-americanas diz respeito à divisão das disciplinas obrigatórias e optativas. Nos Estados Unidos, nota-se elevado número de disciplinas voltadas às questões operacionais, tais como Contabilidade, Matemática, Economia e *Marketing*. Todavia as disciplinas optativas dão maior espaço para temas mais reflexivos. Inclusive, as universidades recomendam que o aluno frequente aulas de áreas para além da Administração, com o intuito de ampliar o debate e a integração entre os estudantes de formações diferentes.

Do mesmo modo, nota-se que nos Estados Unidos há mais disciplinas optativas do que obrigatórias. Ao passo que o número médio de disciplinas obrigatórias é de apenas 17, o aluno deve cursar, em média, 21 disciplinas optativas para finalizar o curso. Assim, a formação do aluno é decidida, basicamente, por deliberações pessoais e instruções de um professor-tutor que o acompanha durante a graduação. Por sua vez, no Brasil, como regra geral, há, em média, 43 disciplinas obrigatórias e apenas seis optativas. Ademais, o estudante brasileiro deve realizar, em média, mais 200 horas de atividades complementares ou integradoras. Assim, comparando-se o volume de estudo das escolas nacionais e norte-americanas, o estudante brasileiro deve cumprir carga em torno de 25% maior que os norte-americanos. Ou seja, o estudante de Administração brasileiro, em três anos, cumpre 93% dos créditos que o estudante norte-americano cursa em um período de quatro anos.

No que tange à quantidade de créditos necessários à formação do aluno, também, observou-se diferença considerável em ambos os contextos. Nos Estados Unidos, a grade curricular é constituída por 20 a 30 créditos anuais, isso fica bem abaixo da média dos cursos brasileiros, que alcança aproximadamente 42 créditos anuais. Como consequência da formação menos flexível praticada no Brasil, forma-se um profissional padrão, que

praticamente não se diferencia de outros profissionais recém-egressos da universidade. No modelo norte-americano, devido à maior liberdade que possui sobre sua própria formação, cada aluno acaba por concluir o curso superior com habilidades bem mais específicas e convergentes com suas aptidões e interesses.

A flexibilidade do modelo americano também foi individualizada na oferta de disciplinas optativas. A cada ano, novas disciplinas podem ser criadas a partir da demanda dos alunos. Assim, temas mais recentes ou questões importantes para a carreira do aluno podem fomentar a oferta de novas disciplinas. Outra característica relevante do sistema de ensino norte-americano está na interdisciplinaridade das disciplinas. Por meio da análise das ementas foi possível observar uma preocupação com a conjunção de conhecimentos de áreas distintas, buscando-se tratar adequadamente a complexidade inerente aos temas presentes nas organizações. Em geral, disciplinas que possuem essa característica interdisciplinar são ofertadas como optativas ou a partir do *Sophomore Year* (i.e., o segundo ano de graduação nas escolas norte-americanas). É possível acentuar, ademais, que mesmo disciplinas que tenham uma característica mais operacional, ou relacionadas às questões tradicionais na Administração, convidam o aluno a refletir e a pensar temáticas em questão de forma mais sistêmica.

No Brasil, contudo, há uma preocupação muito maior quanto à construção de uma grade curricular multidisciplinar que aborde o máximo de áreas do conhecimento possível. Como pena à adoção dessa estratégia, é disponibilizado ao aluno um conhecimento segmentado, com pouca articulação com outras áreas da Administração. Assim, as disciplinas parecem superficiais e isoladas entre si, com conteúdo aplicável apenas a contextos bem específicos. Do mesmo modo, os alunos frequentemente sentem que estão sendo expostos, por várias vezes, ao mesmo conteúdo, mas sempre de maneira tangencial. O Brasil inspirou-se, inicialmente, no modelo norte-americano para construção de seus cursos de Administração, mas parece não ter seguido o movimento de atualização realizado pelas escolas americanas, baseado nas sempre mutáveis necessidades do mercado. Esse movimento permitiria às escolas brasileiras não apenas o desenvolvimento

de cursos mais robustos em termos do que o mercado demanda, mas, também, uma adaptação desses cursos à realidade social e econômica do país.

### *ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO*

Para o desenvolvimento de um currículo de graduação em Administração adequado, uma série de importantes questões devem ser deliberadas. A simples dualidade entre teoria e prática não representa mais o único problema enfrentado pelas instituições de ensino. Obviamente, contribuições à prática, também chamadas de ensino aplicado, devem permear a formação do aluno em Administração. Do mesmo modo, conhecimento teórico deve ser oferecido com o intuito de ajudá-lo a entender e explicar os fenômenos organizacionais, levando-o para além de um empirismo carente de rigor metodológico; embasado em simples observação e descrição. Assim como uma escola de Administração não pode deixar de focalizar na abordagem prática – em detrimento de um ensino puramente teórico –, não é aconselhável que mantenha o foco somente em práxis ferramentais e perca-se o suporte dos princípios e das teorias que ajudam na sua compreensão (AACSB, 2012). Desse modo, uma releitura de eventos do dia a dia organizacional, orientada pelas contribuições intelectuais trazidas pelo conhecimento teórico, é uma necessidade impreterível.

Um equilíbrio entre as duas abordagens deve ser alcançado. A visão prática focaliza-se no fenômeno, ou seja, na delimitação e no desenho de estratégias para a resolução de problemas específicos. A perspectiva teórica, em contraste, proporciona mecanismos conceituais que, além de ajudar a entender, sintetizam rigor e adequação metodológica a tais estratégias. A combinação das duas perspectivas, auxiliada por uma formação interdisciplinar, permite que o aluno compreenda e desenvolva um processo de pesquisa sistemático e disciplinado. O alcance dessa perspectiva proporciona uma forma de pensar que perpassa a natureza específica de cada fenômeno, possibilitando o entendimento de processos subjacentes comuns (DEMSKI; ZIMMERMAN, 2000). Esse pensamento sistêmico auxilia na identificação e formulação de métodos que abordem questões complexas enfrentadas no cotidiano organizacional.

Apesar da importância da integração entre as duas abordagens, observou-se, por meio da análise de suas ementas, que as escolas de Administração nacionais apresentam disciplinas com um foco basicamente teórico. O ensino, dessa forma, desliga-se da prática e ocasiona a já conhecida disfunção que rivaliza os conhecimentos teórico e empírico. Do mesmo modo, origina a falsa percepção de um conhecimento pouco útil e sem aplicação, desestimulando o aprendizado do aluno. A alta intangibilidade do conhecimento oferecido ao estudante de Administração, aliado ao uso de uma literatura estrangeira distante da nossa realidade, origina esse fenômeno, pois conceitos desligados de contextos práticos locais limitam a capacidade de aprendizado e a utilização adequada em ambientes extraclasse. Desse modo, apresentação de casos de ensino, livros especializados e simulações, inclusive, em ambientes virtuais, adaptados ao contexto local, caracterizam-se como ferramentas de ensino e aprendizagem essenciais (AACSB, 2012).

Por sua vez, o perfil das escolas norte-americanas caracteriza-se por maior integração do conhecimento teórico e prático de seu contexto cultural. Em geral, o aluno é estimulado a pensar e debater opiniões e conceitos emersos ao longo da disciplina, formando, assim, um indivíduo mais independente e reflexivo. Apesar de oferecer profundidade e coerência conceitual, o conhecimento teórico pode, de certa forma, coibir o pensamento criativo ao delimitar a sua amplitude de ação. Ademais, a demanda por aspectos teóricos e metodológicos mais sofisticados, geralmente, resulta em maiores níveis de abstração, o que ocasiona, em muitos casos, um distanciamento do conhecimento efetivo e útil (AACSB, 2012).

A mudança promovida pela Resolução de 2003 provocou uma alteração no foco da matriz curricular dos cursos de Administração, distanciando-se, mas não abandonando por completo a metodologia do currículo mínimo vigente até o período. Passou-se, então, a adotar um sistema de competências. O objetivo central dessa mudança foi propor a formação de um profissional mais dinâmico, que tivesse como principal preocupação a busca por atualização e novos conhecimentos, com capacidade de gerar mudanças sociais relevantes por meio de uma essência investigativa e questionadora, própria do método científico.

Apesar de sua importância à época, o currículo mínimo, em voga entre 1966 e 2003, não se caracterizava como uma proposta integradora, capaz de aliar uma abordagem pedagógica coerente a uma estrutura curricular adaptada às necessidades locais em constante mudança. Ainda que muitas reformulações na grade curricular tenham sido feitas ao longo desses 37 anos de vigência do currículo mínimo, uma arquitetura curricular que se restringe a listar uma infinidade de tópicos a serem atingidos representa um método limitado, que empobrece e inibe a autonomia e a criatividade tanto das instituições de Ensino Superior quanto dos alunos (ANDRADE; AMBRONI, 2004).

Contudo é importante salientar que a proposta do currículo mínimo de 1966 não tolhia a liberdade dos cursos de Administração em desenvolver metodologias próprias de ensino, bem como de ofertar disciplinas mais adaptadas à realidade local. A ideia central da proposta era direcionar a formação profissional em Administração ao elencar grandes áreas de conhecimento de importância elementar. Assim, o objetivo da Resolução de 2003 é flexibilizar ainda mais a proposta de 1966. De todo modo, a resolução atual tem como maior mérito o questionamento da utilização de um currículo único como uma proposta acabada, um fim em si mesmo; permitindo o desenvolvimento de metodologias diversificadas e ajustadas ao contexto sociocultural onde atuam (ANDRADE; AMBRONI, 2004).

Conquanto poucas escolas de Administração em âmbito mundial tenham-se comprometido com um desenho de ensino que suporte a integração da prática e aprendizagem e investigação pedagógica (AACSB, 2012), a análise das ementas revelou que os cursos de Administração, no contexto norte-americano, têm uma preocupação muito maior com essa perspectiva do que no contexto brasileiro. A ênfase nas competências pessoais na formação de gestores é um fator-chave tanto na formação pessoal quanto no desenvolvimento do ambiente empresarial (JACOBIDES; WINTER, 2012). A capacidade de superar as rotinas organizacionais, desenvolvendo novas práticas alinhadas à instável dinâmica do mercado, é uma demanda das empresas atuais. Assim, é necessária a adoção de estratégias de ensino que ajudem os gestores a desenvolver tais capacidades.

Ao avançar na questão pedagógica para além do binômio conhecimento prático e teórico, entende-se que um modelo de ensino que se apoie na interdependência entre instrução e pesquisa científica caracteriza-se como o mais benéfico tanto às escolas de Administração quanto ao ambiente empresarial. Essa integração entre ensino e pesquisa é apontada, pela AACSB (2012), como o novo desafio no ensino em âmbito mundial. Diversas universidades já praticam a integração dos dois contextos, alcançando melhores resultados pertinentes à seleção de alunos mais talentosos, maior visibilidade acadêmica e social, formação de profissionais mais capacitados, além de maiores avanços científicos. Esse modelo, ademais, aproxima e fortalece a relação entre academia e profissionais de Administração na geração de conhecimento. Nesse contexto, as universidades norte-americanas possuem clara vantagem sobre as brasileiras.

Apesar de o tema ainda ser pouco abordado, pesquisas mostram que um ensino de excelência contribui para a melhoria do desempenho organizacional no sistema socioeconômico local (AACSB, 2012). Uma vez que a realização de pesquisas de cunho científico tem como alvo o enfrentamento de problemas e desafios que emergem do meio social onde atuam, a vinculação entre ensino e pesquisa caracteriza-se como um importante fator na busca por desenvolvimento socioeconômico. As ciências sociais, em especial, as aplicadas, têm como objetivo identificar entraves, formular soluções e desenhar metodologias que facilitem o alcance de melhorias aplicadas às mais diversificadas esferas sociais. Destarte, devem atuar no sentido de dirimir as lacunas que dificultam o desenvolvimento social e do bem-estar da comunidade local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em Administração brasileira parece ter parado no tempo, esperando orientações que sempre chegam como um eco de décadas passadas. A interdisciplinaridade parece ser a argamassa metodológica que tem movido as instituições de ensino na busca pela formação do administrador americano, pois essa interdisciplinaridade permite o desenvolvimento de habilidades versáteis e ajustadas a um mercado de trabalho dinâmico e instável. Esta experiência de ensino rompe com algumas fronteiras de aprendizado que as escolas nacionais obstinam-se em preservar. Em todo o Brasil, raras são as exceções de disciplinas que apresentam um cuidado em articular conteúdos de áreas distintas, oferecendo um conhecimento adaptado às mudanças no ambiente socioempresarial local.

O formato das disciplinas, seu conteúdo e a carga horária mantêm-se praticamente os mesmos entre todas as escolas, pouco importando o contexto no qual estão inseridos. Ainda mais curiosas são as estruturas curriculares das escolas que, com poucas exceções, permanecem idênticas em todas as regiões do país. Parece haver um mimetismo generalizado das escolas menos afamadas em direção às de maior prestígio. Esse movimento, apesar de válido e importante, acaba por distanciar ainda mais a formação do administrador do seu contexto local. As escolas norte-americanas, em geral, ofertam conteúdos mais direcionados a poucas áreas do conhecimento, buscando, contudo, desenvolver uma característica interdisciplinar desses conteúdos. Do mesmo modo, elas preservam a formação de um administrador que privilegia o pensamento criativo aliado a um conhecimento técnico e instrumental. Ademais, devido à maior liberdade na construção de sua própria formação acadêmica, os administradores acumulam habilidades que não apenas convergem com suas aptidões e interesses, mas que são específicas às áreas em que pretendem atuar.

Além das conclusões já mencionadas, outros desafios cercam a eficácia dos cursos que preparam os executivos atuais para o mercado de trabalho. Nesse sentido, podendo-se considerar que o ensino de Administração baseia-se, essencialmente, em um modelo de reprodução de conteúdo para

a formação tanto dos administradores como dos próprios professores, o que limita possíveis mudanças organizacionais e, por conseguinte, sociais (AKTOUF, 2005). O ensino em Administração deveria voltar-se para mudanças, por meio da formação de administradores capazes de integrar, com suas características culturais, sua experiência e intuição, as diferentes disciplinas e conhecimentos, extrapolando, inclusive, a Administração geral e contemplando outras áreas do conhecimento nessa integração de habilidades (AKTOUF, 2005).

Adicionalmente, os cursos de preparação de professores de Administração, mestrados e doutorados *stricto sensu*, centram-se em formar pesquisadores, e não profissionais com uma visão reflexiva e crítica sobre o ensino (PATRUS; LIMA, 2013). O avanço científico pode ter aumentado a legitimidade moral das escolas de negócios no âmbito da academia, mas isso não necessariamente resultou em conhecimento útil para os profissionais de gestão. Os docentes deveriam estar mais preparados para formar gestores dispostos e capazes a realizar uma reflexão crítica, buscando alinhar decisões organizacionais às demandas socioeconômicas do contexto no qual estão inseridos (ALAJOUTSIJARVI; JUUSOL; SILTAOJA, 2015).

Nesse contexto, a própria educação superior nos Estados Unidos foi criticada por, muitas vezes, dar ênfase em habilidades técnicas e acumulação de fatos, com foco em uma realização individual, ao passo que uma visão interconectada e interdisciplinar tem sido considerada pelos críticos (RAELIN, 2011). Atualmente, nas escolas norte-americanas, destacam-se muitas iniciativas que buscam aproximar o aluno de atividades práticas e conectadas com o mundo empresarial, proporcionando maior incentivo para uma formação mais completa do profissional. Essa estratégia possibilita, por exemplo, uma grade curricular mais flexível que inclua disciplinas das mais variadas áreas do conhecimento. Entretanto, os modelos curriculares dessas escolas apenas recentemente começaram enfatizar o valor de conexões do mundo real e interdisciplinares, apesar de a ciência da aprendizagem baseada em atividade prática ter demonstrado que o conhecimento pode ser igualmente, se não ainda mais eficazmente, adquirido por meio do discurso reflexivo durante esta prática (RAELIN, 2011). Considerando

essas críticas, avaliar modelos de aprendizagem como o caso extremo da Dinamarca, em que o método indutivo de ensino é considerado valioso, e professores são incentivados a utilizar cada oportunidade em sala para exercitar a tomada de decisão com os alunos (HAHN, 1999), pode, também, contribuir para o avanço da área, considerando-se até uma mescla com modelos norte-americanos na busca do que deve ser a forma mais eficaz para preparar os gestores no contexto brasileiro. Com base na discussão anterior, questiona-se se o modelo americano adaptado à realidade brasileira alcançará sozinho o objetivo desafiador de aproximar a teoria da prática; uma vez que já parece ter destoadado bastante daquilo por eles influído ao Brasil décadas atrás.

Outro aspecto que deve ser considerado é que o número de cursos de Administração de Empresas ofertado cresceu significativamente, indo de aproximadamente 240 cursos, em 1978, para mais de 1.500 cursos, em 2017 (RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA, 2016). Esse crescimento, no entanto, parece não ter ocorrido com adequado nível de qualidade dos cursos, com seleção de alunos com desempenho universitário menor e professores ainda pouco preparados para a docência (CASTRO, 1981).

De modo similar, a baixa qualidade do ensino na Educação Fundamental no Brasil potencializa tal defasagem na qualidade dos cursos, de graduação, afetando tanto a formação dos professores de Administração como o desempenho dos próprios docentes (CASTRO, 1981; BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO 2002; BARONE; APRILE, 2016). Considerando alfabetizado o indivíduo que “domina a leitura, a escrita, e/ou alguns significados numéricos, sendo também capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, 2015, p.160), o Brasil está entre os 10 países responsáveis por 72% da população analfabeta no mundo (HADDAD; SIQUEIRA, 2015), com uma taxa de 8,0% de analfabetos na população com 15 anos ou mais em 2015 (IBGE, 2015). E o problema agrava-se ao considerar o analfabetismo funcional, ou seja, “o alfabetizado funcional é capaz de localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática, utilizando estas habilidades para atender as demandas de seu contexto e possibilitar um desenvolvimento ao longo da

vida, tendo concluído mais do que 5 anos do ensino fundamental”, que, no Brasil, alcança 29,4% na população de 15 anos ou mais (INEP, 2015, p. 160).

Muitos alunos ingressam no Ensino Superior sem habilidades de leitura que possibilitem o desenvolvimento crítico, técnico e reflexivo necessário para sua formação (OLIVEIRA; SANTOS, 2005). O índice de alunos que chega ao ensino universitário com alfabetização plena caiu de 76%, entre 2001/2002, para 62%, em 2011, ou seja, 38% dos estudantes universitários<sup>1</sup> podiam, naquele ponto no tempo, serem considerados analfabetos funcionais (INSTITUTO MONTENEGRO E ONG AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Faz-se também necessária uma reflexão sobre o papel dessas instituições de ensino que se instalam no país, no sentido de se adaptarem a tal realidade, assim, capacitando alunos e professores para que possam chegar ao desenvolvimento esperado.

---

1 Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa mensuram o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra de duas mil pessoas representativas de brasileiros e brasileiras entre 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

## REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organização & Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

ALAJOUTSIJARVI, K.; JUUSOLA, K.; SILTAOJA, M. The legitimacy paradox of business schools: losing by gaining? *The Academy of Management Learning & Education*, v. 14, n. 2, p. 277-291, 2015.

ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. *Critical Perspectives on International Business*, v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

ANDRADE, R. O. B.; AMBONI, N. *Gestão de Cursos de Administração: Metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

AUGIER, M.; TEECE, D. J. Dynamic Capabilities and the Role of Managers in Business Strategy and Economic Performance. *Organization Science*, v. 20, n. 2, p. 410-421, 2009.

BERTERO, C. O. *Ensino e pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARONE, R. E. M.; APRILE, M. R. Educação formal nas empresas: um desafio para os diferentes atores. *Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional*, v. 31, n. 1, p. 1-9, 2016.

BLOOM, N.; VAN REENEN, J. Why do management practices differ across firms and countries? *The Journal of Economic Perspectives*, v. 24, n. 1, p. 203-224, 2010.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

CASTRO, C. M. O ensino da Administração e seus dilemas: notas para debate. *Revista de Administração de Empresas*, v. 21, n. 3, p. 58-61, 1981.

COELHO, F. *Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de Administração pública – em nível de graduação – no Brasil*. 2006, 151 f. Tese (Doutorado em Administração Pública) – EAESP, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

COELHO, F. S.; NICOLINI, A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em Administração pública no Brasil (1854-1952). *Revista de Administração Pública*, v. 48, n. 2, p. 367-388, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 307/66: Currículos mínimos de Administração: Parecer n. 307/66*. Brasília. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/html/c\\_gestor/Par307\\_66.pdf](http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf)>. Acesso em: Junho/2017.

COVRE, M. L. M. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

- DECROP, A. Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. *Recherche et Applications en Marketing*, v. 19, n. 2, p. 126-127, 2004.
- DEMSKI, J. S.; ZIMMERMAN, J. L. On “Research vs. Teaching”: A long-term perspective. *Accounting Horizons*, v. 14, n. 3, p. 343-352, 2000.
- DENZIN, N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.
- HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre os jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015.
- HAHN, C. Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, v. 25, n. 1-2, p. 231-250, 1999.
- HELFAF, C. E.; PETERAF, M. A. Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, v. 36, n. 6, p. 831-850, 2015.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E ONG AÇÃO EDUCATIVA. *INAF Brasil 2011 – Principais Resultados*. 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/relatorios/>>. Acesso em: Junho/2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Plano Nacional de Educação*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educação+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: Junho/2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=295011>>. Acesso em: Junho/2017.
- JACOBIDES, M. G.; WINTER, S. G. Capabilities: Structure, agency, and evolution. *Organization Science*, v. 23, n. 5, p. 1365-1381, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Dados apontam aumento do número de matrículas*. 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http://portal.inep.gov.br/](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http://portal.inep.gov.br/)>. Acesso em: dez. 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração*. Brasília. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>>. Acesso em: Junho/2017.
- OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.
- PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. *Revista Economia e Gestão*, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2013.

RAELIN, J. A. Work-based learning in US higher education policy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, v. 1, n. 1, p. 10-15, 2011.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. *Raking de cursos de Administração de Empresas*. 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-cursos/administracao-de-empresas/>>. Acesso em: dez. 2016.

SILVA, M. R. D. *Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação em Salvador*. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 459-467, 2004.

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 26, n. 64, p. 3-27, 1956.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

THE ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS – AACSB. *Impact of Research Task Force*. Florida, USA: AACSB International, 2012.

WORLD BANK. *World Bank Open Data*. 2017. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/>>. Acesso em: Junho/2017.

## DADOS DOS AUTORES

**PATRÍCIA SILVA MONTEIRO BOAVENTURA\*** *patboaventura@gmail.com*

**Mestre em Administração com foco em Estratégias de Marketing pela FGV-EAESP**

Instituição de vinculação: Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo

São Paulo/SP - Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Marketing Estratégico, Marketing de Serviços.

\* *Rua Itapeva, 474 – 9º andar - Departamento de Mercadologia Bela Vista São Paulo/SP 01331-000*

**LUCAS LOPES FERREIRA DE SOUZA** *lucaslfsouza@hotmail.com*

**Mestre em Administração pela UECE**

Instituição de vinculação: Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza/CE - Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Comportamento do Consumidor.

**FELIPE GERHARD** *gerhard.sousa@aluno.uece.br*

**Mestre em Administração pela UECE**

Instituição de vinculação: Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza/CE - Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Comportamento do Consumidor.

**ELIANE PEREIRA ZAMITH BRITO** *eliane.brito@fgv.br*

**PhD em Administração pela Manchester Business School**

Instituição de vinculação: Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo

São Paulo/SP - Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia de Marketing.