

O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças "bem-feitas" ou "bem cheias"?

Autoria: Alexandre Nicolini

Resumo

Em 1995, o Ministério da Educação estabeleceu a figura das Diretrizes Curriculares Nacionais, em substituição ao conceito anteriormente vigente de Currículo Mínimo. A formulação e as discussões sobre as novas diretrizes começaram em 1997 e foram cercadas de muita ansiedade e expectativa na graduação em Administração. Recentemente, a Câmara de Ensino Superior aprovou o texto final da proposta e o remeteu para aprovação no Conselho Nacional de Educação.

Esse artigo procura contextualizar essas novas Diretrizes Curriculares no processo evolutivo da graduação, e assim analisar as possibilidades de eficácia desse instrumento segundo os preceitos educacionais necessários para a construção de um modelo mais aperfeiçoado de ensino superior na Administração.

O ensino de Administração no Brasil antes da regulamentação

A história dos cursos superiores de Administração no Brasil começa logo no início do século, simultaneamente com um longo processo de definição sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo. Durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o ensino das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que finalmente habilitava os bacharéis em Administração Pública ou de Empresas ao exercício da profissão de Técnico de Administração, denominação que seria modificada posteriormente para administrador.

Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam do ano de 1902, quando passam a ministrar o estudo da Administração duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. Em 1905, o Decreto Legislativo 1.339 do Governo Federal reconhece como de utilidade pública os dois cursos, validando o diploma por elas conferido (Andrade, 1995, p.41).

Até a Revolução de 1930, no entanto, a educação nem era uma prioridade do governo nem constava entre as grandes questões nacionais. Era um privilégio reservado a poucos. Mas em 1931, dentro de um processo de ampliação da esfera de atuação do Estado, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e este estrutura o ensino no Brasil, desde os níveis mais elementares até os mais avançados. Na área dos estudos universitários, cria o Curso Superior de Administração e Finanças. Há que se notar que este curso diplomava, porém, os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa destes.

Nesta época, a consolidação dos cursos superiores em Administração ainda se encontra a três décadas da sua regulamentação. Porém, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam a preparação de

recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico – resultado da industrialização que experimentava o país e pelo desenvolvimento de infra-estrutura social – devido ao crescimento da vida urbana, da classe média e do operariado; e da infra-estrutura de transportes, energia e comunicações.

Esse processo de transformação trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico e social (Mezzomo Keinert, 1996, p.4). Com essa preocupação o Governo Vargas cria o Departamento de Administração do Setor Público em 1938. É um passo decisivo, à medida que enseja a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, organização e métodos, de acordo com as características da organização burocrática weberiana e as teorias da administração de Taylor e Fayol (Mezzomo Keinert, 1994).

A difusão e aplicação da “gerência científica” (Covre, 1991, p.59) se tornou numa das razões principais para que governos e empresas demandassem administradores, ou seja, técnicos capazes de produzir e gerir a organização burocrática necessária devido ao tamanho e complexidade crescente desta. E essa demanda por administradores começa a ser respondida com a criação, em 1941, da Escola Superior de Administração de Negócios em São Paulo. Os recursos para sua fundação foram tomados junto à classe empresarial paulista, despertando nessa o interesse para a formação profissional de dirigentes para a indústria e o comércio (Andrade, 1995, p.46).

Em 1946, tendo como objetivo colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo. É importante salientar que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Havia nos dois cursos, porém, um conjunto de disciplinas que evidenciavam uma preocupação com as questões administrativas. Mas é somente no ano de 1964 que surgem os cursos de graduação em Administração de Empresas e em Administração Pública nesta faculdade (Andrade, 1995, p.47).

Outro marco histórico na evolução do ensino de Administração é o aparecimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Originada no DASP, foi instituída em 1944 com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada, e se tornou um modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país posteriormente (Conselho Federal de Educação, 1993, p.290).

A Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública, nasceu em 1952 no Rio de Janeiro. Dois anos mais tarde, a mesma FGV criaria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), destinada a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim às expectativas do empresariado local (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p.23).

A EAESP, um centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios, se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento brasileiro, que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e estatais. Tinha como referencial teórico bibliografia

americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país (Motta, 1983, p.53).

Com essa referência e outras, também importantes, como a EBAP e a USP, o ensino de graduação em Administração se desenvolveu rapidamente no Brasil, mas acabou por desvirtuar-se do modelo que as originou. É importante notar que:

“A criação e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, foram feitas no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e o funcionamento deste campo.” (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p.25)

Esse modelo, original dos “pólos de referência” supracitados, acabou por não se reproduzir. A regulamentação do ensino e posteriormente o “milagre econômico” abriram um grande campo para os bacharéis em administração, mas essa demanda foi atendida formando-os em faculdades isoladas e privadas, características do processo de expansão do ensino superior no país. O fato de não estarem vinculadas essas instituições às universidades permitiu um crescimento do número de escolas em escala exponencial (Covre, 1991, p.76).

Assim, a maior parte das instituições que ofereciam o curso de Administração estava desvinculada do processo de construção científica. Abriram mão do seu papel como sujeito da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior. Descolaram-se da investigação e da discussão científica e da necessária redução sociológica do conhecimento que ministram.

A regulamentação do ensino e a figura do Currículo Mínimo

O primeiro precedente para a organização do ensino de Administração no Brasil se encontra na regulamentação da profissão de Técnico em Administração, que torna o exercício da profissão privativo:

“Dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961”.(Conselho Federal de Educação, 1994, p.40)

O preceito acima é da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre outras resoluções, criou o Conselho Federal de Educação e atribuiu a ele a competência de fixar o conteúdo mínimo e a duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei.

A figura do currículo mínimo tinha sua concepção baseada nos seguintes objetivos:

“1) Facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do

curso ou “em perda de tempo”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem (...);

2) fornecer diploma profissional, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão (...);

3) Assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas (...);

4) Permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos;

5) Observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional.” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p.1)

Desta forma, em 8 de julho de 1966 o Conselho Federal de Educação terminaria por regulamentar o ensino de Administração através de Resolução não numerada (Conselho Federal de Educação, 1991, p.49-51), fixando o conteúdo mínimo e a duração para o curso. O currículo mínimo, como de regra geral, detalhava as disciplinas que deveriam fazer parte do curso de Administração, e às quais estavam atreladas a autorização e o reconhecimento dos cursos.

Algumas considerações sobre o assunto foram tecidas pelo Conselheiro Dumerval Trigueiro, o relator do processo de regulamentação do ensino de Administração, no Parecer 307/66. Sua opinião é firme no que se configuraria como um dos grandes problemas do ensino de Administração: a (in)existência de um projeto pedagógico.

Uma causa para que tal fato viesse a ocorrer foi a excessiva atenção das instituições de ensino superior aos conteúdos fixados em detrimento dos processos pedagógicos. Rígido, o currículo mínimo configurava-se numa “verdadeira ‘grade curricular’, dentro do qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos até aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, independente de contextualização” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p.2). O processo de formação do administrador se tornou então mecânico, pouco humanista, sem a noção de objetivos a alcançar nem a finalidade desse processo, e desprovido das práticas pedagógicas a serem utilizadas.

Vinte e sete anos depois, o Parecer nº 433/93 corroboraria a opinião de Trigueiro, afirmando que “As instituições devem convencer-se de que *o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem* e não um fim em si mesmo.” (Conselho Federal de Educação, 1993, p.293)

O ensino privado, responsável pelo “surto” de ensino superior após 1970, não se preocupou tampouco com a necessidade de um projeto pedagógico. Havia apenas despertado para uma oportunidade: o crescimento econômico demandou administradores e houve

necessidade de formá-los, nos moldes que a regulamentação exigia (Covre, 1991, p.76). Organizou-se assim a expansão do ensino superior, através do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, na verdade escolas de 3º grau, que se limitavam a reproduzir o currículo mínimo regulamentado. Nessa expansão, os saberes técnicos foram enfaticamente valorizados. Como observa Martins:

“Os saberes técnicos – altamente perecíveis – parecem embriagar, com a ilusão da exatidão, as mentes dos formuladores e executores dos nossos programas de formação em administração, com graves prejuízos para o desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo, as de natureza impessoal, capacidades críticas e criativa, cultura geral, grau de consciência e de responsabilidade (accountability?), todas essas, sem dúvida, de muito maior perenidade do que o domínio de técnicas fugazes.”(Martins, 1997, p.238).

Assim, na estruturação dos cursos de graduação em Administração dominou o tecnicismo, e como resultado, percebeu-se uma rápida obsolescência dos programas. Como a maioria dos programas está situada em escolas isoladas e sem produção científica, é razoável supor que a atualização não seja uma dinâmica constante. Mesmo nas melhores escolas do Brasil os programas lembram cursos norte-americanos da década de 60 (Motta, 1983, p.53).

Tal tecnicismo muito contribuiu para que o ensino de Administração permanecesse inalterado, insensível às mudanças por que passava o mundo. Algumas dessas mudanças, como o choque do petróleo, a revolução microeletrônica, o surgimento acelerado de novas tecnologias e a globalização econômica acabaram por modificar, de forma irreversível, o mundo das organizações.

Apenas em 1991, no entanto, há uma primeira mobilização da área. No Rio de Janeiro acontece o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração. Nesse encontro foram reunidos 170 cursos de Administração de todo o país, concluindo pela apresentação de proposta formal de um novo currículo mínimo a ser submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação. Mas, na avaliação de Monteiro Júnior (1995, p.34):

“... resultou dos debates e discussões acalorados e prolongados a montagem de um novo currículo mínimo, aperfeiçoado e modernizado, é verdade, mais ainda longe de retirar as Escolas de Administração da trilha tradicionalista.”

Esse novo currículo mínimo é fixado pelo Conselho Federal de Educação no dia 4 de outubro de 1993. Sua maior novidade é a tentativa de mudança da ênfase na formação. Se, na primeira regulamentação do ensino, a opção era deliberadamente pela formação tecnicista, a Resolução 2/93 tenta fazer a opção por uma formação mais próxima da generalista, ao assumir a condição da Administração como uma ciência social aplicada.

Não é o bastante, porém. As organizações brasileiras estão mergulhadas, desde 1991, em um mundo cada vez mais globalizado e mutável, demandando profissionais preparados para enfrentar essa realidade. E as escolas de Administração ainda forjam profissionais baseadas em um currículo reformulado mais ainda tradicionalista, cuja concepção inicial ainda se encontra marcada e datada dos sessentas.

Em direção às Diretrizes Curriculares

Apesar da demanda por profissionais atualizados, capazes de enfrentar o futuro e suas incertezas, não é essa a demanda que conduz a área ao repensar da formação do administrador.

A publicação da Lei 9131, em 1995, que teve a missão de reformar parcialmente a LDB de 1961, reformula e insere novas atribuições para o Conselho Nacional de Educação. Entre elas, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

Na realidade, a tarefa de definição dos conteúdos do currículo transfere-se gradualmente do Conselho Nacional de Educação para as universidades. Assim, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional específica, no artigo 9º, que fica reservado à União “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”, ao passo que as universidades, no exercício da sua autonomia, reservam-se ao direito assegurado pelo artigo 53 de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. A nova LDB ainda reforça a opção pelas Diretrizes Curriculares quando estabelece o fim da vinculação entre formação e exercício profissional, determinando que os diplomas constituam-se apenas em prova da formação recebida por seus titulares.

Ora, a regulamentação do ensino foi uma conseqüência da regulamentação profissional. Cursava-se a graduação para que, com o diploma em mãos, se estivesse habilitado ao exercício da profissão. Daí a necessidade de um currículo mínimo, para que a formação estivesse dentro de padrões básicos de qualidade e uniformidade necessários à obtenção do diploma profissional.

Liberado o ensino da exigência de formação obrigatória do profissional, aponta a nova LDB no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos.

Essa nova orientação leva o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 776/97, a orientar a necessária mudança da figura do currículo mínimo para o modelo das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Ele enumera assim os princípios das diretrizes:

“1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2) Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de

exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas."

Esses princípios consolidam as Diretrizes Curriculares como instrumentos de referência para as Instituições de Ensino Superior no processo de elaboração dos seus programas de formação e na definição dos seus currículos plenos, pois garantem a necessária flexibilidade curricular e a liberdade de construção de seus projetos pedagógicos. Eles substituem o conceito de um profissional apto ao exercício da profissão pelo conceito da permanente preparação profissional, garantindo ao formando a autonomia intelectual necessária para a produção de conhecimento e a adaptação ao futuro e às suas incertezas.

Coube então à Secretaria de Ensino Superior lançar o Edital 004/97, convocando todas as escolas a enviarem sugestões para a composição das novas Diretrizes Curriculares por curso. Elas seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da área, e posteriormente submetidas à aprovação no Conselho Nacional de Educação. A área de Administração atende o edital nos dias 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, promovendo o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. Esse evento serviu para analisar e discutir as novas propostas de diretrizes para os cursos. Complementadas com as sugestões recolhidas em outros encontros regionais com o mesmo objetivo, as idéias foram sistematizadas numa proposta e submetidas ao Conselho Nacional de Educação.

Preceitos educacionais que devem ser observados

Um das características da nova política, baseada na premissa das Diretrizes Curriculares, é dar às escolas espaço para criar propostas de formação diferenciadas e definir o perfil do profissional que querem formar. Tomada tais decisões, busca-se desenvolver nele as competências relacionadas àquele perfil durante a realização do curso.

Competência é um termo usual nos textos das novas Diretrizes Curriculares, como veremos adiante. Já o conceito de qualificação parece mais acertado para o currículo mínimo, que era inteiramente voltado para a formação do aluno ao exercício profissional: "(...) requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional." (FLEURY, 2001, p.19)

Desenvolver competências é uma atividade mais complexa. Não desconsidera a necessidade de qualificação, pois essa contém um substrato fundamental: o conhecimento, seja teórico ou empírico. É o conhecimento que dá a base para o profissional ser competente e “assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso.”(ZARIFIAN, *apud* FLEURY, 2001, p.19).

Zarifian fala necessidade da emergência do modelo de competências num mundo que evolui rapidamente e que faz com que o mercado de trabalho passe por três mutações:

- *"A noção do incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar auto-regulação;*
- *Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão;*
- *Serviços: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno à organização, precisa ser central e estar presente em todas as atividades."* (ZARIFIAN, *apud* FLEURY, 2001, p.20).

Essas mutações exigem um indivíduo diferenciado, que saiba utilizar seu estoque de conhecimentos e saberes para além da erudição. O modelo de competências exige a formação do profissional com "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles." (PERRENOUD, 1999, p.7)

Em suma, a transição do modelo de currículo mínimo para o modelo de Diretrizes Curriculares enseja uma mudança de comportamento das escolas de Administração e de outras áreas. De meras transmissoras de conhecimento, elas devem ampliar seu papel para forjadoras de competências.

Uma escola que se dedica apenas à transmissão de conhecimentos limita estes para exercitá-los, no âmbito escolar, de forma quase mecânica, sua mobilização em determinadas situações. Uma outra dedica-se a percorrer o campo mais amplo de conhecimentos, sem a preocupação com a mobilização destes em uma determinada situação, confiando na formação profissionalizante ou na vida para garantir a formação de competências. Essa é a diferença entre preparar indivíduos com "cabeças bem cheias" ou "cabeças bem-feitas". (PERRENOUD, 1997, p.10)

Essa confiança na formação também fora do âmbito escolar advém do fato de que o indivíduo não pode construir sozinho esquemas de mobilização de conhecimentos *com discernimento* por simples interiorização. Esses esquemas só se constroem com experiências renovadas, redundantes e estruturantes, ainda mais se acompanhadas de atos de reflexão. (PERRENOUD, 1997, p.9)

Mas como esses conhecimentos devem chegar aos alunos? As escolas de Administração trabalham, na sua grande maioria, preparando indivíduos com "cabeças bem cheias", transmitindo conhecimentos dentro da concepção "bancária" de educação, conforme explica Freire (1987, p.58):

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixa docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.(...) a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem seus depósitos, guardá-los e arquivá-los.”

Tornam-se assim os educandos meros arquivadores de conhecimentos e conteúdos, pois estão desprovidos de sua capacidade de buscar o inter-relacionamento entre teoria e prática e vivenciar o conhecimento. Quando os professores falam da realidade como algo parado, estático, compartimentado e controlável, a palavra se esvazia da dimensão concreta que deveria ter e torna-se mais som que significação. Se ainda falam ou dissertam os mestres sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos estudantes, certamente colocam estes na condição de meros depositários de conhecimentos. Conteúdos “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (Freire, 1987, p.57)

Aos estudantes, então, pouco resta senão o papel de receber, de memorizar e de exercitar de maneira intensiva a mobilização mecânica dos conhecimentos. Quanto mais os educandos se exercitam nessa tarefa de memorização automática, mais se afastam da busca da consciência crítica, que em última análise, resultaria na sua inserção no mundo e na conseqüente transformação deste. Tornam-se ingênuos, disciplinados a imitar o mundo, a ordenar o que já se faz espontaneamente. O resultado final, segundo Covre, é "... a transformação do estudante em um profissional pouco “pensante”, e é principalmente a sua transformação em um *técnico*, aplicador de tecnologias em sua maior parte importada, e não mais em um possível, também, futuro pesquisador, cientista.” (Covre, 1991, p.76)

Assim, se uma educação de concepção “bancária” resulta na imersão das consciências dos alunos, deve-se caminhar na direção de uma educação problematizadora, que busque a emersão das consciências e sua inserção crítica na sociedade. Segundo Freire (1987, p.70):

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.”

Na prática problematizadora, os educandos desenvolvem o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A partir das experiências dos alunos, implica um constante ato de desvelamento da realidade, abrindo espaço para a inserção crítica dessa (Freire, 1987, p.71). A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, nega os comunicados e os narradores, bem como a

possibilidade de *transmissão* pura e simples de conhecimentos. Torna obrigatória a existência da comunicação e irreversível a constância do debate. Traduz-se na dialogicidade do processo de aprendizado e permite a superação constante.

A tendência então, para o aluno, é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmo e no mundo, sem separar este pensar da ação, pois a prática problematizadora se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a sua realidade. O aluno passa a perceber a si próprio e sua situação, entra em contato com a sua realidade e sente-se capaz de modificá-la. Desenvolve suas competências.

As novas diretrizes: "cabeças cheias" ou "cabeças bem-feitas"?

No início de abril de 2002, a Câmara de Ensino Superior publicou o Parecer 146/2002, cujo assunto são as Diretrizes Curriculares Nacionais. O parecer recomenda a aprovação da Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares do curso de Administração, tendo a Câmara acompanhado o voto dos relatores, o que significa que pouquíssimas ou nenhuma alteração será feita pelo Conselho Nacional de Educação. Diante desse quadro, cabe desde já uma análise preliminar do conteúdo das diretrizes para verificar se a filosofia da política pública proposta pelo Parecer 776/97 foi considerada.

As diretrizes dividem-se entre dois objetivos distintos: dispõe sobre os parâmetros em que cada Instituição de Ensino Superior deve definir a operacionalização do seu curso e depois define os campos interligados de formação do administrador e as habilidades e competências que devem ser observadas.

Na definição de parâmetros, a Resolução proposta trata de quatro temas básicos que devem ser apresentados pelas escolas: o projeto pedagógico, a organização curricular, o estágio e as atividades complementares e o acompanhamento e avaliação do curso. A monografia ou trabalho de conclusão de curso passa a ser tratada como conteúdo curricular opcional.

O projeto pedagógico do curso e a organização curricular se propõem a clarificar quais são os critérios que norteiam a concepção do currículo pleno e sua operacionalização: devem discorrer sobre a vocação e os objetivos gerais do curso, as estratégias de realização da interdisciplinaridade, a forma de integrar teoria e prática, a inter-relação com a pesquisa e a extensão e as atividades necessárias para integralizar o currículo.

O estágio curricular está voltado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados a partir da definição do perfil profissional pela escola. As atividades complementares procuram incluir a prática de estudos e atividades independentes, de cunho interdisciplinar, que se traduzam em aprendizagem mediatizada pelo mundo. O curso ainda deve sistematicamente avaliar o processo de formação de competências, monitorando todas as pessoas e atividades envolvidas, interna e externamente.

Já os conteúdos que deverão ser tratados durante a integralização curricular devem atender aos seguintes campos interligados de formação: a Formação Básica, que atende as disciplinas relacionadas às Ciências Sociais, das quais a Administração egressa; a Formação Profissional, que busca desenvolver habilidades relativas às disciplinas ligadas diretamente ao exercício da profissão; a Formação Complementar, que visa estabelecer as relações com o

ambiente onde as organizações estão inseridas; finalmente, os Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, porque se deve construir os conhecimentos procedimentais necessários para a atividade do administrador (PERRENOUD, 1999, p.9). Esses conteúdos contribuirão para construir o perfil básico do administrador, através da emulação no aluno das seguintes competências:

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

Esse grupo representa a própria a essência do significado de competência, pois trata da capacidade do indivíduo para agir com eficácia em qualquer tipo de situação, apoiado em conhecimentos que podem ser tanto teóricos como empíricos. (PERRENOUD, 1999, p.7)

- *Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;*
- *Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;*

Esses grupos tratam, respectivamente, da noção de comunicação defendida por Zarifian, porque implica conhecer a si e ao outro para partilhar os objetivos organizacionais e normas comuns para sua gestão, e da noção que deve ser central *de servir*, tanto ao cliente interno quanto ao externo. (ZARIFIAN, *apud* FLEURY, 2001, p.20)

- *Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;*

O raciocínio descrito opera a lógica matemática, que trata de conhecimentos procedimentais, e a lógica aristotélica, que trata de conhecimentos condicionais. É a soma necessária aos conhecimentos declarativos já ensinado nas escolas, importante na formação do administrador porque o leva a julgar com mais embasamento a pertinência dos conhecimentos que serão precisos num processo decisório, e assim poderá mobilizá-los com mais discernimento. (PERRENOUD, 1999, p.9)

- *Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;*

Essas competências só poderão ser emuladas com a prática de uma educação problematizadora, pois em cada uma delas exige-se a inserção crítica da realidade na consciência do aluno (FREIRE, 1987, p.63). Iniciativa, determinação e vontade política combinadas com ingenuidade não raro se prestam a interesses de outrem.

- *Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.*

Finalmente, essa última capacidade confunde-se com o papel da escola que prefere produzir "cabeças bem feitas" a "cabeças bem cheias". É incentivar o aluno a confiar nas lições que a vida traz, e principalmente, na importância delas.

Não há dúvidas que essas são competências desejáveis para o administrador deste fim de século. Mas certamente não serão desenvolvidas nas escolas de Administração atuais, que se prepararam durante anos apenas para qualificar indivíduos. A noção de formar competências é muito mais ampla.

Com a exclusão da consciência do aluno na construção do saber, é difícil que ele perceba o todo administrativo. Sem essa percepção, há prejuízo na capacidade de reconhecer e definir problemas, pois esse estudante tenderá sempre a analisar o problema sob ótica do aplicador de tecnologia. A construção da boa solução, no entanto, passa por saber analisar o problema de diferentes ângulos e prismas, efetuando uma composição desses, localizando-se na realidade presente e assim tendo uma visão mais completa. O ato de pensar estrategicamente não permite barreiras na percepção, tampouco visões isoladas. É uma atividade altamente conectiva.

A comunicação produtiva com seu grupo de trabalho também passa pela capacidade de compreender a organização como um fenômeno complexo. Esta se constitui em uma equipe formada por indivíduos, não raro, de diferentes formações, congregando assim vários campos do saber. Se durante a faculdade o aluno estuda sob a perspectiva de mero receptor de conhecimentos, os campos do saber vão lhe parecer separados uns dos outros. É natural que transfira essa percepção e tenha a mesma perspectiva na empresa. A realidade da vida profissional reforça essa visão, pois "o profissional de administração atua no espaço social do trabalho dividido, ou, mais precisamente, nas grandes áreas divisionais e nos departamentos das organizações"(Martins, 1997, p.238).

Assim, o profissional encarará a organização como uma adição de departamentos especializados que não necessariamente se relacionam. Gerir a complexidade do negócio, nesse contexto, torna-se tarefa das mais difíceis. Capacidade de se expressar e se comunicar nos processos de negociação e comunicação interpessoal e intergrupais são competências que, no caso da continuidade desse modelo de formação, só poderão ser adquiridas pelo estudante de forma empírica durante sua vida profissional, nem sempre de maneira prazerosa.

Da mesma forma, iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho parecem objetivos muito ambiciosos, quando o estudante não é convidado, ou a ele não é dada liberdade para assumir a co-autoria do seu processo de aprendizado. Essas são características adultas, desenvolvidas por pessoas que assumem o papel de protagonistas de sua própria história (Guerreiro Ramos, 1965, p.20), que se tornam nesse caso interlocutoras no processo de ensino-aprendizagem, e não simplesmente ouvintes.

Conclusões

O currículo mínimo figurou no cenário da regulamentação do ensino e da habilitação profissional por mais de quarenta anos. Cumpriu o papel para o qual foi definido, estabelecendo uma uniformidade entre cursos de instituições de ensino superior diferentes e transmitindo conhecimentos e informações necessárias para qualificar os primeiros administradores. Com o passar do tempo e, principalmente, com as novas demandas para a formação profissional, acabou por revelar sua rigidez de configuração, pois os conteúdos obrigatórios se tornaram "amarras" para o desenvolvimento de outras formações mais adequadas. Dessa forma, a superação desse tipo de regulamentação já se fazia necessária.

A transição para o conceito de Diretrizes Curriculares é, em si, uma grande evolução. A opção pela nova forma de regulamentar o curso de Administração já evidencia uma mudança de postura, quando ao invés de listar conteúdos obrigatórios passa a descrever as competências básicas para a formação do administrador. Na Resolução 2/93, nenhuma menção era feita ao perfil profissional do aluno. Nela se buscava apenas definir o currículo mínimo, sendo assim um instrumento para definir apenas como se deveria qualificar o futuro profissional. Evoluiu-se, então, da qualificação obrigatória ditada pelo currículo mínimo para a formação de competências, com grande grau de liberdade.

As Diretrizes Curriculares não procuram regular quais matérias devem ser obrigatórias. Elas apontam quais devem ser os campos do saber que, interligados, fazem parte da formação do administrador, sem definir essa ou aquela disciplina como obrigatória. Pedem às escolas a definição do currículo pleno, a forma do estágio supervisionado, das atividades complementares e a forma de avaliar o processo de formação e seus resultados. As obrigações, então, movem-se para definir o que é estritamente necessário.

O Projeto Pedagógico é necessário. Ele vai ser o mais importante instrumento para a organização curricular e para descrever como funcionará o curso. Será a base para o planejamento das atividades da escola e para que se mantenha a direção correta na perseguição dos objetivos propostos. A nova regulamentação acerta na sua obrigatoriedade.

Dentro dessa nova postura, o único caminho possível é confiar nas Instituições de Ensino Superior quando da definição dos seus objetivos gerais, da vocação do curso e dos conteúdos curriculares necessários para que atinja seus objetivos. As novas diretrizes permitem às escolas construir seus próprios caminhos. Consolida o princípio da autonomia universitária e responsabiliza as instituições isoladas, pois garantem a liberdade necessária para essas definições, que devem ser consistentes e coerentes entre si.

Isso não significa, porém, que a responsabilidade pela oferta de uma formação de qualidade passa a ser responsabilidade única da escola. A União mantém a prerrogativa de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento, adotando novos parâmetros e indicadores de desempenho. Esse novo instrumento é a Avaliação das Condições de Ensino.

O administrador qualificado apenas para atender às exigências da habilitação profissional está com os dias contados, desde muito tempo atrás. Não foi substituído anteriormente porque o modelo de formação estava ultrapassado. A edição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais investe na formação de competências e cria condições para que se forme um administrador adaptável a novas situações, capaz de responder aos desafios da transformação do mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

Bibliografia

- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O ensino de administração pública: histórico e diagnóstico**. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília, D.O., 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, D.O., 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 433/93, de 5 de agosto de 1993**. Brasília, D.O., 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 776/97, de 3 de dezembro de 1997**. Brasília, D.O., 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 246/2002, de 3 de abril de 2002**. Brasília, D.O., 2002.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu/MEC. **Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração**. Florianópolis: UDESC, 1997.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Leis. In: **Manual do administrador: guia de orientação profissional**. Brasília, Conselho Federal de Administração, 1994
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Currículos mínimos dos cursos de graduação**. Brasília, 1991.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Documenta**. Brasília, ago 1993.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral de administração**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1983.
- MARTINS, Paulo Emílio Matos Martins et al. Repensando a formação do administrador brasileiro. **Archétypon**. Rio de Janeiro, 5(15), set./dez. 1997.
- MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. **Série Relatórios de Pesquisa**. São Paulo, 1996.
- MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete & VAZ, José Carlos. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. **Revista do Setor Público**, n. 28, jan./mar. 1994.
- MONTEIRO JÚNIOR, Sady. **O currículo por tema como alternativa ao currículo dos cursos em administração**. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.