



**Instituto de Economia**  
**Universidade Federal de Uberlândia**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA

CURSO DE MESTRADO EM ECONOMIA

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS FRENTE AOS NOVOS  
PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

**Ana Mônica Beltrão da Silva**

Uberlândia – MG  
2005

**Ana Mônica Beltrão da Silva**

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS FRENTE AOS NOVOS  
PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Economia do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Economia.

Área de concentração: Economia

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Damas Garlipp

Uberlândia – MG  
2005

**Ana Mônica Beltrão da Silva**

**O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS FRENTE AOS NOVOS  
PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

Dissertação defendida e \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005  
pela Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Cláudio Luiz Miotto (FAGEN –UFU)  
Convidado

---

Prof. Dr. Niemeyer Almeida Filho (IEUFU)  
Convidado

---

Prof. Dr. José Rubens Damas Garlipp (IEUFU)  
Orientador

## **Dedicatória**

Tenha firmeza em suas atitudes e persistência em seu ideal.

Mas seja paciente, não pretendendo que tudo lhe chegue de imediato.

Há tempo para tudo.

E tudo o que é seu virá às suas mãos, no momento oportuno.

Saiba esperar o momento exato em que receberá os benefícios que pleiteia.

Aguarde com paciência que os frutos amadureçam para que possa apreciar devidamente sua doçura.

Comemore a realização de seus objetivos e se recompense pelos seus esforços. Isso realimentará sonhos e o preparará para novas vitórias.

## **Agradecimento**

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha amada mãe, *Lenita*, pela sua garra, persistência, dedicação, amor e, principalmente, a sua preocupação em dar-me uma boa educação. À Maria Célia, pela paciência, apoio, carinho e compreensão nos momentos de cansaço, aflição e nervosismo. Ao meu padrinho Paulo, que está sempre ao meu lado, em vigília e proteção.

Quero também tecer um agradecimento especial ao meu orientador, José Rubens Damas Garlipp, por sua atenção e afabilidade, e por ter-me dado tranqüilidade necessária nos momentos difíceis e, principalmente, por ter acreditado (confiado) em meu trabalho.

Não posso deixar de lembrar de todos do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia, mestres e funcionários que, em acertado esforço conjunto, apostaram em minha capacitação docente. Dentre os quais Vanessa Petrelli Corrêa, Niemeyer Almeida Filho, Marisa dos Reis Botelho, Antônio Cesar Ortega, Germano Mendes de Paula, Edílson José Graciolli, Henrique Dantas Neder, Márcio Holland de Brito, José Flôres Fernandes Filho, Rejane Corrêa e não podia esquecer a mãezona de todos os momentos e que momentos Vaine Aparecida Barbosa .

Agradeço, também, a amiga Jussara Domingues, grande companheira de jornada e uma das poucas pessoas realmente AMIGA.

## RESUMO

O objetivo da dissertação é refletir sobre o Curso de Administração de Empresas frente à realidade do capitalismo neoliberal, as exigências dos agentes internacionais de financiamento, como FMI e Banco Mundial, que colocam a educação como um “mercado educacional”. Busca-se mostrar a importância do Curso de Administração de Empresas junto ao mercado de trabalho, frente aos novos paradigmas educacionais. É, ao mesmo tempo, intuito esclarecer que os velhos paradigmas, assentados na autocracia e desconfiança, conformismo e individualismo, usados na administração empresarial, já não se enquadram na realidade atual, que requer novas alternativas que possam ser aplicadas à administração de novos negócios num mundo cada vez mais complexo, globalizado e sob a influência de mudanças radicais promovidas pela Terceira Revolução Industrial, a economia da informação. Isto porque, com a implantação da flexibilidade de tarefas e funções no trabalho, este não mais se articula com uma organização cuja estrutura foi concebida como uma rede de cargos, em que cada posto já foi pré-definido em termos de atribuições e relações hierárquicas. Com o advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática, aliados a mudanças de paradigma da ciência, não cabe a insistência em um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. Por esta razão é que se propõe mudanças no Curso de Administração da Faculdade Anhanguera, mediante um Projeto Pedagógico em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, observando as diretrizes da Lei 9394/98 no que se refere ao ensino superior e as orientações do Conselho Nacional de Administração. À luz desse contexto, o Curso de Administração da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH), objeto desta dissertação, deve ter como compromisso a formação integral do ser humano, que constitui instrumento de construção da cidadania, de tal sorte que seja possível disseminar “a competência humana de fazer-se sujeito” na formação de profissionais não apenas competentes, mas responsáveis social e eticamente.

## **ABSTRACT**

The objective of the dissertation is to place the Course of Administration of Companies inside of the reality of the neoliberal capitalism, the international agents' of financing demands, FMI and World Bank, that place the education as “an educational market, to show the importance of the Course of Administration of Companies in the job market and at the same time, to place him/it front to the new educational paradigms. And to clear that the old paradigms, autocracy and distrust, conformism and individualism used in the managerial administration, no longer they are framed more in current reality, to look for new alternatives and to apply them to the administration of new businesses in a world more and more complex, globalization and under influences of radical changes promoted by the Third Industrial Revolution, the economy of the information. And that, with the implantation of the flexibility of tasks and functions in the work doesn't pronounce with an organization whose structure was conceived as a net of positions, where each position was already per-defined in terms of attributions and hierarchical relationships. And with the coming of the economy globalization and to strong influence of the progresses of the communication means and of the allied computer science resources to changes of paradigm of the science they don't hold a teaching in the universities that you is characterized by a practice pedagogic conservative, repetitive and critical and, for that it is that you intends a change in the Courses of Administration by a Pedagogic Project in consonance with the demands of the contemporary society, observing the guidelines of the Law 9394/98 in what refers to the higher education and the orientations of the National Council of Administration, the Course of Administration of FACH, has as commitment the human being integral formation, that constitutes instrument of construction of the citizenship - “the human competence of doing subjects”, professionals with social and ethical responsibility professional.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>I</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>16</b>
<b>PARADIGMAS EDUCACIONAIS – UM EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>28</b>
<b>PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS – UM EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Os PARADIGMAS – UMA BUSCA DE NOVAS TRANSFORMAÇÕES ORGANIZACIONAIS .</b>	<b>28</b>
<b>2.2. OS TRABALHADORES E O NOVO PARADIGMA .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>41</b>
<b>CURRÍCULO, CONHECIMENTO, DEMOCRACIA E AUTONOMIA DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 – TRÊS POLÍTICAS: CURRÍCULO, ESCOLA E MAGISTÉRIO. ....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 –TRANSFORMAÇÃO DO PENSAMENTO CURRICULAR .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 – CONDIÇÕES PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO .....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>55</b>
<b>OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UCG E FACH FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES.....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>66</b>
<b>A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>



<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

A idéia básica que orienta esta dissertação deriva de um posicionamento crítico acerca de um problema para o qual despertamos desde as primeiras experiências, como docente, na Administração de Empresas: a importância do curso na habilitação de profissionais para um mercado de trabalho sob constantes transformações e, a sua relação com os desafios impostos pelos novos paradigmas educacionais.

A busca de novos ambientes de aprendizagem mais adequados às necessidades empresariais e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-se a procurar um novo referencial para o Curso de Administração, tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor administrativo, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Esses desafios requerem, além do compromisso com a administração, que a criatividade seja colocada em prática na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados pelo mundo empresarial, com base em novas compreensões a respeito das transformações que estão ocorrendo no mundo dos negócios.

O primeiro capítulo parte do pressuposto de que os velhos paradigmas, assentados na autocracia e desconfiança, conformismo e individualismo, usados na administração empresarial, já não mais se enquadram na realidade atual, fazendo-se necessário buscar novas alternativas e aplicá-las à administração de novos negócios, num mundo cada vez mais complexo, globalizado e sob a influência de mudanças radicais promovidas pelo que se convencionou chamar de Terceira Revolução Industrial, baseada na economia da informação. Essas transformações têm promovido uma mudança paradigmática na forma de se pensar e realizar atividades nas organizações empresarias, redefinindo constantemente a forma de sobrevivência e competição do mercado.

Percebe-se que, até o presente momento, a teoria da relatividade e a física quântica constituem as tentativas mais completas de desenvolvimento de uma abordagem global do funcionamento das leis do universo relacionadas à matéria e ao seu movimento. Segundo o físico David Bohm (1992), essas teorias constituem o meio mais básico disponível na física para entendermos as leis do universo.

A mecânica quântica é uma teoria que fornece as leis de transformação elementares, o que acontece no micromundo das partículas atômicas e, dessa forma, descreve também o funcionamento interno de tudo o que se vê, ao menos fisicamente, como afirma Danoh Zohar (1994), cientista americano formado em física e filosofia pela Universidade de Harvard pelo MIT.

A física quântica, para Zohar (1994), apesar de parecer constituir um mundo à parte, nas complexas fórmulas matemáticas e seus resultados experimentais, ela tem muito a ver com o mundo das experiências do senso comum, com as percepções, as emoções e com os problemas pessoais. O princípio da incerteza de Eizenberg há muito invadiu a linguagem dos sociólogos e psicólogos, e são vários os modos pelos quais a teoria quântica oferece uma compreensão radicalmente nova dos vários aspectos de experiência de vida diária.

A visão mecânica separa os indivíduos de seus relacionamentos, não reconhecendo a importância do contexto no qual estão inseridos, o que gera um individualismo exagerado e a prevalência do egocentrismo humano. A visão quântica, por seu turno, promove todos a seres interdependentes, sob a premissa de que as novas vidas estão entrelaçadas com o mundo natural e dependem de atuação na realidade, sendo reveladora de uma construção ativa em que o indivíduo é considerado seu participante.

Parte do problema educacional da atualidade decorre da visão de mundo cartesiana, do sistema de valores que lhe está subjacente, de correntes psicológicas que muito influenciaram e que continuam influenciando a educação.

Pela visão quântica do por quê da ocorrência das transformações, verifica-se no início dos anos 70 um duplo movimento do capital para a manutenção dessa forma invariável, transformando-se o processo e a organização do trabalho. Tais mutações são atribuídas, a uma nova mecanização e a seu paradigma taylorista/fordista. Entretanto, esta resposta do capitalismo frente às dificuldades no prosseguimento da acumulação, impostas por novas condições socioeconômicas dos mercados, e que intensificam e alteram os termos da concorrência intercapitalista, na verdade é gestada por uma crise da lógica mecanicista que permeou toda a sociedade desde a invenção da máquina a vapor, e que, mais do que uma base técnica, significa uma produção de recursos relacionada ao agir e ao organizar.

Assim, surgem como base de um novo paradigma a integração e a flexibilidade. A integração surge como princípio de gerência e procura reunir aquilo que o taylorismo separou, devolvendo aos executantes a iniciativa para melhorar a responsabilidade de geri-las. Simultaneamente, a função da força do trabalho deve deslocar-se da ênfase individual e referir-se ao grupo de executores.

Sinteticamente, integrar o homem ao trabalho significa fazê-lo tornar a pensar em suas tarefas, resgatar da gerência científica uma parte das atribuições de planejar a execução, devolvendo-as ao chão de fábrica e sistematizando o saber operário.

Promover uma mudança radical nas relações dos homens com seu trabalho mais direto, contudo sem modificar as relações entre a organização e seus trabalhadores, é de início violar o nível básico da integração do paradigma, a partir do qual tudo está relacionado e tudo diz respeito a todos.

O próprio conceito de relação - e as organizações são formadas por um complexo de relações de trabalho - pressupõe uma troca de valores entre as partes.

O segundo capítulo desenvolve uma nova concepção, qual seja: o novo paradigma deve se redefinido e ampliado de modo que os trabalhadores façam parte de um todo, e como tal não são apêndices ligados por um simples vínculo salarial, pois representam a própria organização, recebendo dela confiança e lealdade, à medida que a organização também espera receber o mesmo dos trabalhadores.

Completando o princípio de integração no trabalho, um executor terá melhores condições de sistematizar seus conhecimentos práticos em prol da racionalização se tiver ampla experiência na execução da atividade e de suas implicações por todo o processo produtivo. Esta condição pressupõe a execução combinada ou rotativa de várias tarefas e funções, o que caracteriza a flexibilidade no trabalho. Neste contexto, a flexibilidade alcançada nos meios de produção pelo emprego da automação micro-eletrônica deve ser acompanhada de uma flexibilidade de mão-de-obra no trabalho com conseqüente melhoria do resultado final.

A implantação da flexibilidade de tarefas e funções no trabalho não se articula com uma organização cuja estrutura foi concebida como uma rede de cargos, onde cada posto já foi pré-definido em termos de atribuições e relações hierárquicas.

A flexibilidade e a integração são novas exigências incorporadas pela crise capitalista à sua estrutura econômica, alterando o padrão de uso da mão-de-obra buscada pela gerência. Todavia, a forma final da nova organização do trabalho será construída pela ação dos agentes sociais, interagindo entre si e sobre as novas condições, no processo dialético das práticas

sociais. Da mesma forma que não se concorde com o determinismo tecnológico, entende-se que a determinação econômica não define o espaço, apenas o delimita.

As transformações globais e o desenvolvimento de novos paradigmas ampliaram as perspectivas que desde a modernidade vêm sustentando-se sobre a mudança. Precisamente, foi na noção de mudança que o mundo moderno arraigou sua própria existência, mas a palavra “mudança” toma um significado predominantemente tecnológico. Numerosas descrições que utilizam os conceitos de mudança e resolução estavam centradas em um caráter de previsibilidade, no controle, na confiabilidade, no foco, nos objetivos circunscritos, na estratégia.

Os novos paradigmas e as condições contemporâneas propõem cenários alternativos de fluxo, incluem o emergente, o viver com a administração do processo de mudanças permanentes, a surpresa de explorar o ainda desconhecido e descobrir a possibilidade de trabalhar e construir sob incerteza.

A partir dessa perspectiva, o mundo pode ser tomado como um evento emergente que envolve abertura ao novo, ao inesperado. A ciência e a pesquisa, o desenvolvimento de modelos e as práticas de implementação são agora diálogos e não monólogos, pois não há sustentabilidade unilateral.

No terceiro capítulo, destacamos o papel da educação e suas implicações advindas de currículos que deixam marcas profundas no conhecimento, na autonomia, na democracia em que o contexto educacional se desenvolve.

Dentro desse universo emergencial, surge a educação como pilar para alicerçar as idéias de justiça, paz, solidariedade e liberdade, com abertura de novas perspectivas para o século XXI. As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis. A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização.

O processo de mudança para diagnosticar atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades o advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida, podendo intervir, adaptando e criando novos cenários.

À luz de um novo paradigma, uma nova postura de planejamento em educação terá de envolver, ainda, uma percepção global da realidade a ser transformada, o que, embora tenha estado presentes nos discursos planejadores tecnocratas, governamentais, na realidade estão longe da prática metodológica que acaba

reduzindo os enfoques aos aspectos setoriais ou parciais dos problemas. (MORAES, 2000, p. 198).

Assim, diante da economia globalizada, da forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática, aliados à mudança de paradigma, não mais se sustenta um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. Tanto que o fórum dos Pró-Reitores de Graduação das universidades brasileiras, realizado em 1999, e com base em um trabalho coletivo, construiu a proposta de um Plano Nacional de Graduação (1999:07), no qual alerta:

O papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daqueles em que acontecem as inovações. A este dado, se acrescentam outros fatos de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil.

As mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado as universidades no sentido de oferecer uma formação compatível às necessidades deste momento histórico. O novo desafio das universidades está em fornecer as condições para que os alunos desenvolvam um processo de educação continuada, o qual deve acompanhá-lo em toda sua vida. Nesta perspectiva, o professor precisa recuperar sua prática pedagógica, conscientizando-se de que não pode absorver todo o universo de informação e apenas repassar essas informações para seus alunos. O universo da informação ampliou-se muito nesta última década, portanto o eixo da ação docente precisa “passar do ensinar” para “enfocar o aprender”, e, principalmente, “o aprender a aprender”.

Dentro desta nova visão, cabe a recomendação:

Do ponto de vista da graduação em particular, a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requerem, necessariamente, atenta consideração por parte das universidades. A decorrência normal deste processo parece ser adoção de nova abordagem de modo a ensinar aos egressos a capacidade de investigação e a de “aprender a aprender”. Este objetivo exige domínio dos modos de produção do saber na perspectiva área, de modo a criar as condições para o permanente processo de educação continuada. (idem. 07)

O quarto capítulo aborda a reestruturação do currículo, relacionando-a aos sistemas educativos, sua forma suprema de definir o conteúdo do serviço que proporciona.

Não basta, porém, que a universidade apenas transmita o conhecimento adquirido no passado. Ela tem, como função social muito importante, a de desenvolver novos conhecimentos e aprimorar a prática existente, colaborando para o desenvolvimento da sociedade. Para que isso ocorra é necessário que sociedade e universidade estejam integradas na busca de objetivos comuns. E as mudanças necessárias só são possíveis se calcadas na

tentativa utópica de alterar valores sociais através da universidade, que só se torna agente de mudança se o currículo de seus cursos estiver em consonância com esses novos valores pretendidos. Nesse sentido, a responsabilidade e o nível de exigência quanto à elaboração do currículo aumentam significativamente.

Nesta dissertação foram usadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Nesta última foi aplicado um questionário, levando-se em conta a definição clara do problema., o que levou a pesquisar 116 pessoas egressas do curso de ADM da Universidade Católica de Goiás e Faculdade Anhanguera. A outra, através de material já elaborado, conforme pode ser observado nos anexos: História e Perspectivas dos cursos de Administração no Brasil – CFA e Pesquisas em Instituições de Ensino Superior, onde são ministrados cursos de Administração de Empresas no Estado de Goiás.

## **CAPÍTULO I**

### **PARADIGMAS EDUCACIONAIS – UM EMBASAMENTO TEÓRICO**

As coisas não mudam na escola, principalmente, pelas dificuldades enfrentadas por todos aqueles que exercem as suas atividades profissionais ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho, que, por sua vez requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender. Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e, em sua grande maioria, tais resultados advêm de práticas pedagógicas que continuam reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres com dificuldades crescentes para criar, pensar, construir e reconstruir conhecimentos.

No cotidiano, aprende-se que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco podem fazer para ampliar a cognição humana.

Compreende-se que o grande problema da educação está no modelo de ciência que prevalece num certo momento histórico nas teorias de aprendizagem e que influencia a prática pedagógica. Acredita-se na existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina, sendo impossível separar uma coisa da outra. A teoria da aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola.



É sabido que, hoje, a ciência, como conhecimento sistemático do universo físico, exige uma nova visão do mundo, diferente e não fragmentada; uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza. O seu lado benéfico não pode ser destruído, de tal forma que o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia não pode ignorar os problemas da humanidade relacionados aos aspectos raciais, psíquicos, éticos e morais, que vêm transformando o homem e a mulher em seres individualistas, egocêntricos, sem noções de ética societária.

Dentro deste universo de complexidades em que o mundo está envolvido, o novo paradigma educacional, que também faz parte deste contexto, precisa ser repensado. É preciso esclarecer o conceito de paradigma utilizado. Para Kuhn (1994:225), filósofo e historiador da ciência, introdutor de modificações importantes na maneira de compreender a ciência, paradigma significa “a constelação de crenças valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Paradigma refere-se, pois, a modelos-padrão compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, sendo mais do que uma teoria. Implica-se numa estrutura que gera novas teorias, sendo algo que estaria no início das teorias. Morin (1994), por seu turno, procura conceituar paradigma além da proposta originária estabelecida pela lingüística e pela definição de Kuhn; ele justifica a existência de uma incerteza na definição Kuhniana. Segundo Morin, paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos -mestres.

Morin (1994:287) reafirma que a definição de paradigma envolve a noção de “relação” e comporta um certo numero de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso. Neste sentido, fica evidente que o paradigma, primeiro, impõe conceitos soberanos e, entre esses, relações que podem ser de conjunção ou de disjunção, de indução, o que não contradiz a idéia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes. Um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso. “É o cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido” (idem:37).

Acredita-se que a interpretação de Morin vai um pouco além da de Kuhn, e oferece uma idéia mais completa da evolução do conhecimento científico, o qual, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem nas passagens de uma teoria à outra.

Sabe-se que a compreensão do conceito de paradigma com base em um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais, está mais de

acordo com a presente dissertação, pois não apenas amplia o enfoque excludente de Kuhn, que faz desaparecer escolas e teorias rivais, a partir do surgimento de um consenso entre os membros de determinada comunidade científica, como também reconhece que as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos recalcitram-se que não se ajustam facilmente ao paradigma vigente. Acredita-se que a interpretação de Morin vai um pouco mais além do que a teoria de Kuhn e oferece uma idéia completa da evolução do conhecimento científico, que, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria à outra.

O racionalismo, segundo Morin (1990), reafirmou a visão de mundo em que há perfeita concordância entre o racional coerência e a realidade do universo, excluindo, dessa forma, o irracional. Essa visão se baseia em uma afirmação lógica, e dela deduz todas as conseqüências práticas, negando assim outras possibilidades de explicação. Essa nova atitude mental e os valores de correntes dela permitiram ao homem o desenvolvimento dos mistérios da natureza, que perdera sua sacralidade e sua inviolabilidade. Do ponto de vista do objetivo da ciência, essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros, e do homem com o religioso e o sagrado. Em conseqüência, ocorreram mudanças nas relações do homem com a natureza, em virtude da compreensão de que a linguagem da natureza já não representava, como outrora, a linguagem divina.

O desenvolvimento da ciência moderna possibilita grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta e validação pública do conhecimento. Também, a descrição reducionista representa um certo perigo a partir do momento em que o método analítico moderno, fruto do racionalismo científico, foi interpretado como sendo a explicação mais completa, a abordagem válida do conhecimento, ao focalizar as partes, ao conhecer as unidades construtivas, ao retalhar a visão de totalidade. Representa, também, um certo perigo ao valorizar os aspectos externos das experiências, ignorando as vivências internas dos indivíduos, e ao fundamentar-se, sobretudo, na razão e nas transações expressas pelos cinco sentidos. No entanto, reducionismo e holismo, análise e síntese, linear e não-linear, indução e dedução, observador e observado, sujeito e objeto são aspectos complementares, dois lados de uma mesma moeda, que, quando interagem de forma equilibrada, permitem-nos chegar a um conhecimento mais profundo e mais completo do

mundo e da vida Por tudo isso é que, hoje, são questionados, de acordo com Ubiratan D' Ambrosio, Capra, Morin e Horman, os êxitos alcançados pelo paradigma industrial do Ocidente, que está na origem, direta ou indireta, da maioria dos atuais problemas críticos de ordem social e global presentes na humanidade.

Em consequência do êxito do paradigma ocidental foram gerados os atuais problemas críticos de ordens social e global, essa agonia planetária, cujas soluções deve-se buscar para reconstruir a humanidade em novas bases.

O intuito não é fazer uma análise pessimista do mundo contemporâneo, mas apresentar possibilidades de uma visão de onde se deve começar a procura de novas saídas, soluções geradoras de possíveis transformações, tendo a educação como eixo fundamental de renovação da humanidade.

Hoje, discute-se muito a necessidade de reverter os velhos conceitos de “produtividade” e “lucro”, partindo de uma compreensão mais ampla da realidade, em que riqueza e conhecimento deverão significar um pouco mais do que o acúmulo de bens materiais devendo incluir, também, o sentido mais amplo de realizações de esforço mútuo para enriquecimento mútuo, além de desenvolvimento humano.

Necessariamente, isso inclui uma visão importante daquilo que é compreendido como trabalho, cujos conceitos básicos foram formulados numa época em que função social primária era produzir bens e serviços necessários, quando ainda não se previa que o serviço tecnológico seria capaz de aumentar a produtividade econômica do operário individual. A sociedade continua confusa a respeito desta questão, tendo em vista o precário conhecimento das implicações decorrentes das mudanças tecnológicas que estão ocorrendo no mundo. Nesse sentido, os valores humanos e espirituais devem transcender aos bens materiais. A ênfase deverá estar no processo e não nos produtos, na auto-realização e na auto-afirmação, numa nova reconceituação de trabalho, na qual o crescimento e desenvolvimento signifiquem progresso e bem-estar do homem, objetivo social e cultural, valores compartilhados.

Para Harman e Hormann (1990) o simplificado autodesenvolvimento implicaria tudo aquilo que enriquece o indivíduo, incluindo não apenas o desenvolvimento pessoal e profissional, mas relacionamentos da qualidade e prestação de serviços significativos a terceiros. Essa redefinição do significado do trabalho contém a noção revolucionária, com base na qual ocorre uma reestruturação dos papéis do trabalho.

Quanto à área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves, considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade. Mas, apesar de todas as

correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que se observa é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Conseqüentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas. Precisa-se, no entanto, superar o modelo cartesiano–newtoniano, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação, diferente da seqüência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que feedback, em vez de energia do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto–regulação, algo que parte de dentro do sujeito e demais indivíduos e com sua realidade.

Embora o Brasil tenha uma razoável produção teórica em educação, a concretização de um novo projeto educacional tem encontrado sérias dificuldades para se estabelecer, em virtude de inúmeros problemas que se apresentam, como a dificuldade de encontrar um novo paradigma científico, no sentido de encontrar uma prática educacional coerente com o modelo científico da atualidade.

Uma série de novas formas de comunicação, de alternativas dos modelos tradicionais de gerenciamento de conflito do tipo vencer-perder encara as diferenças como uma multiplicidade de opinião, ao invés de posicionamento concorrente. Uma diversidade de linguagens, experiência e cultura - utopia da pós-modernidade - forma uma visão de resolução alternativa de disputa e possibilita o diálogo sensato. Tal visão constitui um novo paradigma de comunicação.

Os teóricos e os profissionais atuantes construcionistas sociais sistêmicos contribuem com o novo paradigma de diversas maneiras. Girando em torno de diálogos transformadores das práticas sistêmicas, da resolução alternativa de disputa, utilizam modelos não-lineares. Eles enfatizam a criatividade, a oportunidade e a possibilidade emergente, ao invés da discussão, do poder e da competição. Essas práticas buscam formas nas quais o diálogo possa ser utilizado para gerar soluções satisfatórias, ao mesmo tempo em que transforma as relações entre as pessoas e os grupos. Elas integram a ênfase pragmática em habilidades e soluções com uma preocupação às teorias e às epistemologias que expandem o contexto de como se entende essas práticas.

Para Schnitaman (1989;1994), o contexto da cultura contemporânea favorece a formação de novas práticas, de novas disciplinas científicas e de novas perspectivas sobre as

ciências, criando, dessa forma, meios culturais e tecnológicos adequados a desenvolvimentos metodológicos inovadores de resolução de conflitos.

Para Schmitanan (1998), as metodologias para a resolução de conflitos podem ser definidas como práticas emergentes que operam entre o existente e o possível. À luz de novos paradigmas, tais processos emergentes podem ser entendidos como auto-organizativos em termos complexos, nos quais os participantes, ao construírem renovadas possibilidades na resolução de conflitos, reconstróem as relações e reconstróem a si mesmos.

Por outro lado, as transformações globais e o desenvolvimento de novos paradigmas ampliaram as perspectivas que desde a modernidade vêm sustentando-se sobre mudanças. Precisamente, foi na noção de mudanças que o mundo moderno arraigou sua própria existência, mas a palavra “mudança” havia tomado um significado predominantemente tecnológico. Numerosas descrições que utilizam os conceitos de mudança e resolução estavam centradas em seu caráter de previsibilidade, no controle, na confiabilidade, no foco, nos objetivos circunscritos, na estratégia.

Os novos paradigmas e as condições contemporâneas propõem cenários alternativos de fluxo; incluem o emergente, o viver com o administrar processos de mudanças permanentes, a surpresa de explorar o ainda desconhecido e descobrir a efetividade do que se está conformando, o surgimento de possibilidades, incluindo a possibilidade de trabalho e construir na incerteza.

A expressão “novos paradigmas” constitui uma maneira sintética e conveniente de aludir as mudanças pelas quais passaram a teoria e a prática científicas nos últimos 20 anos. Assim como a noção de paradigma remete ao nome de Thomas Kuhn (1970), a idéia de “novos paradigmas” remete, entre outros, a Ilya Prigogine (1994; Prigogine e Stengers, 1979) e seus trabalhos, sobre auto-organização, caos e irreversibilidade temporal, a Edgar Morin (1977, 1985, 1987, 1991, 1999 a) e a noção de complexidade, à ênfase na construção social das ciências, bem como à inclusão do observador proposta pelo construtivismo de Heinz von Foerster (1984, 1994).

De acordo com a visão dos paradigmas anteriores, a ciência não podia conduzir à certeza, ao previsível, por isso, impulsionou-se a busca de marcas universais unificadas, reguladoras, visões inclusivas, com espaço para os desenvolvimentos espontâneos, inesperados. Tudo o que acontecia devia, em princípio, ser explicável em termos de leis gerais e imutáveis. Nosso próprio conhecimento era um reflexo da realidade preexistente. A lógica desse tipo de representação, segundo Fox Keller (1994) é a história do desaparecimento progressivo do autor/observador científico. Esse desaparecimento tornou-se tão completo que

permitiu a representação do mundo, hoje, como aparentemente progressiva e sem sujeito. Desse ponto de vista, o curso dos conhecimentos nada tem a ver com nossa participação no mesmo.

Assim, coexistem diferentes propostas pedagógicas que não reconhecem a educação como sistema aberto e nem o ser humano em sua multidimensionalidade, como indivíduo dotado de múltiplas inteligências e diferentes estilos cognitivos.

Uma cosmo visão quântica implica, em nível macro, uma concepção de totalidade da realidade a ser transformada, a formulação de conceitos com modelos interligados e o desenvolvimento de organizações sociais correspondentes, que se comuniquem e cooperem entre si. Pressupõe um movimento dialético entre as diferentes esferas do poder público, entre as diversas instâncias setoriais, para que demandas comuns e específicas sejam, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada. E uma das maneiras pelas quais o pensamento do novo paradigma entra em cena na política educacional é pelo reconhecimento da interconectividade dos problemas que não podem ser compreendidos isoladamente. Isso exige uma visão sistêmica e holística da realidade e na imposição da tarefa de substituir compartimentos por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na prática da educação.

Uma nova proposta pedagógica terá de envolver a definição de estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas. Impõem-se estratégias globais como condições para o alcance harmônico de todos os níveis e setores educacionais. Elas mobilizarão formas de operacionalização diversificadas, ainda organicamente articuladas, levando em consideração as interfaces com os demais subsistemas circundantes das esferas política, administrativa, sócio-cultural e econômica. E, à luz de um novo paradigma, uma nova postura de planejamento em educação terá de envolver, de saída, uma percepção global da realidade a ser transformada, o que, embora tenha estado presente no discurso dos planejadores e tecnocratas governamentais, na realidade está longe da prática metodológica que acaba reduzindo os enfoques aos aspectos setoriais ou parciais dos problemas.

Com isso, buscam-se mudanças organizacionais importantes que estão ocorrendo nos ambientes empresariais, em razão das transformações tecnológicas, que, segundo Tapscott (Tapscott e Caston 1993), estão passando da primeira para a segunda era tecnológica. Para esse autor, as paredes dos ambientes computacionais também estão caindo, pois a velha arquitetura computacional está sendo alterada, bem como a natureza e o propósito da computação. Novos instrumentos e novas ferramentas alteram totalmente a cultura, ao oferecer novas formas de fazer. No caso da informática e de suas associações com outras

tecnologias, estão sendo alteradas as formas de fazer e, principalmente, as formas de pensar esse fazer. O novo cenário cibernético, informático e informacional não vem apenas marcando nosso cotidiano com modificações socioeconômicas e culturais, vem também mudando a maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo.

Para Levy (1994), com a informatização está surgindo um novo tipo de gestão social do conhecimento, na medida em que se usa um modelo digital que não é lido ou interpretado como um texto clássico, mas “explorado” de forma interativa.

Hoje, já não se trabalha apenas com textos, livros e teorias escritas no papel, mas também com modelos computacionais corrigidos e aperfeiçoados ao longo do processo. Esse fato, essa mudança técnica provocada pela informação, segundo Lévy, desestabiliza o antigo equilíbrio de forças e as formas de representação do conhecimento, fazendo com que novas estratégias e novos critérios sejam requeridos para a construção do conhecimento, um conhecimento por simulação, típico da cultura da informática.

Para Lévy, na cultura oral, pensava-se por meio de “situações” cujas representações mais importantes para os membros da comunidade eram codificadas na forma de narrativas. Segundo esse autor, numa sociedade desse tipo, o edifício cultural está assentado sobre as lembranças dos indivíduos, e a inteligência nessas sociedades está mais identificada com a memória auditiva. Este era o único instrumento de que esses indivíduos dispunham para reter e transmitir as representações.

Com o aparecimento das mídias eletrônicas, entre elas a informática e telemática, modificações importantes e significativas estão ocorrendo nas formas de conceber, armazenar e transmitir o saber. As mudanças técnicas provocadas por essas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação, dando origem a novos modos de conhecimento.

A interconectividade que se observa na sociedade atual vem sendo multiplicada de forma sem precedentes na história da humanidade, em virtude de uma globalização cada vez maior que, apesar de enfrentar obstáculos e tentativas de interrupção, continua o seu processo em marcha.

Por isso, ao identificar novos cenários, novas mudanças históricas, percebe-se que o indivíduo pode sobreviver no seu universo cultural, atuar, participar e transformar a sua realidade. Mas como, se a educação não lhe oferece as condições instrumentais mínimas requeridas pelos novos cenários mundiais? Que teorias são mais adequadas ao pensamento científico atual e a uma prática mais congruente com o modelo teórico e teorias adotadas? Quais são as novas pautas educacionais sinalizadoras de mudanças significativas?

Dentro de uma visão sintética, compreende-se que a cosmo visão quântica traz uma compreensão do mundo holística, global, sistêmica, que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Mostra que tudo está repleto de energia, em movimento, que tudo são sistemas vivos, dinâmicos, abertos, estruturas dissipadoras em movimento flutuante, que trocam energia com o seu meio ambiente.

No paradigma tradicional, no entanto, a organização do ensino obedece a um modelo de organização burocrática, com estruturas hierarquizadas, em que a maioria das decisões é tomada no topo da instituição, em nível não muito próximo do aluno. Normalmente, as regras de controle e as propostas curriculares são feitas por pessoas distantes do local onde os alunos aprendem.

O paradigma tradicional parte do pressuposto de que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo, e o currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear, seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas.

De acordo com Almeida (1996:51), “a teoria estrutura a prática, superando-a, apontando os seus limites, a sua evolução e a sua potencialidade do crescimento. A teoria explicita o movimento de transformação do sujeito que se desenvolve”. Nesse sentido é que o novo paradigma recomenda basear a teoria na prática, desenvolvê-la com base na prática. A integração teoria e prática implica aluno e professores envolvidos num processo de reflexão recursiva entre teoria e prática, examinando cada ação ocorrida como parte integrante de ações futuras. Esse tipo de desenvolvimento entre educador e educando requer reposicionamento e reconhecimento do papel e da origem da autoridade. No esquema tradicional, a autoridade é traduzida como controle e provém de imposições externas, modelo que está enraizado em nossa cultura com base na visão antropocêntrica da ciência modernista.

Para Piaget (1974a), dentro do contexto do novo paradigma, a autoridade emerge de dentro do sujeito e o controle significa autocontrole, que surge das intenções situacionais. Essa nova visão não anula o papel do professor, mas o dignifica, reestruturando-o com base na compreensão da unidualidade existente na relação educador-educando e educando-educador. Quem educa, também aprende, transforma-se no próprio ato de educação, na relação que se estabelece entre professor e aluno.

Para Goleman (1995), há importância de o sujeito ser emocionalmente alfabetizado, pois a aprendizagem não se dá independentemente dos sentimentos. Ele observa, que, além da



necessidade de elevar o nível de competência emocional e social da criança, a sociedade paga um alto preço pelo analfabetismo emocional. E por alfabetização emocional entende-se que seria a capacidade de aprender a identificar os próprios sentimentos, poder dar nomes aos sentimentos, aprender a melhor distinguí-los. Significaria, ainda, o desenvolvimento da autoconsciência, procurando reconhecer os próprios sentimentos, ver as ligações entre sentimentos, pensamentos e emoções, saber se são os pensamentos ou os sentimentos que governam uma decisão e poder analisar as conseqüências das alternativas dadas.

As ciências, também, vêm mostrando que as interações sociais exercem um importante papel no desenvolvimento emocional, no desenvolvimento das estruturas mentais, na criatividade, reforçando a idéia de que a inteligência resulta de uma rede complexa, produto da interação entre atores humanos (biológicos) e técnicas.

O cerne do paradigma holístico, da visão quântica, está nos processos criativos que ocorrem no mundo fenomênico, no mundo de natureza. É a visão de que se vive num universo criativo e que todos estão inseridos num processo criador-criativo natural e prodigioso. Já não é um modo linear, determinista, logicamente previsível. É um mundo ativo, vital, imprevisível com movimentos contínuos e descontínuos, com saltos e sobressaltos.

Já o paradigma emergente focaliza o indivíduo como um hólon, um todo constituído de corpo, mente, sentimento. Ao mesmo tempo, sujeito da história em sua dimensão social, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas, sobretudo, num crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos aspectos que o compõem se influenciam mutuamente:

A nova grande fronteira para a humanidade não é tanto o espaço externo, mas, sim, o espaço interno de cada indivíduo. Para que não ocorra o crescimento interior é preciso criar condições para despertar no indivíduo uma consciência de si mesmo, uma capacidade de autoconsciência, para que ele se volte para dentro de si e encontre a sua unidade. É esse conhecimento interior, resultante da análise de sua própria natureza, que lhe permitirá saber quem é, qual seu mais alto potencial, quais os talentos e as qualidades que possui, como opera sua mente, seus espíritos, sua individualidade, o que ele faz com suas emoções, seus sentimentos e seus afetos (RUSSEL, 1992).

A transformação do mundo à nossa volta só poderá ocorrer com base na transformação do indivíduo, no conhecimento de suas potencialidades, na compreensão que possa ter de sua capacidade de atuação no mundo.

Para Gardner (1994<sup>a</sup>), o conhecimento do eu está relacionado a uma das oito inteligências identificadas como inteligência intropessoal, que possui um centro identificável

em nosso cérebro e um padrão característico de desenvolvimento. É a inteligência que está voltada para dentro, envolvida no exame e no reconhecimento do indivíduo, o que ele faz com os seus próprios sentimentos e com suas próprias emoções. Reflete a capacidade de discriminar os seus próprios sentimentos, de transformá-los em códigos simbólicos e, baseado neles, entender e orientar o seu próprio pensamento e a sua forma de atuar no mundo. Significa, portanto, autoconhecimento e habilidade para agir baseado no conhecimento de si mesmo, de suas capacidades e de suas limitações. Traduz, também, a capacidade de autodisciplina, anticompreensão e auto-estima.

Assim, pensar numa educação do futuro apoiada no novo paradigma, envolve a necessidade de despertar no indivíduo novos valores para a melhoria da qualidade de vida e para a procura dos equilíbrios humanos. Implica mudanças de consciências e de opinião pública, um esforço individual e coletivo no sentido de vir a formar uma opinião nacional e mundial.

Partindo do pressuposto de que tudo está relacionado e faz parte de uma mesma trama, como compensar o indivíduo fora do seu contexto? Só existe uma teia em que tudo está relacionado, interconectado, o homem constitui um fio particular desta teia, uma parte de toda a trama, uma estrutura dissipadora em interação com seu meio ambiente, um sistema aberto que transforma tudo aquilo que recebe, que ordena e reordena, que tenta criar uma coerência e incorporar o novo.

De acordo com a ecologia, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados, não há conceitos em hierarquias, nem uma ciência ou uma disciplina mais importante do que outra. Busca-se um novo esforço para correlacionar disciplinas, descobrir uma axiomática comum entre elas. Pluri ou multidisciplinares é a justa posição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese.

A interdisciplinaridade, trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformá-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais. A transdisciplinaridade seria o reconhecimento da interdependência entre vários aspectos da realidade. É a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade bem-sucedida (WEIL, 1993).

A busca da interdisciplinaridade favorece o trabalho em equipe, o apoio mútuo, o planejamento e a avaliação de forma compartilhada, a visualização dos problemas por diferentes ângulos e a busca de soluções coletivas, aspecto relevante para uma melhor qualidade educativa. Com isso, as políticas e as estratégias adotadas voltadas para a melhoria da qualidade educativa, deve estar estritamente adaptada ao contexto local, serem flexíveis no sentido de incorporar as mudanças necessárias requeridas pelo contexto e pela cultura local.

Quanto ao paradigma construtivista, interacionista, sócio-cultural e transcendente, comenta-se, caso o foco seja a aprendizagem: o indivíduo coletivo, a mudança no conhecimento e no espaço por onde ele trafega, o seu manejo criativo e crítico, como desenvolver no indivíduo a capacidade de construir conhecimento? Como levar a aprender a aprender, a aprender a pensar, a saber, construir a sua própria linguagem e se comunicar, a dominar instrumento eletrônico, a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação? Como preparar o indivíduo para conviver melhor consigo mesmo, com a sociedade e com a própria natureza? São questões cruciais que o novo paradigma educacional necessita responder.

Uma proposta construtivista parte do fundamento de que o ser humano vai aprendendo, conhecendo, construindo sua inteligência, desenvolvendo-se continuamente por meio do processo de assimilação e acomodação.

Para Becker (1993), a postura epistemológica interacionista caracteriza-se por não admitir que o conhecimento exista previamente à ação do sujeito, para quem a consciência não precede a ação nem como conteúdo nem como estrutura. Recorrendo a Piaget, observa que:

As relações entre o sujeito e o meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento do objeto nem pela atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um é de incorporação das coisas do sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. (PIAGET, 1997)

O indivíduo desenvolve-se ativamente e aprende, porque avança no seu desenvolvimento, o que implica a continuidade da ação.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a compreensão desses aspectos tem implicações profundas na área educacional, pois o indivíduo compreende a educação como mediadora de um novo diálogo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, pela criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o surgimento de condições externas que possibilitem a mobilização de recursos internos do indivíduo. O contexto com a sua luz, que não só permita o desenvolvimento de seu equilíbrio pessoal, por meio de práticas educacionais favorecedoras da integração corpo-mente, cérebro-espírito, mas que também facilite a expressão de novas formas de solidariedade, cooperação e compaixão entre os diferentes membros da raça humana.

## **CAPÍTULO II**

### **PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS – UM EMBASAMENTO TEÓRICO**

A confrontação de teorias científicas através do método de refutação ou comprovação de suas hipóteses segundo fatos e dados coletados no mundo real é prática há muito aceita no interior da Ciência. Entretanto, a inserção dos pressupostos da avaliação científica dentro da mesma condição de refutabilidade a que estão sujeitas as teorias se constitui numa tendência recente da filosofia e história da ciência.

Na administração, enquanto campo do conhecimento que estuda a gestão das atividades do homem no interior das organizações, talvez por ser relativamente recente, sistematizado no século passado, ou pela complexidade de suas variáveis que envolvem o comportamento humano, a coexistência de diversas representações sobre o objeto administrativo pode dar a falsa impressão da coexistência de um paradigma subjacente, uma referência ou fio condutor entre as diversas práticas organizacionais. A história demonstra que os instrumentos organizacionais são manifestações de um paradigma econômico, de um padrão de regulação engendrado pela sociedade capitalista, mecanismo pelo qual regula um funcionamento e se reproduz de maneira renovada.

#### **2.1. Os Paradigmas – Uma Busca de Novas Transformações Organizacionais**

A consciência crescente da trama plural da cultura contemporânea, da diversidade, da sobreposição de linguagem, tempo e projetos, impõe uma necessidade cada vez maior de encontrar métodos que detectem as ligações e as articulações, não só como uma receita teórica para resolver conflitos, mas também como um princípio orientador – um paradigma – que outorgue tanta força à articulação e à integração como à distinção e à oposição. As

metodologias para a resolução de conflitos tornam-se um instrumento para repensar a própria cultura, a transformação dos discursos institucionais e culturais.

À luz do contexto cultural dos novos paradigmas, as metodologias para a resolução de conflitos levam à construção de formas de relacionamento atendendo às diferenças, às múltiplas vozes e à promoção de uma abertura ao diálogo com o “outro”. A possibilidade de alertar diálogos significativos para a resolução de conflitos pressupõe e confirma a polifonia social. O diálogo opera como uma dimensão transversal dessas metodologias.

Centradas nos diálogos transformadores, tais metodologias utilizam modelos não-lineares de mudanças, assim como as possibilidades que deles emergem. As relações humanas são ricas em evoluções imprevisíveis, podem apresentar formas complexas e fluxos turbulentos. É precisamente nos sistemas complexos – como as relações humanas em que, em condições distantes do equilíbrio, pequenas perturbações ou flutuações podem ampliar-se e derivar em eventos e oportunidades imprevistas – que podem operar como plataformas para resolver conflitos, construir novas possibilidades, mudar a relação ou a organização do sistema.

Apoiando-se nas noções de construção social da realidade, inclusão do observador nas construções que realiza e em processos de auto-reflexividade, os novos paradigmas fornecem perspectivas renovadas para a participação dos atores sociais. Conscientes dos processos que os constroem como tais e operando com essas perspectivas, os atores sociais podem incrementar sua capacidade para iniciar ações novas, atuar como protagonistas ao enfrentar e resolver conflitos e dilemas em suas vidas, assim como narrar novas e melhores histórias sobre os sistemas dos quais são partes e de seu lugar nos mesmos.

As transformações que estão ocorrendo no mundo dos negócios têm merecido muitos comentários de todos que estão envolvidos na administração de empresas. É quase rotineiro admitir-se que há necessidade de uma nova postura na administração e que os velhos paradigmas já não funcionam mais. Apesar de se falar muito, observa-se que as mudanças estão ocorrendo de forma lenta em muitos setores, mas independentemente deste fato, o que importa é que esta é uma época de mudança e há necessidade de aplicação de novas técnicas e de uma nova maneira de pensar a ciência administrativa.

Na visão holística, os novos paradigmas integram o valor pragmático de tais metodologias como sua capacidade transformadora. Nesse âmbito, o mediador, o operador, o consultor e outros especialistas interessados na busca de soluções alternativas para as disputas criam condições para a resolução e para a “apropriação” responsável de ações, soluções, conhecimento. O termo *empowerment* alude, precisamente, a essa “recuperação” como uma

magnitude da transformação. Tal conceito permite distinguir entre modelos nos quais, por razões táticas ou estratégicas, o expert decide “conceder” poder às pessoas, e outros modelos – centrados no *empowerment* – que permitem aos autores – pessoas, grupos ou comunidades – recuperarem reflexivamente seu próprio poder, promovendo a reciclagem de seus recursos e a criação de novas possibilidades dentro de uma nova gestão empresarial, coerente com essa nova visão globalizante no terceiro milênio.

A teoria da administração de empresas encontra-se num período privilegiado de alternativas que podem ser adotadas pelas organizações.

Foi juntamente com o desdobramento da Teoria dos Sistemas que surgiu a constatação dos cientistas de que certos princípios e conclusões eram válidos e aplicáveis aos mais diversos campos de conhecimento. Neste sentido, a Teoria dos Sistemas defendia a visão de um sistema como um todo organizado, onde as partes e as coisas formam um todo complexo e único.

Segundo aponta Kruglianskas (1996), neste cenário competitivo e internacionalizado, as empresas precisam desenvolver algumas dimensões relevantes como criatividade, participação, reconhecimento e premiação, ambiente sociável e auto-realização dos funcionários.

As organizações para adotarem qualquer nova ferramenta e/ou modelo de gestão, também precisam definir seus objetivos, metas e perspectivas. Para tanto, recomenda-se realizar uma gestão das expectativas dessas inovações para as organizações (Trepó, 1994).

Nesta dissertação não se pretende delimitar temporalmente o surgimento exato de um enfoque ou teoria administrativa e sua substituição ao antigo; o que se pretende, na verdade, é mostrar que, através de novos modelos, novas estratégias, ou melhor, novos paradigmas, pode-se promover melhor a gestão empresarial, formando novas cabeças para o amanhã.

Parte-se do pressuposto de que, com a inadequação dos tradicionais planejamentos de médios e longos prazos, dada a aceleração das mudanças, principalmente na área tecnológica, a estratégia passou a ocupar maior espaço no mundo empresarial, dando origem a uma preocupação permanente com as ocorrências no ambiente externo, onde se materializam as propostas de mudança mais recentes dos princípios já consagrados na forma de encarar os propósitos e a missão da organização. São propostas que, atualmente, estão impulsionando as pesquisas na área de gestão e recebendo forte influência do desenvolvimento tecnológico, principalmente nos setores de comunicação e teleprocessamento de informações em tempo real. Alguns pontos que serão abordados podem até ser considerados eventos passageiros ou “modismo”, sem maiores conseqüências para um aprofundamento na teoria e prática da

administração. Todavia, refletem um momento na vida das organizações em que se tornam os focos das preocupações e provocam mudanças significativas nas suas operações e relações de trabalho.

À medida que os sistemas crescem de tamanho, desdobram-se em partes. O funcionamento dessas partes separadas tem de ser integrado para que o sistema inteiro seja viável. Por isso, sugere, que os modelos que propõem um processo preconcebido no manejo e na resolução dos conflitos sejam complementados com novos modelos que permitam aos participantes, mediadores e mediados, se reconstruam, no transcurso de uma mediação. Mas ainda, com frequência se trata de construir, a partir do existente, novas tramas, novos organizadores para as relações possíveis, incluindo o manejo e a resolução de conflitos.

Nesse sentido, mediadores e mediados se convertem em atores criativos de cada processo singular, focalizando-se nas atividades específicas que os geram. As micropráticas, os microdiálogos e os episódios pontuais são importantes nesses processos geradores, não só como dados ou ilustrações de temas mais compreensivos, mas também como pontos de partida ou metaformas, objetos apropriados de indagação para novos enlaces entre oportunidades para construir o novo a partir do existente.

Essa capacidade geradora de mediação cria possibilidades não-antecipadas, nem pensadas; transforma potencialidades em novas realidades existenciais e ortoga à experiência da mediação algo de caráter aberto e sempre incompleto da criatividade.

Assim sendo, incluir as possibilidades existentes em novas combinações adaptadas a maneiras diferentes de ver a realidade é uma das possibilidades com as quais contamos até que se possa imaginar outras relações. Assim, as inovações não só se descobrem ou se pré-fabricam, mas podem também se construir ativamente:

A construção de novas possibilidades mediante a conversão em mediação trabalho no hiato entre o existente e o possível, dando novas formas e coerência sentido e às práticas. Essa perspectiva se converte num empreendimento criativo que identifica e valoriza diferenças e possibilidades, aprecia o que funciona bem e explora como incrementá-lo, completando outras perspectivas que trabalham mais sobre os problemas e a análise das causas e das soluções e insistem em tais problemas, nos déficits e na correção no manejo de conflitos". (JONSON & COOPERRÍDER, 1991).

A criação de algo original a partir do elaborado, integrado, criado, aprendido ou reciclado constitui a base do que se pode chamar ferramenta para um processo emergente. Esses conceitos se apóiam nos novos paradigmas que destacam os modelos não-lineares de mudança e os desenhos co-participativos nas relações humanas (Schmitman, 1986:9-13).

Na busca de novas transformações organizacionais, os novos paradigmas definem um campo que, por natureza, tende a ser multidisciplinar, atravessa fronteira, trabalha com a

diferença, mais ainda, enriquece-se com ela, a fim de preparar futuras e melhores organizações e atuar sobre a qualidade de vida das empresas, das instituições onde as pessoas vivem e trabalham e das comunidades.

A busca de novas soluções alternativas na tentativa de suprir ou corrigir as limitações e restrições da abordagem funcional tem sido o grande desafio para as empresas.

Decorrem deste turbilhão de mutações do aparato organizacional e cultural, inevitavelmente, os continuísmos, ou seja, a tendência de manter as coisas sempre do mesmo jeito e rejeitar quaisquer mudanças. Mas as novas práticas produtivas do capital e as condições que o suportam estão sendo envolvidas por transformações qualitativas de tal ordem que, acredita-se, é improvável considerá-las como continuísmo das práticas anteriores. Acredita-se, sim, que as mesmas representam a gênese de uma nova etapa do capitalismo, denominado de automação, iniciada por novos modos de produzir e organizar o trabalho, colocados no novo paradigma dessa nova fase: integrar, flexibilizar.

O início do processo de reativação da área de O&M ocorreu na fase recente de evolução da administração empresarial, caracterizada pela CCQ (Círculo de Controle de Qualidade), Administração Participativa, Unidade de Negócios, Células de Produção, Just-In-time e Kan-ban. As exigências da instalação de sistemas mais rigorosos de Controle de Qualidade vieram ressuscitar práticas que O&M havia implantado, mas que foram sendo abandonadas em benefícios de procedimento que contemplam a simplificação dos controles e a sua informatização (Faria, 1992).

A implantação difundida da certificação ISSO 9000 no mercado, e da Qualidade Total, incrementaram a produção de rotinas e controles mais detalhados e melhor documentados. A base principal do processo de melhorias crescente da qualidade exigia exame rigoroso de todas as etapas dos procedimentos envolvidos. E o último paradigma a influenciar a estrutura organizacional, o planejamento e as operações das empresas foi a reengenharia, que surgiu como um novo modelo de conceito empresarial, representado por um conjunto de técnicas associadas que permitiam aos executivos e gerentes uma espécie de reinvenção das suas empresas. Esse processo, dramático e arrasador, habilitariam empresas combatidas a concorrerem num mercado em constante e acelerada renovação. A meta era alcançar melhorias substanciais de desempenho, através da criação de indicadores críticos e inovadores, envolvendo custo, qualidade, atendimento e velocidade. E dentro deste contexto, as variáveis econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas, legais e demográficas entrelaçam-se, interpenetram-se, chocam-se e complementam-se em uma dinâmica intensa e complexa.



Os conceitos revolucionários da Reengenharia forçaram a revisão extrema dos paradigmas que a modernidade vinha esperando, obrigando os profissionais que atuavam em informática e no Controle de Qualidade a questioná-la. Por outro lado, favoreceu o ressurgimento da área de O&M que passou a ser importante na revisão da correlação paradigma/homem/sistema (CHIVENATO FILHO, 1994).

Hoje, não há barreiras para mudanças porque tudo e todos podem ser substituídos; por isso, ignora-se o que existe para concentrar-se no que deveria existir.

Os novos paradigmas demonstram que não existe mais a segurança das rotinas tradicionais. Mais segura, hoje, é quem melhor se adapta ao conceito de empresa voltada para o cliente. As estruturas organizacionais continuam a existir para sustentar os negócios da empresa, e não para serem sustentadas por eles. A qualidade deixa de representar o controle da empresa, para se traduzir naquilo que o cliente quer. Exige uma atuação constante e incansável na melhoria do processo, produto e serviços gerados pela organização.

A tendência é de que o órgão de O&M atue como Staff, ligado ao mais alto executivo da organização e participando ativamente dos programas estratégicos e táticos de Qualidade Total. Atuaria decisivamente na conquista da certificação ISSO 9000 e, principalmente, na sua manutenção. Esta tarefa seria facilitada pelo conhecimento que O&M tem de toda a organização dos objetivos e metas da alta direção e da capacidade de mobilização necessária para alcançar esses patamares.

Com o descritivo do movimento de relações humanas devido a seu caráter eminentemente manipulativo, os psicólogos organizacionais passaram a adotar uma abordagem ampla e liberal com a chamada Teoria do Comportamento Administrativo. Era o behaviorismo dentro da administração. Dentro de uma visão explicativa e descritiva passaram a preocupar-se com a organização e seus diferentes participantes e a descrever modelos de motivação, de liderança, de comunicação, de raciocínio e tomada de decisão à escolha do administrador para que ele pudesse adequá-los às diferentes situações possíveis em que se encontrasse. A tônica principal era a busca de flexibilidade organizacional e a redução do conflito entre os objetivos organizacionais e os objetivos individuais dos participantes.

Nas décadas de 50 e 60, o biólogo Bestalanffy lançava as bases de uma Teoria Geral de Sistema para nortear a interação e o desenvolvimento ordenado das ciências. Era a busca do globalismo no campo científico. Assim, o aporte da Teoria de Sistemas trouxe uma verdadeira revolução, quase a mesma revolução imprimida por Copérnico quando deslocou o geocentrismo para o heliocentrismo na antiga astronomia. O ponto focal de estudo mudou radialmente. A teoria administrativa tornou-se extrovertida no estudo das organizações. As

fronteiras da organização foram ultrapassadas e o ambiente externo passou a ser considerado a condicionante básica do formato e do comportamento organizacional.

Investiu-se a vertente do estudo organizacional: preferiu-se estudar as organizações de fora para dentro, isto é, partindo do ambiente para dentro delas, a estudar as organizações em seu interior. Do elemento maior e condicionador para o elemento menor e condicionado. Da variável independente para a variável dependente. (CHIAVENATO, 1995:21).

Entretanto, a Teoria da Contingência incumbiu-se da adaptação ambiental da teoria administrativa: tudo é relativo, tudo é contingente, nada é absoluto, e não existe uma única e exclusiva melhor maneira de administrar ou de organizar. Tudo depende das condições do contexto ambiental no qual as empresas vivem e operam. As empresas que não aprendem a adaptar-se a ele tendem a desaparecer como se houvesse uma seleção natural das espécies organizacionais. O ambiente que os rodeia é vasto, difuso, complexo e imenso. A percepção que dele têm as empresas é limitada, parcial e subjetiva.

Infelizmente, as novas e recentes abordagens sobre a administração ainda não penetraram na maioria de nossas empresas. Existem ainda muitos obstáculos, resistências e desafios quanto à aceitação da administração e seus rumos no futuro.

É provável que num futuro bem próximo as empresas adotem estruturas eminentemente de mudanças, com ou sem reengenharia, e encontrem caminhos alternativos capazes de consolidar novos desempenhos em curtíssimo espaço de tempo.

## **2.2. Os Trabalhadores e o Novo Paradigma**

Como o processo de trabalho é uma estrutura integrante de outra superior, onde a prática da primeira reforça e é determinada pela segunda, a caracterização de novo paradigma, da forma como o entendemos - amplo e determinante de uma nova etapa do capitalismo -, só estará completa quando abordadas as novas tendências da organização do trabalho. Entretanto, inicia-se pela explicação das novas relações técnicas inauguradas com as inovações tecnológicas do processo de trabalho automatizado, pois são elas que abrem as possibilidades do uso instrumental dos processos de trabalho para formar uma organização integrada e flexível.

Todavia, o atual estágio de transformação que tem afetado o trabalho, gênese, como é, de uma nova etapa do capital, manifesta-se principalmente pela incorporação, no processo de trabalho, das inovações técnicas propiciadas pela microeletrônica, fenômeno este que passa a ser denominado automação microeletrônica.

Desde o desenvolvimento do primeiro circuito integrado nos laboratórios da Texas Instruments, em 1958, Feldmann disse que: “a microeletrônica tem permitido um substancial desenvolvimento das atividades ligadas com a informação, tais como, informática, instrumentação, telecomunicação e controle, fazendo da capacidade de manipular dados um aspecto revolucionário de sua aplicação”.

Esta característica da microeletrônica tem sido aplicada aos mais diferentes de meios de produção e em vários ramos de atividade. Bancos, comércio, serviços, agricultura e indústria, com a introdução do microprocessador agregado aos seus equipamentos e instalações, quando não pela adoção do microprocessador na sua forma mais direta, os computadores, modificam substancialmente seus processos de trabalho.

Nota-se, entretanto, que desde as atividades assalariadas de cunho doméstico até os processos fabris, passando por trabalhos administrativos e de escritório, todos os processos de trabalho têm assistido mudanças em sua natureza, com a incorporação sistemática de equipamentos microeletrônicos, dentre os quais o computador é seu representante mais significativo, assim como, o automóvel, foi para a era do processo mecanizado.

Assim, manter a conceituação de que as transformações na organização do trabalho são a continuidade do taylorismo/fordismo é subtrair da teoria aquilo que ela tem de inovador, aquilo que auxilia a práxis em sua ação transformadora.

Novas práticas, princípios e idéias são criados em conformidade com a nova materialização das relações sociais, dentre as quais a organização do trabalho que, atingida por esse movimento de superação dialética, renova-se em outros paradigmas.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que, atribuir essas transformações à uma continuidade do taylorismo / fordismo, pode ser comparável ao erro de considerar, usando os termos de Marx (1965:107-8), que uma nova categoria de organização do trabalho conserve o lado mau para os trabalhadores e o lado bom para os capitalistas. É negar a dialética e o caráter transitório e histórico das práticas ou categorias.

Parte dessa polêmica quanto ao continuísmo da atual organização do trabalho parece residir na confusão feita entre taylorismo e racionalização. Na verdade, a racionalização é uma prática maior, inerente ao capitalismo e institucionalizada em vários setores da sociedade através de práticas menores, dentre elas as formas assumidas pela organização do trabalho. O taylorismo é uma dessas práticas que busca a racionalização privilegiando os princípios do determinismo e da individualização. Nas atuais transformações da organização do trabalho, verifica-se a busca desta racionalização seguindo novas normas sociais que passam a

privilegiar a integração e flexibilidade. Habermas identificou no desenvolvimento técnico este aspecto amplo e distinto da racionalização:

Marx tem ante seus olhos as grandes transformações que, duas gerações mais tarde, Marx Weber analisara sob o nome de racionalização das relações sociais: a industrialização do trabalho, a urbanização da forma de vida, a formação das relações jurídicas, a burocratização da autoridade. A sociologia de ontem esforçou-se durante décadas para compreender esse efeito do progresso técnico, institucionalizado no campo da produção, sobre o sistema das normas sociais".  
HABERMAS (1987,329)

Esta conformação das relações sociais mediante uma forma particular de racionalização, gerou do lado da organização do trabalho, o taylorismo / fordismo. Entretanto, as atuais transformações econômicas do capitalismo fazem essa racionalização chocar-se com a instabilidade e variação da produção e dos mercados. Surgem, como consequência, contradições entre os princípios articuladores dos processos de trabalho e as condições reais sob os quais se procura a produção.

Tais contradições são aquelas que suscitam o movimento dialético, são as conexões estabelecidas entre as diferentes realidades da produção capitalista que provocam o movimento social. De um lado, a classe dos capitalistas procurando superar as contradições através de inovações técnicas e organizacionais que preservem o controle e exploração da força do trabalho, do outro, a classe operária resistindo de forma organizada ou não a este objetivo do Capital e procurando revertê-lo.

De qualquer maneira, a particularidade da contradição, isto é, a necessidade de uma produção flexível e integrada contra o uso da mão de obra marcado pela rigidez – padronização de tarefas num controle individual do homem isolado em seu posto de trabalho - , parece direcionar a nova articulação do processo de trabalho rumo a uma maior integração e envolvimento de operários entre si e com a produção.

É sabido, todavia, que toda mudança rompe a rotina e impõe uma ruptura em relação ao passado. Evidentemente, toda mudança traz crise para a organização ao transformar subitamente o que era certo pelo incerto, o que era adequado pelo ultrapassado e o que era atual pelo desatualizado. Essa crise afeta e ataca todo tipo de organização de maneira diversa. Porém, ela é mais traumática e definitiva em alguns tipos de organização, visto que:

A experiência tem demonstrado que a crise parece ter maior impacto nas empresas que não estão preparadas para o futuro e onde não se discute para onde se pretende ir e nem para onde se está indo. São requisitos que não são feitos porque elas parecem teóricas e não há tempo para poder com essas coisas ridículas. A maioria dessas organizações sucumbe quando as crises são graves, pois, quando vem a crise, as pessoas não estão preparadas e perdem a noção do que fazer ou para onde ir. Transformaram-se em “empresas que fogem de”, pois são tomadas pelo pânico ou pela surpresa, ou “empresas que vêm de”, pois são orientadas para o passado. São

empresas que adotam uma administração com fronteiras e procuram ignorar o que ocorre a seu redor no tempo e no espaço (LEV PIERRE, 1993).

A mudança é inevitável e é permanente. As empresas inovadoras devem ser desenhadas como sistemas humanos de contínua aprendizagem e de acumulação gradativa de experiência. A característica distintiva desses sistemas deve ser sua flexibilidade na busca de objetivos e a enorme capacidade de autocrítica e de autoreformulação. A flexibilidade e conseqüente mobilidade constituem os veículos centrais do novo modelo de desenvolvimento organizacional: o contínuo reconhecimento de que a empresa está sendo feita em lugar da empresa que já é. A “empresa que se divide para” em lugar da “empresa que vem de”. A empresa que é capaz de criar e moldar seu destino em lugar da empresa que ignora as oportunidades ambientais e que somente foge das ameaças ambientais representadas pela enorme concorrência e competição internacional.

Já a teoria de sistemas aplicada no estudo e compreensão das organizações surgiu no contexto da década de 50, quando as grandes organizações, sobretudo os norte-americanos, procuravam alternativas para corrigir os efeitos negativos das primeiras manifestações dos limites tayloristas / fordistas. Mas, só a partir da obra do biólogo alemão Ludwing Van Bertalanffy, das Teorias Gerais dos Sistemas e sua incorporação às pesquisas organizacionais é que se processa uma simbiose entre a teoria de sistemas e os inúmeros estudos de ordem psicossocial relacionados com a motivação e satisfação no trabalho. Desta conjunção de esforços teóricos emergem as abordagens ou análise sistêmica dos problemas organizacionais, cuja ampliação e importância de suas aplicações têm-se pautado por um crescimento paralelo à decadência das soluções tayloristas.

À medida que os limites do taylorismo / fordismo foram manifestando, colocando entraves crescentes ao processo de acumulação capitalista, e essa crise, por sua vez, engendrava mudanças significativas no espaço concorrencial do capitalismo, a abordagem sistêmica crescia em suas tentativas prescritiva de superar as limitações do padrão taylorista. Abordavam-se aspectos periféricos que não atingiram o paradigma do determinismo – individualização, materialização pelo taylorismo, entretanto, a continuidade e exacerbação de tais tentativas, eram, elas próprias, sintomas de que o paradigma encontra-se em vias de mudar. A evolução das novas abordagens gerenciais é demonstração da crescente decrrocada do taylorismo.

A evolução das novas abordagens gerenciais, principalmente da aplicação da teoria de sistemas, pode ser entendida como mudanças prescritivas diante de um novo contexto sócio-econômico de passagem para outra fase do capitalismo. Num primeiro momento, as primeiras

abordagens sistêmicas ao incorporar o modelo de sistema aberto de papéis sociais, havendo no funcionalismo de Parson, buscavam alterar algumas práticas organizacionais do seu lado político – jurídico e ideológico – cultural, sem, contudo, afetar a estrutura econômica da organização do trabalho, baseada numa organização taylorista dos processos de trabalho. Num segundo momento, as evoluções desta abordagem frente às mudanças econômicas passam também a considerar mudanças nas práticas de organização do processo de trabalho, naquela corrente teórica conhecida como análise sócio-técnica.

Buscando-se nos conceitos de sistemas abertos e dos grupos sociais, estabelecem-se um esquema conceitual em que a organização é identificada como a combinação de dois subsistemas: técnico e social. Ambos são subsistemas abertos que devem ser adequados mutuamente, e levando-se em conta suas intervenções com o ambiente. “As experiências daí derivadas têm o pontuado pela manipulação de dois subsistemas no interior de organizações”. (Davis, 1972:304).

Ao considerar a tecnologia também como uma variável da organização, passível de ser manipulada e adequada, a corrente sócio-técnica incorpora um pressuposto teórico que apesar das limitações de uma abordagem ainda prescritiva, abre a possibilidade de questionar no interior da prática gerencial os princípios tayloristas tacitamente aceitos como impostos pela técnica para isolar e simplificar os processos de trabalho.

O que se pode perceber dentro deste novo papel das grandes organizações, como agente das mudanças econômicas, é que pode-se verdadeiramente compreender o ambiente, propício às aplicações do sócio-técnico, trazendo para o interior da organização do trabalho, os mesmos conceitos subjacentes à nova regulação da economia mundial e dimensionado pelas transnacionais.

Dentro de uma nova visão dos pressupostos teóricas e metodológicas do sócio-técnico, vê-se que eles tiveram em seus novos paradigmas a flexibilidade que está presente no conceito de sistemas abertos, levando até o interior dos processos de trabalhos a padronização taylorista, que é de compor ao máximo o desenho organizacional em unidades operacionais, de forma que uma rigidez das relações técnicas é constituída sob a idéia de linearidade entre divisão do trabalho e eficiência, cedendo lugar à combinação destas unidades não como fim ou uma padronização, mas como meio de controlar as variações próprias de uma dada organização.

A integração por sua vez, é identificada na concepção dos grupos semi-autônomos pelo sócio-técnico, “onde a parcelização e isolamento das partes de trabalho buscadas pelo taylorismo, são substituídas por grupos de trabalhadores com autonomia para controlar e

autogerir as multitarefa e multifunções de um sistema de unidades operacionais que lhes é destinado”. (Drake, 1977:89). São grupos que integram trabalhadores antes isolados, e estes com tarefas mais complexas e ampliadas.

A demais, integração e flexibilidade juntam-se no recurso da pesquisa ação, pelo qual o pesquisador integra-se à organização e seus usuários, promovendo mudanças, propondo e aprendendo juntos as características específicas daqueles sistemas técnico e social. Trazer para o interior de nossas organizações a integração e flexibilidade dos processos de trabalho é algo que parece material do homem. Vê-se que o fluxo de informações neste final de século foi algo extraordinário. Os avanços e a manifestação das telecomunicações têm permitido uma relativa independência de espaço e tempo. Num mundo cada vez mais virtual, a informação não aparece mais nos escritórios como uma palavra abstrata e pouco precisam, ao contrário, se materializa no objeto de trabalho de seus funcionários, no produto a ser comercializado na estratégia a ser adotada na Internet. Informação, hoje mais do que nunca, é o maior patrimônio de uma empresa.

A estrutura interna das empresas também mudou. Empresas globais exigem uma organização enxuta e pouco burocratizada onde a informação possa fluir com facilidade e as decisões possam ser tomadas quase em tempo real. Redução dos níveis hierárquicos, foco nas atividades centrais da empresa (*care business*), sistemas de informação ágeis, são alguns poucos exemplos desta nova fase da organização empresarial.

Vê-se que a concorrência não é mais a mesma. Foi-se o tempo em que empresas brasileiras podiam se dar ao luxo de analisar apenas seus concorrentes nacionais ou, quando muito, regionais. A concorrência se internacionalizou. E, com ela, o consumo.

Além da concorrência internacional, o mundo empresarial passa por uma fase intensa de funções e aquisições. Impossibilidade de se internacionalizar e até uma parcela de receita tem submetido grandes empresas de capital nacional a posição defensiva. Grandes grupos transnacionais estão adquirindo empresas com uma velocidade frenética.

No entanto, nem tudo tem terminado em fusões ou aquisições. As alianças estratégicas também não são encontradas pra responder aos novos desmandos do mercado global. A parceria entre fornecedores, distribuidores, funcionários, empresas nacionais e internacionais e até mesmo entre concorrentes, visando alcançar determinado objetivo específico, são metas freqüentes na vida empresarial contemporânea.

Com os novos modelos de produção, o fordismo viu-se obrigado a dividir espaço com os mesmos. A japonização do processo produtivo, neste ponto, foi paradigmática. Just in Time, Produção Flexível, Círculo de Controle de Qualidade, Kaiten, Leas production e outras

palavras e expressões (muitas vezes sinônimos), inundaram o vocabulário de gerentes de produção e redefiniram conceito de qualidade, estoque, relação entre empresas e fornecedores. O próprio fordismo, longe de ver decretado sua falência, se redefiniu sobre novas bases.

Se a informação foi elevada ao patamar de maior patrimônio de uma empresa, o seu capital humano e intelectual é a sua maior fonte geradora de riqueza. As mudanças no processo produtivo têm trazido novas necessidades no âmbito de Recursos Humanos (RH). Espírito de equipe, intenção criativa, liderança, iniciativa, visão empreendedora, responsabilidade, comprometimento, capacidade de decisão eram, antes, atributos que deveriam qualificar o CEO e os níveis mais altos da administração. Agora, são qualidades exigidas para todo os níveis funcionais, do presidente ao “chão de fábrica”.

A formação educacional tem um lugar prioritário nesta nova fase. Países com alto índice de escolaridade têm demonstrado liderança absoluta na criação de processos e maior facilidade na assimilação e manuseio de novas tecnologias. Países até então deficitários na área educacional procuram tomar medidas corretivas em caráter de urgência.

A rigor, a única manifestação mais significativa das mudanças do paradigma administrativo sobre a sociedade, além da própria crise, são as pressões por uma política liberal do Estado. A ausência destes exemplos significativos força-nos a buscá-los nas manifestações do cenário internacional e a concluir pela perigosa possibilidade diante destas mudanças.



### **CAPÍTULO III**

## **CURRÍCULO, CONHECIMENTO, DEMOCRACIA E AUTONOMIA DO CONHECIMENTO**

O século que se iniciou há pouco, o Século XXI, já se encontra imerso em um quadro econômico político mundial que nos pressiona à ação: acentuada concentração de riqueza; crescimento econômico com altos custos sociais, culturais e ambientais; progresso contínuo nas comunicações e em diversas áreas do conhecimento científico sem que a miséria seja amenizada.

As grandes empresas, concentradoras de renda e de emprego, subordinam o Estado aos seus interesses, provocando o fim dos serviços sociais como saúde, educação, previdência. Forrestier (1997) identifica essas características como faces do neoliberalismo, que coloca em risco a sobrevivência dos sujeitos que, hoje fazendo parte dos quatro quintos da população mundial, excluída das benesses do capital, precisam transformar a economia e, com ela, o mundo, criando espaço para todos.

Neste sentido, é natural que uma história do currículo esclareça melhor o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como é conhecido atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todos, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução. Uma tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir as palavras e conceitos, como educação,

escola, disciplina – significados fixos e permanentes. No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdo fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome.

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma. Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado, nas escolas brasileiras dedicadas à educação das elites, por exemplo. É ainda, mais interessante saber por que razões essa e não outra essa forma de organizá-la no currículo, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. Isso explica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário à transmissão de valores, conhecimentos e habilidades em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como: interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Não se pode ver o currículo educacional apenas como resultado de uma construção – ainda que social – nos diferentes grupos se digladiando para impor seus pontos de vista sobre qual é o conhecimento digno de ser transmitido às futuras gerações. Considerando-se que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima do qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas (a tradução, a translação, o transporte) do campo social mais amplo para o terreno da educação de temáticas e questões sociais é uma estratégia que tanto reforça a eficácia de sua legitimidade para o público em geral enquanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico, o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como estas questões são definidas, como “problemas” sociais. Basta pensar numa construção coletiva, pela participação popular e pelo entendimento da educação como um dos direitos fundamentais das mulheres e homens cidadãos. Essa história é escrita a partir do rompimento com o estado

privatizado; com a escola fragmentada tradicionalmente e excludente, com o mercado como determinante da organização social.

A nova proposta em educação é o rompimento com a mesma escola, a escola comprometida com o mercado, descentralizada nos seus custos de manutenção e centralizada nos seus conteúdos e métodos, os quais se comprometem em contribuir para o continuísmo da situação excludente global.

A partir desse rompimento, a Administração Popular, em sua terceira gestão, tem consolidado a participação popular na definição de políticas públicas, desprivatizando o Estado e contribuindo para a auto-organização da sociedade com base na humanização e solidariedade.

A política de democratização do estado chega à escola a partir do projeto Gestão Democrática, em 1994, desencadeando as discussões sobre o papel do Conselho Escolar, enquanto órgão máximo da escola e o respeito da escola que se tinha e a escola que se queria construir: “... Escola Cidadã [é a] tradução para a esfera educacional da proposta política da Administração Popular e lugar de articulação da educação com o projeto estratégico da transformação social” (Azevedo, 1997:11).

Nessa perspectiva transformadora, a escola se traduz nos princípios construídos com a participação das famílias, estudantes e das trabalhadoras e trabalhadores docentes e não-docentes sobre temas como:

- 1- Currículo e Conhecimento, instrumentos desveladores do mundo vivido;
- 2- Avaliação Emancipatória, responsável pela investigação na ação, fonte de reorientação da atividade pedagógica;
- 3- Gestão Democrática, exercida pelos segmentos familiar, estudantes e trabalhadores, e os
- 4- Princípios de Convivência, coletivamente construídos, oportunizando o desenvolvimento da autonomia moral.

A reestruturação curricular passa a ser entendida como necessária para dar conta dessa escola inclusiva e participativa. Cidadania, para a Administração Popular, representa inclusão, democracia participativa, autonomia política da população na definição das políticas públicas, gerando uma nova relação sociedade-estado e um espaço de estímulo ao exercício de direitos, partindo do comprometimento dessa nova escola com a sociedade que quer construir – solidária e inclusiva – tanto o conteúdo quanto o método de trabalho. A reestruturação curricular inclui, portanto, o fazer e o pensar cotidiano sobre os conteúdos trabalhados na escola e sobre as atividades escolares. Ao reestruturar o currículo, a preocupação é com

valores, atitudes e conhecimentos que contribuam com a sociedade inclusiva, solidária e participativa que se quer construir.

Os conteúdos da escolaridade são definidos, em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir dos problemas encontrados no cotidiano, possibilitando a transformação da compreensão sobre o vivido e oportunizando a construção de conhecimentos significativos, que reorganizam a relação, conceitos cotidianos (empíricos) e científicos.

Nesse pensar cotidiano, A Escola Cidadã, buscando suas referências em Piaget, Vygotsky, Wallon, e Paulo Freire, entende a aprendizagem enquanto um processo possível a todos os estudantes, construído na relação com outro, a partir da abordagem interdisciplinar e culturalmente situada: “O desenvolvimento escolarizado das formas coletivas de pensar e agir certamente constituir-se-á em experiências de formação da independência da liberdade humana, da consciência da própria força.” (Azevedo, 1997:15).

Todavia, o desafio é constante e permeado de dificuldades sempre impostas àqueles que insistem em afirmar a vida, a possibilidade de uma escola feliz, a responsabilidade do Estado com a construção da cidadania.

Para a Administração Popular, democratizar é construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, em que a escola é um laboratório de prática de exercício e de conquista de direito; de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos. Estes cidadãos plenos identificados com os valores éticos que sejam voltadas à construção de um projeto social solidário devem ter na prática da justiça e da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações.

A partir desta visão, reafirma-se o compromisso da Administração e dos professores com o aprofundamento do caráter humanista da escola, em oposição a sua submissão aos valores do mercado, cuja preocupação única é a de formar consumidores e clientes, tornando a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão.

Os autores da “mercoescola”, a escola voltada aos interesses do privado, defendida pela perspectiva neoliberal, consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual dos “melhores” estimula a competição e a concorrência necessária para a prosperidade de todos. Esta visão de escola, portanto, produz um currículo homogêneo que não contempla as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagens. Trabalha seus conhecimentos padronizados, a partir da ótica e dos interesses sociais dos grupos dominantes. Nesta concepção não cabem os ideais de solidariedade e

igualdade. A padronização aumenta e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagens. O sucesso individual avaliado à luz das referências mercadológicas expressa a reconvenção cultural daqueles que assimilam os ensinamentos e os comportamentos requeridos pelas ordens vigentes.

Na concepção da Escola Cidadã, o conhecimento baseado pelos professores é trabalho como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto de ação individual e coletiva dos sujeitos, apontando para a necessidade de sua democratização. Esse conhecimento busca superar a dicotomia teoria / prática, trabalho manual / trabalho intelectual, o caráter artificial e abstrato do ensino tradicional. Assim, tem na realidade a base de sua produção, constituindo conhecimentos que sejam socialmente úteis e que estejam articulados organicamente com o sistema produtivo, contrapondo-se à concepção de conhecimento pronto e acabado, que pode ser guardado, transmitido e manipulado, como pretendem os neoliberais com a imposição de um currículo homogêneo.

### **3.1 – Três Eixos na Política Educacional: Currículo, Escola e Magistério.**

Atualmente, na maioria dos países ocidentais, as políticas educativas têm tomado como objeto três eixos que, ainda que se possa considerá-los tecnicamente diferentes, em realidade formam parte de uma estratégia comum nas tentativas de produção de mudanças radicais na educação, nas quais ainda não se visualiza as últimas conseqüências. Isto se refere à política sobre o magistério. O sentido das modificações a que estas políticas estão dando lugar é especialmente importante, porque não se limitam a ser uma questão de conteúdo pedagógico, tampouco mudanças no interior do sistema educativo. Por exemplo, não é que apenas se tenha defendido novos conteúdos curriculares para a educação, mas também que, em cada país, de forma distinta e a partir de diferentes pontos de partida, estabeleceu-se uma nova relação entre o Estado, os centros educativos e os professores na forma de discutir e controlar o currículo, modificando-se as competências relativas.

A transcendência especial que se vem dando a estas mudanças se encontra no fato de que o que se está transformando são as relações entre o Estado, os serviços públicos e seus usuários, sendo a educação um caso particular dentro de uma tendência geral (Ball, 1997; Whitty et al., 1998). O Estado tende a adotar uma política anterior de planificação e administração dos serviços públicos, para passar a uma nova política em que suas funções básicas são as de fixar os objetivos, “levar o timão” para que sejam outros os provedores do serviço, que as “remam” (Osborne e Gaebler, 1994). Nesta nova política, as relações contratuais entre “timoneiras” e “remadores”, a (pseudo) privatização dos serviços, a

competitividade entre estes e a livre escolha pelos usuários são seus elementos básicos. Também o é a nova “ética do trabalho”, tomada das novas formas de produção pós-fordistas, como a orientação para o mercado, a produção flexível, os “círculos de qualidade” (Allen et al., 1992; Robertson, 1996, 1997). Encontra-se, pois, diante não só de novas relações, mas também de novos padrões de revelação, os quais operam tanto mediante modas formais de governo, como através das práticas, das retóricas e dos saberes que propiciam nova legitimidade e sentidos à educação e ao trabalho nela. São novas formas de governo que supõem uma redefinição dos autos em relação a suas práticas (Popkewitz, 1998).

Como ser importantes as conseqüências sociais das novas formas de organização dos serviços educativos, a introdução de políticas neoliberais, de privatização e de mercado, deve-se observá-las do ponto de vista de como se constituem o currículo e sua política. Uma razão fundamental para adotar este ponto de vista é considerar a perspectiva pedagógica, ver a forma em que a política do currículo está condicionando o trabalho educativo nas escolas. Isto é, a experiência vivida e as oportunidades educativas que podem chegar a enviar-se; mas também a forma em que os educadores se encontram condicionados ao seu trabalho pela referida política, como menciona (Connell, 1985), “além de ser uma definição da aprendizagem do aluno, o currículo é também uma definição do trabalho do magistério. O modo como se organiza e as práticas sociais que o rodeiam tem profundas conseqüências para o magistério”. Através das novas políticas do currículo, destinados que estão das novas funções e responsabilidades que as escolas assumem, se está levando a cabo a transformação do trabalho docente.

Enfim, o currículo se converteu, em nossos sistemas educativos, na forma suprema de definir o conteúdo do serviço que proporciona. Estamos diante de uma política de três frentes, e visualizá-la a partir do currículo nos permitirá entender a forma em que este opera na articulação das novas políticas dos serviços públicos. Permitirá, também, compreender as formas pela quais as aspirações educativas estão sendo abandonadas ou tendo seu significado esvaziado em favor das formas de controle sobre a prática que se legitimam com as novas reformas. Concretamente, será esta a análise que permite entender de que maneira se transformou, na atualidade, o significado das relações entre currículo e democracia, e que transformações são necessárias nas formas em que se pensam sobre o currículo, se quiserem recuperar seus significados mais autênticos.

### 3.2 – Transformação do Pensamento Curricular

Se isto se refere aos efeitos das políticas curriculares por sua relação com a autonomia dos centros educativos, não se pode deixar de olhar também, ainda que superficialmente, o que implica o currículo em sua forma e em seu conteúdo, como modo de definir o que tem de ser o trabalho do professorado e a maneira de pensar a educação pela escola. E isto é especialmente importante porque a centralização curricular foi introduzida com a reforma, em um momento em que se pensava com ela: não se introduzia simplesmente uma nova nomenclatura técnica, um novo jargão. Falar de “currículo” era usar uma expressão com a qual requeria defender uma forma de administrar a educação que superava a concepção dos programas e das listas de objetivos e conteúdos a que se estava acostumado. Com “currículo” se queria indicar uma maneira de pensar sobre o que devia ser um objeto de ensino nas escolas em que os educadores adquiriam um maior protagonismo e onde se expressava uma proposta de ensino, não uma proposta de resultados desse ensino. Daí a extensão de idéias de (Stenhouse, 1984), como a de “princípios de procedimentos”, em vez de objetivos, ou a do “professorado como investigador”, em lugar de suas técnicas apenas executadas de decisões. Daí a idéia de currículo, também, como uma proposta com o qual experimentar e, inclusive, transformar (Stenhouse, 1991).

Não obstante a realidade em que se encontra ser bem diferente, o discurso oficial conseguiu fazer com que se identificasse a palavra currículo como um documento legislativo, que consiste numa lista de objetivos e conteúdos reguladora do ensino e da qual uma das preocupações fundamentais é ser um instrumento útil para determinar a avaliação do alunado. Perdeu seu sentido pedagógico para manter só o administrativo. Contra a tentativa de superar a “pedagogia por objetivo” que havia começado a produzir em nosso país (Gimeno, 1982), a reforma com o apoio ideológico (Coll, 1987) exaltou novamente essa pedagogia.

Por outro lado, todos os princípios “psicopedagógicos” que acompanhavam a reforma cumpriram um grande serviço no velamento ideológico da natureza da relação de conteúdos curriculares, fundamentando novos academicismos, dirigindo a atuação do professorado para o significado da aprendizagem e não para o valor educativo nem para a relevância do que se ensina (Pérez Gómez, 1991). O acento nas “capacidades” do alunado como objetivo do currículo foi também psicologizado de dirigir atenção para algo que precisa superar os objetivos de conduta, mas que, na realidade, como assinalou (Popkewitz, 1998 p. 119), pode ser só a forma de converter os conhecimentos e habilidades em algo mais que competências pessoais, incluindo a disposição favorável do aluno para os conteúdos e valores que a escola

transmite. Além disso, as capacidades se adaptam perfeitamente às novas exigências de flexibilidade no mundo do trabalho. Na mudança de condutas para capacidade, o que se fez foi afiançar a idéia de que pensar em termos curriculares é pensar nas propostas da escola como a soma dos propósitos de aprendizagem para cada indivíduo, e pensar no sucesso individual de cada aluno, mais que no processo, na experiência que se põe em jogo o ensino.

A introdução do pensamento curricular que se fez com a reforma consagrou, quase como “pensamento único”, uma visão do ensino como sucessão de ações dirigidas a propósitos da aprendizagem específicos, onde currículo quer dizer “conjunto de coisas” que se deve alcançar, para o que se há que dispor de modos para consegui-los, de forma significativa. O discurso pedagógico, concedido em discursos administrativo-curricular, conseguiu converter-se em técnicas para lições de coisas em formas de regulação do ensino e racionalização do ensino. Algo que é, além disso, complexo, que corresponde a pensar nos profissionais da educação, e de cuja decisão o alunado, o beneficiário, termina excluído.

Os educadores se caracterizaram por disporem de uma “didática”, não de um currículo. Dispunham de uma forma de entender o ensino, a relação educativa, o saber, a experiência de aprender, a importância de escutar os que tinham diante de si; de contar com seu alunado, de fixar-se no importante, que às vezes se manufatura no imprevisto. Uma filosofia da prática aberta ao criativo, ao inesperado, ao que está por ocorrer. Uma didática baseada na criação de uma prática, uma experiência, um aprender que nasce do estranho, do diálogo, da forma de entender a natureza da relação pedagógica. Uma didática que se assentava também na convicção com respeito àquilo que verdadeiramente vale a pena aprender e aquilo, pode ser variável e diferente de um caso para outro, mas que num plano pré-concebido, em uma forma de trabalho ia adquirindo forma no dia a dia.

Parte da tarefa (e do conflito) destes educadores era lidar com as prescrições da instituição: os programas (o currículo), a inspeção, as exigências de avaliação, os controles lamuriais ideológicos. E, não obstante, estas recresceram, porque enquanto o currículo impôs como a nova modalidade de pensamento administrativo, racionalizador e regulador em educação, as didáticas do professorado renovadas se debilitaram ou se surpreenderam, ou ao menos perderam o reflexo que tiveram na elaboração e difusão do pensamento pedagógico. Como disse (Martinez Bonafe, 1998, cap. 7), aqueles educadores que promoveram uma “pedagogia divergente” foram “enriquecidos”. E se está transformação que se produziu teve um preço caro, este foi o de passar de algo que tu gestionava (tua didática), a algo que te gestionava (o currículo).



### 3.3 – Condições para um Currículo Democrático

Não obstante a forma em que o currículo e sua política se converteram em um fator fundamental na definição da escolaridade não se pode subtrair as formas em que tais temas podem ser pensados. É necessário expressar outras formas de pensamento curricular caso se queira que este não seja pensado como uma forma de regulação e racionalização da prática, desautorizando o professorado e se não quiser convertê-lo em uns instrumentos de mediação de rendimentos para a comparação entre escolas. Mas também necessita repensar a política do currículo, e não simplesmente renunciar a ele, se não quiser deixar que seja a própria liberdade dos outros em competição que o converta em problema daquilo que se ensina na escola em uma forma de criar diferenças injustas. Se quiser recuperar uma idéia de democracia a identidade não pode ficar relacionada, com a capacidade de autogoverno coletivo das pessoas. Uma idéia de democracia que não reduza a regras de participação, mas que a consideram um modo de viver com as outras, e o mundo em que as pessoas possam criar e desenvolver suas capacidades humanas, individuais e coletivas, participando ativamente na vida de uma sociedade e nas deliberações sobre o bem comum (Carr,1991). Então, para definir outra política para o currículo, vários princípios podem ser utilizados:

#### *a) A educação como a reflexão e a crítica do processo de incorporação à sociedade*

Em primeiro lugar, se a pretensão democrática não é uma pretensão reprodutiva do que já se encontrou como dado, mas que define um programa moral com que valorizar as práticas e com o que pensar as novas possibilidades sociais, uma educação que se conceba sob o ideal da democracia não pode aspirar à simples reprodução da sociedade, não pode terminar em mera socialização; pelo contrário, deve aspirar à reflexão crítica da própria sociedade, suas instituições, pressupostos e procedimentos que a regem.

O que deveria distinguir a educação de um simples processo de socialização (entendida como assimilação à crítica de determinados valores, idéias e práticas ou hábitos) é a capacidade de distanciamento, isto é, a capacidade de converter o processo de incorporação social em um processo de reflexão e crítica. O que propõe uma perspectiva educativa não é, pois, uma mera organização de conteúdos e aprendizagens a partir de uma relação cultural. A questão não é só a aquisição de uma série de conhecimentos, estratégias e atitudes, mas que os processos de aprendizagem de nosso capital cultural sejam processos reflexivos. Não é só aprender a cultura, mas reflexionar sobre nossa cultura enquanto a aprendemos. É a

oportunidade de refletir sobre quem somos, em que mundo vivemos e o que queremos para nossas vidas, enquanto adquirimos aquelas tradições públicas que não só supõem uma resposta a estas questões mas também uma maneira de manter vivas as perguntas. “A escola deve por à disposição do alunado o capital cultural da sociedade, mas para servir como um recurso, não como um determinante; e como tal recurso, deve proporcionar estruturas para o juízo e para o pensamento criativo” (Stenhouse, 1991, v. 15, p. 9-15).

Poder-se-ia resumir, por conseguinte, esta posição, dizendo que a função chave da prática educativa deveria ser a de desenvolver na infância e na juventude a reflexão e a crítica sobre o mundo natural e social em que se vivem, enquanto se adquirem os recursos básicos que lhes permitem incorporar-se com mais possibilidades à vida pública e privada nessa sociedade.

#### b) *Política educativa democrática*

Mas que relação do mundo social e natural se põe em jogo e que se entende por incorporar-se com mais possibilidades à vida pública e privada na sociedade? São questões que se abrem à discordância com relação a seu significado, sua realização e sua forma institucional de organização. Por esta razão e por pensar nas conseqüências educativas de uma visão democrática da sociedade se abre, também, para a reflexão sobre as formas democráticas das decisões educativas e da vida institucional dos centros escolares, e não só de seu conteúdo curricular. Portanto:

Expor uma educação democrática tem a ver com expor uma política educativa democrática. Este propósito está em relação com uma pretensão em si mesmo educativa, posto que se trata da necessidade de capacitar a cidadania para poder tomar parte na definição da educação, que por sua vez conforma os valores políticos, as atitudes e os modos de comportamento dos futuros cidadãos e cidadãs” (GUTMANN, 1987).

Uma política democrática do currículo significa expor em que medida se define coletivamente como a relação cultural é produto de uma deliberação e decisão que reúne como processo os valores democráticos.

Também supõe expor o valor democrático que o alenta a seleção, dar perspectivas de uma sociedade que luta, com princípios democráticos, contra a desigualdade política e contra o que dificulta a convivência, isto é, luta pelo encontro de gentes diversas, mas em iguais condições e oportunidades de participar e de influir nas definições da vida social e política. A questão a ser feita seria: que seleção cultural deveria supor o currículo se quisermos promover uma política de igualdade e de convivência? E esta é uma pergunta que tem a ver tanto com a

forma como com o conteúdo da referida relação. O importante em um currículo é que responda às necessidades da vida.

O que falta é um plano nacional que não comece pela especificação de objetivos, mas por um mapa das dimensões da experiência humana que tenham importância para a vida contemporânea. A etapa seguinte constituiria em relacionar conteúdos que ponham de manifestar problemas, dilemas e questões vitais com que nos defrontamos nessas dimensões” (ELLIOTT, 1943:177).

Deste ponto de vista, é mais importante pensar em quais podem ser aquelas situações de experiência que tem um significado vital, que não selecionar informação que deve ser aprendida. A mudança fundamental que propõe Elliott é que a eleição de conhecimento e habilidades técnicas seja a consequência desta primeira discussão. E que este seja um processo que comprometa a sociedade em seu conjunto, não só os administradores ou os profissionais.

A seleção do conhecimento deve partir de uma revisão das áreas de conhecimento em função dos problemas, dilemas e questões que expõem as situações e experiências de importância para a vida; isto supõe tanto uma revisão das matérias habituais no currículo como a introdução de novas áreas, o que poderia dar lugar a um conjunto de valores muito diferentes daqueles que costumam apresentar as propostas curriculares clássicas. Um currículo prescritivo não pode ir muito mais do que aqui se propõe.

*c) Não capacidades do alunado, mas pretensões políticas da escola*

O currículo deve ser a experiência de aprendizagem que se propõe e as aspirações sob as quais se iluminaram tais experiências, e não o currículo de sucessos individuais que devem adquirir os alunos. A definição de um currículo comum como o compêndio dos sucessos que os alunos devem alcançar encaixa mal com uma visão do currículo comum que permite atender aos processos de igualdade social e à complexidade de aprendizagens que facilitam a coesão social, respeitando a diversidade.

Um currículo, que reduz a experiência do processo a capacidades individuais, que devem ser demonstradas ao final da etapa educativa, reflete mais uma perspectiva produtivista da cultura como êxito e posse individual para competir na sociedade, que uma visão da cultura como um processo social de reflexão e recriação sobre os significados e valores do mundo social e natural em que se vive. E reflete mais a visão da aprendizagem como a forma em que terminam situados os indivíduos e seus meios sociais e culturais de origens, com relação aos parâmetros que se definiram como critério de êxito. O que se propõe é o que se espera dos alunos individualmente e não do sistema educativo, já que o que se fixam são

objetivos entendidos como resultado do alunado e não como condições exigidas para a prática.

Um currículo guiado pelo ideal de democracia, aqui esboçado não se refere só ao tipo de capacidades das experiências ou de aprendizagens que se espera que desenvolva o alunado, mas que deve entender-se como princípios sob os quais deveria orientar-se a atuação docente nas aulas e nos centros, assim como uma definição das pretensões políticas com as quais atuar nas escolas. Pretender, por exemplo, que a escola seja menos discriminatória, faz referência à política escolar e aos valores com os quais se vive a experiência educativa, mais além do fato, também valioso, de que o alunado reflita e aprenda sobre a discriminação em nova sociedade.

d) *O papel do conhecimento como mediador na construção pessoal dos indivíduos em comunidade*

É evidente que, neste contexto de uma cultura democrática para a escola, é fundamental a forma em que se entende o conhecimento e a construção cooperativa. Desta perspectiva, o que se busca não é assimilação de idéias e conclusões já estabelecidas com respeito ao conhecimento público, mas seu valor para pensar sobre nosso conhecimento cotidiano para problematizar nossa experiência. O conhecimento público tem, pois, um valor de mediação entre a experiência e as representações que se tem das coisas e, as novas formas em que se podem captar o mundo e ser significativo quando nos preocupa entender melhor e definir as forças de vida que se deseja. Assim, a importância do conhecimento não é que possa ser reproduzido ou reconstituído, ainda que seja significativamente, mas que possa ajudar para o que é a aspiração educativa: reformular compreensões subjetivas de vida e pretensões para ela. Este propósito vai mais além do atual tópico de partir das idéias prévias, porque se trata de contar com as preocupações, interesses e necessidades dos alunos, contar com seus pontos de vista e construir propósitos de aprendizagem e novas compreensões a partir da colaboração conjunta entre educadores e alunos.

O conhecimento público, ao ser utilizado com este propósito, se converte tanto em algo de o que se aprende como algo com o que se aprende; mas também em algo que discute a experiência e algo que se discute desde a experiência; modos de compreensão que podem ser usados para problematizar as representações da realidade e para experimentar com nosso próprio pensamento quando nos dirigimos por interesses democráticos: a construção do sentido individual e coletivo e a deliberação sobre as formas de intervenção na sociedade, guiada por uma idéia de bens comuns.

### *e) O docente como mediador político de interesses*

O ensino, enquanto mandato social, não pode excluir a comunidade social na definição de sua obrigação e de seu conteúdo. Não obstante, a profissão docente, em sua função educativa, não pode limitar-se a exercer o papel de transmissora daqueles deveres e valores que a sociedade lhe encomenda. A responsabilidade educativa, ainda que não possa ser entendida a margens da responsabilidade social, não é exatamente coincidente com esta. Assim, embora a sociedade tenha direito e a obrigação de intervir na decisão sobre a seleção cultural que deve ser ensinado nas instituições educativas, os docentes têm obrigação profissional de cultivar a capacidade crítica para a reflexão sobre a cultura. Não se pode aceitar passivamente a função transmissora encomendada, mas, sim, deve-se analisar criticamente a sociedade e a cultura como maneira de converter a função de transmissão cultural em um exercício de reflexão crítica.

Isto supõe a aceitação de uma dialética conflitiva entre os interesses sociais e o necessário distanciamento crítico. É necessário saber mediar nos conflitos que opõem as diferentes pretensões e expectativas sociais com relação ao ensino e à própria posição crítica que se deve ter como educador. Isto quer dizer que uma das competências profissionais que se deve desenvolver como educador é a de saber questionar os conflitos de interesses, saber mediar entre eles, tanto intelectualmente como em termos de negociação e estabelecimento de acordos. Não se trata, pois, de como se entrincheirar corporativamente em defesa frente às “intromissões” das famílias, por exemplo, mas de como entender o ofício, de interpretar as expectativas sociais, de entender as demandas, as necessidades e os interesses, e sabê-los ler criticamente para negociar inteligentemente um acordo social.

É neste sentido que tem que ser reformulada a autonomia do professorado e das escolas (Contreras,1997). O que é importante entender aqui é que mais autonomia não significa mais margens de manobra (seja por parte dos outros e dos educadores, seja por parte dos familiares e dos particulares), mas mais capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, assim como mais capacidade de intervenção nas condições pelas quais tais sessões podem ser usadas para promover maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum.

Uma maior autonomia do professorado, dentro de um compromisso democrático, só é possível com a criação de debate público no qual se incorpore a voz dos profissionais do ensino. É necessário que os docentes possam ter o conhecimento e a possibilidade de tomar parte ativa na elaboração e no desenvolvimento de políticas educativas, assim como na defesa

de idéias educativas (na rede semântica que povoa a imaginária sobre a educação e sua finalidade) e na análise e na denúncia das condições de ensino e suas conseqüências. Mas isto só será possível no contexto de movimentos de educadores, entendidos como forças sociais ativas, mobilizadores de práticas e idéias.

## **CAPÍTULO IV**

### **OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UCG E FACH FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES**

O contínuo desenvolvimento de novos processos, produtos e modelos de gestão são fundamentais e oferece uma vantagem competitiva, para as empresas, corporações ou países que sabem conduzi-lo.

O Sucesso destes desenvolvimentos depende da pesquisa continuada, que vem sendo financiada tradicionalmente pela iniciativa pública nos últimos anos, mas tem-se uma tendência de aproximação entre universidade e o setor privado, em busca não só de melhorias do produto, mas também de novos modelos de gestão, processo de fabricação, material e serviços.

A alta tecnologia exige investimento e risco inicial, muito elevados, fazendo com que as universidades desempenhem um fator discriminante para minimiza-los.

A capacidade de inovação empresarial tende a ser potencializada pela existência de ambientes favoráveis e estimulantes, nos quais prevalece a sistemática e espontânea cooperação entre outros órgãos públicos e privada de pesquisa pura e aplicada, o que, de certo, requer uma elevada densidade de pessoal qualificado e a presença de uma infra-estrutura adequada de equipamentos e rede de comunicações. Vale dizer, a capacidade endógena de inovar – centrada na empresa privada, enquanto veículo – possui uma dimensão sistêmica ou social e que, não por acaso, tem sido objeto de políticas governamentais de fomento (COUTINHO, 1992, p. 79).

Com a intenção de conhecer e apresentar experiências e concepções diferenciadas sobre a formação profissional do administrador de empresas, que possam contribuir no debate sobre o aprimoramento desta formação na atualidade, parte-se do princípio que tal debate não deve estar deslocado dos processos de transformação sócio-econômicos da sociedade. Constatou-se, também, que no decorrer destes processos a atuação do administrador foi sendo ampliada e diversificada no interior de várias instituições e/ou organizações públicas e

privadas, encaradas num programa educacional que se propunha a atender os interesses do mercado, da produção e do consumidor moderno.

As novas dimensões interpretativas de diretrizes curriculares do curso de Administração de Empresas apresentam elementos estruturais da formação. Entre estes elementos estão os “modos de integração entre teoria e prática”. Esta necessidade é reforçada por Motta em seu estudo sobre a gerência administrativa:

A formação no lado racional e técnico da gerência permite dar aos indivíduos uma grande capacidade analítica que constitui, normalmente, o objetivo e a ênfase dos estudos em escolas de administração onde a experiência adquirida em serviço é valiosa para o dirigente. A observação de práticas gerenciais na solução de problemas e na condução dos destinos da empresa ajuda a formar atitudes e valores sobre o trabalho gerencial (MOTTA, 2001, p.207).

A função gerencial é por excelência, uma função essencialmente administrativa, já que congrega as atividades de: planejar, organizar, dirigir e controlar.

Com relação à emissão do Curso de Administração de Empresas estão aspectos como buscar padrões de excelência no ensino, assegurar que o processo de ensino esteja contextualizado na sua historicidade e buscar a formação de profissionais competentes. Nos objetivos do curso encontram-se, entre outros, temas como capacidade de antecipar mudanças, de integrar teoria e prática, postura para a educação continuada e o auto-aprendizado – isto vai ao encontro ao que é requisitado pelas empresas, na atualidade, em sua busca pela integração entre as áreas funcionais. No tocante aos objetivos do curso, ainda, é reforçada a ética profissional: “conhecer os princípios éticos da profissão e aplicá-los de forma mais ampla, visando a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”.

Pretende-se, neste quarto capítulo, demonstrar como os cursos de Administração de Empresas da Universidade Católica de Goiás (UCG) e da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH) estão deficientes frente às novas diretrizes curriculares impostas pela nova LDB e frente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho.

Busca-se, ainda, demonstrar a necessidade de mudança curricular nos mesmos cursos, visto que a modernidade exige mudanças na tentativa de acompanhar os novos avanços no campo da Administração, no sentido de satisfazer a ansiedade do novo cliente no terceiro milênio, procurando consignar especialistas em lideranças e gestão de negócios, considerando que, para as organizações serem transformadas, antes é necessário fazer o mesmo com cada pessoa que dela faz parte.

A renovação empresarial, necessária para a competitividade da organização em um mercado altamente dinâmico e globalizado, deve estar alicerçada e reforçada em um novo desenho organizacional, capaz de oferecer agilidade e flexibilidade. Por isso, os cursos de



administração da UCG E FACH necessitam rever suas grades curriculares, adaptando-as às novas realidades do mercado, que exige um novo perfil do administrador de empresas. O organograma clássico teve sua serventia em uma época de estabilidade, em que o mundo mudava tão pouco que quase não se percebia. Nos tempos atuais, de acelerada mudança e instabilidade, o desenho organizacional está abandonando gradativamente a velha configuração de órgãos tradicionais e migrando rapidamente para a formação e desenvolvimento de equipes multifuncionais.

As profundas transformações culturais, sociais e econômicas sinalizam a necessidade de um novo modelo organizacional e uma nova liderança. Flexibilidade é a palavra de ordem para as organizações, seguida de rapidez nas decisões e ações. Todavia, a instantaneidade, não apoiada na estratégia, induz ao comportamento reativo e a erros decisórios graves.

A atuação mercadológica, impulsionada pela força avassaladora da competitividade, tende a gerar um fenômeno de “aventureirismo camuflado”, na linha do “vencer ou vencer, a qualquer preço” e do lucro oportunista.

A complexibilidade das transformações e a pressão pela velocidade exigem líderes comprometidos com a equipe e com os resultados, e não mais simples gerentes. Estes, embora ainda vivos, tendem a se tornar lembranças do passado. A tendência crescente é nas equipes autônomas, com o desafio pela qualidade nos resultados. As competições exigem profissionais competentes. E, para liderá-los, há a necessidade de competência específica em habilidades interpessoal e de formação de equipes.

Dentro desta nova visão transformadora é que se deve inserir a nova grade curricular dos cursos de administração de empresas da UCG e FACH.

É sabido que o Curso de Administração da UCG é o mais antigo do Estado de Goiás, o segundo da Região Centro-Oeste e um dos dez mais antigos do Brasil. Teve seu reconhecimento em 03 de maio de 1971, através do Decreto Federal nº 68.588, tendo em vista o processo nº 1.077-70 do Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação e Cultura.

Após várias décadas, o Curso de Administração da UCG está estruturado sob uma moderna visão de mundo e de negócios, possibilitando a formação de profissionais, tanto para trabalharem como executivos de empresas e organizações públicas, como para desenvolver o próprio potencial empreendedor indispensável ao desenvolvimento de novos negócios.

Aproximadamente, um mil e seiscentos alunos freqüentam o Curso de Administração, que é, hoje, o segundo curso, em número de alunos, da Universidade. Semestralmente são

oferecidas com vagas para o período matutino e cem para o noturno, havendo grande procura pelo Curso em todos os concursos vestibulares.

O Curso de Administração da UCG está estruturado sob uma moderna visão de mundo e de negócios, possibilitando a formação de profissionais tanto para trabalhar como executivos de empresas e organizações públicas, como para desenvolver o próprio potencial empreendedor, indispensável ao desenvolvimento de novos negócios, (em anexo dados da UCG).

Em sua formação o Administrador assimila conhecimentos das mais diversas áreas, tais como: administração, direito, economia, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, matemática, estatística, informática, iniciação científica, contabilidade, política e outras.

O corpo docente do Departamento de Administração é constituído por mais de quarenta professores altamente qualificados. O ADM possui infra-estrutura e instalações adequadas ao desenvolvimento do Curso e está situado em bairro de fácil acesso aos alunos, no Campus I da UCG, facilitando os deslocamentos, especialmente daqueles que estudam no período noturno.

O Departamento de Administração mantém convênio com diversas empresas para a realização de atividades e estágio, extensão e pesquisa. O quadro de docentes é, ao mesmo tempo, experimentado no dia-a-dia da administração, em empresas de variadas espécies e ramos de atividades, e no exercício profissional do magistério superior; já contando o curso com a totalidade dos seus docentes titulados como: Especialistas, Mestres e Doutores.

<b>CORPO DOCENTE POR DEPARTAMENTO</b>				
<b>NOME</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>REGIME DE TRABALHO</b>
ANTÔNIO MARTINS COSTA NETO	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
AVELINO CORREA	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR / ANALISTA DE SISTEMAS	40 HORAS
CELSO ORLANDO ROSA		MESTRANDO		40 HORAS
DORESLENE FERNANDES DE SOUZA	PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL / RECURSOS HUMANOS	MESTRE	ADMINISTRADORA	40 HORAS
EDSON MARIN	ADMINISTRAÇÃO	MESTRE	ADMINISTRADOR / AUDITOR	40 HORAS
EDSON TEIXEIRA ALVARES JÚNIOR		MESTRE		40 HORAS
EDWARD ROSA	RECURSOS HUMANOS / PLANEJAMENTO	DOUTOR	ADMINISTRADOR	40 HORAS
ELI CLEUSA DO N PERCÍLIO	RECURSOS HUMANOS	ESPECIALISTA	PSICÓLOGA	04 HORAS
ELIANE SILVA		MESTRE		
ELINA MARIA BORGES CAVALCANTE	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADORA	40 HORAS

EUGÊNIO DE BRITO JARDIM	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR / ADVOGADO	40 HORAS
FERNANDO ANTÔNIO T DE S CLÍMACO	ADMINISTRAÇÃO	MESTRE	ENGENHEIRO / ADMINISTRADOR	08 HORAS
FLORIANO DE MENEZES	ADMINISTRAÇÃO / ECONOMIA	GRADUADO	ADMINISTRADOR	40 HORAS
FRANCISCO JOSÉ COUTINHO PAES	ADMINISTRAÇÃO / DIREITO	GRADUADO	ADMINISTRADOR	40 HORAS
GERALDO FERNANDES MONTEIRO	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
HEMERSON FERREIRA DOS SANTOS	ADMINISTRAÇÃO TRIBUTÁRIA	ESPECIALISTA	FISCAL ESTADUAL	04 HORAS
HENRIQUE CARLOS LABAIG	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	MESTRE	SOCIÓLOGO	40 HORAS
IRINEU GOMES	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
JOLSON DA FONSECA GONZAGA	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR / ADVOGADO	40 HORAS
JOSÉ BENJAMIN DE SOUZA	ADMINISTRAÇÃO RURAL	MESTRE	VETERINÁRIO / ADMINISTRADOR	04 HORAS
JOSÉ RICARDO LEAL LOZANO	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
KÁTIA BARBOSA MACEDO	PSICOLOGIA SOCIAL	DOUTORA	PSICÓLOGA	30 HORAS
MANOEL GOMES DA SILVA	ADMINISTRAÇÃO TRIBUTÁRIA	ESPECIALISTA	AUDITOR FISCAL	40 HORAS
MARCOS DE FREITAS PINTAUD	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
MARIA BERNADETE RUGUE	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADORA	40 HORAS
MARUCIA CRISPIM BAIOCCHI CAPPI	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	ESPECIALISTA	PEDAGOGA	08 HORAS
OVIDIO ALBERTO R LARAICH	ADMINISTRAÇÃO / ECONOMIA	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
PAULO AUGUSTO BARBOSA GARCIA	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
PAULO JOSÉ GONZAGA RIBEIRO	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR	40 HORAS
RICARDO LUÍZ MACHADO	ADMINISTRAÇÃO	MESTRE	ADMINISTRADOR	40 HORAS
RICARDO RESENDE DIAS		GRADUADO		40 HORAS
RICARDO WILIAM BORGES		ESPECIALISTA		
SILVANA DE BRITO ARRAIS DIAS	ADMINISTRAÇÃO / ECONOMIA	GRADUADO	ADMINISTRADOR	40 HORAS
SYLVIO JOSÉ MICELI	ADMINISTRAÇÃO	ESPECIALISTA	ADMINISTRADOR / ADVOGADO	40 HORAS
TERESA CRISTINA P DE L OLIVEIRA	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	ESPECIALISTA	PSICÓLOGA	40 HORAS
WELLINGTON DA SILVA VIEIRA	ADMINISTRAÇÃO	GRADUADO	ADMINISTRADOR	40 HORAS

Fonte.: Departamento de Administração - Universidade Católica de Goiás - Brasil

Já o Curso de Administração da FACH, criado em 1973, consolidou-se como um dos cursos pioneiros em Administração no Estado de Goiás.

Sem perder de vista a trajetória histórica da FACH, como Instituição de Ensino Superior privado, pioneira em Goiás, o Curso de Administração está estruturado sob uma moderna visão de mundo e de negócios, possibilitando a formação de profissionais, com competências e habilidades para desenvolverem funções como executivos de empresas, organizações públicas, bem como para desenvolver o próprio potencial empreendedor indispensável ao desenvolvimento de novos negócios a nível regional, nacional e internacional, (em anexo o projeto pedagógico da FACH).

Estruturado mediante um Projeto Pedagógico em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, observando as diretrizes da Lei 9.394/96 no que se refere ao ensino superior e as orientações do Conselho Nacional de Administração, o Curso de Administração da FACH tem compromisso com a formação integral do ser humano, que constitua instrumento de construção da cidadania – “a competência humana de fazer-se sujeito” profissionais com responsabilidade social e ética profissional.

Para isso, a Instituição reúne infra-estrutura para o Ensino, Pesquisa e Extensão, com suporte em núcleos de apoio, o que possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e a mediação entre a teoria e a prática. Conta ainda com laboratórios, salas de aulas, salas de estudos, biblioteca, multimídia e acesso à Internet, objetivando oferecer ao aluno, a oportunidade de acompanhar e participar das inovações em curso.

Merece destaque o fato de que o Curso de Administração da FACH, ao desenvolver uma proposta pedagógica atualizada e fundamentada na integração teoria e prática, com visão interdisciplinar, conta com um corpo docente qualificado, congregando Doutores, Mestres e Especialistas, com vasta experiência profissional e curriculum vitae qualificados.

### **Corpo Docente do Curso de Administração**

<b>NOME</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
ANA MÔNICA BELTRÃO DA SILVA	Bacharel em Administração de Empresas e Públicas	MESTRANDA	Administração de Sistemas de Informação Organização & Métodos I e II
ANTONIO COSTA NETO	Bacharel em Administração e Licenciatura em Letras	MESTRE	Organização & Métodos II , Teoria Geral da Administração II e Português
BRANDINA FÁTIMA MENDONÇA DE CASTRO	Bacharel em Ciências Econômicas	MESTRE	Economia II
CLÁUDIA HENRIQUE DE CASTRO	Bacharel em Engenharia Civil	MESTRE	Matemática I e II
DIVINO ALVES DE OLIVEIRA	Bacharel em Direito	ESPECIALISTA	Direito Previdenciário
<b>NOME</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>

DOBSON FERREIRA BORGES	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Planejamento Aplicado ao Sistema Empresarial Teoria Geral da Administração I
DOMINGOS JOSÉ DA CUNHA	Bacharel em Direito e Bacharel em Ciências Contábeis	MESTRE	Direito Tributário
DURVAL BARBOSA DE ARAUJO	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração de Produção e Estágio Supervisionado
EDMA JOSE SILVA	Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais	MESTRE	Sociologia
ELIO AUGUSTO FRAGA	Bacharel em Administração	MESTRE	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais I
YCARIN MELGAÇO BARBOSA	Bacharel em Direito	DOUTOR	Instituições de Direito Público e Privado
LUIZ ANTÔNIO SANTOS TICHES	Bacharel em Administração	MESTRE	Administração Mercadológica
MARIA ANTÔNIA GOMES	Bacharel em Ciências Sociais	MESTRE	Sociologia Aplicada à Administração e Ciência da Comunicação
MARIA JOSÉ DEL PELOSO	Bacharel em Engenharia Agrônômica	DOUTORA	Metologia do Trabalho Intelectual
MUHAMAD ELKADI	Bacharel em Engenharia Civil	ESPECIALISTA	Matemática Financeira
NADIR MACHADO GONÇALVES	Bacharel em Estatística	MESTRE	Estatística I e II
PAULO BORGES CAMPOS JÚNIOR	Bacharel em Ciências Econômicas	MESTRE	Economia I
PAULO ROBERTO DE ANDRADE	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração Financeira e Orçamentária I e II
PAULO TOMÊ DE OLIVEIRA	Bacharel em Direito e Bacharel em Ciências Contábeis	ESPECIALISTA	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais I e II
PAULO WASCHECK	Bacharel em Administração e Bacharel em Direito	ESPECIALISTA	Teoria Geral da Administração II
PEDRO NICOMEDES DE REZENDE	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração de Recursos Humanos I e II
RONE EVALDO BARBOSA	Bacharel em Engenharia Civil	MESTRE	Informática e Matemática I
SALATIEL PEDROSA SOARES CORREIA	Bacharel em Administração	MESTRE	Teoria do Planejamento e Organização e Métodos II
SATURNINO PESQUERO RAMON	Bacharel em Psicologia e Licenciado em Filosofia	DOUTOR	Filosofia e Chefia e Liderança
SUELY FERREIRA	Bacharel em Psicologia e Licenciado em História	ESPECIALISTA	Psicologia e Psicologia Aplicada à Administração
WALTER LUCIO SILVA PACHECO	Bacharel em Ciências Contábeis	ESPECIALISTA	Mercado de Capitais e Contabilidade I e II
WILSON DE JESUS BEZERRA DE ALMEIDA	Bacharel em Administração	MESTRE	Economia Brasileira

Fonte: Coordenação Pedagógica da FACH

Diante desse novo modelo econômico e evoluções sociais é que se deve questionar as novas mudanças, o que parece uma epidemia, especialmente nas sociedades ocidentais. Estas questões são colocadas a partir da premissa de que movimentos em busca de mudanças normalmente incluem elementos progressivos e inclusivos. É necessário também interrogar as circunstâncias históricas das forças de mudanças, antes de julgarmos seu potencial progressivo ou regressivo.

Enquanto a maior parte das mudanças curriculares acontece normalmente em locais específicos, também não se pode deixar de considerar que em alguns momentos haja `movimentos mundiais´ que direcionam as forças de mudança. Meyer (1980, 1992) detalhou algumas dessas mudanças em seus estudos. Compreendendo-se em que circunstâncias históricas as forças de mudança emergem, podemos verificar se estas são progressivas ou regressivas. Como exemplo, apontamos um modelo de ondas de mudanças, no qual um período mais aberto e democrático é normalmente seguido por um movimento contrário, reacionário.

Estudos de culturas e estruturas de educação têm constantemente trabalhado com noções aleatórias de tempo e contexto. Estudos de caso de mudanças no ensino não evidenciaram que os esforços de mudança tinham sido fundamentados em padrões de influência e causas passadas e, também, que as mesmas tinham sido acompanhadas por um longo período no futuro. Comparativamente, estudos históricos de mudanças acontecidas na escola têm se concentrado, prioritariamente, em modelos abertos de persistência organizacional e desenvolvimento, no destino de algumas políticas de reformulação ou em reformulações de algumas áreas em particular, como os currículos. Além dos casos apresentados, houve outros estudos de caso em escolas e suas experiências com mudança curricular.

A grande virtude da mudança curricular e iniciativa de mudanças é que nos permite avaliar alguns paradoxos que os pensadores progressivos enfrentam a todo momento. Uma maneira fácil de mostrar este paradoxo seria dizer que o padrão de posicionamento em vigor está tão invertido, que a premissa que assumimos de que as forças progressistas estão caminhando a favor das necessidades de mudanças deve ser seriamente revista. Como podemos ver, uma premissa como essa é, na melhor das hipóteses, ingênua, e na pior das hipóteses, desorientada. Os teóricos e defensores da mudança necessitam examinar as “estruturas da oportunidade”, onde sua mudança apresentará o efeito. Isto porque, se eles não fizerem este tipo de análise, poderão estar promovendo mudanças cujos efeitos serão totalmente diferentes daqueles por eles desejados.

O motivo para iniciar esta polêmica é que o produto resultante da educação e do processo de aprendizagem é afetado pelas mudanças decorrentes da economia global. À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertidos, ou até mesmo substancialmente transformados.

Estas mudanças globais acontecem nos níveis locais e nacional, e os resultados específicos dessas negociações variam consideravelmente. As mudanças contemporâneas na economia global acontecem em dois níveis: no nível da produção econômica com a crise da modernização e, conseqüentemente, uma necessidade de se explorar e interrogar a condição da pós-modernidade, e no nível da produção cultural, onde devemos nos concentrar na já mencionada crise do posicionamento. Isto significa que, neste momento, o capital moderno tem, como sucesso, reposicionado e reconstituído as relações sociais de produção. A partir de agora, movimentos progressivos e uniões de comércio internacional podem se redefinidos e desafiados apenas apertando-se um botão que move o capital de uma nação ou local para outra(o).

O capital global tem trunfos a celebrar: a construção de movimentos social, democráticos e igualitários no mundo ocidental e a destruição dos sistemas alternativos de produção e distribuição no mundo comunista, em contraste com histórias passadas de ação em favor da justiça social. Na crise do posicionamento pela qual estão passando, não há onde se firmar e, permanecer no mesmo local, é se arriscar a ficar em uma posição que pode sofrer mudanças.

A educação está sujeita a processos de reestruturação (se esta reestruturação penetra nos detalhes do dia-a-dia em sala de aula é outro ponto a ser discutido, mas isto não tem a ver com o ponto que aqui se quer discutir). Em um breve período de tempo, ao final do século XIX, os sistemas nacionais de educação foram estabelecidos em muitos continentes do mundo. Enquanto muitas das definições pioneiras de educação desenvolveram versões locais do currículo, em espaço curto de tempo, um movimento mundial estava a caminho, estabelecendo uma lista das matérias básicas. Meyer, et al. (1992) julgou este como sendo o período de 1890 a 1910. O que o seu trabalho nos atesta é que os novos movimentos democráticos para abrir a educação às massas eram apenas o primeiro estágio no processo. Rapidamente, um segundo estágio contra-reacionário se manifestou e as escolas foram redefinidas de acordo com o currículo. Ao mesmo tempo em que isto possa parecer um

pequeno resultado estrutural de boa afinação, como foi, o movimento de efetividade da nova escola foi, também, na realidade, um reposicionamento massivo das possibilidades de ação progressiva na educação.

A estrutura da educação, em disciplinas, representa em primeiro lugar a fragmentação e internalização dos embates sobre educação e Estado: fragmentação, porque os conflitos acontecem em uma gama de disciplinas compartimentalizadas, internacionalizadas, porque os conflitos agora acontecem não apenas dentro da escola, mas também com relação aos limites das disciplinas. Dar primazia ao assunto disciplina é o mesmo que financiar e promover um determinado estreitamento do possível discurso sobre educação. A simbólica veneração das disciplinas como base do currículo da educação é, talvez, o primeiro maior sucesso da história de elaboração de currículos.

O novo currículo foi definido e novos padrões interdisciplinares de trabalho surgiram. Normalmente, a tentativa estava associada a um sistema mais compreensivo de educação que quebrou os limites seletivos que haviam sido levantados nos séculos passados. Escolas compreensivas e currículo mais compreensivo seguiram de mãos dadas. Como no anterior movimento mundial no final do século XIX, a tentativa era de democratizar a educação e prover educação genuína para uma grande clientela. Isto levou a uma gama de reformas curriculares que procuraram redefinir e desafiar a hegemonia do currículo. Procurando desafiar e redirecionar essas reformas e intenções, a direita política apelou pela reabilitação das matérias tradicionais. O currículo nacional pode ser visto como uma afirmação política da vitória das forças e intenções que representam esses grupos políticos. Uma visão em particular, um segmento determinada da nação foi sem dúvida, priorizada e legislada como “nacional”.

O padrão de mudança de poder, que está associado à definição das linhas de direção do currículo nacional, andou de mãos dadas com o movimento para reestruturar o trabalho dos professores. Pode ser que os sistemas tendam a convergir. Na nova coalizão, o professor é visto como um distribuidor técnico do currículo definido por outras pessoas; neste caso, pessoas do estado Nacional. Isto marca uma substancial reversão do papel do professor dos anos 60 e 70, quando a educação estiver sendo democratizada: pois naquele momento, o professor era visto como o intérprete moral e definidor parcial do currículo.

Os cursos de graduação em Administração devem, portanto, abandonar as características de que muitas vezes revertem (como as de atuar como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações), procurando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências na medida do nível de ensino de graduação e, por outro, na medida da educação permanente, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade,



do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional (AMBONI, 2002:21).

Segundo o Parecer nº 776/97 dos conselheiros do CNE:

As diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fins de que o futuro graduado, periodicamente, venha a atualizar-se por meio da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada ampliação, sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica: devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Assim sendo, a estrutura curricular “é normalmente apresentada em uma tabela que é, em geral, chamada de grade curricular”. O desenho curricular, denominação mais apropriada para indicar o esquema de disciplinas, cargas horárias, pré-requisitos numa seqüência letiva, pode vir acompanhado de algum tipo de diagrama que possa ilustrar como se dá a integração curricular, horizontal e vertical, destacando a natureza das diferentes disciplinas e a sua vinculação com as Diretrizes Curriculares que disciplinam, no país, o ensino na área.

Um currículo sustenta-se por representações sociais presentes na cultura na qual a teoria e a prática ocorrem. Assim, “currículo é modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instruções escolares”. (Demo, 1997:38).

A representatividade de um currículo é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tem um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade comum a um conjunto social. (Jadelet apud Pedro, 1997).

Não se pode esperar que as transformações sociais pressionem a universidade a alterar seus currículos, é necessário que o currículo seja alterado antecipando-se aos anseios sociais.

Nesse sentido, a responsabilidade e o nível de exigência quanto à elaboração de um bom currículo aumentam significativamente.

## **CAPÍTULO V**

### **A METODOLOGIA DA PESQUISA**

A presente dissertação consta de dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a empírica (de campo). Conforme pode ser constatada a seguir.

Para a consecução da pesquisa, recorreremos ao método de levantamento estatístico, através de questionários estruturados e aplicados de uma amostragem institucional.

O método utilizado consistiu de uma observação por meio de perguntas diretas e indiretas, de problemas de unidades relativamente numerosas, colocadas em situações naturais, destinadas a obter respostas susceptíveis de serem submetidas à análise quantitativa.

Adotamos o método descritivo, onde foi focalizada a medida precisa de uma ou mais variáveis dependentes num universo definido ou amostral.

Quanto às hipóteses, estas foram formuladas em termos bastantes claros e concisos, tais como:

- a) A busca de paradigmas que reconheçam a interdependência entre os processos de pensamento de construção de um novo direcionamento para resgatar a revisão do contexto do Curso de Administração de Empresas da UCG e FACH.
- b) A readministração, como forma de ferir as organizações contemporâneas, pode ser a moeda mais eficaz para atingir de forma sistemática e continuada dos resultados planejados e de cultivar formas efetivas que levem em consideração sua responsabilidade pública, cultivem a ética em seu desempenho e, deixem indivíduos satisfeitos, e recompensados com e pelo que fazemos.

Os questionários utilizados na coleta de dados foram divididos em partes: mediação das variáveis; cruzamento entre variáveis; e coleta de informações sobre novos valores não incluídos nas propostas do questionário, a única aberta.

Os dados coletados foram levantados dentro de um planejamento que levou em consideração o momento em que foi realizado o estudo. Para a tabulação recorreremos aos recursos da informática.

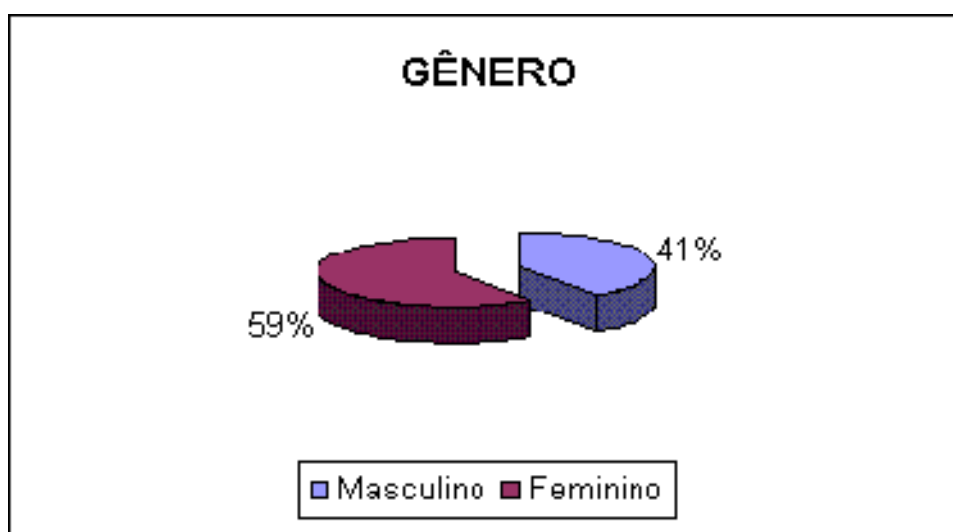
Quanto aos questionários levamos em conta:

- a) a definição clara do problema;
- b) a formulação precisa e colocação lógica das questões;
- c) os cuidados com os conceitos utilizados na formulação;
- d) formas de mensuração das variáveis envolvidas no problema.

## PERFIL DO PROFISSIONAL ADMINISTRADOR DE EMPRESA

### QUESTÃO 1: QUAL O SEU SEXO?

Dados	Frequência	%
Masculino	47	41
Feminino	69	59
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

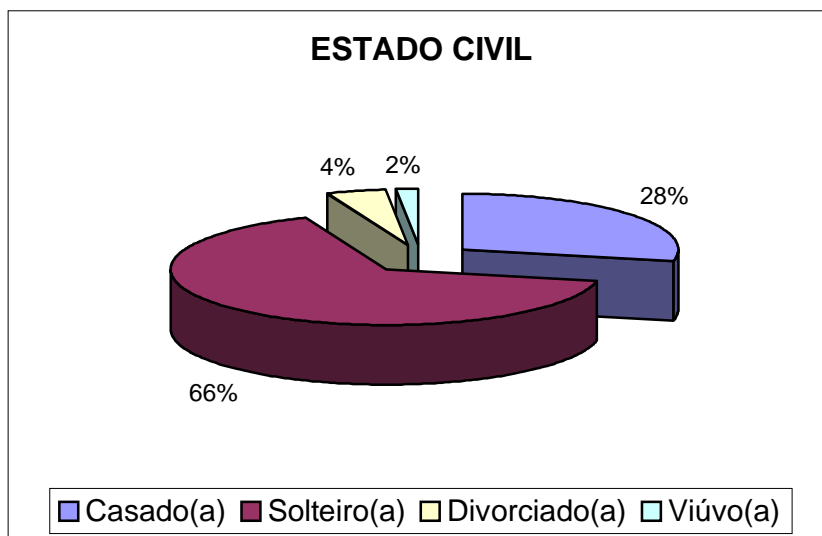
**Base:** 116 questionários.

### INTERPRETAÇÃO:

Das 116 pessoas consultadas, a maioria é do sexo feminino, ou seja, 69 pessoas que corresponde a um total de 59%, o que nos leva à conclusão de que o Curso de Administração de Empresas desperta mais interesse nas mulheres, sendo que da amostra apresentada, o percentual masculino correspondeu a 41%, num total de 39 homens.

## QUESTÃO 2: QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

Dados	Freqüência	%
Casado (a)	33	28
Solteiro (a)	76	66
Divorciado (a)	5	4
Viúvo (a)	2	2
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

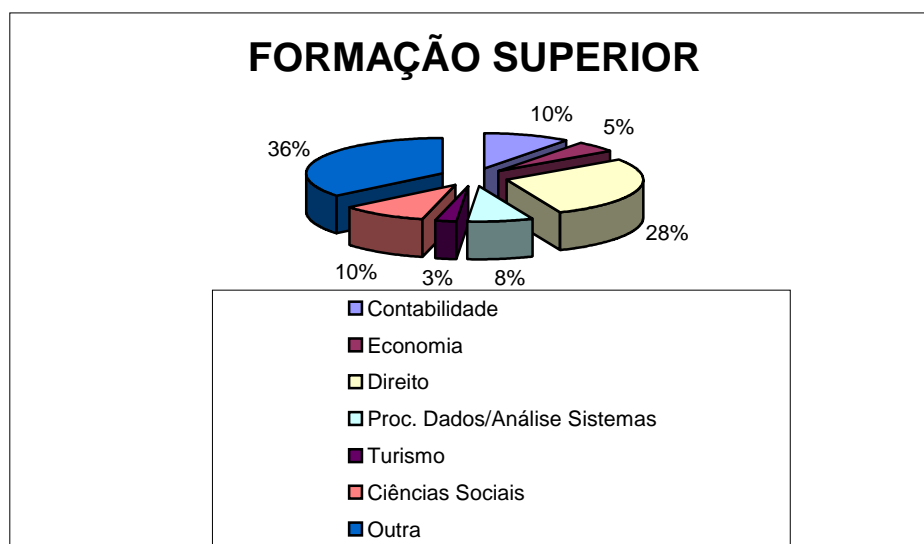
**Base:** 116 questionários.

## INTERPRETAÇÃO:

Os dados revelam que dentre as pessoas entrevistadas, o número de solteiros sobressaiu frente aos demais casos, correspondendo a 66% referindo-se a 76 pessoas, o que acreditamos se tratar de um público mais jovem, recém egressos do curso universitário. 28% dos pesquisados, ou seja, 33 pessoas são casadas e o restante, distribuído numa minoria de 6%, é representado pelos divorciados e viúvos, com 4% e 2% respectivamente.

**QUESTÃO 3: ALÉM DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS, POSSUI QUAL OUTRO CURSO SUPERIOR?**

Dados	Frequência	%
Contabilidade	4	10
Economia	2	5
Direito	11	28
Processamento de Dados/Análise de Sistemas	3	8
Turismo	1	3
Ciências Sociais	4	10
Outra	16	36
Total	41	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários.

**INTERPRETAÇÃO:**

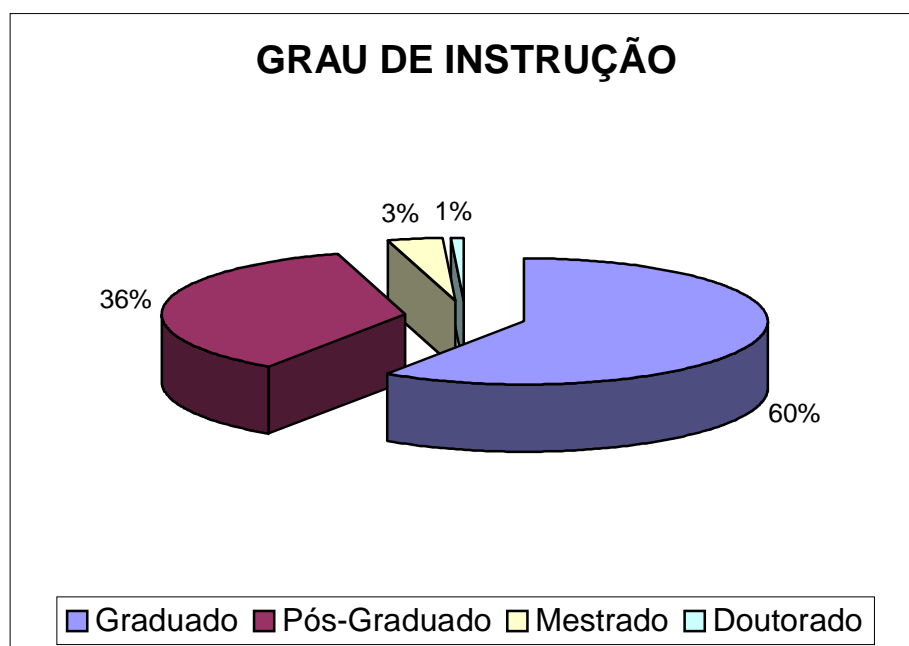
A população composta por “Administradores” teve por base cento e dezesseis (116) respondentes, dos quais 36% possuem outras formações superiores distribuídas em diversas áreas, que, em razão das heterogeneidades deixam de ser detalhadas nesta interpretação. 11 pessoas consultadas são bacharéis em Direito, perfazendo 28% do total. Na seqüência, em ordem decrescente, vêm os formados em Contabilidade e Ciências Sociais, distribuídos em 4 (quatro) pessoas por cada uma dessas áreas, perfazendo as duas um total de 20%. 3 (três)

peçoas, que correspondem a 8%, são possuidoras de cursos nas áreas afins de Análise de Sistema e Processamento de Dados. 2 (dois) dos entrevistados são formados em Economia e 1 (um) em Turismo, que representam 5% e 3%, respectivamente. Os 36% que representam a maioria dos pesquisados são portadores de outras formações superiores estranhas às existentes nas IES de referência desta pesquisa, inclusive com cursos inexistentes nessas duas instituições mencionadas. É curioso observar que o segmento dos entrevistados, todos Administradores de Empresas, não se manteve atuando nas áreas às quais se formaram anteriormente, despertando assim interesses para o campo da Administração de Empresas.

#### **QUESTÃO 4: SEU GRAU DE ENSINO SUPERIOR É?**

Dados	Frequência	%
<b>Graduado</b>	<b>69</b>	<b>60</b>
<b>Pós-Graduado</b>	<b>42</b>	<b>36</b>
<b>Mestrado</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>Doutorado</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Outro</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por



peças egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários.

#### **INTERPRETAÇÃO:**

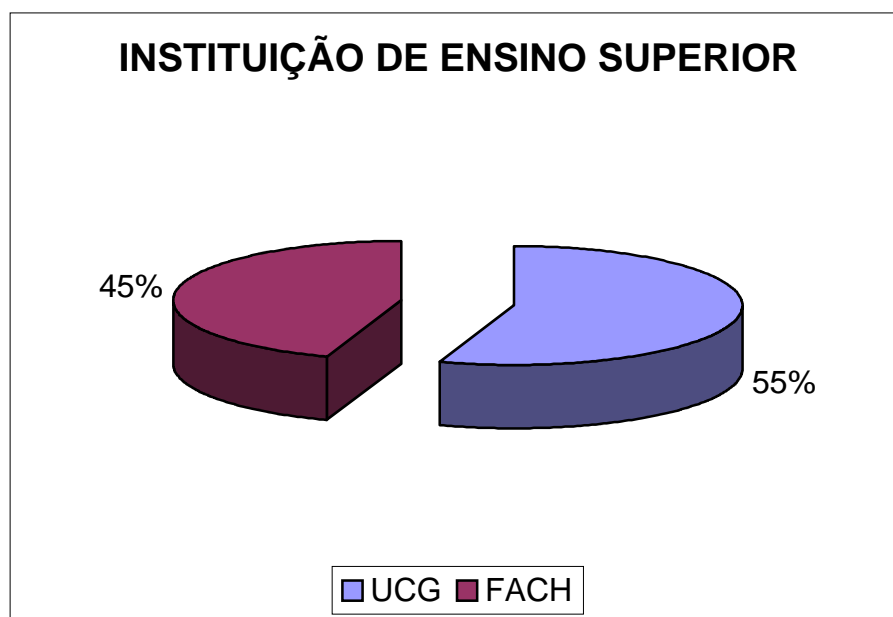
Cerca de 60% dos entrevistados possuem somente o curso de graduação, representando a maioria, num total de 69 pessoas. 42 delas são pós-graduadas, correspondendo a 36% e os 4% restantes estão distribuídos na formação superior mais avançada, dos quais 3% correspondem a pessoas possuidoras do mestrado, num total de 4 (quatro) pessoas e 1%, corresponde a uma pessoa que possui doutorado.

Os dados revelam que os respondentes estão se aperfeiçoando nas suas áreas de formação superior, onde, quase a metade não se limitou apenas em se graduar, procurando ascender na formação superior, o que, podemos atribuir às oportunidades no campo de trabalho, que a cada dia estão mais competitivas e limitadas, propiciando mais vantagens àqueles que estão melhores preparados.



### **QUESTÃO 5: QUAL IES QUE VOCÊ ESTUDOU OU ESTÁ ESTUDANDO?**

<b>Dados</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Universidade Católica de Goiás - UCG</b>	<b>64</b>	<b>55</b>
<b>Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas - FACH</b>	<b>52</b>	<b>45</b>
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

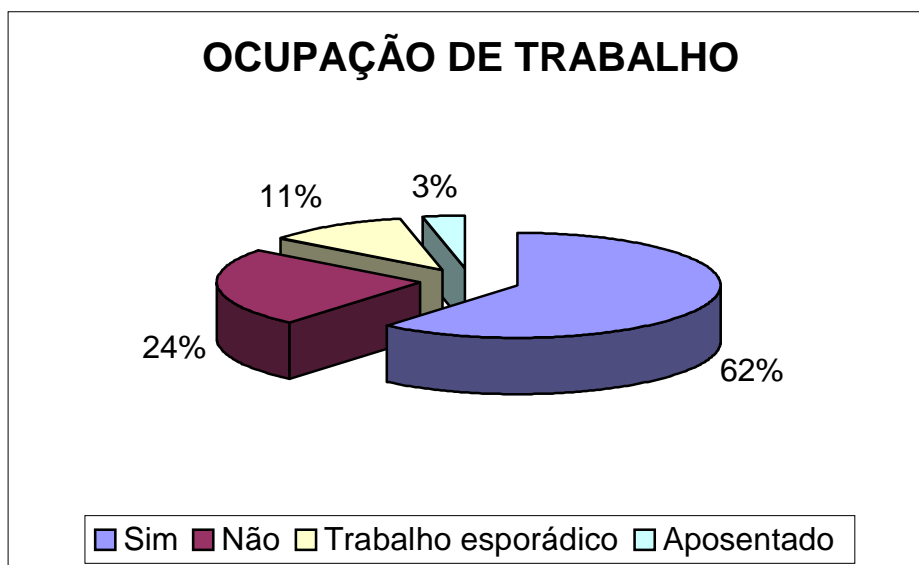
**Base:** 116 questionários.

### **INTERPRETAÇÃO:**

Como a presente pesquisa foi concentrada às pessoas egressas dos Cursos de Administração de Empresas da UCG e FACH, o resultado foi o previsto, envolvendo 55% de egressos da Universidade Católica de Goiás, num total de 64 (sessenta e quatro) respondentes e 45 % de egressos da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, num total de 52 (cinquenta e duas) pessoas.

## **QUESTÃO 6: O SR. ESTÁ TRABALHANDO ATUALMENTE?**

<b>Dados</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>71</b>	<b>62</b>
<b>Não</b>	<b>28</b>	<b>24</b>
<b>Faço trabalhos esporádicos</b>	<b>13</b>	<b>11</b>
<b>Estou aposentado (a)</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

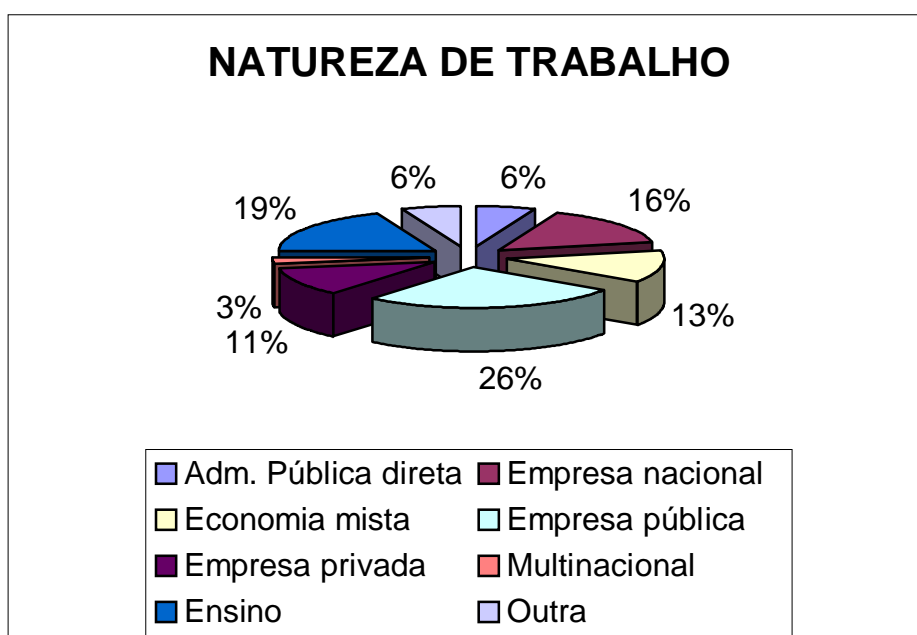
### **INTERPRETAÇÃO:**

Dos cento e dezesseis (100%) respondentes desse segmento, setenta e um (62%) estão efetivamente trabalhando, vinte e oito (24%) não estão trabalhando, treze (11%) trabalham, porém em serviços esporádicos e quatro (3%) estão já aposentados.

Revela tal resultado que a maioria está no mercado de trabalho, provavelmente refletindo que suas atividades funcionais estão voltadas para a área de Administração de Empresa a qual se formaram.

**QUESTÃO 7: QUAL A NATUREZA DA ORGANIZAÇÃO ONDE DESEMPENHA SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO?**

Dados	Frequência	%
Administração pública direta	7	6
Empresa nacional	18	16
Economia mista	15	13
Empresa pública	31	26
Empresa privada	13	11
Empresa multinacional	3	3
Ensino	22	19
Outra	7	6
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

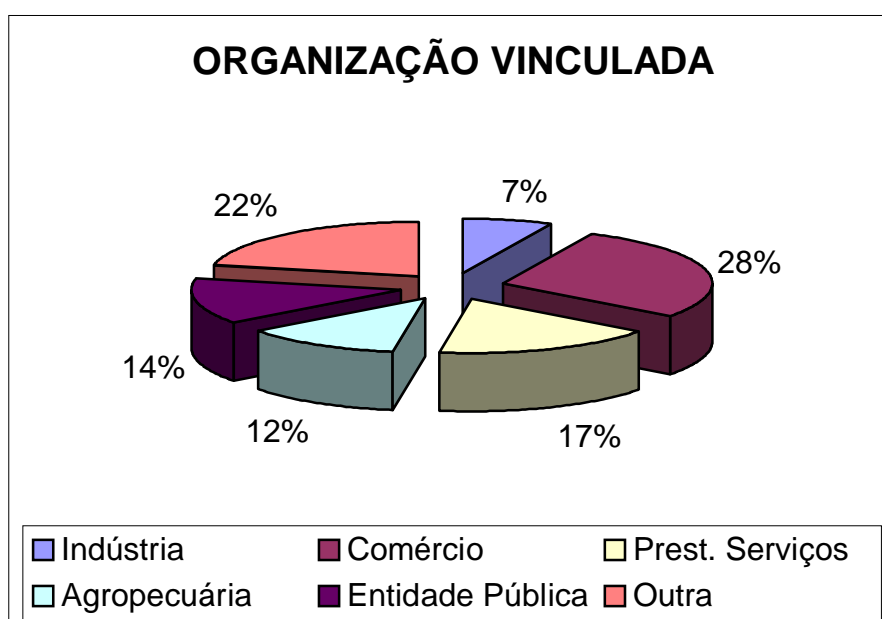
**INTERPRETAÇÃO:**

Considerando o total de respondentes desse segmento, é possível constatar que a maioria, trinta e uma pessoas (26%) estão vinculadas a trabalhos em Empresas Públicas, na seqüência, com (19%) correspondendo a vinte e duas pessoas estão trabalhando na área de

Ensino, dezoito pessoas (16%) trabalham em Empresas Nacionais e 13%, que correspondem a quinze respondentes estão nas atividades em Empresas de Economia Mista e, nas Empresas Privadas, somente treze pessoas, correspondendo a um percentual de 11%. Os 15% restantes estão distribuídos na áreas Administração Pública direta, Empresas multinacionais e em outras modalidades de atividades, as quais não foram elencadas nas alternativas propostas para os respondentes. O resultado não nos causou surpresa, devido os variados espaços de trabalho que o mercado oferece e, era esperado que nem todos os pesquisados desenvolvessem atividades funcionais da mesma espécie.

**QUESTÃO 8: A ATIVIDADE DA ORGANIZAÇÃO ONDE ESTÁ VINCULADO (A) É, PRIORITARIAMENTE:**

Dados	Frequência	%
Indústria	8	7
Comércio	33	28
Prestação de Serviços	20	17
Agropecuária	14	12
Entidade Pública	16	14
Outra	25	22
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

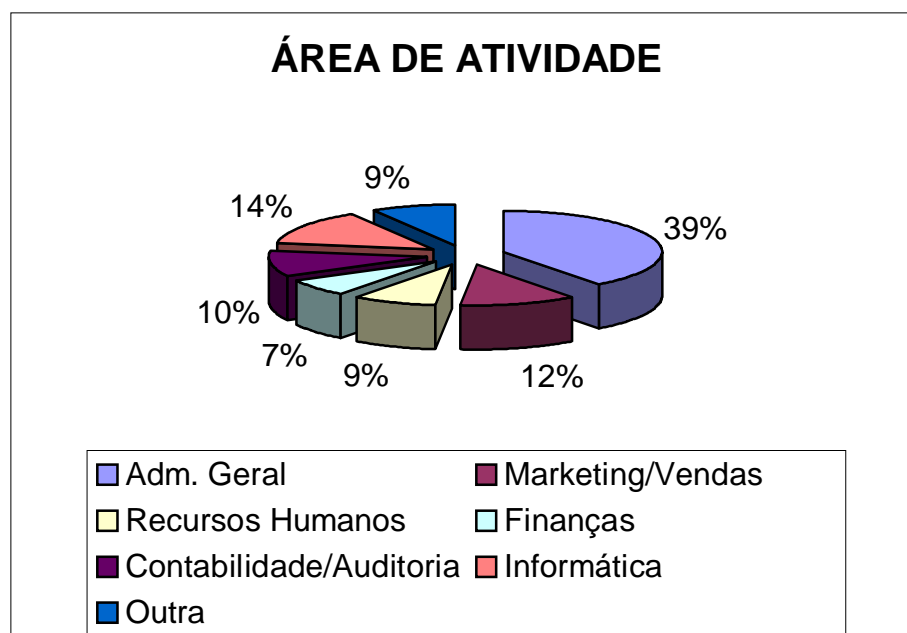
**INTERPRETAÇÃO:**

Se for considerada a área de atividades onde os Administradores exercem suas funções, observa-se que do resultado obtido, trinta e três pessoas (28%) estão alocadas em empresas com atividades no comércio de um modo geral. Vinte e cinco pessoas estão distribuídas em organizações de ramos variados que, pela grande distinção não foi possível agrupá-las, perfazendo assim 22%. Vinte (17%) desenvolvem trabalhos em empresas prestadoras de serviços e dezesseis (14%) em entidades públicas. Como a nossa região apresenta um destaque nas atividades agropecuárias, percebe-se que quatorze administradores estão ligados a empresas dessa natureza, correspondendo a 12% dos respondentes, e,

surpreendeu-nos pelo pequeno percentual de 7% o número de administradores ligados às atividades de indústria, o que, acreditamos ser em razão dessa pesquisa ter alcançado as pessoas recém egressas do curso de Administração de Empresas, aliado ao pequeno número de indústrias existentes em nosso Estado, vez que suas atividades tem maiores destaques na produção agropecuária.

### QUESTÃO 9: EM QUE ÁREA EXERCE SUA ATIVIDADE?

Dados	Freqüência	%
Administração geral	46	39
Marketing/Vendas	14	12
Recursos Humanos	10	9
Finanças	8	7
Contabilidade/Auditoria	12	10
Informática	16	14
Outra	10	9
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

### INTERPRETAÇÃO:

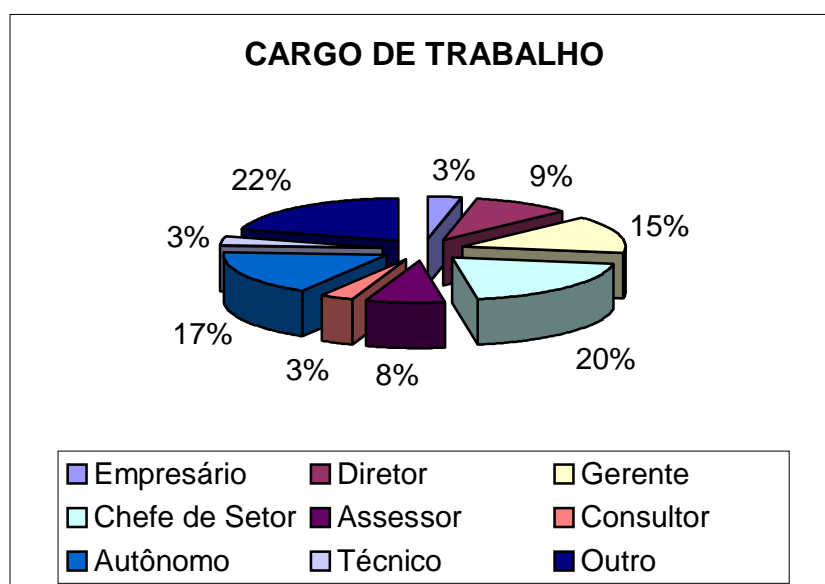
Os dados revelam que 39% dos respondentes que correspondem a quarenta e seis pessoas estão empregadas na Administração Geral, resultado este que já era esperado dado à qualificação do público pesquisado. Dezesseis pessoas (14%) desenvolvem atividades ligadas à Informática, que a cada dia cresce seu espaço frente ao avanço da tecnologia. Na área de Contabilidade/Auditoria estão doze pessoas (10%), 12% (quatorze pessoas) estão alocados em

atividades de Marketing/Vendas e 9%, (dez pessoas) em Recursos Humanos. Também representam um percentual de 9% os respondentes que ocupam funções em outros ramos que não foram especificados no questionário proposto. Na área de Finanças, apenas oito pessoas têm atuação funcional, correspondendo à minoria de 7%.



### QUESTÃO 10: QUAL O CARGO QUE OCUPA ATUALMENTE?

Dados	Freqüência	%
Empresário (a)	4	3
Diretor (a)	11	9
Gerente	17	15
Chefe de Setor	23	20
Assessor (a)	9	8
Consultor (a)	4	3
Autônomo (a)	20	17
Técnico (a)	4	3
Outro	24	22
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

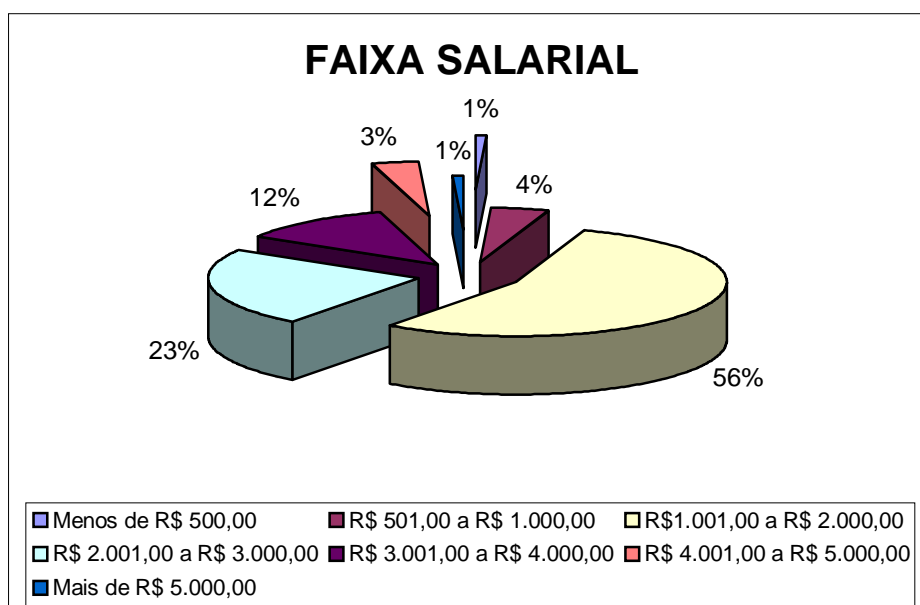
### INTERPRETAÇÃO:

Destacou-se em percentual o número de respondentes que ocupam cargos de direção e chefia das empresas em que estão ligadas, o que comprova que suas qualificações profissionais os habilitaram a elevada capacidade de comando, distribuídas da seguinte forma: 20% (vinte e três pessoas) são Chefes de Setores; 17% (vinte pessoas) estão entre os autônomos, seguido de 15% (dezessete pessoas) que ocupam cargos de gerência. Ocupam cargos de Direção onze pessoas, que correspondem a 9%. Como se vê, o percentual distribuído nesses cargos de destaque, somam ao todo bem mais da metade, chegando a 61%.

Dos respondentes, quatro (3%) são empresários, sendo também este mesmo número o percentual para os Consultores e Técnicos, que, juntos somam um percentual de 12%. Apenas 8% (nove pessoas) prestam serviços de assessorias. Distribuídos em 22%, estão os respondentes que não se enquadraram nas categorias especificadas no questionário, somando-se vinte e quatro pessoas.

**QUESTÃO 11: QUAL A SUA FAIXA SALARIAL (CASO TRABALHE), OU A SUA RENDA PESSOAL?**

Dados	Frequência	%
Menos de R\$ 500,00	1	1
De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	5	4
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	64	56
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	27	23
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	14	12
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	4	3
Mais de R\$ 5.000,00	1	1
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

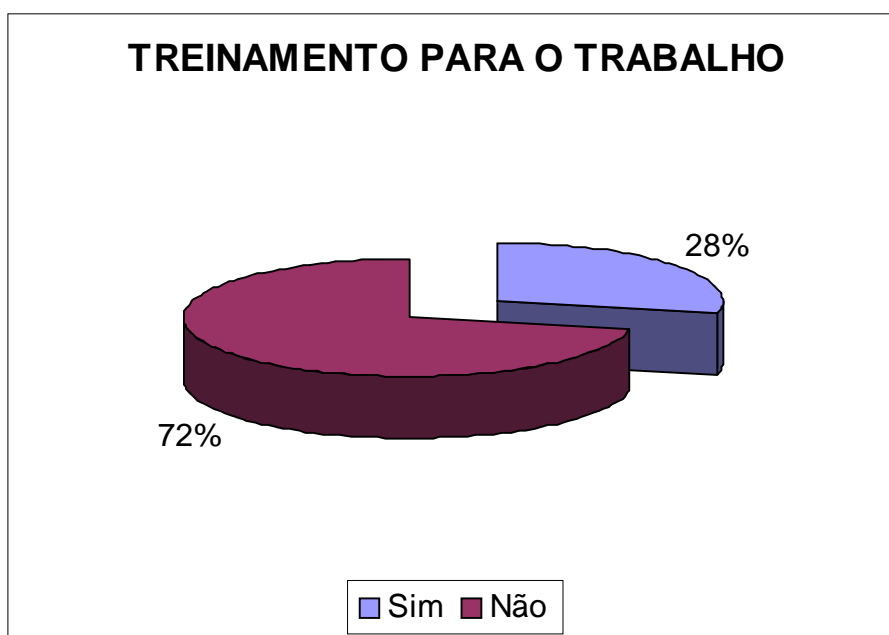
**INTERPRETAÇÃO:**

Como nem todos respondentes estão trabalhando atualmente e a proposição do questionário ficou aberta quanto a salário ou renda, chegou-se ao seguinte resultado: Uma pessoa tem renda inferior a R\$ 500,00 e cinco pessoas percebem de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00, representado juntas 5%. A maioria, que ultrapassa a metade numerária dos pesquisados, sessenta e quatro pessoas (56%), estão na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00, seguida de

vinte e sete pessoas (23%) que estão entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00. Na faixa de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 estão quatorze pessoas (12%). Constituiu uma minoria de 3%, equivalente a quatro pessoas uma das fatias mais bem remunerada, que estão entre os que percebem mensalmente de R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00. Apenas uma pessoa tem um rendimento elevado, acima de R\$ 5.000,00 mensais, refletindo, portanto um desequilíbrio se comparado às outras faixas salariais apresentadas.

**QUESTÃO 12: VOCÊ NECESSITOU DE TREINAMENTO PARA A EXECUTAR SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO?**

Dados	Frequência	%
Sim	33	28
Não	83	72
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

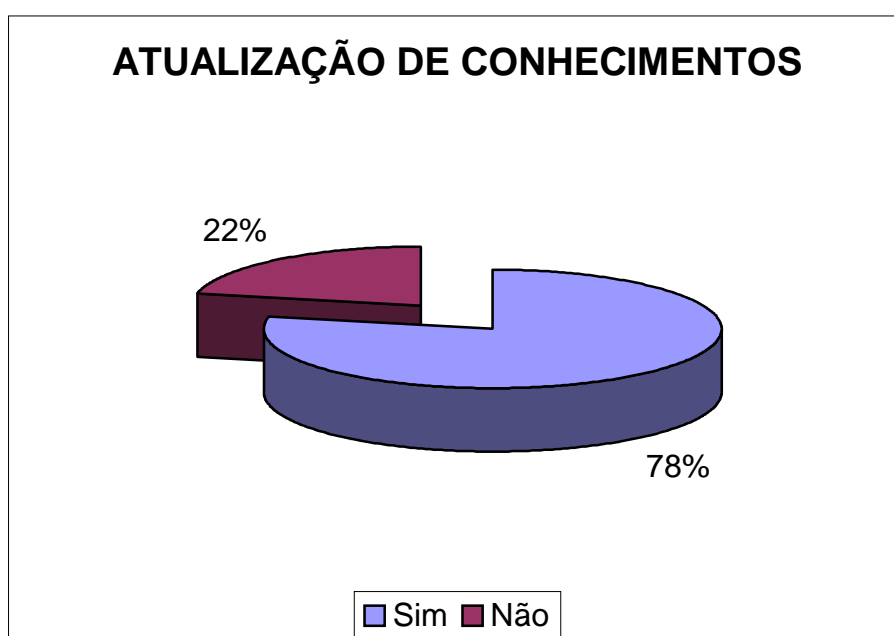
**Base:** 116 questionários

**INTERPRETAÇÃO**

Como nem todos os entrevistados exercem efetivamente atividades voltadas à Administração de Empresas, área na qual possuem formação superior, o resultado obtido não foi capaz de avaliar o grau de eficiência dessa formação do Administrador. Mesmo assim, chegou-se à conclusão de que a maioria dos Administradores respondentes, oitenta e três pessoas (72%) não precisou de treinamento para o exercício de suas atividades, presumindo assim que suas formações superiores foram capazes de habilitarem-nos para o exercício funcional. Trinta e três pessoas, representando 28% precisaram de prévio treinamento para o exercício de seus ofícios, resultado este considerado normal, dada a variedade de áreas em que os Administradores respondentes estão alocados.

**QUESTÃO 13: É FEITA ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTO AOS FUNCIONÁRIOS NA EMPRESA ONDE ATUA, NO TOCANTE ÀS NORMAS E PROCEDIMENTOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS?**

Dados	Frequência	%
Sim	91	78
Não	25	22
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

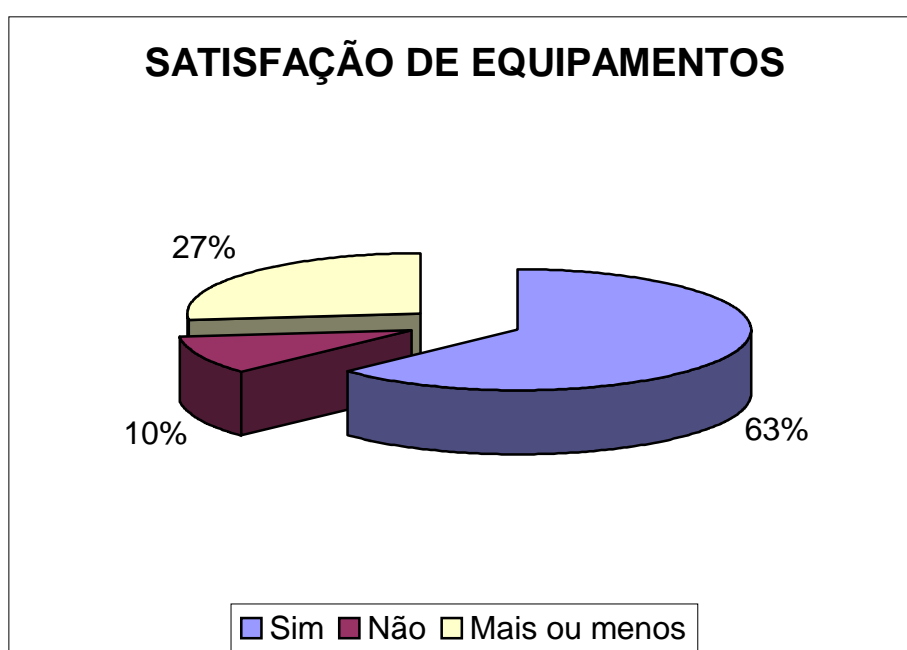
**Base:** 116 questionários

**INTERPRETAÇÃO:**

Nem todas as empresas se preocupam em aperfeiçoar seu quadro funcional, o que, lamentavelmente é aceitável, se considerarmos a realidade do meio empresarial, onde algumas dessas empresas não se mantêm prosperando no atual mercado cada vez mais competitivo. Dos cento e dezesseis respondentes, a maioria, noventa e um (78%) estão vinculados a empresas que investem no aperfeiçoamento profissional de seus servidores e somente 22%, que se referem a 25 pessoas disseram não haver investimento dessa natureza.

**QUESTÃO 14: OS EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS FORNECIDOS PELA EMPRESA SÃO SATISFATÓRIOS PARA BEM DESEMPENHAR SERVIÇOS?**

Dados	Frequência	%
Sim	73	63
Não	12	10
Mais ou menos	31	27
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

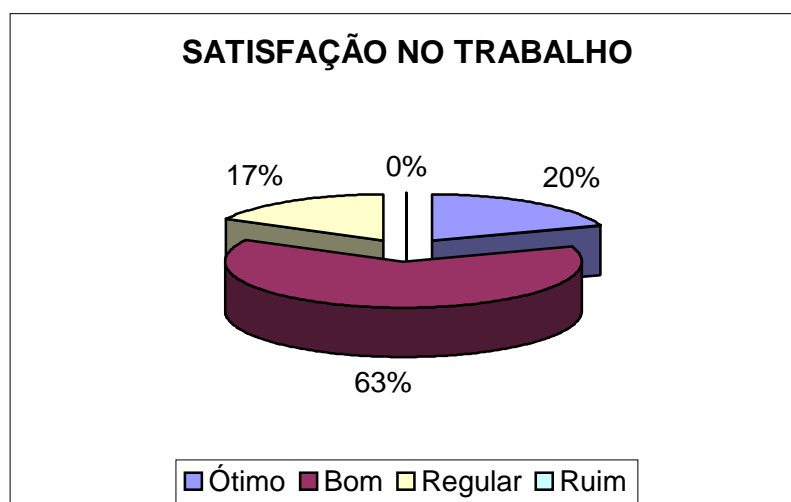
**Base:** 116 questionários

**INTERPRETAÇÃO:**

Algumas empresas, pela natureza de suas produções, têm dispensado esforços para fornecer aos seus funcionários os equipamentos visando um bom desempenho dos serviços, sendo que por esta pesquisa, nota-se que setenta e três pessoas (63%), estão ligadas às empresas que investem neste setor. Doze pessoas (10%), disseram não haver equipamentos necessários e trinta e uma delas disseram existir, mas em pequena proporção, não vindo assim a atender a demanda necessária.

**QUESTÃO 15: QUAL CONCEITO VOCÊ ATRIBUI EM RELAÇÃO A SUA SATISFAÇÃO NO DESEMPENHO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO?**

Dados	Frequência	%
Ótimo	23	20
Bom	73	63
Regular	20	17
Ruim	0	0
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

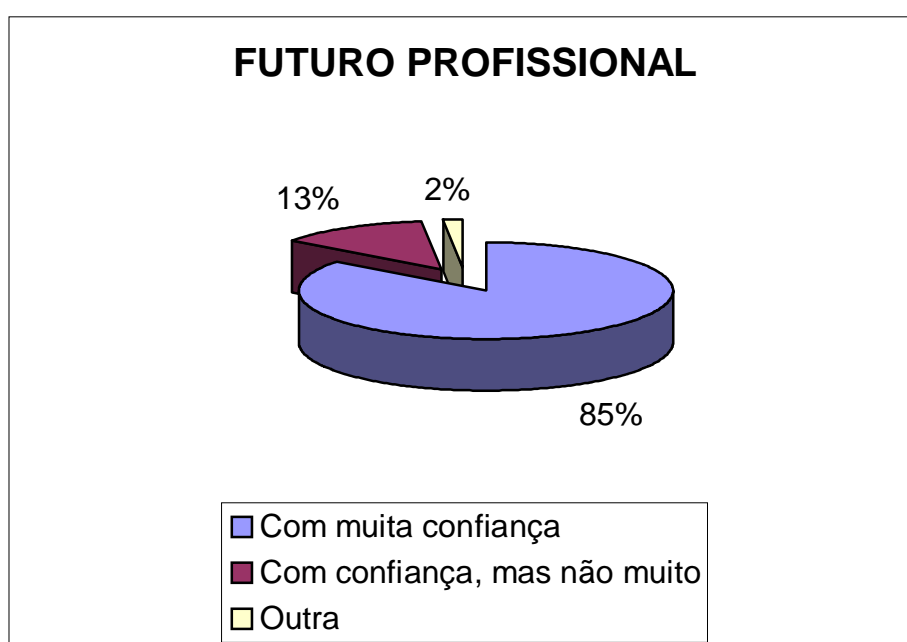
**INTERPRETAÇÃO:**

Vinte e três pessoas (20%) disseram ser ótimo o grau de satisfação do desempenho de suas atividades funcionais, sendo que na maioria, setenta e três pessoas (63%) disseram ser bom e vinte pessoas (17%) disseram ser regular. É uma pergunta que não pode ser interpretada com muita segurança, por ter sido feita de forma aberta e não permitido ao respondente citar os motivos de satisfação ou insatisfação. Ninguém disse estar insatisfeito, ou considerado ruim o desempenho de seus trabalhos. Houve portanto um resultado que, no geral pôde se concluir estarem todos satisfeitos com o desempenho de seus ofícios.



**QUESTÃO 16: COMO VOCÊ ENCARA SEU FUTURO PROFISSIONAL NO PRÓXIMO ANO?**

Dados	Frequência	%
Com muita confiança	101	85
Com confiança, mas não muito	13	13
Com incerteza	0	0
Com desconfiança	0	0
Outra	2	2
Total	116	100



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

**INTERPRETAÇÃO:**

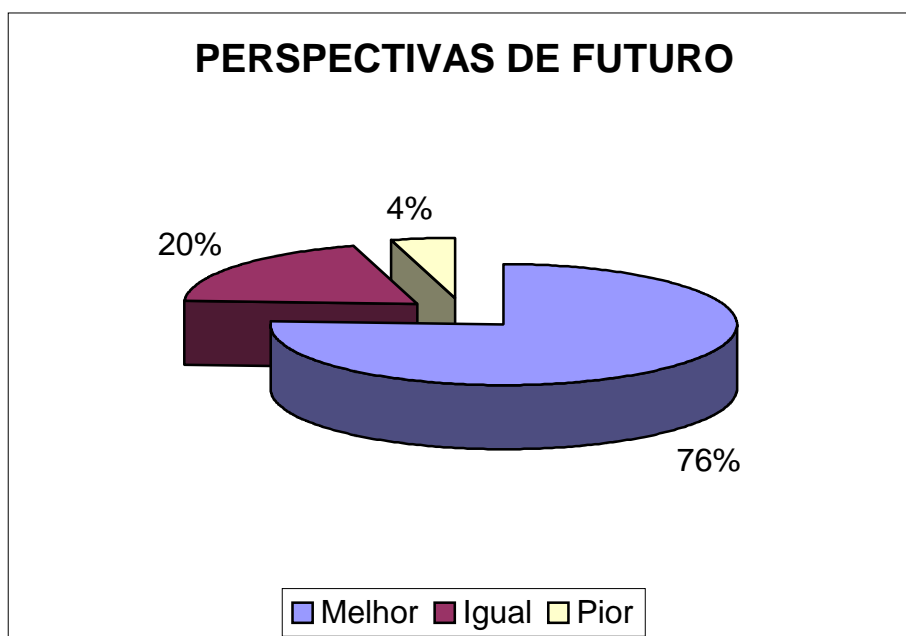
Considerando ser este segmento formado por administradores egressos de seus cursos, portanto de profissionais estimulados pelo futuro que os esperam, o resultado expressou por parte dos respondentes, esperança e “muita confiança” de no próximo ano estarem estabilizados profissionalmente, com um número de cento e uma pessoas, as quais correspondem a um percentual de 85%. Apenas treze pessoas (13%) disseram não ter muita confiança, o que está dentro da normalidade, em razão de algumas delas não estarem ainda seguros da escolha de suas vocações profissionais. Duas pessoas (2%) não responderam, conforme a proposição apresentada no questionário.

### QUESTÃO 17:

A) FRENTE À COMPETITIVIDADE DO MERCADO DE TRABALHO, DAQUI A 1 ANO VOCÊ ACREDITA QUE ESTARÁ COMO PROFISSIONALMENTE:

Dados	Frequência	%
Melhor que hoje	88	76
Igual a hoje	23	20
Pior que hoje	5	4
Total	116	100

(Fig. 17-A)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

### INTERPRETAÇÃO:

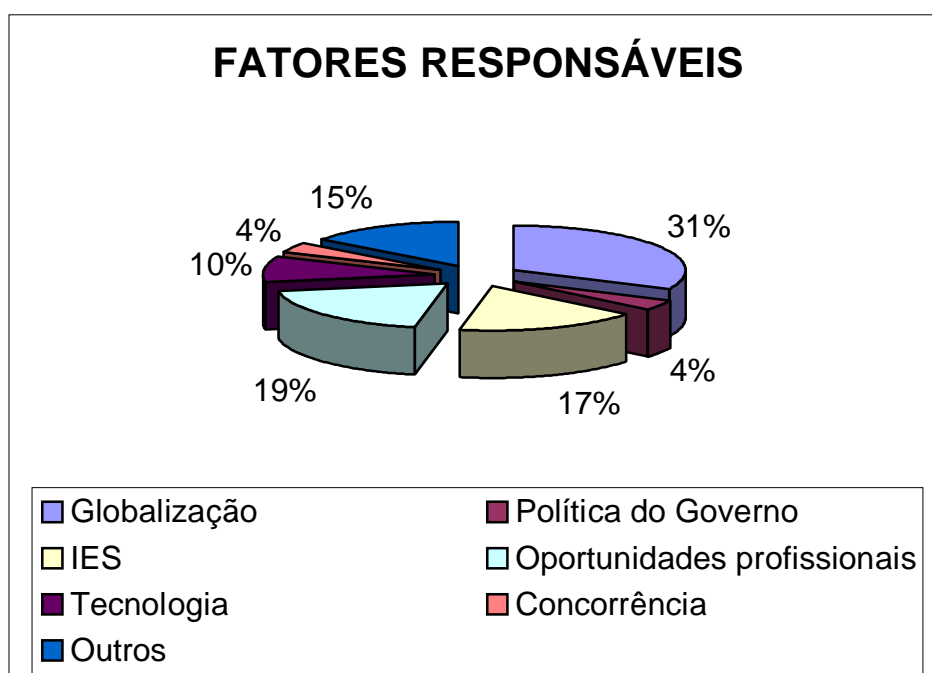
Esta pergunta está de certa forma associada à anterior, que, inclusive tem resultados similares ou seja, a maioria, num total de oitenta e oito pessoas (76%) disseram que daqui a um ano acreditam estarem profissionalmente melhores que hoje, levando a crer que estarão acompanhando a evolução do mercado competitivo de trabalho, certamente se aperfeiçoando nas suas respectivas áreas. Vinte e três pessoas (20%) disseram que no ano seguinte estarão

iguais a hoje, o que evidencia que estejam inseridos em atividades que estão acompanhando o mercado de trabalho, primando pela qualidade total de suas produções. Não nos surpreendeu ter alguém integrando o grupo dos “pessimistas”, que, representa uma minoria de 4% (cinco pessoas) que acreditam estarem piores que hoje, possivelmente por estarem vinculados a algumas empresas ou atividades estagnadas ao comodismo, sem uma visão futurística da realidade.

## B) A QUE FATORES VOCÊ ATRIBUI:

Dados	Frequência	%
Globalização	91	31
Política do Governo	11	4
IES que estudou na sua formação profissional	49	17
Oportunidades profissionais	54	19
Avanço da tecnologia	27	10
Concorrência	10	4
Outra	42	15
Total	284	100

(Fig. 17-B)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

## INTERPRETAÇÃO:

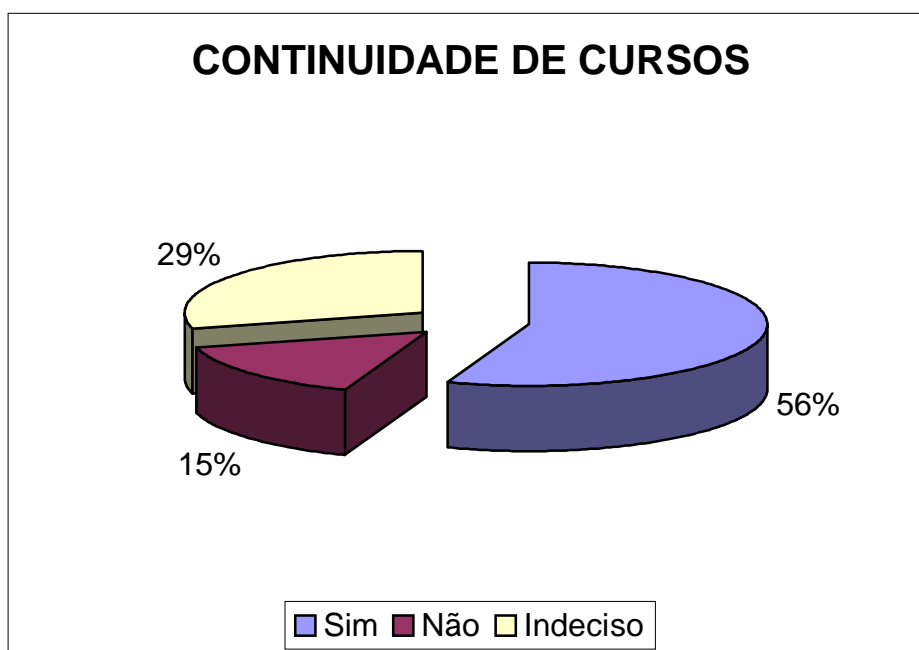
Esta pergunta propiciou aos respondentes optar por mais de uma alternativa que julgasse ser responsável pelo grau de confiança profissional no ano seguinte. Como se vê pelo resultado, a maioria considerou a globalização como o fator principal de sua perspectiva

funcional daqui a um ano, figurando noventa e uma vezes no conjunto das duzentos e oitenta e quatro respostas apresentadas pelos 116 respondentes. Em segundo lugar veio o quesito “oportunidades profissionais”, escolhidos por cinquenta e quatro pessoas e na seqüência vieram os seguintes fatores: Em 3º lugar com 49 escolhas, veio o quesito “IES que estudou na sua formação profissional”, correspondendo a 17%. Em 4º lugar o “Avanço da tecnologia” com 27 escolhas e em 5º lugar, empatados tecnicamente com 4% “Política do governo” e a “Concorrência”, as quais, juntas foram escolhidas por vinte e um dos pesquisados. Com 15% (quarenta e duas) escolhas, ficaram as respostas estranhas às propostas constantes do questionário apresentado que, pela variedade de fatores, deixaram de ser tabulados e interpretados individualmente.

**QUESTÃO 18: VOCÊ TEM INTENÇÃO DE REALIZAR NOVOS CURSOS OU CONTINUAR NOS ESTUDOS NOS PRÓXIMOS 2 ANOS?**

Dados	Frequência	%
Sim	65	56
Não	17	15
Estou indeciso	34	29
Total	116	100

(Fig. 18)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

**INTERPRETAÇÃO:**

Grande parte das pessoas escolhidas para responder este questionário terminou recentemente seu curso de graduação em Administração de Empresas e o resultado desse quesito não nos surpreendeu, pois é notório que essas pessoas ainda não estão estabilizadas profissionalmente, sendo que sessenta e cinco de um universo de cento e dezesseis (56%), afirmaram estarem intencionados em sequenciar seus estudos nos próximos dois anos. Dezessete delas (15%) disseram não pretender e no grupo dos indecisos estão 29%, que correspondem a trinta e nove pessoas.

**QUESTÃO 19: COM RELAÇÃO AO CURSO UNIVERSITÁRIO QUE VOCÊ FREQUENTA OU FREQUÊNTOU, NO SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL ESSE CURSO LHE PREPAROU:**

Dados	Frequência	%
Muito bem	26	22
Bem	80	69
Mais ou menos	10	9
Mal	0	0
Total	116	100

(Fig. 19)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

### **INTERPRETAÇÃO:**

Como foi desenvolvida a pesquisa junto a egressos do curso de Administração de Empresas da Universidade Católica de Goiás – UCG e Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas – FACH, o resultado a que chegou esse quesito denotou que essas IES ofereceram cursos de boas qualidades, sendo que vinte e seis pessoas (22%) disseram ter se preparado “muito bem”. A maioria, num total de oitenta pessoas (69%) disseram ter um “bom” preparo e somente 9% (dez pessoas) opinaram que tiveram um preparo “mais ou menos”. Ninguém

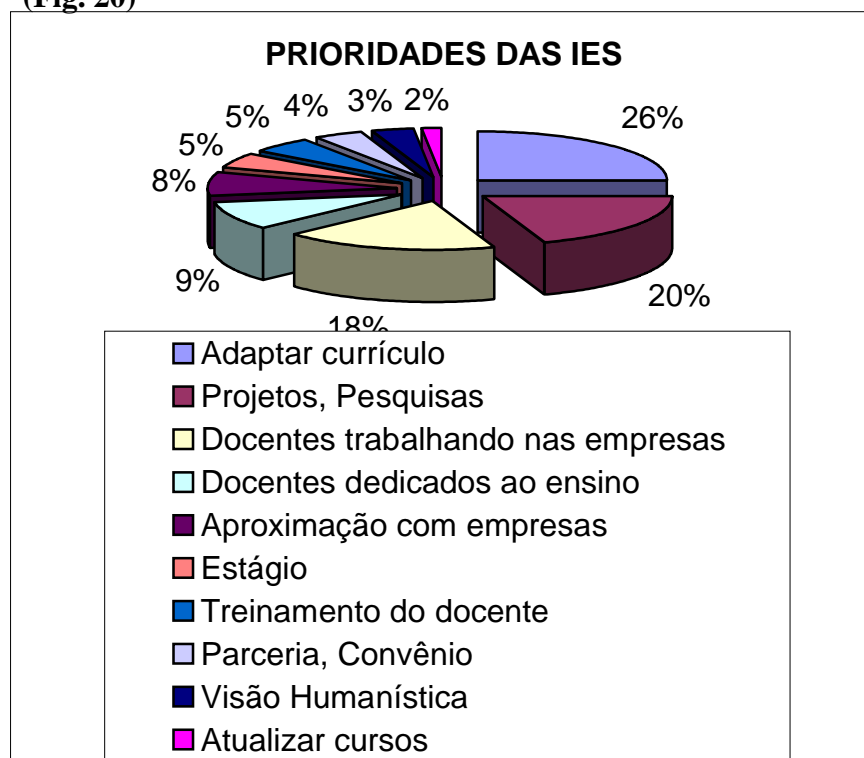
manifestou ter sido mal preparado, portanto, pelo resultado a que se chegou a amostra, concluiu-se que os cursos de Administração de Empresa dessas duas instituições superiores estão cumprindo os seus objetivos e preparando bem seus discentes para uma próspera carreira.



**QUESTÃO 20:** NA SUA OPINIÃO, ENUMERE EM ORDEM CRESCENTE AS PRIORIDADES DE UMA IES NO PREPARO DO DISCENTE PARA O MERCADO DE TRABALHO.

Dados	Frequência	%
Adaptar o currículo às atividades práticas de cada área	29	26
Fazer projetos, pesquisas usando os alunos	23	20
Ter um quadro de professores que trabalhem nas empresas	21	18
Ter professores com dedicação exclusiva ao ensino	11	9
Aproximar-se das empresas; conhecer o mercado	9	8
Investir na formação, treinamento de professores	6	5
Promover estágios	6	5
Fazer convênios, parcerias com empresas	5	4
Propiciar uma visão humanística	4	3
Atualizar os cursos	2	2
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

(Fig. 20)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

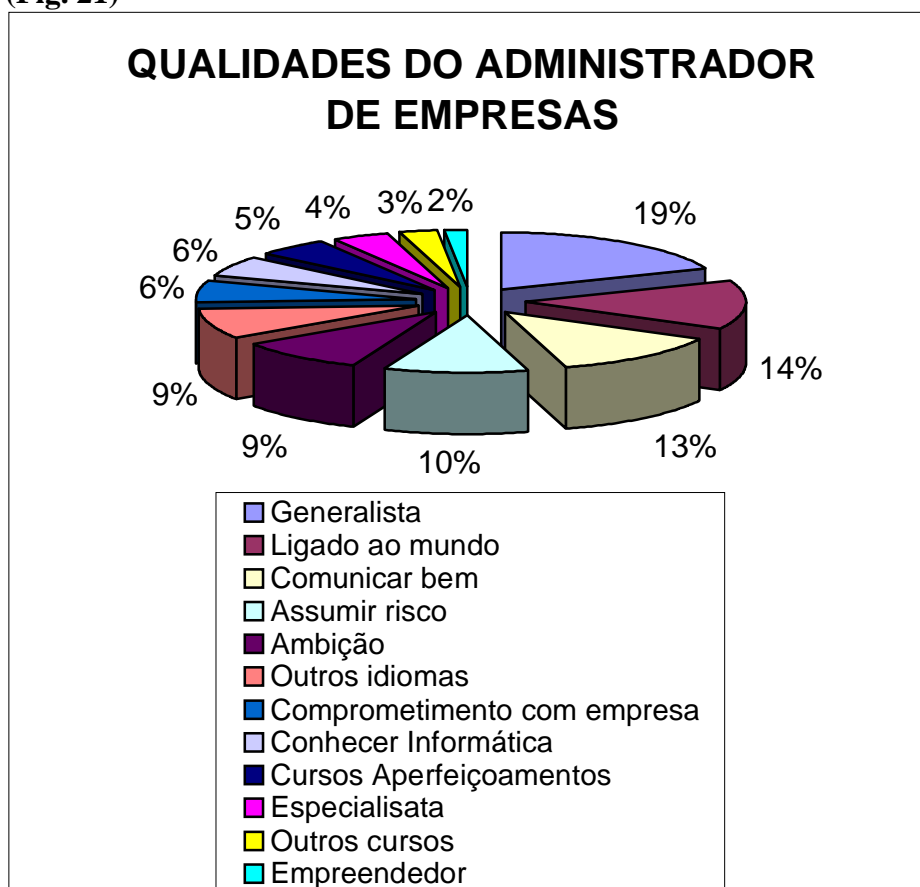
## **INTERPRETAÇÃO:**

Aqueles que avaliaram favoravelmente o curso concluído se posicionaram estabelecendo as prioridades de uma IES para bem preparar seus discentes, sendo que foram listadas 10 alternativas de prioridades, solicitado que fossem colocadas em ordem crescente, chegando portanto ao seguinte resultado: Liderou a pesquisa como sendo prioridade numa IES a adaptação do currículo às atividades práticas de cada área, tendo vinte e nove pessoas optado por essa proposição, perfazendo um total de 26%. Em 2º lugar foi escolhido por vinte e três pessoas (20%) “Fazer projetos, pesquisas usando os alunos”. Em 3º lugar ficou “Ter um quadro de professores que trabalhem nas empresas”, com um percentual de 18%, correspondente a vinte e uma pessoas. Na 4ª posição está o quesito “Ter professores com dedicação exclusiva ao ensino”, com 9% (onze pessoas). Em seguida vem em 5º lugar o quesito “Aproximar-se das empresas; conhecer o mercado”, com 8% (nove pessoas). “Investir na formação, treinamento de professores”, bem como “Promover estágios”, tiveram, cada uma 5% dos respondentes, o que correspondem juntos a doze pessoas, ficando portanto empatados em 6º lugar na ordem prioritária de uma IES. A seguir veio o quesito “Fazer convênios, parcerias com empresas”, que foi escolhido por cinco pessoas (4%), seguindo o quesito “Propiciar uma visão humanística” que teve 3% (quatro pessoas) no universo de cento e dezesseis. Em último lugar, foi escolhido o quesito “atualizar cursos” tendo somente 2%, o que corresponde a duas pessoas, resultado este que, dada a qualidade dos cursos em que os respondentes freqüentaram, entenderam que os cursos estão bem atualizados.

**QUESTÃO 21: NA SUA VISÃO, QUAIS AS QUALIDADES, COMPETÊNCIAS OU ATITUDES SÃO MAIS EXIGIDAS DE UM PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO? ENUMERE EM ORDEM CRESCENTE.**

Dados	Frequência	%
Ser generalista. Conhecer de tudo um pouco	22	19
Estar bem informado, estar ligado no mundo	16	14
Comunicar-se bem, seja por escrito ou verbalmente	15	13
Ter capacidade de assumir riscos	12	10
Ter ambição, vontade de crescer	11	9
Conhecimento de outros idiomas	10	9
Conhecimento em informática	7	6
Comprometimento com a empresa	7	6
Ter curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado na área	6	5
Ser especialista em algum setor da empresa	5	4
Possuidor de outros cursos universitários	3	3
Empreendedor	2	2
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

(Fig. 21)



**Fonte:** Questionários aplicados junto a um segmento formado por pessoas egressas do Curso de Administração de Empresas pelas UCG e FACH.

**Base:** 116 questionários

## **INTERPRETAÇÃO:**

Os Administradores que participaram da pesquisa qualitativa revelaram os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que julgaram mais relevantes para a Administração e que são exigidos no mercado de trabalho e, nesse contexto, reuniram um conjunto de recomendações que podem contribuir para a elevação da qualidade da formação do administrador, conforme se especifica: Em 1º lugar ficou a qualidade do administrador ser generalista, conhecer de tudo um pouco, escolhido por vinte e duas pessoas, correspondendo a 19%. Depois veio a opção dele “Estar bem informado, estar ligado no mundo”, com 16 escolhas (14%), seguiu-se na terceira colocação a opção de “Comunicar-se bem, seja por escrito ou verbalmente”, escolhida 15 pessoas (13%). Na seqüência veio “Ter capacidade de assumir riscos” com 10% (doze pessoas) e empatados com 9% cada, ficaram os quesitos “Ter ambição, vontade de crescer” e “Conhecimento de outros idiomas”, perfazendo os dois 18%. Também empataram com 6% cada, as qualidades “Conhecimento em Informática” e “Comprometimento com a Empresa”, perfazendo as duas 12% do total. Foi escolhida pelos respondentes como prioridade seguinte para o Administrador de Empresa, com seis escolhas (5%), “Ter curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado”. Com 4% (cinco pessoas) ficou a opção “Ser especialista em algum setor da empresa” e, ser “Possuidor de outros cursos universitários” foi escolhido por três pessoas, correspondendo a um percentual de 3%. Ser um empreendedor foi a qualidade que menos teve voto, ou seja, somente duas pessoas colocou como prioritária, representando um percentual de 2% do total.

## CONCLUSÃO

As profundas transformações, por que passa o mundo moderno, têm provocado rupturas nos padrões constituídos e influenciado o desenvolvimento sócio-material da sociedade, afetando a humanidade assim como suas instituições e empresas. Isso tem criado um clima de preocupação em como acompanhar estas transformações, o que levou-nos a uma reflexão através do estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo, tentando encontrar caminhos para compreender as diversas dimensões dessas metamorfoses e o modo como afetam a gerência empresarial.

Torna-se imperativa a criação de um espaço na universidade para promover a reflexão e a discussão em torno das articulações dos conhecimentos científicos, para respaldar a lógica e os avanços na área em estudo, bem como estreitamento destes com a prática (conhecimentos operacionais), pois à universidade cabe a responsabilidade do repasse das conclusões de cada projeto. E, nesta época de globalização e tecnologia avançada, quando o mundo todo pode ser acompanhado por aparelhos eletrônicos, à universidade resta o estudo reflexivo e aprofundado de forma interdisciplinar.

Tratar as propostas de uso das tecnologias informacionais na educação, sustentando a fragmentação do conhecimento e da atividade pedagógica, utilizando as máquinas (computadores, tv etc) sem usar um processo reflexivo sobre a construção e a reconstrução do conhecimento é subestimar as possibilidades e potencialidades destes recursos.

Na verdade, é preciso superar o modelo cartesiano-newtoniano, fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do seu contexto, que concebe o sistema educacional a ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos. Esse modelo continua seguindo um enfoque gerencial de produção do conhecimento para consumo, por parte de uma população “amorfa”, absolutamente indiferente. Um modelo que continua definindo comportamento de entrada e saída numa verdadeira “linha de montagem”, seqüencial, hierárquica, previamente estruturada

pelo professor ou pelo planejador em seu gabinete, completamente alienado do contexto sócio-cultural do indivíduo. Um modelo que continua avaliando padrões de comportamento previamente definidos, em que o “erro” é um elemento de punição e controle do sistema.

É urgente superar o velho modelo tecnicista. Sair de uma pedagogia transmissiva, onde a educação é um mero seqüenciamento de conteúdos preestabelecidos em disciplinas estanques, cujos mecanismos internos são de auto-regulação. É momento de buscar encontrar uma pedagogia libertadora, para trabalhar a educação que faz do estudante um sujeito de suas ações e relações com os colegas, interagindo com o ambiente sócio-político da sua realidade, se tornando portanto mais feliz, mais compromissado e mais íntegro.

Com base na teoria da relatividade e nas novas formulações advindas da física quântica, bem como suas implicações na filosofia da ciência, pretendemos advogar uma nova leitura do mundo e encontrar uma maneira diferente de nos posicionarmos diante dele e da vida. Partindo de um tipo de pensamento que trata a coisa em sua totalidade, que compreende o mundo mais amplo e complexo, incluindo as noções gerais sobre a natureza auto-organizadora da matéria, buscamos também um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global própria para mente humana. É importante lembrar que, em todas as etapas de seu desenvolvimento, a física atômica tratou, simultaneamente, de problemas profundos a respeito do conhecimento humano.

Numa visão sintética, compreende-se que a cosmo visão quântica traz uma compreensão do mundo mais holística, global, sistêmica, que enfatiza o todo em vez de partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Mostra que tudo está cheio de energia, em movimento, que tudo é sistema vivo, dinâmico, aberto, são estruturas dissipadoras em movimentos flutuantes, que trocam energia com o seu meio ambiente.

As pessoas têm o poder de mudar seus paradigmas. Os paradigmas são adquiridos e incorporados através da experiência. Como não são geneticamente transmitidos, eles podem ser mudados, e transmitidos às outras pessoas. Mas a mudança de paradigmas não é fácil para muitas pessoas, que se sentem presas à segurança e estabilidade dos paradigmas atuais ou o teme ou relutam em alterar seus comportamentos através da aquisição de outros padrões diferentes. Eles definem as condições especiais com que cada organização funciona. Eles determinam a própria personalidade da organização, as características de suas filosofias, de sua cultura organizacional, de seus produtos e serviços e a maneira como as pessoas nelas se

comportam. Assim, mudar a cultura e a estrutura da empresa significa necessariamente mudar paradigmas ultrapassados. Mudar produtos e serviços impõe a revisão de certos paradigmas. Mudar processos empresariais, ou mudar a missão e o negócio da organização certamente são providências que refletem diretamente na empresa. Se se pretende mudar realmente a organização, o ponto de partida está na revisão de seus principais paradigmas.

Os novos paradigmas para resolução alternativa de conflitos definem um campo que, por natureza, tende a ser multidisciplinar, atravessa fronteira, trabalha com a diferença – mais ainda, enriquece-se com ela -, a fim de preparar futuros melhores e atuar sobre a qualidade de vida das pessoas, das instituições onde as pessoas vivem e trabalham e das comunidades.

O ensino, as universidades, entretanto, operam dentro de segmentos disciplinares e de fronteiras herdadas do Iluminismo, com uma visão fragmentada e reducionista. Nosso futuro global é plural, multidisciplinar, convida à criatividade em um horizonte de tempo-espaço expandindo novos saberes.

Nesta dissertação, o interesse decorre da preocupação com o problema da distância entre pensamento e ação no processo curricular, ou seja, na prática, a possível ausência de reflexões sobre conceitos, princípios e critérios que lhe dêem fundamento e coerência; na teoria, a possível ausência de condições reais das práticas. Por isso, uma nova cosmologia requer uma nova visão de mundo, uma nova educação e, conseqüentemente, novos critérios para a evolução de currículos. Já não se pode partir da existência de certezas, verdades científicas, estabilidade, previsibilidade, controle externo e ordem como coisas possíveis.

É preciso elaborar um currículo que leva em conta a interação recursiva com o meio ambiente, com os outros, com a cultura. Um currículo claro, aberto, eclético, interpretativo, em que se permitia desenvolver a capacidade de organizar, combinar, inquirir, utilizar as coisas heurísticamente com base em uma estrutura aberta, que permita que os pensamentos se conectem entre si, percebam as inter-relações existentes entre os conhecimentos que estão sendo criados.

Vale, também, esclarecer que a perspectiva que se adota nestas reflexões é a de crédito no que se pode fazer pelo aperfeiçoamento do currículo, sem vinculá-lo, exclusivamente, a uma reforma social mais ampla. O aperfeiçoamento da prática e a maior legitimidade das propostas legais, pela sua formulação a partir de condições concretas da prática, podem se revestir em benefícios sócio-educacionais.

É preciso que se crie uma educação como sistema transformacional e dialógico, fundamentado nos processos interativos que representam as transações locais, traduzidas pelas

relações entre educados e educando, educando e seu contexto, escola e comunidade, a aprendizagem e o entendimento ocorrem mediante processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, que podem ser representados pelo ciclo: ação – execução – reflexão – depuração. Essa forma de compreender o processo de construção de conhecimentos pressupõe novos conceitos do que significa ser aluno e professor, requer mudanças nos papéis desempenhados por ambos.

Diante de todo estudo, podemos concluir que a universidade, espaço próprio para a formação do profissional brasileiro, fará a diferença ao conquistar novos paradigmas para a educação, os quais refletirão nas empresas e nos trabalhos realizados pelos seus egressos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKOFF, Runel L. *Planejamento de Pesquisa Social*. São Paulo: Herder, 1972.

AMBONI, N. *Projeto Pedagógico da UDESC e a reforma curricular do curso de Administração do CCA/ESAG*. Florianópolis: ESAG, 2002.

AZEVEDO, José Clovindo. Escola Cidadã: Coletiver e Participação Popular. In. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Escola Cidadã. Aprendizagem para todos. In: *Revista Paixão de Aprender* (1º). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

BALL, S. J.. Policy Sociology and Critical Social Rescoeoh: personal review of recent education policy recurse. *British Educational Resarch Journal*, Vol. 23, nº 3, p. 257. 1997

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba:Than-paquet, 1999.

BJUR, Wesley; CARAVANTES, Geraldo R. *Readministração em ação: a prática da mudança rumo ao sucesso*. Porto Alegre: Age, 1995.

CARR, W. Education for Citizenship. *British Journal of Educating Studies*, vol. 39, nº 4, p. 373-385, 1991.

CARVALHO, Ruy de Quadros. *Tarologia e trabalho industrial: as implicáveis sociais da automação microeletrônica na indústria automobilística.*, Porto Alegre: L&PM, 1987.

CERQUEIRA NETO, Edgard Pedreira. *Reengenharia do Negócio*. São Paulo: Pioneira, 1994.

CHIAVENATTO, Idalberto.. *Gerenciando Pessoas: O passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books, 1995a.

CHIAVENATTO, Idalberto. *Manual de reengenharia: um guia para reinventar sua empresa*. São Paulo: Makron Books, 1995b.

CHIAVENATTO FILHO, João. *Simplificando a reengenharia*. Brasília: QAST. 1994.

- COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e Utopia na Construção da Universidade*. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.
- COLL, C. *Psicologia y Curriculum*. Barcelona: Sócia, 1982.
- CONNELL, R. W. *Turcheas' Work*. Sidney: George Allen & Unwin, 1985.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesora do Madrid*. Morata, 1992.
- COUTINHO, Luciano. A terceira Revolução Industrial e Tecnológica. *Economia e Sociedade*. Campinas: IE-Unicamp, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel. Aula Universitária: Inovação e Pesquisa. In: MOROSINI, Marília e LEITE, Denise. Universidade Luterana. *Produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1999.
- DAVIS, Tonis E. The design of pols. In: Davis, Lonis e Taylor, James C. *Design of jobs*. Middelex. Engalnd, Pengrim Books, 1972.
- DRAKE, Richard I & SMITH, Peter J. *Ciência do comportamento na indústria*. São Paulo: McGraw Hill, 1977.
- ELLIOTT, J. E. *Cambio educativo desde la investigacion arccion*. Madrid: Morata, 1993.
- ETZIONI, Amitai. *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- FARIA, A. Nogueira de. *Organização e métodos*. Rio de Janeiro: LTL, 1992.
- FELDMANN, Paulo Roberto. *Robô: ruim com ele, pior sem ele*. Trajetória Cultural, São Paulo, 1998.
- FLEURY, A. & HUMPHREY, J. *Recursos Humanos e a difusão e adaptação de novos métodos para a qualidade no Brasil*. Brasília: IPEA, 1988.
- FLEURY, Afonso C. C. & VARGAS, Milton. *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. Estudo sobre a realidade brasileira. São Paulo: Atlas, 1983.
- FLEURY, Maria Tereza L. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. *Revista Administrativa*. São Paulo, 1995.
- FRIED SCHNITMAN, D. *Metaphors of systemic chance*. In: New panolifns, cultur and subjectivity. New Jersey: Hampton Press, 1998a.
- FRIED SCHNCTMAN, D. *Nuevos paradigmas, cultura e subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1998b.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Graduação*. Um projeto em construção
- GADOTTI, Moacir. A. Universidade brasileira: funções, estrutura de poder, perspectiva. In: *Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, p.112-122, 1985.

- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIMENO SOCRISTAN, J. *La fedogagia por eopetíssi: Obsuon por la eficiencia*. Madrid: Morate, 1982.
- GUTMANN, A. *Democratic E cudation*. Priuscetón, N. J.: Princeton, University Press, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria & Praxis – estudios de filosofia social*. Madrid: Ed. Texas, 1987.
- JONSON, P & COOPERRIDER, D. L Finding a path with hisit global social change organizations and this challenge for the of organization development. vol. 5, Jai Press, 1991.
- KERLINGER, Fred. N. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU / EDUSP, 1980.
- KWASNIKA, Eunice Lacava. *Teoria Geral da Administração*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1985.
- LODI, João Bosco. *História da Administração*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume. *Trolojas en la escrita*. Profesoudo y reformas en el unbrol del seyto XXI. Madrid: Mino Lávida, cap. 7, 1998.
- MARTINS, Ivan. Começou a guerra dos navegadores. In: *Exame*, Ano 29, nº 10, 1996.
- MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Leitura, 1996.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- MORAIS, Regis. *A universidade Desafiada*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- OLIVEIRA, Mauro Ramalho de. *A Média empresa brasileira e busca da modernidade*. São Paulo: FEA-USP, 1996.
- OSBORNE, D. e GAEBLER, T. *La reivenciar del polierno*. La influencia del espíritu empresarial en el sector público. Barcelona: Paidés, 1994.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Administração Pública Gerencial: a reforma de 1995*. Brasília: UnB, 1998.
- PEREIRA, Sullivan. *A Sociologia e a abordagem sistêmica*. 2<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- PERÉZ GOMÉZ, A; I. Data. Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educaciones y Sociedad* nº 8, p. 54-72.

PORKEWITZ, T. S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: Silva, T. T. *Liberdades reguladas*, Petrópolis: Vozes, 1988.

PORTELLA, Romualdo (org.) *Política Educacional, Impasses e Alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Carlos Reinaldo do M. *A empresa holística*. São Paulo: Editora Textos Educacionais, 1992.

ROBERTSON, S. L. *Teachers Work, Restructuring onde Postfordima: Constructing the New Professional Lives*. Londres: Falmer Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Restructuring Teachers' Work: Troubliny, Post-Fordism. In BIDDLE, B. F. et al. (eds). *International Handbook of Teacher and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1997.

SANTOS, João Almeida & FILHO PARRA, Domingos. *Metodologia Científica*. São Paulo: Futura, 1998.

SCHMITZ, H. *Automação micro-eletrônica e trabalho: a experiência internacional*. In SCHMITZ, CARVALHO, R. Q. (org). *Automação competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1989.

STENHOUSE, L. *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid: Moneta, 1992.

\_\_\_\_\_. La investigación del currículo y el arte del profesor. *Investigaciones en la Escuela*, n.º 15, p. 9-15, 1991.

SUAREZ, Daniel. *Políticas Públicas e Reforma Educacional*. A reestruturação curricular. Teoria e Prática no Cotidiano da Escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAPSCOTT, D. Caston, A. *Mudança de paradigma: A nova promessa da tecnologia de informação*. São Paulo: Makron Books, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

WOOD JR, Thomas. Aprendendo a aprender. *Carta Capital*, n.º 22, 1996.

## **Anexos**

## **QUESTIONÁRIO:**

Este questionário tem por objetivo avaliar junto à (empresa, Faculdade, Outro)... (a qualidade, o perfil, etc.)

Sua opinião ajudará ..... Não é necessária a sua identificação.

Por favor, responda cada item considerando ...

### **QUESTÃO 1**

**Qual o seu sexo?**

( ) Masculino

( ) Feminino

### **QUESTÃO 2**

**Qual o seu estado civil?**

( ) Casado(a)

( ) Solteiro(a)

( ) Divorciado(a)

( ) Viúvo(a)

### **QUESTÃO 3**

**Além do Curso de Administração de Empresa, possui qual outro curso superior?**

( ) Contabilidade

( ) Economia

( ) Direito

( ) Processamento de Dados/Análise de Sistemas

( ) Turismo

( ) Ciências Sociais

( ) Outra

#### **QUESTÃO 4**

**Seu grau de ensino superior é?**

- É somente graduado
- Pós-graduado
- Mestrado
- Doutorado
- Outro

#### **QUESTÃO 5**

**Qual IES que você estudou ou está estudando?**

---

#### **QUESTÃO 6**

**O Sr. (a) está trabalhando atualmente?**

- Sim
- Não
- Faço trabalhos esporádicos
- Estou aposentado(a)

#### **QUESTÃO 7**

**Qual a natureza da organização onde desempenha suas atividades de trabalho?**

- Administração pública direta
- Empresa nacional
- Economia mista
- Empresa pública
- Empresa privada
- Empresa multinacional
- Ensino
- Outra

### **QUESTÃO 8**

**A atividade da organização onde está vinculado é, prioritariamente:**

- Indústria
- Comércio
- Prestação de serviços
- Agropecuária
- Entidade pública
- Outra

### **QUESTÃO 9**

**Em que área exerce sua atividade?**

- Administração geral
- Marketing/Vendas
- Recursos Humanos
- Finanças
- Contabilidade/Auditoria
- Informática
- Outra

### **QUESTÃO 10**

**Qual o cargo que ocupa atualmente?**

- Empresário(a)
- Diretor(a)
- Gerente
- Chefe de setor
- Assessor(a)
- Consultor(a)
- Autônomo(a)
- Técnico(a)
- Outro (especificar) \_\_\_\_\_



### **QUESTÃO 11**

**Qual a sua faixa salarial (caso trabalhe) ou a sua renda pessoal?**

- Menos de R\$ 500,00
- De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00
- De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
- De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00
- De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00
- Mais de R\$ 5.000,00

### **QUESTÃO 12**

**Você necessitou de treinamento para a executar suas atividades de trabalho?**

- Sim
- Não

### **QUESTÃO 13**

**É feita atualização de conhecimento aos funcionários na empresa onde atua, no tocante às normas e procedimentos das novas tecnologias?**

- Sim
- Não

### **QUESTÃO 14**

**Os equipamentos necessários fornecidos pela empresa são satisfatórios para bem desempenhar os serviços?**

- Sim
- Não
- Mais ou menos

### **QUESTÃO 15**

**Qual conceito você atribui em relação a sua satisfação no desempenho das atividades de trabalho?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

### **QUESTÃO 16**

**Como você encara seu futuro profissional no próximo ano?**

- Com muita confiança
- Com confiança, mas não muito
- Com incerteza
- Com desconfiança
- Outra (especificar) \_\_\_\_\_

### **QUESTÃO 17**

**a) Frente à competitividade do mercado de trabalho, daqui a 1 ano você acredita que estará profissionalmente:**

- Melhor que hoje
- Igual a hoje
- Pior que hoje

**b) A que fatores você atribui:**

- Globalização
  - Política do governo
  - IES que estudou na sua formação profissional
  - Oportunidades profissionais
  - Avanço da tecnologia
  - Concorrência
  - Outros fatores (especificar) \_\_\_\_\_
-

### **QUESTÃO 18**

**Você tem intenção em realizar novos cursos ou continuar nos estudos nos próximos 2 anos**

- Sim
- Não
- Estou indeciso

### **QUESTÃO 19**

**Com relação ao curso universitário que você frequenta ou frequentou, no seu desempenho profissional este curso lhe preparou:**

- Muito bem
- Bem
- Mais ou menos
- Mal

### **QUESTÃO 20**

**Na sua opinião, enumere em ordem crescente as prioridades de uma IES no preparo do discente para o mercado de trabalho?**

- Atualizar os cursos
- Adaptar o currículo às atividades práticas de cada área
- Propiciar uma visão humanística
- Fazer convênios, parcerias com empresas
- Ter um quadro de professores que trabalhem nas empresas
- Investir no formação, treinamento de professores
- Promover estágios
- Fazer projetos, pesquisas usando os alunos
- Ter professores com dedicação exclusiva ao ensino
- Aproximar-se das empresas; conhecer o mercado

## **QUESTÃO 21**

**Na sua visão, quais as qualidades, competências ou atitudes são mais exigidos de um profissional de Administração no mercado de trabalho? Enumere em ordem crescente.**

- ( ) Comprometimento com a empresa
- ( ) Conhecimento em informática
- ( ) Possuidor de outros cursos universitários
- ( ) Ter curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado na área
- ( ) Conhecimento de outros idiomas
- ( ) Ser especialista em algum setor da empresa
- ( ) Ser generalista. Conhecer de tudo um pouco
- ( ) Ter ambição, vontade de crescer
- ( ) Estar bem informado, estar ligado no mundo
- ( ) Comunicar-se bem, seja por escrito ou verbalmente
- ( ) Ter capacidade de assumir riscos
- ( ) Empreendedor

## **Anexo 2**

**História e Perspectivas dos Cursos de Administração no Brasil – C F A**

## **História e Perspectiva dos Cursos de Administração do Brasil**

A administração no Brasil, segundo registros históricos disponíveis, teve os seus primórdios em 23 de junho de 1931, quando foi fundado em São Paulo o “Instituto de Organização Racional do Trabalho”, mais conhecido pela sigla ‘IDORT’, sob a Presidência do Dr. Armando Sales de Oliveira, assistido, tecnicamente pelo Prof. Roberto Wange, nascido em Genebra, na Suíça, e naturalizado brasileiro, que tinha sido contratado como professor da Escola de Engenharia da Universidade de São Paulo, e introduziu no Brasil os fundamentos da Reorganização e da Organização.

### **O ensino de administração no Brasil**

Os cursos de administração no Brasil tem uma história muito curta, principalmente se comparamos com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século passado, com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em administração (Castro, 1981).

Couvre (1982) diz que a evolução de tais cursos se apresenta como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante. É neste sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que devemos buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos. Para a autora, tais motivações estão relacionadas com o caráter de especialização e uso crescente da técnica, tornando imprescindível a necessidade de profissionais para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais.

Segundo Martins (1989), o contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de quarenta. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão de obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do Ensino de Administração. O autor afirma que “o desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente agrária, que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos”.

Segundo esta visão, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização. Tal processo foi se desenvolvendo de forma gradativa, desde a década de 30. Porém, ficou acentuado no momento da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos sessenta, através da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Após esta lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

Portanto, tal ensino veio privilegiar a participação das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente a partir de 1964.

Para Martins (1989), a grande preocupação com assuntos econômicos tem seu marco em 1943. Neste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Economia, onde se manifestava grande interesse pela industrialização do país, postulando-se iniciativas concretas por parte do Estado para motivar a pesquisa em assuntos econômicos. Porém, tais estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito na disciplina de economia, vista como ‘formação geral’.

Somente em 1945, surgiram os primeiros resultados quanto à implantação desse ensino. Neste ano, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encaminhou à Presidência da República um documento que propunha a criação de dois cursos universitários: o de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. O documento afirmava que as atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como empresariais, atingiram um nível de maior complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isto permitiu que os cursos de economia passassem a ter um caráter de especialização, não mais de natureza genérica, como anteriormente.

A criação desses cursos assumiu um papel relevante, uma vez que passou a ampliar a organização escolar do país que, até então, se constituía apenas de engenheiros, médicos e advogados.

Neste sentido, é significativo considerar a importância do Manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova” quando, ainda em 1932, abordavam a necessidade de outros cursos universitários, além dos já mencionados acima.

Couvre (1982) vem confirmar o pensamento dos autores já referidos, afirmando que o ensino de administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Saliente que sua criação intensificou-se, sobretudo, após a década de sessenta, com a expansão do ensino superior, no qual o ensino de administração está inserido.

Segundo a autora, este processo de desenvolvimento foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativo do projeto “autônomo”, de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964.

Neste período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

O surto de ensino superior, e em especial o de administração, é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre esta expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Neste contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão de obra de nível superior para lidar com esta realidade.

Para Martins (1989), o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país.

Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

É importante considerar que a idéia dos criadores destas instituições era de criar um novo tipo de intelectual, dotado de uma formação técnica, capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializados como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) representa a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de administração. Sua origem remonta à criação do DASP, em 1938.

Este Órgão tinha como finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, através de concursos de admissão.

A idéia da criação da nova Instituição foi bem acolhida pelo então presidente da república, Getúlio Vargas, que autorizou o DASP (Departamento de Administração do Serviço Público) a promover a abertura de uma entidade voltada ao estudo de princípios e métodos da organização racional do trabalho, visando à preparação de pessoal qualificado



para a administração pública e privada. Surge, através do Decreto nº 6.933, a FGV, próxima do pólo dominante dos campos do poder político e econômico.

Foi na Fundação Getúlio Vargas que surgiram os primeiros institutos de investigação sobre assuntos econômicos do país, com propósito de fornecer resultados para as atividades dos setores estatal e privado.

Segundo Martins (1989), a Fundação Getúlio Vargas tem apresentado um vínculo entre seus organizadores e o ensino universitário norte-americano, de onde proveio a inspiração para estruturá-la em termos de fundação.

A criação da FGV ocorreu num momento em que o ensino superior brasileiro desloca-se de uma tendência européia para uma tendência norte-americana. Isto é evidente, uma vez que a FGV tomou como referência os cursos daquele país.

Segundo o autor, o objetivo da Fundação era formar especialistas para atender ao setor produtivo e para tal inspirou-se em experiências norte-americanas. Em 1948, representantes desta Instituição visitaram vinte e cinco Universidades americanas que mantinham cursos de administração pública, com o intuito de conhecer diferentes formas de organização. Isto favoreceu a realização de encontros entre representantes da fundação Getúlio Vargas e professores norte-americanos quanto á criação de uma escola, visando ao treinamento de especialistas em administração pública.

Fruto destas relações, em 1952, tivemos a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pela Fundação Getúlio Vargas, com o apoio da ONU e da UNESCO para a manutenção inicial. O convenio com tais organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento no exterior dos futuros docentes.

Martins (1989) afirma que, com a criação da EBAP no Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas preocupou-se com a criação de uma escola destinada especificamente á preparação de administradores de empresas, vinculada ao mundo empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de administração empresarial.

Esta situação permitiu, em 1954, a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). É importante considerar que a FGV escolheu esta cidade por ser considerada a capital econômica do país, “coração e cérebro da iniciativa privada”, com o intuito de atender às expectativas do empresariado. Para a implantação de tal escola, a Fundação Getúlio Vargas buscou apoio do governo federal, do Estado de São Paulo e da iniciativa privada.

Para iniciar as atividades nesta nova Instituição, a Fundação Getúlio Vargas firmou um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos). Neste convenio, o governo norte-americano se comprometia a manter junto a esta escola uma missão universitária de especialistas em administração de empresas, recrutada junto à Universidade Estadual de Michigan. Por outro lado, a Fundação Getúlio Vargas enviaria docentes para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com o intuito de preencher os quadros do corpo docente da EAESP. Tal convênio revela a influência do ensino de administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciado, sobretudo, através dos currículos e bibliografias.

Segundo Martins (1989), a missão universitária norte-americana atuou nesta instituição até 1965, fornecendo uma forte estrutura acadêmica, e permitindo-lhe ocupar uma posição dominante no funcionamento dos cursos de administração na sociedade brasileira.

Para Schuch Júnior (1978), com a criação da Escola de Administração de Empresa de São Paulo (EAESP), surgiu o primeiro currículo especializado em Administração, tendo influenciado, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do país.

Segundo Martins (1989), a partir da década de sessenta, a Fundação Getúlio Vargas passou a criar cursos de pós-graduação na área de Economia, Administração Pública e de Empresas. Em meados dessa década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado.

Com a criação dos cursos de mestrado, a Fundação Getúlio Vargas passou a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino, no momento em que ocorreu uma enorme expansão dos cursos de administração. Fruto dessa expansão, na metade da década de setenta, passou a ministrar um programa de doutorado nesta área.

Outra Instituição de muita relevância para o desenvolvimento do ensino de administração tem sido a Universidade de São Paulo (USP). Surgiu da articulação de políticos, intelectuais e jornalistas, vinculados ao jornal de São Paulo.

Para Martins (1989), foi em 1934 que surgiu a Universidade de São Paulo, a través da aglutinação de faculdades já existentes e da abertura de novos centros de ensino.

Em 1946, é criada a Faculdade de Economia e Administração – FEA – que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada.

O fator que veio repercutir na criação da FEA foi principalmente o grande surto de industrialização, quando surgiram empresas movimentando altos capitais que exigiram, para sua direção, técnicas altamente especializadas.

Assim como a Fundação Getúlio Vargas, através da EBAP e da EAESP, também a Faculdade de Economia e Administração foi criada com um objetivo prático e bem definido, isto é, atender, através da preparação de recursos humanos, às demandas oriundas do acelerado crescimento econômico.

Martins (1989), afirma que foram os interesses públicos e privados que influenciaram na criação da FEA. Segundo o autor, o objetivo era de prestar colaboração às empresas privadas e a todos os órgãos do serviço público.

Desde o seu início, procurou criar relações principalmente com a administração pública local. Estabeleceu contato com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial do Estado e com a iniciativa privada. Tais relações permitiram que o quadro de professores acumulasse, além de suas funções didáticas, um trabalho de assessoria junto a organismos privados e à administração estatal.

No interior da FEA, foram criados institutos que desempenharam um papel estratégico para sua articulação com o campo do poder econômico, na medida em que passou a prestar serviços a organismos públicos e privados.

É importante mencionar o Instituto de Administração, criado em 1946, que, juntamente com a FEA, foi, até 1966, muito importante na orientação de projetos e pesquisas para a administração pública e estatal.

Quanto à sua origem, a Faculdade de Economia e Administração, nos seus primeiros vinte anos, possuía apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, deixando de oferecer os cursos de administração. Mesmo assim, ambos os cursos evidenciavam um conjunto de disciplinas que tratavam de questões administrativas. O instituto de Administração tinha por objetivo realizar pesquisas na área. Esta orientação permitiu o surgimento da Revista de Administração, através do Departamento de Serviço Público.

Somente no início dos anos sessenta, a Faculdade de Economia e Administração sofreu algumas alterações estruturais, dando origem ao Departamento de Administração, composto por disciplinas integradas aos cursos de Ciências econômicas e Ciências Contábeis. Segundo Martins (1989), nesta época, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação nesta Faculdade, inclusive em Administração, embora ainda não existisse o curso de graduação. Isto só veio a ocorrer em 1963, quando passou a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Público.

É importante considerar que, enquanto a criação da EBAP e EAESP correspondeu a um momento histórico, em que o segundo Governo de Vargas procurou

conduzir uma política econômica, baseada na criação de empresas estatais e empresas privadas nacionais, retomando ao tema do nacionalismo, a criação do curso de Administração da FEA coincidiu com um momento em que a grande empresa estrangeira havia se consolidado no mercado interno nacional.

A partir de 1972, o Instituto de Administração foi reestruturado, não mais ligado a um grupo de disciplinas, mas ao Departamento de Administração. Seu principal objetivo tem sido prestar serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento de pessoal. Segundo Martins (1989), os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o num órgão captador de recursos no interior da FEA.

Observa-se também que a criação e 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 funcionamento deste campo.

No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de administração ocorreria, não mais vinculada a Instituições Universitárias, mas às Faculdades isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.

Esta expansão, segundo Martins (1989), também está relacionada às transformações ocorridas no plano econômico.

A partir da década de sessenta, o estilo de desenvolvimento privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorreu o crescimento acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente na necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Em face desta situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio a constituir um espaço potencial para a utilização dos administradores que passaram pelo sistema escolar.

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do administrador. A regulamentação dessa atividade ocorreu na metade da década de sessenta, pela Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965. a presente Lei, no seu artigo 3, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresa, 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 nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de administrador.

Segundo Schuch Júnior (1978), no ano seguinte à regulamentação da profissão, através do parecer nº 307/66, aprovado em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de administração. Ficavam, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração.

Tal currículo procurou agrupar matérias: de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo; as instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional; e as de formação profissional.

Com a liberdade dada pelo currículo, as escolas puderam ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Criavam-se os Conselhos Regionais.

Segundo Martins (1989), a função de tais organismos era fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles registrados nos Conselhos Regionais de Administração – CRAs. Este organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão.

Isso nos mostra que a regulamentação da profissão de Administrador, ao institucionalizar que o exercício seria privativo daqueles que possuíam o título de bacharel em Administração, contribuiu de forma acentuada para a expansão desses cursos.

Segundo Souza (1980), outro fator que contribuiu significativamente neste processo de profissionalização foram as leis da Reforma do Ensino Superior. Estas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais. Assim como permitiram o surgimento de Instituições Privadas para que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de cinquenta.

Em relação entre prática profissional e a obtenção de títulos específicos impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a funções econômico-administrativas, em órgãos públicos ou privados, a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação.

Assim, também aqueles que já desenvolviam tais atividades no mercado profissional foram impulsionados a buscar o título universitário para obter promoções.

Neste contexto, um dos aspectos que merecem ser destacados na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada neste processo, ocorrida a partir do final dos anos sessenta. No início da década de oitenta, o sistema

particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. O mesmo ocorreu nas demais áreas de conhecimento, onde a distribuição era de 61% para a rede privada.

Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do Poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram equidistantes das expectativas e dos grupos que ocupavam posições dominantes naqueles campos. O aparecimento delas partiu da iniciativa de atores que atuavam no setor educacional, aproveitando-se do momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau.

A influência norte-americana é um fato notório, uma vez que todo o sistema de ensino brasileiro, a partir da década de sessenta, adotou aquele sistema. Porém, é lamentável que não se tenha mantido atualizado e compatível com a realidade.

Souza (1980) afirma que o que ocorre no Brasil, como reflexo da fragilidade dos cursos de Administração, é que somente quando a demanda se concretiza, o sistema educacional passa a providenciar a formação de mão de obra. A consequência dessa realidade leva as empresas que demandam esse tipo de profissional a importar ou treinar profissionais por falta de pessoal qualificado. Trata-se de um problema sério para os quais as Universidades devem buscar soluções com intuito de aperfeiçoar tal ensino.

Segundo Silva (1971), as Universidades mais respeitadas nesse campo de conhecimento procuram formar Administradores para empresas do futuro e não para as empresas de hoje ou ontem.

Por outro lado, Siqueira (1987) afirma que a preocupação não deve estar apenas voltada para a preparação de profissionais para as empresas privadas. Segundo ele, no momento em que o Brasil se encaminha para uma sociedade democrática, parece oportuno defender a formação de um profissional capaz de atuar em outras formas organizacionais, tais como: associações de bairros, cooperativas, pequenas empresas e outros campos novos à espera de formas organizacionais inovadoras, além do seu tradicional campo de empresas.

Assim, com a preocupação de melhorar a qualidade dos cursos de Administração, várias instituições somaram esforços na mesma direção. A ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de graduação em Administração e o CFA – Conselho Federal de Administração trabalharam conjuntamente para aprovação do novo currículo mínimo de Administração, aprovado em 1993.

O currículo deve ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas

instituições, organizações, professores, alunos, empresas, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

No caso específico de Administração, deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reproduzidor das forças produtivas e das relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais.

Constitui-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

A síntese de sua metodologia deve implicar numa integração dos conhecimentos parciais, num todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou novas formas de ação.

O impacto da tecnologia no desenvolvimento, por exemplo, está a requerer uma permanente atualização daquelas ações educacionais, ante as transformações que se sucedem, principalmente no nível das técnicas, das ciências, da organização e do controle do processo de trabalho.

É exatamente dentro desse quadro de considerações que a escola tem que construir suas propostas curriculares com elevado comprometimento metodológico com o permanente repensar do seu cotidiano.

É imperioso que se consolide na ação educativa a convicção de que precisamos educar para o desconhecido, ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.

Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido.

É preciso perder o culto idolátrico de modelos consagrados de ensino, visto que não existe um caminho único para objetivos diferentes, e o meio e as demandas daqui quase que necessariamente não serão idênticos aos de acolá.

Tudo isto está a indicar uma enérgica mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do chamado “currículo mínimo”...

As Instituições de Ensino devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Sua concepção há de ser a de um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos de determinado curso.

O Currículo Mínimo é a chamada matéria-prima a ser convenientemente trabalhada no currículo pleno de cada escola.

Toda liberdade criadora em torno daquelas matérias, entendidas como fontes exploratórias, constitui o princípio mais importante nessa mudança de atitude e implica ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma “norma” limitativa e inibidora.

Significa dizer que o currículo mínimo constitui-se uma fonte para a escola promover as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos sob a forma de atividades ou disciplinas, no jogo situações concretas x conhecimento.

Com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a escola pode ministrar as matérias do currículo com diferentes dosagens em função de seus objetivos, assim como, implicitamente, associados a elas.

Nesse particular, tem sido freqüentemente a solicitação de se incluírem, no currículo mínimo, questões que constituem muito mais temas às vezes até bastante oportunos, mas que não chegam a caracterizar matérias, no sentido mais orgânico que se empresta ao termo.

Cumprido, portanto, à escola, no exercício de competência que é sua, construir com esses elementos novos pontos de enfoque, ou mesmo novas disciplinas. O problema essencial não é criar uma arquitetura curricular com uma lista de tópicos a serem atingidos, numa visão empobrecida, negativa, que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formulação e implementação de sua proposta pedagógica.

O fundamental é a utilização, na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo mínimo como um instrumento que propicie desempenhos esperados e não como proposta acabada em si mesma.

Uma metodologia que enseje, no caso da Administração, por exemplo, a cada escola conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela. Uma metodologia que enfatize uma sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico e a mente analítica, pois, se há uma lógica e uma metodologia quase que imanente para as matérias tradicionais de um curso de Administração, o mesmo não se pode dizer para os demais aspectos hoje necessariamente envolvidos com a evolução da Administração.

Uma estrutura curricular, segundo este senso de organização, envolve um trabalho metodológico das matérias de cultura geral, instrumentais e as de formação profissional, despojado de fronteiras rígidas e conseqüente compartimentação estanque.

A incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de Administração, tais como: comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação, são exigências dos dias de hoje.



Buscar, portanto, um currículo que atenda às necessidades do meio social e eventualmente aos projetos deste ou aquele segmento da sociedade significa imprimir a esse currículo, antes que uma arquitetura monolítica, uma construção que, sendo organicamente articulada, também seja permeável às demandas de entradas e reentradas, tanto de clientela, como de conteúdos que venham ao encontro das necessidades de um país em processo de definição como o nosso, ainda em busca de modelos institucionais que estejam mais próximos dos fatos, e por isso mesmo, mais aptos a fomentar-lhes a força criadora.

Tendo presente as considerações resultantes dos vários encontros promovidos pela ANGRAD e pelo CFA, chegou-se ao novo currículo mínimo do Curso de Administração. A Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993, “Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração”.

“Art. 1º: O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído nas seguintes matérias”:

### **Formação básica e instrumental**

- Economia
- Direito
- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Filosofia
- Psicologia
- Sociologia
- Informática

*Total: 720 h/a (24%)*

### **Formação profissional**

- Teorias da Administração
- Administração Mercadológica
- Administração da Produção
- Administração de Recursos Humanos
- Administração Financeira e Orçamentária
- Administração de Materiais e Patrimoniais
- Administração de Sistemas de Informação
- Organização, Sistemas e Métodos

*Total: 1.020 h/a (34%)*

## **Disciplinas eletivas e complementares**

*Total: 960 h/a (32%)*

## **Estágio supervisionado**

*Total: 300 h/a (10%)*

Art. 2º: O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 (quatro) e o máximo de 07 (sete) anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o art. 2º da Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória terá carga horária adicional.

Art. 3º: Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas pra serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo Único: A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º: Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução serão obrigatórios a partir de 1995, podendo as instituições que tenham condições para tanto e assim desejarem aplicá-los a partir de 1994.

Art. 5º: Na obtenção de graduação em Administração, por diplomados em outros cursos, caberá às escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem, obedecidas as normas legais (Súmula – 2/92 CFE).

Parágrafo Único – A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo útil de 1.350 horas-aula”.

Dessa forma, o curso de Administração deve buscar a construção de uma base técnico-científica que permita aos alunos desenvolverem um processo de autoquestionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmo, às necessidades e aos requerimentos das organizações do mundo moderno.

De acordo com essa filosofia, a educação é concebida como um instrumento que oferece ao indivíduo a oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional. Nessa linha, o curso caracteriza-se por uma orientação de permanente estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos, procurando exercitar seu raciocínio analítico, inspirar sua capacidade de realização e desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita.

Ainda, mais do que qualquer época, a gestão eficaz de recursos representa hoje em dia um grande desafio para a sociedade, uma verdadeira prioridade nacional. Vivemos tempos em que a busca de soluções adequadas para um desenvolvimento equilibrado, nos campos econômicos e sociais, tem sido alvo de constantes e inadiáveis discussões, dentro de um ambiente de crescente complexidade e permanente mudança. Para enfrentar tal desafio, um importante papel é destinado ao ensino empresarial e às instituições de ensino superior, sejam elas Universidades ou Faculdades Isoladas, conforme demonstram os quadros a seguir discriminados.

### **Perspectivas do ensino de administração no Brasil**

Os anos 90 têm presenciado mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional, tais como: a mundialização dos mercados e sua crescente integração; a tendência à conglomeração das empresas; a mudança nas formas de concorrência; a cooperação interindustrial, dentre outras.

Além disso, a forte segmentação da força de trabalho ocorre num quadro de desmobilização de movimentos reivindicatórios e de dificuldades de organização e sindicalização dos administradores.

Surge, então, um fenômeno paradoxal: a ampliação do trabalho precarizado e informal e a emergência de um trabalho revalorizado. Este último requer do administrador uma multiquificação e polivalência em trabalhos que agora são muito mais intelectuais do que manuais, e a capacidade de diagnóstico, de solucionar problemas, de intervir no processo de trabalho, auto-organizar-se e enfrentar situações de constantes mudanças, além, é claro, de trabalhar em equipe. O administrador deve ser um generalista e não um especialista.

É neste contexto que retorna à agenda de discussões o papel dos Cursos de Administração. A formação deste administrador polivalente depende de uma competência construída a longo prazo que só uma ampla base educacional proporciona.

Diante do modelo da especialização flexível e dos novos conceitos de produção, a divisão técnica do trabalho se tornou menos evidenciada, o que tornou o trabalho

cada vez mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo. O próprio objeto do trabalho se torna imaterial: informações, signos e linguagens simbólicas.

Com o avanço tecnológico, as tarefas estão se tornando indeterminadas pelas possibilidades de usos múltiplos dos próprios sistemas, e a tomada de decisões passa a depender da captação de uma multiplicidade de informações obtidas através das redes informatizadas. Assim, o Administrador, diante da imprevisibilidade das situações, tem que fazer escolhas e opções o tempo todo.

Todas estas características do trabalho nos setores em que vigoram os novos conceitos de produção tornam questionáveis noções como qualificação para o posto de trabalho ou emprego. O trabalho já não pode mais ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que podem e devem ser consolidadas a partir de um conjunto de competências e habilidades. Trata-se da qualificação real do Administrador: o conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como formação geral (conhecimento científico), formação profissional e experiência de trabalho e social. A qualificação real dos administradores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se muito mais no “saber-se” do que no “saber fazer”.

O conjunto de competências que os Cursos de Administração terão que colocar em ação, por meio da articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas, para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, constituem características desta qualificação real.

## A realidade dos cursos de administração no Brasil

**Quadro 1**

O ensino de administração no Brasil	
Instituições que oferecem cursos de graduação em administração	613
Total de cursos de graduação em administração	901
Total de alunos do 3º grau	1.600.000
Total de alunos de administração	237.032
Candidatos ao vestibular de administração	252.576
Vagas oferecidas pelos cursos de administração	83.950
Relação candidato/vaga	3.0

**Quadro 2**

<i>UF</i>	<i>IES</i>	<i>Cursos</i>	<i>Concluintes em 1996</i>	<i>Matrícula em 30/04/97</i>	<i>Nº de vagas</i>	<i>Inscrições em 1º opção</i>	<i>Ingresso pelo vestibular</i>	<i>Relação candidato/vaga 1997</i>
AL	5	8	156	1.379	330	1.168	337	3,54
AM	5	14	203	2.794	490	3.314	646	6,76
AP	1	1	-----	-----	-----	-----	-----	-----
BA	24	37	608	4.107	1.220	10.566	1.411	8,66
CE	7	7	364	3.473	790	5.971	1.111	7,56
DF	14	21	970	5.978	1.300	7.594	2.193	5,84
ES	23	38	475	3.575	1.170	3.735	1.223	3,19
GO	16	19	510	5.040	2.660	6.167	2.733	2,32
MA	3	3	128	1.483	580	2.207	596	3,81
MG	54	68	2.198	17.278	5.069	21.532	5.419	4,25
MS	22	43	434	4.454	1.630	3.950	1.685	2,42
MT	13	21	326	3.255	1.270	3.746	1.222	2,95
PA	6	10	281	2.306	695	3.088	668	4,44
PB	6	7	318	2.728	610	2.996	721	4,91
PE	16	22	624	5.915	1.555	9.733	2.679	6,26
PI	6	7	106	885	310	2.164	375	6,98
PR	45	75	2.236	16.764	4.885	21.342	5.063	4,37
RJ	53	68	2.917	23.851	10.802	22.940	8.117	2,12
RN	9	12	160	1.374	573	1.834	599	3,20
RO	6	6	85	981	346	1.045	362	3,02
RR	1	1	25	209	30	445	56	14,83
RS	56	69	1.506	22.283	6.163	18.089	8.686	2,94
SC	32	40	1.223	10.825	3.051	10.005	3.259	3,28
SE	4	12	75	1.377	640	1.449	616	2,26
SP	181	287	12.987	93.814	37.499	86.402	32.745	2,30
TO	8	5	48	804	282	1.094	338	3,88
Total	613	901	28.963	237.032	83.950	252.576	82.860	3

## **Anexo 3**

**Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas da UCG**

## **ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

### **MISSÃO**

A missão da IES no campo educacional está baseada na busca permanente de um padrão de excelência no ensino da Administração. Assim, a missão do Curso de Administração com habilitação em Marketing deve refletir esse padrão pré-definido para a IES como um todo: a busca da excelência no ensino superior.

### **CONCEPÇÃO E FINALIDADE DO CURSO**

O Curso de Administração de Empresas ora proposto pretende atender a missão estabelecida para a Instituição como um todo. Neste sentido sua missão/concepção está baseada na busca permanente de um padrão de excelência no ensino da Administração, associando a eficiência e eficácia exigida pelo mercado, que deve se materializar na capacidade de compreensão e realização das metas e estratégias de uma organização; com os princípios éticos que devem reger a atuação do profissional a ser formado. A decorrência desta concepção geral é a de procurar formar um profissional/cidadão que contribua para a evolução das organizações que venha a criar, ou nas quais venha a trabalhar; bem como para a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade.

A definição de uma proposta de Curso de Administração de Empresas deve levar em consideração o cenário econômico, político e social em que vivemos. A situação de globalização da economia, e conseqüentemente da produção e da comercialização de bens e serviços, ao mesmo tempo em que exige uma capacitação cada vez maior das empresas para conseguir continuar competindo, também requer uma visão perspicaz das potencialidades, ou seja, das possíveis vantagens competitivas, apresentadas por países, regiões e organizações. Dentro deste contexto, um Curso de Administração deve estar simultaneamente preocupado com a contemporaneidade dos fundamentos e técnicas de gestão, que se tornam cada vez mais universais; e com a realidade regional, provável área geográfica de atuação dos profissionais que irá formar. É necessário compreender que embora a competição seja global, a ação é local, o que implica na necessidade de uma visão sistêmica.

Deve-se considerar ainda que o momento de transformações econômicas, técnicas e sociais que ora vivenciamos é bastante complexo. Ao mesmo tempo em que algumas profissões desaparecem e empresas naufragam, são criadas novas oportunidades de negócios e de atuação. O desafio atual não se restringe à superação da limitada visão de administração do cotidiano, através de uma perspectiva mais estratégica. A tarefa colocada para o administrador

é a construção do futuro, ou seja, a construção de novos mercados e novas competências organizacionais. Não se trata apenas da diversificação de negócios, mas sim da criação de novos negócios. Neste período de acirramento da competição, associado ao fenômeno da globalização; as ferramentas competitivas que mais têm se destacado são o conhecimento e a imaginação. Vivemos um momento em que ao mesmo tempo em que temos que saber cada vez mais, também temos que aprender a esquecer; para que o pensamento criativo seja o mais livre possível. O desafio colocado para um profissional empreendedor é exatamente conseguir exercitar esta capacidade e, mais do que isto, conseguir operacionalizá-la.

Temos ainda a considerar que para se definir os objetivos de um Curso de Administração de Empresas, é fundamental a compreensão do impacto da velocidade com que inovações tecnológicas vêm sendo introduzidas nas organizações. A utilização da informática leva a mudanças cada vez mais rápidas nos postos de trabalho e nas formas de planejamento, organização e gestão. Também a disponibilidade de informações é cada vez maior. Esta situação faz com que mais do que deter um certo estoque de conhecimentos, o administrador deverá estar apto para ter acesso e selecionar estas informações, saber utilizá-las para a tomada de decisão, e ainda ter em mente que a educação hoje é um processo que não mais se restringe ao período de graduação. Ela deve continuar por toda vida. Neste caso a responsabilidade maior do Curso de Administração de Empresas, e provavelmente de todos os cursos, é com a capacitação do aluno para o processo de aprendizagem. O aluno precisa aprender a aprender. E o professor, mais do que um transmissor de conhecimentos, deve se transformar num mestre que oriente este processo. Isto não significa que o Curso de Administração de Empresas deve abandonar o ensino dos conceitos e técnicas que lhe são próprios. Pelo contrário, deve realizar este processo exatamente através do ensino destas especificidades.

## **OBJETIVOS**

Esta concepção de curso, que nos levou à contextualização da Administração quanto às questões econômicas, tecnológicas e pedagógicas colocadas anteriormente, implica numa necessária visão interdisciplinar da realidade. Assim, o Curso de Administração deve conjugar o campo do saber Administrativo com os conhecimentos das Ciências Humanas, das Ciências Exatas e de outras áreas das Ciências Sociais Aplicadas.

Em função desta perspectiva, julgou-se conveniente que o Curso de Administração de Empresas não estivesse vinculado à uma habilitação mais específica, embora algumas



questões e temas específicos relativos à identidade institucional estejam contemplados, podendo ser exemplificados por algumas disciplinas de gestão de negócios, bem como pela proposta das disciplinas de Supervisão de Estágio e de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso; explicitadas no currículo pleno.

Trabalhar articuladamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão; de forma associada com a realidade regional.

Algumas formas de operacionalização destes objetivos estão sendo apresentadas juntamente com o currículo pleno do curso. Entendemos, no entanto, que o Projeto Pedagógico de um curso deve ser uma construção coletiva, realizada pelos atores que dão vida ao curso. As propostas aqui colocadas devem assim ser entendidas como diretrizes gerais, a partir das quais o Projeto Pedagógico será efetivamente desenvolvido. Ressalte-se que efetivamente não deve ser confundido com definitivamente, na medida em que um Projeto Pedagógico representa apenas um dado momento de realidade de um processo, este sim de caráter permanente, e que alimentará as inovações pelas quais o Curso de Administração de Empresas irá passar ao longo de sua existência.

**GRADE CURRICULAR - 95/2**

CRÉDITOS			TURNO/PERÍODO	
TOTAL	CÓDIGO	DISCIPLINAS	MAT	NOT
4	ADM2001	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA ADMINISTRAÇÃO	1	1
4	CMP2731	INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO I	1	1
4	FIT1021	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS TEOLOGICOS	1	1
4	FIT2512	METODOLOGIA DO ESTUDO E DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	1	1
4	JUR1000	INSTITUIÇÕES DE DIREITO	1	1
4	LET3109	REDAÇÃO TÉCNICA I	1	1
6	ADM2010	TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO	2	2
4	CMP2732	INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO II	2	2
4	HGS3365	SOCIOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	2	2
4	HGS3456	ANTROPOLOGIA SOCIAL PARA ADMINISTRAÇÃO	2	2
4	MAF2401	ESTATÍSTICA APLICADA I	2	2
6	ADM2020	PROCESSOS ADMINISTRATIVOS	3	3
4	ADM2240	PSICOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	3	3
4	ECO2111	MACROECONOMIA	3	3
4	HGS3403	CIÊNCIA POLÍTICA	3	3
4	MAF2402	ESTATÍSTICA APLICADA II	3	3
4	ADM2121	ORGANIZAÇÃO, SISTEMAS E MÉTODOS I	4	4
1	ADM2811	SEMINÁRIOS AVANÇADOS I	4	4
4	CON2014	CONTABILIDADE GERAL PARA ADMINISTRAÇÃO	4	4
4	ECO2112	MICROECONOMIA	4	4
4	FIT2508	FILOSOFIA DA CIÊNCIA	4	4
4	JUR2110	LEGISLAÇÃO COMERCIAL	4	4
4	MAF2403	MÉTODOS QUANTITATIVOS I	4	4
4	ADM2122	ORGANIZAÇÃO, SISTEMAS E MÉTODOS II	5	5
4	ADM2251	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS I	5	5
4	ADM2511	PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO I	5	5
1	ADM2812	SEMINÁRIOS AVANÇADOS II	5	5
4	CON2201	CONTABILIDADE GERENCIAL	5	5
4	MAF2405	MÉTODOS QUANTITATIVOS II	5	5
4	ADM2110	PESQUISA OPERACIONAL	6	6
4	ADM2252	ADMINISTRAÇÃO RECURSOS HUMANOS II	6	6

4	ADM2301	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E PATRIMONIAIS I	6	6
4	ADM2512	PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO II	6	6
4	ADM2521	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA I	6	6
4	ADM2601	ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA I	6	6
4	ADM2253	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS III	7	7
4	ADM2302	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E PATRIMONIAIS II	7	7
4	ADM2401	ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO I	7	7
4	ADM2522	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA II	7	7
4	ADM2602	ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA II	7	7
4	ADM2760	GESTÃO DA QUALIDADE	7	7
4	ADM2402	ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO II	8	8
4	ADM2523	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA III	8	8
4	ADM2603	ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA III	8	8
4	ADM2740	PLANEJAMENTO EMPRESARIAL	8	8
4	ADM2801	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	8	8
1	ADM2813	SEMINÁRIOS AVANÇADOS III	8	8
4	ADM2530	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	9	9
4	ADM2750	SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS	9	9
16	ADM2802	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	9	9
1	ADM2814	SEMINÁRIOS AVANÇADOS IV (ÉTICA PROFISSIONAL)	9	9
<hr/>				
<b>CRÉDITOS</b>				
<b>TOTAL</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>		
4	ADM2611	CRIAÇÃO DE NEGÓCIOS		
4	ADM2612	INTRODUÇÃO AO ECOTURISMO		
4	ADM2400	COOPERATIVISMO		
4	FIT2910	ÉTICA PROFISSIONAL PARA ADMINISTRAÇÃO		
<b>OBSERVAÇÃO: ESTAS INFORMAÇÕES SÃO DE RESPONSABILIDADE DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO - UCG</b>				

Fonte.: Universidade Católica de Goiás - Brasil

## **Anexo 4**

**Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas da FACH**

## APRESENTAÇÃO

### 1. Histórico da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas

A Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH) é fruto do sonho de um grupo de professores que ousaram pensar uma Instituição de Ensino Superior diferente. Juntos, professores sonhadores e realizadores colocaram em prática o ideal de ensino no qual acreditaram e fundaram a Associação Goiana de Ensino, mantenedora da FACH.

Hoje, com 27 anos de compromisso com a Educação Superior, a FACH conta com modernas instalações, proposta acadêmica inovadora, quadro de professores altamente preparados, ministrando 5 cursos de graduação todos reconhecidos pelo MEC e ainda, pós-graduação *Lato Sensu* em diversas áreas.

Com uma área construída de 20.000m<sup>2</sup>, ampla Biblioteca, Laboratórios de Informática, Núcleos de Pesquisa, de Extensão, de Práticas Empresariais, de Empreendedorismo, Empresa Júnior, consolida-se com um projeto pedagógico cujos pressupostos norteadores são de uma metodologia interdisciplinar com base humanista, aliando à necessária formação teórica e prática uma formação voltada ao desenvolvimento de uma cidadania consciente e participativa.

#### 1.1 – Diretoria da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas

**Diretor Geral** – Professor Dr. Joveny Sebastião Cândido de Oliveira, Mestre em Direito Agrário, pela Universidade Federal de Goiás e Doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo. Foi coordenador do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Goiás e atualmente é professor da disciplina Direito Constitucional daquela instituição.

**Diretor Administrativo** – Professor Ms. Raymar Leite Santos, economista, mestre em História das Sociedades Agrárias pela Universidade Federal de Goiás, professor e orientador de monografias do Curso de Ciências Econômicas.

**Diretor Financeiro** - Economista José Umbelino dos Santos, ex-professor titular na Universidade Federal de Goiás (UFG), ex-Diretor do Curso de Economia da Universidade Católica de Goiás (UCG) e ex-professor na Universidade Católica de Goiás (UCG).

## **1.2 - Missão da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas**

Promover e desenvolver excelência nos cursos que ministra, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, visando a formação e qualificação de profissionais para o exercício de atividades profissionais, técnicas, científicas e culturais exigidas pela realidade regional, nacional e internacional, atendendo às expectativas da comunidade e contribuindo, especialmente, para o desenvolvimento do Estado de Goiás.

## **2. - Curso de Administração do Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas**

Criado em 1973 o Curso de Administração da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH), consolidou-se como um dos cursos pioneiros de Administração no Estado de Goiás.

Sem perder de vista a trajetória histórica da FACH, como Instituição de Ensino Superior privado, pioneira em Goiás, o Curso de Administração está estruturado sob uma moderna visão de mundo e de negócios, possibilitando a formação de profissionais, com competências e habilidades para desenvolverem funções como executivos de empresas, organizações públicas, bem como para desenvolver o próprio potencial empreendedor indispensável ao desenvolvimento de novos negócios a nível regional, nacional e internacional.

Estruturado mediante um Projeto Pedagógico em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, para tanto, observando as diretrizes da Lei 9394/96 no que se refere ao ensino superior e as orientações do Conselho Nacional de Administração, o curso de Administração da FACH, tem o compromisso com a formação integral do ser humano, que constitua instrumento de construção da cidadania – “*a competência humana de fazer-se sujeito*” profissionais com responsabilidade social e ética profissional.

Para isso, a Instituição reúne infra-estrutura para o Ensino, Pesquisa e Extensão, com suporte *em núcleos de apoio*, o que possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e a mediação entre a teoria e a prática. Conta ainda com laboratórios, salas de aula, salas de estudos, biblioteca, *multimídia* e acesso à Internet, objetivando oferecer ao aluno, a oportunidade de acompanhar e participar das inovações em curso.

Merece, finalmente, destacar que o Curso de Administração ao desenvolver uma proposta pedagógica atualizada e fundamentada na integração teoria e prática, com visão interdisciplinar, conta com um corpo docente qualificado, congregando Doutores, Mestres e Especialistas, com vasta experiência profissional e *curriculum vitae* qualificado.

## 2.1 – Características acadêmicas e situação legal do Curso

### Quadro 1 – Características do Curso e situação legal

<b>Curso</b>	<b>Ato Legal</b>		<b>Duração</b>	<b>Turno</b>	<b>Número De vagas</b>
	<b>Autorização</b>	<b>Reconhecimento</b>			
<b>Administração Bacharelado</b>	Decreto nº 1.832/73, de 09/02/73	Decreto nº 80.180, de 17/08/77.	4 anos	Noturno	125

Fonte: Secretaria Geral/ FACH

## 2.2 - Duração do Curso

O Curso de Graduação em Administração está previsto para ter a duração de oito (08) semestres. No primeiro semestre iniciando as aulas em meados de fevereiro até o final de junho e no segundo semestre iniciando-se em agosto até meados de dezembro.

## 2.3 – Evolução da demanda e da oferta do Curso

A evolução da demanda e da oferta, com a respectiva relação de candidatos/vagas, nos últimos cinco vestibulares, apresenta-se segundo o quadro nº 2.

## Quadro 2 – Dados básicos sobre o vestibular – 1996/2000 – FACH

Curso	Vagas	1996	Vagas	1997	Vagas	1998	Vagas	1999	Vagas	2000
		I		I		I		I		
Administração	125	668	125	832	125	788	125	937	125	583

Fonte: Secretaria Geral/ FACH

Legenda: I = Inscritos -.

Fonte: Secretaria Geral da Faculdade Anhanguera

### 2.4 – Evolução das matrículas e dos concluintes

A evolução das matrículas e número dos concluintes são apresentados nos quadros 3 e 4.

#### Quadro 3 – Evolução das matrículas no Curso – Quinquênio 1996/2000

Curso	MATRÍCULAS									
	1996		1997		1998		1999		2000	
Administração	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
		523	445	556	514	584	523	625	546	615

Fonte: Secretaria Geral/ FACH

#### Quadro 4 – Evolução dos concluintes no Curso – Quinquênio 1996/2000

Curso	Concluintes									
	1996		1997		1998		1999		2000	
Administração	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
		31	40	25	60	39	41	32	68	33

Fonte: Secretaria Geral/ FACH

### 2.5 – Índices de aproveitamento

O índice de aproveitamento apresentado no quinquênio 1996/2000 é considerado satisfatório, levando-se em conta o alto índice de aprovação verificado no Curso.



A Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e os Docentes adotam uma política de redução de evasão e de repetência com acompanhamento contínuo e sistemático ao aluno, obtendo um decréscimo nesses índices.

### **3 – Missão do Curso de Administração**

Formar o bacharel em administração, como empresário, consultor ou executivo empreendedor, capaz de promover a gestão empresarial humanística e eficaz, com profissionalismo e criatividade, com capacitação suficiente para administrar as organizações regionais, nacionais e conquistar os mercados globais emergentes.

### **4. Objetivos do Curso**

O Curso de graduação em Administração da FACH, autorizado conforme Decreto nº 71.832/73, de 09/02/73, tem como objetivo consolidar no Estado de Goiás a formação de profissionais em administração para o mercado regional, bem como para a inserção no mercado nacional e internacional.

Esta vocação regionalista assumida no início do curso, posteriormente assimila novos objetivos, mediante as transformações sociais colocadas pela organização e precarização do trabalho e as exigências de um perfil profissional diferenciado para o mercado, direciona o curso para a formação de administradores generalista, com uma visão abrangente de um mundo em transformação, com mudanças aceleradas, preparando-os para desenvolver e agilizar as mais modernas técnicas no campo da administração.

Fundamenta em competências e habilidades com forte suporte técnico-científico, humanista e ético, para promover tais mudanças. Notando-se inclusive no perfil dos fundadores e diretores da instituição, que são professores imbuídos de atividades acadêmicas, vivenciando a realidade da sala de aula e, portanto, assimilando e assumindo para a instituição a necessidade de mudanças e inovações, de acordo com as exigências das políticas educacionais nacionais e do mercado globalizado.

#### 4.1 – Perfil, habilidades e competências.

O novo profissional de Administração possui formação humanística e visão global que possibilita a compreensão de seu mercado local. Uma capacidade de diagnosticar e de encontrar soluções rápidas para os problemas, selecionando estratégias para intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se, enfrentando situações de constantes mudanças, deve ter um embasamento teórico-prático voltado para as novas exigências do crescente progresso nas atividades públicas, produtivas industriais, comerciais, agropecuárias, de serviços, dentre outras.

As solicitações do mercado interno e externo exigem do Administrador **um perfil** profissional que atenda:

- ter capacidade intelectual, compreendendo predisposição para a inovação, espírito crítico e de iniciativa, sólida cultura geral, gosto pela leitura;
- formação humanística, portadora de valores como: responsabilidade social, compromisso com a justiça e ética profissional;
- compreender a realidade social regional, levando-o à devida mediação entre o processo nacional e internacional e a cultura das organizações no processo de mundialização do capital;
- elaborar visão de futuro, com capacidade de interagir com as transformações das organizações no mundo em mutação;
- saber tomar decisões acertadas e saber implementá-las;
- capacidade para atuar nas organizações modernas, desenvolvendo atividades específicas do administrador e capacidade de atuar em equipe multidisciplinares;
- como gestor empresarial, saber delegar, formar e coordenar equipes;
- assumir perfil empreendedor frente às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais;

- saber determinar o melhor meio de se empregar os esforços para otimizar resultados e minimizar riscos;
- ter capacidade de liderança e habilidades para exercer.

A consolidação deste perfil se faz com a fomentação de competências do Administrador que estão condicionadas ao perfil e que atenda ao desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, tais como:

- habilidades comunicativas, de relacionamento interpessoal, expressão correta, formação de equipes, delegação, trabalhos em grupos;
- habilidades para elaboração de documentos científicos, textos acadêmicos, documentos empresariais;
- habilidade de comunicar-se com clareza e precisão por escrito e oralmente;
- habilidades críticas, analíticas e raciocínio lógico;
- habilidades criativas para gerenciar em um contexto de mudança, organizações inovadoras, resolver situações de conflitos, enfrentar desafios.
- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho que afetem o sistema no qual está inserida a empresa, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.
- planejar e organizar seu tempo, estabelecer métodos próprios para obtenção de resultados.
- iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho.

- raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos.

#### **4.2. - Projeto de Egressos**

O Projeto de Egressos, desenvolvido pelo núcleo de extensão da FACH, tem como objetivo dar continuidade ao compromisso que tem em aprofundar e manter sua tradição de IES que tem no aluno o foco de sua atuação, assim desenvolve em conjunto com os ex-alunos, o projeto de egressos.

Projeto este, que tem como eixo norteador, o intercâmbio com os profissionais de Administração graduados na FACH, procurando envolvê-los nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos pela Instituição, bem como promover formas de comunicação, reintegração e encontros com os ex-alunos.

Uma das preocupações no armazenamento das informações dos ex-alunos é saber onde trabalham e o que fazem. Neste sentido disponibiliza na Home-Page dados sobre os egressos, bem como chamamento para participar de atividades desenvolvidas pela Instituição.

#### **5 – Interface com a Pós-graduação**

A Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, visando a uma integração entre a sua graduação, a formação e qualificação de docentes, de seus egressos e a comunidade em geral, oferece um extenso programa de pós-graduação *Lato Sensu* desde 1991, coordenado pelo professor Ms. Paulo Borges Campos Jr., já tendo formado mais de seiscentos alunos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Esses cursos orientam-se para a execução de um Plano de Desenvolvimento Institucional, investindo sobretudo na capacitação de seu corpo docente tendo em vista o fortalecimento e a dinamização do ensino de graduação, para ampliar suas perspectivas de

ensino, pesquisa e extensão e de preparação de recursos humanos necessários à consolidação de uma ordem social justa e solidária.

A política visa oferecer ao pós-graduado, bem como à comunidade escolar egressa oportunidade de intercâmbio técnico-científico com outras instituições universitárias, para desenvolver programas de iniciação científica e aprofundamento de conhecimento, necessários ao fortalecimento do curso de graduação em Administração e em respostas às exigências do mercado de trabalho.

O investimento acadêmico reflete uma política de fomento e de sustentação para a formação e a capacitação permanente dos alunos egressos do Estado de Goiás e da região Centro-Oeste.

A Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, contemplando seus fins e seus objetivos educacionais de uma melhor qualificação para a comunidade escolar, corpo docente, garante a propositura de viabilizar a criação e a consolidação de pós-graduação *Stricto Sensu*. Está sob a coordenação do professor Paulo Washeck as negociações do convênio de especialização *Stricto Sensu* em Administração junto à Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro.

## **5.1 – Legislação dos Cursos de Pós-graduação**

Inicialmente, os cursos seguiam a Resolução 12/83 do antigo Conselho Federal de Educação, em vigor na época. Hoje, todos os cursos oferecidos fundamentam-se na Resolução Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 5 de outubro de 1.999.

Quadro 5 – Cursos Concluídos de pós-graduação: Triênio 1996/ 2000 - FACH

<b>Cursos</b>	<b>Período</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
Direito Processual Civil	1996/1997	38
Direito do Trabalho e Processual do Trabalho	1996/1997	31
Direito Processual Civil	1997/1998	59
Direito do Trabalho e Processual do Trabalho	1997/1998	27
Direito Empresarial	1997/1998	38
Auditoria Contábil	1997/1998	47
Direito Processual Civil	1998/1999	60
Direito Civil	1998/1999	37
Auditoria Contábil	1998/1999	30
Administração Gerencial	1998/1999	60
Direito Processual Civil	1999/2000	59
Direito Processual Civil (2)	1999/2000	60
Administração Gerencial	1999/2000	60
Administração Gerencial (2)	1999/2000	53
<b>Total de Matriculados</b>	-----	<b>704</b>

Fonte: Coordenação da Pós-Graduação da FACH.

#### **Quadro 6 - Cursos de Pós-graduação em andamento – início março de 2000**

<b>Cursos</b>	<b>Início e Término</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
Direito do Trabalho e Processual do Trabalho	Março de 2000 a Maio de 2001	60
Direito Civil e Processual Civil	Março de 2000 a Maio de 2001	40
Direito Civil e Processual Civil (Turma 2)	Maio de 2000 a Agosto de 2001	60
<b>Administração Gerencial</b>	Maio de 2000 a Agosto de 2001	43
<b>Total de Matriculados</b>	-----	203

Fonte: Coordenação da Pós-Graduação da FACH.

#### **Quadro 7 – Cursos de Pós-graduação oferecidos no segundo semestre 2.000**

<b>Cursos</b>	<b>Data de início</b>
1. Auditora Contábil	22 de Setembro de 2000
2. Administração Gerencial (Turma 2)	22 de Setembro de 2000
3. Direito do Trabalho e Processual do Trabalho. (Turma 2)	22 de Setembro de 2000

Fonte: Coordenação da Pós-Graduação da FACH.

#### **5.2 – Número de Alunos por turma**

Número mínimo: 40 alunos por turma

Número máximo: 60 alunos por turma.

#### **6. - Administração acadêmica do Curso**

A Coordenação do Curso de Administração da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH) está sob a responsabilidade do Professor Ms Luiz Antonio Santos Tichs, com experiência no Magistério Superior, ex-professor na PUC – Curitiba Paraná, Universidade de Caxias do Sul e FIDENE – Fundação Educacional de Ijuí e atuação no mercado empresarial como Diretor da empresa ETERNIT S.A. por 25 anos. Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.

É contratado pela Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH) em regime de tempo integral (quarenta horas).

O Curso de Administração ainda dispõe de 11 (onze) professores em regime de tempo integral (40 horas) (ver quadro 10) para sustentação e apoio a coordenação nas atividades de pesquisa e extensão.

### **6.1 - Formas de administração do Curso**

As atividades administrativas, didáticas e pedagógicas são executadas, de acordo com as metas básicas do Projeto Pedagógico do Curso, observando o planejamento, a execução, o controle e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, tendo por base a oferta do ensino de qualidade e a formação ética do profissional.

A estrutura didático-acadêmica, da Faculdade Anhanguera (FACH), conta com uma Coordenação Pedagógica, que cumpre o papel de promover uma integração entre as distintas disciplinas dos cursos, visando otimizar a interdisciplinaridade necessária à obtenção de um conhecimento integral e seguro aos acadêmicos que se incluirão no mercado de trabalho e intervirão social e profissionalmente de forma mais eficiente e compromissada. A par desses objetivos, promove regularmente, no início dos semestres letivos, a semana de planejamento pedagógico. Esse evento, de amplo espectro acadêmico e pedagógico, acontece em duas vertentes: a primeira, horizontal, com palestras formativas para todo o corpo docente, abordando temáticas atuais nos diversos ramos da formação da docência do Ensino Superior, apontando preocupações desde a integração do conteúdo programático até a da avaliação e a formação permanente para o conjunto de seu corpo discente e docente. A segunda vertical trata-se de um momento privilegiado de discussão e de elaboração dos planejamentos dos Departamentos, valendo-se desta perspectiva para garantir uma efetiva interdisciplinaridade acadêmica.

Aspectos também referidos ao papel da coordenação pedagógica, que dizem respeito ao acompanhamento das diversas atividades didático/pedagógicas dos professores, a quem possibilita mediante orientações técnico-científicas atualizadas, instrumentos e mecanismos



pedagógicos modernos e embasados nas tendências atuais dos conhecimentos por áreas, observados os critérios dos valores humanísticos e a formação do profissional.

## 6.2 - Corpo Docente

A Instituição considera de grande importância o nível de formação, a experiência profissional e a qualificação do seu corpo docente, para o que, incentiva e oferece condições aos docentes para obtenção de títulos de pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

O corpo docente do Curso de Administração, como reflexo do esforço institucional que desenvolve, apresenta um excelente nível no que se refere à titulação. Dos 27 docentes: 12 (doze) são mestres; 03 (três) doutores e 12 (doze) especialistas. Destes 07 (sete) são mestrandos.

Este quadro é composto por um número significativo de professores, profissionais de administração que atuam nas diversas áreas da Administração Pública e Privada.

**Quadro 8 - Corpo Docente do Curso de Administração**

<b>NOME</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
ANA MÔNICA BELTRÃO DA SILVA	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração de Sistemas de Informação Organização & Métodos I e II
ANTONIO COSTA NETO	Bacharel em Administração e Licenciatura em Letras	MESTRE	Organização & Métodos II, Teoria Geral da Administração II e Português
BRANDINA FÁTIMA MENDONÇA DE CASTRO	Bacharel em Ciências Econômicas	MESTRE	Economia II
CLÁUDIA HENRIQUE DE CASTRO	Bacharel em Engenharia Civil	MESTRE	Matemática I e II
DIVINO ALVES DE OLIVEIRA	Bacharel em Direito	ESPECIALISTA	Direito Previdenciário
DOBSON FERREIRA BORGES	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Planejamento Aplicado ao Sistema Empresarial Teoria Geral da Administração I

DOMINGOS JOSÉ DA CUNHA	Bacharel em Direito e Bacharel em Ciências Contábeis	MESTRE	Direito Tributário
DURVAL BARBOSA DE ARAUJO	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração de Produção e Estágio Supervisionado
EDMA JOSE SILVA	Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais	MESTRE	Sociologia
ELIO AUGUSTO FRAGA	Bacharel em Administração	MESTRE	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais I
YCARIN MELGAÇO BARBOSA	Bacharel em Direito	DOUTOR	Instituições de Direito Público e Privado
LUIZ ANTÔNIO SANTOS TICHES	Bacharel em Administração	MESTRE	Administração Mercadológica
MARIA ANTÔNIA GOMES	Bacharel em Ciências Sociais	MESTRE	Sociologia Aplicada à Administração e Ciência da Comunicação
MARIA JOSÉ DEL PELOSO	Bacharel em Engenharia Agrônômica	DOUTORA	Metologia do Trabalho Intelectual
MUHAMAD ELKADI	Bacharel em Engenharia Civil	ESPECIALISTA	Matemática Financeira
NADIR MACHADO GONÇALVES	Bacharel em Estatística	MESTRE	Estatística I e II
PAULO BORGES CAMPOS JÚNIOR	Bacharel em Ciências Econômicas	MESTRE	Economia I
PAULO ROBERTO DE ANDRADE	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração Financeira e Orçamentária I e II
PAULO TOMÊ DE OLIVEIRA	Bacharel em Direito e Bacharel em Ciências Contábeis	ESPECIALISTA	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais I e II

PAULO WASCHECK	Bacharel em Administração e Bacharel em Direito	ESPECIALISTA	Teoria Geral da Administração II
PEDRO NICOMEDES DE REZENDE	Bacharel em Administração	ESPECIALISTA	Administração de Recursos Humanos I e II
RONE EVALDO BARBOSA	Bacharel em Engenharia Civil	MESTRE	Informática e Matemática I
SALATIEL PEDROSA SOARES CORREIA	Bacharel em Administração	MESTRE	Teoria do Planejamento e Organização e Métodos II
SATURNINO PESQUERO RAMON	Bacharel em Psicologia e Licenciado em Filosofia	DOUTOR	Filosofia e Chefia e Liderança
SUELY FERREIRA	Bacharel em Psicologia e Licenciado em História	MESTRE	Psicologia e Psicologia Aplicada à Administração
WALTER LUCIO SILVA PACHECO	Bacharel em Ciências Contábeis	ESPECIALISTA	Mercado de Capitais e Contabilidade I e II
WILSON DE JESUS BEZERRA DE ALMEIDA	Bacharel em Administração	MESTRE	Economia Brasileira

Fonte: Coordenação Pedagógica da FACH

**Quadro 9 - Regime de trabalho do corpo docente do Curso de Administração**

<b>NOME</b>	<b>Sala de aula</b>	<b>Outras atividades acadêmicas</b>	<b>Total de horas</b>	<b>Regime de trabalho</b>
ANA MÔNICA BELTRÃO DA SILVA	08 h	32 h – Coordenação do Núcleo de Extensão	40	TI
ANTONIO COSTA NETO	12 h	-	12	H
BRANDINA FÁTIMA M. DE CASTRO	12 h	12 h – Coordenação de Assessoria Técnica	24	TP
CLÁUDIA HENRIQUE DE CASTRO	12 h	-	12	H
DIVINO ALVES DE OLIVEIRA	12 h	12 h – Núcleo de Extensão	24	TP
DOBSON FERREIRA BORGES	12 h	06 h – Núcleo de Práticas Empresariais e 06 h – Núcleo de Extensão	24	TP
DOMINGOS JOSÉ DA CUNHA	12 h	-	12	H
DURVAL BARBOSA DE ARAUJO	16h	24 h – coordenação do Núcleo de Práticas Empresariais	40	TI
EDMA JOSE SILVA	12 h	28 h – Coordenação do Núcleo de Pesquisa	40	TI
ELIO AUGUSTO FRAGA	04 h	16 h – Núcleo de Pesquisa	20	H
YCARIN M. BARBOSA	04 h	36 h – Coordenação Curso de Turismo	40	H
* LUIZ ANTÔNIO SANTOS TICHES	08 h	32 h – Coordenação do Curso de Administração	40	TI

MARIA ANTÔNIA GOMES	16 h	20 h – Coordenação Pedagógica 04 – Núcleo de Pesquisa	40	TI
MARIA JOSÉ DEL PELOSO	16 h	24 h – Coordenação do CAPEX	40	TI
MUHAMAD ELKADI	20 h	10h – Núcleo de Pesquisa e 10h – Núcleo de Empreendedoris mo	40	TI
NADIR MACHADO GONÇALVES	16 h	-	16	H
PAULO BORGES CAMPOS JÚNIOR	12 h	28h – Coordenação de Pós Graduação	40	TI
PAULO ROBERTO DE ANDRADE	12 h	-	12	H
PAULO TOME DE OLIVEIRA	12 h	04h – Núcleo de Extensão	16	H
PAULO WASCHECK	08 h	24h – Coordenação do Convênio de Mestrado e 08 h Núcleo de Praticas Empresariais	40	TI
PEDRO NICOMEDES DE REZENDE	16 h	4 h – Núcleo de Praticas Empresariais e 04 h – Núcleo de Pesquisa	24	H
RONE EVALDO BARBOSA	08 h	-	8	H
SALATIEL PEDROSA SOARES CORREIA	08 h	04h – Núcleo de Empreendedoris mo	12	H
SATURNINO PESQUERO RAMON	20 h	-	20	H
SUELY FERREIRA	12 h	-	12	H
WALTER LUCIO SILVA PACHECO	20 h	-	20	H
WILSON DE JESUS BEZERRA DE ALMEIDA	12 h	28h – Coordena- dor do Núcleo de Empreendedoris mo	40	TI

Fonte: Coordenação Pedagógica da FACH  
\* Coordenador do Curso de Administração.

### Quadro 10 - Titulação do Corpo Docente do Curso de Administração da FACH

Titulação	<u>Número de docentes</u>	(%) docentes
Doutorado	03	11,11
Mestrado	12	44,44
Especialista	12	44,44
Total	27	100%

Fonte: Coordenação Pedagógica da FACH.

### 6.3 - Regime de Trabalho

Para assegurar a consolidação da proposta pedagógica, com plena realização das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e permanente qualificação de seu corpo docente e discente, o Curso de Administração distribuí seus docentes nos seguintes regimes de trabalho.

#### Quadro 11 - Regime de Trabalho

Regime de Trabalho	Número de docentes
Regime Tempo Integral	11
Regime de Tempo Parcial	04
Horista	12

Fonte: Coordenação Pedagógica da FACH.

### 6.4 - Política de Qualificação e Plano de Carreira

A política de recursos humanos da FACH considera a necessidade de preparação permanente dos profissionais com características específicas do magistério superior, aptos para prestar serviço à educação, entendendo como condição essencial para promover essa formação com qualidade e responsabilidade social.

Nesse contexto, a capacitação dos recursos humanos representa meta na Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH). O desenvolvimento de uma política de capacitação permanente dos recursos humanos possibilita a qualificação de profissionais para o magistério superior objetivando o desenvolvimento das atividades, pelos docentes, de forma a mantê-los comprometidos com a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, foi adotado um Programa de Capacitação de Recursos Humanos, fiel à política de pessoal adotada pela Instituição e refletida no Plano de Carreira Docente e no Plano de Cargos e Salários.

A Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH), está comprometida com:

- a) estruturação das atividades dos recursos humanos com base em planos de carreira, criando condições para a realização profissional;
- b) definição de padrões de qualidade para nortear o desempenho profissional dos recursos humanos;
- c) valorização do desempenho profissional com base nos valores, experiência e mérito pessoal,
- d) conscientização dos recursos humanos sobre a importância da integração da Instituição com seu meio social.

Como medida institucional imediata para a realização das metas do Plano de Qualificação do Corpo Docente, existe uma política de estímulo e apoio aos docentes para a participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Também observando as diretrizes da Lei 9394/96 a Instituição, adotou a política de exigência mínima para contratação de docentes a formação de pós-graduação *stricto sensu*.

## **6.5 – Plano de Carreira**

O Plano de Carreira Docente abrange um conjunto de princípios, normas e procedimentos, constituindo-se instrumento essencial para a valorização e para o desenvolvimento dos docentes da Faculdade Anhanguera.

### **São Princípios fundamentais do Plano de Carreira Docente:**

- a) valorização dos docentes da Faculdade Anhanguera (FACH) , visando alcançar alto nível de profissionalização e de desenvolvimento pessoal;
- b) oferecimento de condições para promoção e ascensão funcional, visando o crescimento profissional do docente dentro da carreira, no exercício de suas atividades;

c) estímulo ao desenvolvimento das atividades de magistério, valorizando a realização do trabalho com qualidade e ética profissional;

d) criação de condições para atrair profissionais qualificados.

A carreira docente da Faculdade Anhanguera constituiu-se das seguintes classes:

Classe	Categoria	Níveis	Requisitos exigidos
A	Professor Auxiliar I	I, II, III, IV e V.	: título de graduação em curso superior reconhecido;
B	Professor Auxiliar II	I, II, III, IV e V.	título de especialista ( <i>lato sensu</i> ) em curso reconhecido;
C	Professor Assistente	I, II, III, IV e V.	título de mestre em curso reconhecido;
D	Professor Adjunto	I, II, III, IV e V.	título de doutor em curso reconhecido.
E	Professor Titular	I, II, III, IV e V.	título de doutor em curso reconhecido, experiência docente, como doutor, acima de dez anos e publicação nos últimos cinco anos de, pelo menos, um artigo por ano em revista indexada.

O ingresso nas classes estabelecidas dá-se exclusivamente mediante processo seletivo interno instituído pela entidade mantenedora, atendidos os requisitos estabelecidos e dentro do número de vagas.

A promoção vertical nas classes funcionais beneficia os professores que detenham a titulação e a qualificação requeridas, respeitadas a existência de vagas e a aprovação em processo seletivo interno instituído pela entidade mantenedora.



A progressão horizontal nos níveis de uma mesma classe contempla para os professores que tenham cumprido o interstício mínimo de dois anos no respectivo nível e obedecidos os seguintes requisitos:

I - obtenção de média global acima de 3,2 (três inteiros e dois décimos) (escala de 0 a 5) nas avaliações de desempenho didático realizadas no interstício de dois anos pelo Sistema de Avaliação da Qualidade Educacional da Faculdade Anhanguera;

II - obtenção de média acima de oitenta pontos na avaliação da produção e experiência acadêmica e profissional, no interstício de dois anos.

## **6.6 - Programa de Qualificação Docente**

A Faculdade Anhanguera da Ciências Humanas, mantém um Programa de Qualificação Docente, de caráter permanente e de acordo com as normas e orçamentos aprovados pela entidade mantenedora, mediante recursos próprios e outros obtidos em órgãos estaduais e federais de fomento, objetivando a melhoria da qualidade e titulação de seu corpo docente.

O Programa de Qualificação Docente propicia o aperfeiçoamento didático-pedagógico de seus docentes pelo provimento de meios de apoio à titulação, à produção e participação em eventos científicos.

## **6.7 - Admissão e ingresso na Carreira**

O ingresso do docente na carreira do magistério da Faculdade Anhanguera ocorre com sua admissão, sob o regime exclusivo da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e obedece aos critérios estabelecidos no regulamento específico.

## **7. - Metodologia do Curso**

Os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da proposta pedagógica do Curso possibilitam uma prática pedagógica que garante ao aluno a apropriação do saber

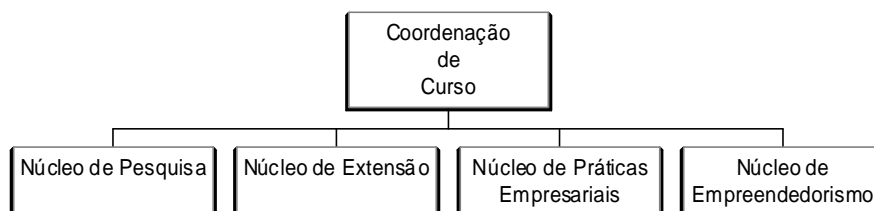
global, considerando as suas vertentes e as inter-relações entre os conhecimentos afins em uma postura interdisciplinar.

### **7.1 - Garantia de práticas pedagógicas inovadoras – Núcleos**

Objetivando uma prática pedagógica avançada, com ênfase nas mudanças, e a exigência do perfil e as habilidades requeridas para o acadêmico da FACH e futuro profissional de administração, a Coordenação Pedagógica e a Coordenação do Curso de Administração, implementou os de Núcleos de Extensão, Pesquisa, Práticas Empresarias e Empreendedorismo. Estes núcleos dão suporte teórico/prático ao docente e discentes no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Também é preocupação da Coordenação Pedagógica realizar semestralmente semanas pedagógicas, com debates sobre as inovações, novas realidades educacionais, orientação sobre processos de avaliação, novas metodologias, uso de multimeios didáticos, bibliografia atualizada e adequada ao perfil do profissional que a FACH tem formado.

### **7.2 - Organograma do Curso de Administração da FACH**



### **7.3 – Núcleo de Pesquisa**

Em uma ação interdepartamental e multidisciplinar, a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH) desenvolve um Programa Institucional de Pesquisa, no Curso de Administração que se direciona aos distintos aspectos de iniciação à pesquisa científica. O Programa é coordenado pela professora Ms Edma José Silva, Pesquisadora do CNP, professora em cursos de pós-graduação e graduação e com larga experiência em pesquisa científica.

#### 7.4 - Finalidades do Núcleo de Pesquisa

O Núcleo de Pesquisa Científica do Curso de Administração da FACH, tem por objetivo estimular e fomentar a aprendizagem em pesquisa científica e com isso desenvolver as habilidades teóricas e práticas dos acadêmicos, visando alcançar uma formação profissional transformadora.

Ao NUPECA caberá conduzir o acadêmico do curso de administração, a uma formação profissional criadora e empreendedora por meio de uma interação entre sua capacidade intelectual e suas habilidades práticas, isto é, através do ensino da pesquisa.

Possibilitará aos acadêmicos do curso de Administração, pela aprendizagem da pesquisa, uma formação interdisciplinar ao contemplar as inter-relações das grandes áreas da Administração, com outros conhecimentos científicos.

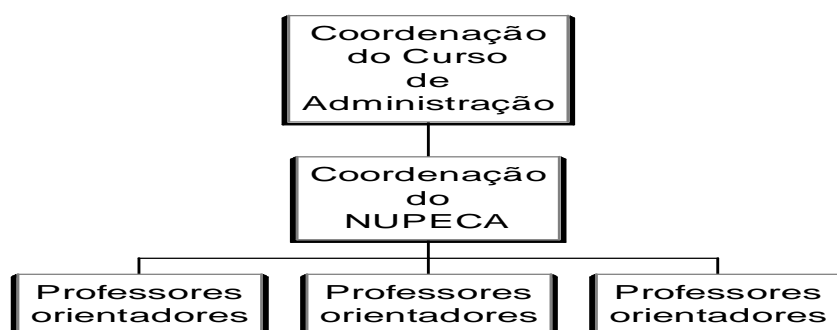
Propõe-se a observar e zelar pela implementação de uma política institucional de incentivo e fomento à pesquisa científica no curso de Administração da FACH, com a apresentação de propostas de incremento ou de manutenção de bolsas de iniciação científica junto a direção desta instituição de ensino.

#### 7.5 – Composição do Núcleo de Pesquisa

O NUPECA compõe-se organicamente da disposição que se segue:

- a) Coordenação do NUPECA;
- b) Vice-coordenação do NUPECA;
- c) Professores orientadores de pesquisa (todos os que apresentarem disponibilidade de tempo e interesse para trabalhar com pesquisa científica).

#### 7.6 – Organograma do Núcleo de Pesquisa



### **7.7 - Atribuições da Coordenação do Núcleo de Pesquisa:**

- a) fomentar e orientar a elaboração de projetos de pesquisa no seio do curso de administração da FACH;
- b) coordenar o desenvolvimento das pesquisas a serem realizadas ou em andamento;
- c) publicar editais de: rotinas internas de natureza administrativa; esclarecimentos a comunidade discente e docente; de convocação; de seleção; de exclusão ou desistência e todos os demais atos necessários para o bom andamento do NUPECA;
- d) coordenar reuniões mensais e anuais a serem realizadas com os professores-orientadores;
- e) coordenar o processo de inscrição e seleção dos alunos interessados em participarem dos projetos de pesquisa científica em andamento;
- f) deferir ou não a exclusão do aluno-orientando suscitada pelo professor-orientador;
- g) apresentar mensalmente as rotinas internas e os relatórios dos projetos em andamento a Coordenação do Curso de Administração da FACH;
- h) responder publicamente e administrativamente pelas atividades desenvolvidas pelo NUPECA;
- i) zelar pela estrutura material disponível no NUPECA;

### **7.8 - Atribuições do Professor-Orientador**

- Aos professores-orientadores com disponibilidade de tempo para o desenvolvimento de pesquisa científica caberá as seguintes atribuições:

- a) selecionar o aluno candidato a vaga que melhor adequar ao perfil exigido para o desenvolvimento de pesquisa científica de acordo com as diretrizes da FACH
- b) coordenar o trabalho dos alunos-orientandos de acordo com o projeto desenvolvido e para o qual o aluno foi selecionado para realizar;
- c) acompanhar a realização de cada fase da pesquisa e avaliar o desempenho dos alunos sob a sua orientação;
- d) requerer a exclusão de aluno-orientando que não obteve avaliação satisfatória no desempenho da pesquisa;
- e) Apresentar relatórios mensais relativos ao desenvolvimento das pesquisas científicas em andamento;
- f) apresentar relatório final quando do término das pesquisa científica com os resultados;

- g) cumprir os horários definidos para o atendimento aos acadêmicos de acordo com as normas acertadas com a coordenação do NUPECA;
- h) zelar pela estrutura material disponível no NUPECA;

#### **7.9 - Direitos e atribuições do aluno-orientando:**

- a) ao acadêmico na condição de aluno-orientando caberá a responsabilidade de desenvolver as atividades de pesquisa nos horários definidos pelo professor-orientador;
- b) receberá ao final do desenvolvimento da pesquisa científica e após a entrega relatório final, um Certificado do NUPECA. Este Certificado de iniciação à pesquisa científica será incluído como atividade complementar à grade curricular;
- c) subscrever as razões para o desligamento ou exclusão do projeto de pesquisa científica ao professor-orientador;
- d) zelar pela estrutura material disponível no NUPECA;

#### **7.10 - Reuniões:**

- a) as reuniões no âmbito do NUPECA serão realizadas mensal e anualmente em data a ser definida pelo Coordenador;
- b) as reuniões mensais deverão definir estratégias de realização de tarefas dos professores-orientadores para o bom desempenho de suas pesquisas científicas;
- c) as reuniões anuais definirão estratégias para a pesquisa científica do Curso de Administração no decorrer do ano letivo, assim como novas linhas de pesquisa a serem desenvolvidas pelo NUPECA;
- d) as reuniões mensais ou anuais do NUPECA somente poderão ser realizadas, desde que estejam presentes o número mínimo de 2/3 (dois terços) dos seus membros efetivos.

#### **7.11 - Encaminhamento dos Projetos de Pesquisa:**

Os projetos de pesquisa científica poderão ser encaminhados por intermédio de professores-orientadores, assim como pelos próprios alunos interessados.

### **7.12 - Comissão de Avaliação**

a) A concessão de bolsas de iniciação científica, assim como as vertentes de pesquisa científica semestrais ou anuais, decorrerão de processo seletivo definido por comissão de avaliação pelo NUPECA e aprovação do Centro de Apoio as Atividades de Pesquisa e Extensão - CAPEX da Faculdade Anhanguera.

b) A comissão de avaliação obedecerá ao estipulado pelo Centro de Apoio as Atividades de Pesquisa e Extensão - CAPEX da Faculdade Anhanguera.

### **7.13 - Responsabilidades**

a) ao acadêmico do Curso de Administração da FACH que se encontre na condição de aluno-orientando que não desenvolveu as atividades estabelecidas pelo professor-orientador, poderá ser excluído do projeto de pesquisa científica;

b) os professores do Curso de Administração que estiverem à disposição do NUPECA e que não desenvolverem a contento a pesquisa científica sob sua orientação ou que não cumprirem os horários estabelecidos para o atendimento, serão encaminhados a Coordenação do Curso de Administração da FACH para as devidas providencias estabelecidas no regimento interno da FACH.

A Faculdade Anhanguera de Ciências tem desenvolvido um programa de apoio e incentivo à pesquisa, principalmente no que tange à iniciação científica de seus graduandos, fundamentando na concepção que a implantação do projeto de formação de novos pesquisadores é de fundamental importância para a instituição, uma vez que o exercício da reflexão científica orientada fornecerá, ao bolsista o desenvolvimento do pensar científico e de uma nova mentalidade acerca da produção do conhecimento e conseqüentemente o crescimento do aluno com um ensino de qualidade que promova o bem-estar social.

Objetivando a integração da Pesquisa com instituições financiadoras a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas tem hoje vários docentes cadastrados no *Curriculum Lattes* - CNPQ.

O NUPECA está vinculado ao Centro de Apoio as Atividades de Pesquisa e Extensão - CAPEX da Faculdade Anhanguera, coordenado pela professora Doutora Maria José Del Peloso.

### Quadro 12- Docentes no núcleo de pesquisa com carga horária

<u>Docentes</u>	<u>Carga Horária no Núcleo de Pesquisa</u>
Edma José Silva – mestre coordenadora	27
Élio Augusto Fraga – mestre	12
Muhamad Elkadi – mestrando	10

Fonte: Coordenação Pedagógica/FACH

### Quadro 13 – bases de pesquisa - administração FACH

<b>Tema</b>	<b>Título</b>	<b>Orientação</b>	<b>Realizadores</b>	<b>Cronograma</b>
Iniciação Científica	FACH: Transição da gestão familiar para a gestão profissional	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Iniciação Científica	Um estudo do Clima Organizacional da FACH	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Março de 2.000
Iniciação Científica	Levantamento do perfil do acadêmico de Administração – Banco de dados	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Iniciação Científica	Perfil do Egresso da FACH	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Iniciação Científica: Incentivo a publicação científica	Cadernos de Administração – FACH	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Iniciação Científica	Levantamento das competências para administradores: um estudo da empregabilidade regional	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000

Iniciação Científica	Privatizações em Goiás: um estudo dos impactos na esfera de atuação dos administradores	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Iniciação Científica	Comércio varejista em Goiânia: práticas familiares e discurso de gestão.	Professores: Edma José Silva Élio Augusto Fraga	Docentes e discentes do curso de Administração	Início: Junho de 2.000
Projeto de incentivo à publicação científica	Revista da FACH	Profa. Delci de Souza Barros (Dep. de Ciências Contábeis) e prof. Willami	Professores e Alunos dos Cursos de Graduação em Direito/Administração/Contabilidade e Processamento de Dados/ professores e alunos da Pós-graduação e professores de outras IES.	Em processo de revisão

Fonte: Núcleo de Pesquisa do Curso de Administração da FACH

#### 7.14 – Núcleo de Extensão

A extensão é um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e comunidade. Estende o saber acadêmico à comunidade, aprende com ela e a partir daí, produz um novo saber, um novo conhecimento, que retroalimenta o processo. Deve ser entendida como um trabalho cuja função principal é a de provocar mudanças nas consciências individuais e coletiva, trazendo como consequência modificações em seus comportamentos e em suas ações.

A FACH na implantação e execução dos trabalhos de extensão no curso de Administração, preocupa-se com as suas ações de modo a ter um caráter permanente, com vínculo contínuo com a vida acadêmica e comunidade. Permitindo a melhoria do processo de ensino através da interdisciplinaridade e principalmente na relação com a comunidade.

O Núcleo de Extensão está sob a coordenação da professora especialista e mestrande Ana Mônica Beltrão, com vasta experiência em Ensino Superior, Presidente do Sindicato dos Administradores, Diretora Administrativa da Federação Nacional dos Administradores e Consultora Empresarial.



O Núcleo de Extensão do curso de Administração NE-ADM têm como objetivo promover a interação transformadora entre a Instituição e a sociedade, integrando as artes e a ciência no desenvolvimento social, ou seja, a transferência para a sociedade dos conhecimentos desenvolvidos com as atividades de ensino e pesquisa, para a captação das demandas e necessidades da comunidade.

#### **7.15 - Ao núcleo de extensão NE-ADM compete:**

- elaborar semestralmente o plano de extensão da sua unidade e apresentar para aprovação da Coordenação de Curso;
- elaborar relatório das ações desenvolvidas no semestre para a Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso;
- apreciar junto com a Coordenação de Curso, e emitir parecer conclusivo sobre as propostas de ações de extensão, encaminhadas pelo corpo docente, analisando a adequação da proposta aos princípios básicos e objetivos do Curso de Administração;
- encaminhar à Coordenação do Curso, propostas das ações de extensão formuladas para deliberação;
- propor a política de extensão do curso de Administração da FACH;
- identificar e conceituar as ações de extensão, elaborando documento de orientação para potenciais proponentes;
- incentivar ações para o atendimento de demandas da sociedade, especialmente da cidade de Goiânia, Região do Entorno e da Região Centro-Oeste, e de conformidade com a política geral de extensão da FACH;
- através da Coordenação de Cursos, Diretoria da IES, articular parcerias com instituições externas, comunitárias e privadas - que permitam maior alcance das suas atividades, por meio da ampliação dos recursos humanos e materiais necessários à sua consecução;

- definir critérios e instrumentos de acompanhamento e avaliação das ações de extensão do curso de administração, com o objetivo de garantir padrões de qualidade.

#### **7.16 - Como o aluno pode participar das atividades do NE-ADM da FACH**

O aluno regularmente matriculado no Curso de Administração da FACH pode participar das atividades de extensão de várias formas, sempre sob a supervisão da coordenação do núcleo de extensão NE-ADM;

- Como instrutor dos cursos de extensão;
- Como integrante da equipe executora de uma atividade de ação contínua ou de prestação de serviços.

A indicação do aluno deve ser acompanhada do seu histórico escolar e dos critérios de seleção. Mediante solicitação do coordenador do curso, o aluno instrutor ou tutor terá direito à certificação da função desempenhada.

A concessão de bolsas de extensão está condicionada à aprovação do Centro de Apoio as Atividades de Pesquisa e Extensão - CAPEX da Faculdade Anhanguera.

#### **7.17 Participantes externos:**

Os profissionais que não pertencem ao quadro da FACH, professores, palestrantes, ou especialistas em áreas específicas, e que integram a equipe executora de projetos, devem apresentar curriculum vitae para apreciação do NE-ADM.

A apresentação de curriculum vitae é condição necessária para oficializar sua participação na equipe executora do projeto e posterior emissão de certificado de participação.

#### **7.18 - Modalidades de cursos conforme a carga horária:**

A carga horária mínima para um curso de extensão é de 10 horas.

Curso com carga horária até 29 horas é considerado minicurso. A partir de 30 horas, é classificado como curso propriamente dito.

### **7.19 - Taxas de inscrição**

Cabe ao NE-ADM da FACH decidir sobre o valor das taxas de inscrição a serem cobradas, de acordo com os custos de sua implementação, sem perder de vista o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao saber nas várias áreas do conhecimento.

O NE-ADM recomenda que todos os cursos e eventos de extensão reservem pelo menos duas vagas com isenção de taxa de inscrição para servidores da FACH.

### **7.20 - Atividades de ação contínua e prestação de serviço:**

O coordenador do projeto de ação contínua ou de prestação de serviço deve apresentar um relatório periódico, obedecendo às especificações abaixo:

- a) identificação do projeto, do coordenador, equipe executora e local da ação;
- b) participação de órgãos externos;
- c) atividades desenvolvidas;
- d) integração das áreas de conhecimento, destacando a existência de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- e) integração acadêmica: articulação das atividades desenvolvidas com o ensino e a pesquisa;
- f) impacto da ação: resultados alcançados e, se possível, número de pessoas ou instituições atendidas;
- g) produtos gerados: artigos, teses, monografias, etc.;

## 7.21 - Relatório do bolsista de extensão:

O aluno que recebe bolsa de extensão deve apresentar um relatório, contendo:

- a) Identificação: nome, número de matrícula, curso, carga horária da bolsa;
- b) Atividades desenvolvidas, confrontando-as com o cronograma de atividades e o plano de trabalho propostos no projeto;
- c) Apreciação da atividade desenvolvida e importância da sua participação para o enriquecimento pessoal e profissional.

De acordo com suas características, as atividades de extensão do NE-ADM são classificadas como:

- a) **Cursos de extensão:** são os cursos ministrados no âmbito da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas – FACH que respondem a demandas não atendidas pela atividade regular do ensino formal de graduação ou de pós-graduação. Os cursos podem ser predominantemente presenciais, a distância ou via rede, ou podem ainda utilizar uma combinação de todas essas metodologias;
- b) **Eventos:** são atividades de curta duração, como palestras, seminários, exposições, congressos, entre outras, que contribuem para a disseminação do conhecimento;
- c) **Atividades de ação contínua:** têm como objetivos o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino. São projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, podendo ser renovados no ano seguinte, mediante solicitação encaminhada à coordenação de Curso e ao Núcleo de Extensão do Curso de Administração;
- d) **Prestação de serviços:** realização de consultorias, atividades assistenciais e outras atividades não incluídas nas modalidades anteriores que utilizam recursos humanos e

materiais da FACH, após aprovação da coordenação de Curso e da diretoria. Tem como objetivo o atendimento das demandas de serviços pelos diferentes segmentos da sociedade do Estado de Goiás, da Região Centro-Oeste e do País.

- e) **Programas especiais:** compreendem atividades de duração determinada, são criados mediante proposta do NE-ADM.

#### Quadro 14 - Docentes no núcleo de extensão com carga horária

<b>Professor</b>	<b><u>Carga horária semanal no Núcleo de Extensão</u></b>
Profa. Ana Mônica Beltrão – mestranda	28
Prof. Dobson Ferreira Borges – mestrando	06
Prof. Divino Alves de Oliveira – especialista	12
Prof. Paulo Thomé de Oliveira – especialista	04

Fonte: Coordenação Pedagógica/FACH

#### Quadro 15 – Atividades do Núcleo de Extensão:

Linhas de ação	Programas permanentes	Curso/ Projetos/ Programas/ Seminários	Coordenação/prof. Envolvidos	Entidades envolvidas	Cronograma
<b>Cursos</b>	<b>Cursos de extensão</b>	1. Curso de Espanhol básico 2. Curso de Espanhol Instrumental 3. Curso de Inglês instrumental; 4. Curso de Filosofia e Ética	Profs. Ana Mônica e professores contratados para ministrar os cursos	Alunos/professores da FACH e comunidade.	Calendário conforme Programas apresentados pelos professores
<b>Eventos</b>	<b>Seminários Intrdisciplinares</b>	Seminário sobre Encubadoras	Prof. Ana Monica e Prof. de Metodologia	Alunos dos Cursos de Administração/ Ciências Contábeis e Direito	Estes seminários são realizados semestralmente
	<b>Seminários</b>	CONAD	Prof. Ana Monica,	Professores e Alunos do Curso de Administração	Seminário com presença de professores da UnB SEBRAE

<b>Atividades de Ação contínua</b>	<b>Congressos</b>	Pensar XXI	Prof. Ana Monica	Professores e Alunos do Curso de Administração	Participação efetiva dos alunos e professores nos quatro CONAD realizados em Goiânia.
		<b>Projeto de Egressos</b>	Prof. Ana Monica	Professores e Alunos do Curso de Administração	Participação efetiva dos alunos e professores no Congresso de Educação Pensar XXI.
	<b>Projeto Egressos</b>	de <b>Rádio Aliança</b>	Prof. Ana Monica/ Divino/Paulo Thomé	Ex-alunos do Curso de administração	Projeto desenvolvido pela FACH, com participação dos Egressos no Jubileu de Prata, Home Page , cursos de pós-graduação.
	<b>Interação Comunidade sociedade</b>	<b>Espaço Cultural</b>	Núcleo de Extensão dos Cursos de Administração e Direito	Alunos dos Cursos de Administração e Direito	Participação semanal na Rádio Aliança com temáticas sobre Administração e Direito.
		<b>Bolsa de Valores</b>	Núcleo de Extensão dos Cursos de Administração e Direito	Alunos da FACH/Comunidade	Realização de atividades culturais
	<b>Bolsa Valores</b>	de <b>Semana do calouro</b>	Prof. Ana Mônica e Valter Lúcio	Alunos do Curso de Administração que cursam e que cursaram a disciplina Mercado de Capitais	Este projeto está sendo realizado pela núcleo de extensão em parceria com a INVESTICAM PUS
	<b>Semana do calouro</b>		Prof. Ana Mônica e Dobson	Calouros e alunos do Curso de Adm	Início do ano letivo

## 7.22 – Núcleo de Práticas Empresariais

Com o objetivo de regular as atividades de práticas do Curso de Administração da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, criou-se o Núcleo de Práticas Empresariais vinculado à Coordenação de Curso e sob a coordenação do professor Administrador Durval Barbosa de Araújo.

O núcleo tem como objetivo regulamentar, bem como definir atividades de práticas empresariais para os acadêmicos desse Curso.

As diretrizes bem como a sistemática utilizada foram definidas de acordo a LDB e com a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração.

### 7.23 - Estrutura Organizacional:

A estrutura organizacional do Núcleo de Práticas Empresariais (NPE) é assim dividida:



### 7.24 - Quadro Funcional:

Para cumprimento das atividades de planejamento, execução e controle do NPE, o quadro funcional está assim dividido:

Função	Quadro	Carga Horária Semanal
Coordenador NPE	Durval Barbosa de Araújo	24
Professores Orientadores	Prof. Paulo Washeck	08
	Prof. Dobson Ferreira Borges	06
	Prof. Pedro Nicomedes	04
Secretária	Auxiliar Coordenação	30

Fonte: Coordenação Pedagógica/FACH

### **7.25 - Responsabilidades da Coordenação:**

- a) planejar as atividades práticas em empresas, dos acadêmicos do curso de Administração em conformidade com a grade curricular do Curso e com aprovação da Coordenação do curso;
- b) Organizar as atividades práticas e de ensino envolvendo: NPE e Acadêmicos;
- c) coordenar as ações de acordo com os planejamentos elaborados e aprovados junto à Coordenação de Cursos;
- d) solicitar recursos junto a Coordenação de Cursos e a Diretoria para contemplar as atividades práticas, quando necessário;
- e) elaborar diretrizes / normas no que lhe couber, referentes a Estágio Supervisionado;
- f) definir normas do Manual do Aluno, referentes as práticas de Estágio;
- g) orientar acadêmicos nas atividades de práticas em administração;  
definir orientadores de práticas em administração para os acadêmicos, com a aquiescência da Coordenação de Cursos;
- h) após definição pela Coordenação de Cursos de carga horária e horário dos professores orientadores; definir atividades de orientação da Célula de Práticas em Administração;
- j) desenvolver ações de pesquisas/projetos quando necessário.

### **7.26 - Célula de Práticas em Administração:**

A Célula de Práticas em Administração – CPA é a célula que engloba o desenvolvimento de atividades práticas do curso de Administração, conforme a grade



curricular, sendo que os componentes da referida célula têm por missões as seguintes responsabilidades:

- Atender acadêmicos da Prática de observação - PO, Prática Integrada – PI e do Projeto de Conclusão – PC em horários pré definidos pela coordenação do NPE;
- Orientar os acadêmicos em suas atividades práticas, conforme diretrizes do NPE e das normas previstas no Manual do Aluno;
- Atribuir nota para as atividades práticas conforme normas da FACH e do NPE;
- Emitir relatório dos acadêmicos para a coordenação do NPE, conforme modelo próprio, de acordo com a necessidade;
- Emitir relatório semestral das atividades práticas desenvolvidas pelos acadêmicos, para a coordenação do NPE;
- Desenvolver projetos especiais, conforme solicitação da coordenação do NPE;
- Coordenar projetos especiais, conforme designação do coordenador do NPE.

#### **7.27. Responsabilidades dos Professores Orientadores:**

- Orientar os estagiários matriculados conforme definição da Coordenação do Núcleo de Práticas Empresariais;
- Participar de atividades de cunho prático inerentes ao Núcleo e ao Curso de Administração;
- Avaliar cada estagiário, conforme critérios apresentados no Manual do Aluno;
- Remeter documentos de registros para Coordenação do Núcleo de Práticas Empresariais;
- Participar do planejamento das atividades semestrais para cada Estágio Supervisionado.

#### **7.28 - Célula de Auxiliar da Coordenação:**

A Célula de Auxiliar de Coordenação é a célula que tem como objetivo principal fornecer apoio operacional nas atividades do Núcleo de Práticas em Administração.

#### **7.29 - Atividades de Práticas Empresariais:**

As atividades de práticas empresariais serão desenvolvidas com base na legislação em vigor, como atividade prática na disciplina de estágio Supervisionado, prevista na nova grade curricular do Curso de Administração de Empresas, da seguinte forma:

<b>Grade Curricular</b>	<b>Atividade</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária</b>
Estágio Supervisionado I	Prática de Observação	4º	60
Estágio Supervisionado II	Prática Integrada	6º	60
Estágio Supervisionado III	Projeto de Conclusão	8º	180

### **7.30 – Núcleo de Empreendedorismo**

O Núcleo de Empreendedorismo da FACH está sob a coordenação do professor Ms. Wilson de Jesus Bezerra de Almeida, com ampla experiência no Estado em atividades de empreendedorismo, sendo Presidente da Fundação para Desenvolvimento de Tecnópolis de Goiás, ex-superintendente de Comércio Exterior da ACIEG, foi professor nos Cursos de pós-graduação na Universidade Católica de Goiás, foi coordenador dos Curso de Comércio Exterior e de Administração da UNIVERSO – Campus Goiânia, Coordenou o Curso de Administração das Faculdades Objetivos de Goiânia.

### **7.31 – Perfil do Núcleo de Empreendedorismo (NEMP)**

O perfil do Núcleo de Empreendedorismo (NEMP) deve estar contido no perfil do egresso de administração no que respeita especificamente a formação de empreendedores. As necessidades acenadas pelo mercado regional, nacional e internacional serão a referência básica orientadora do planejamento e organização no NEMP.

A instrumentalização das atividades do NEMP será obtida pela implementação de duas vertentes básicas: A Empresa Júnior (FACH Júnior.) e a Incubadora de Empresas Tecnológicas (IETEC).

O objetivo principal do NEMP é desenvolver habilidades e competências que possibilitem o egresso tornar-se empreendedor e vislumbrar com razoável probabilidade de acerto a criação do seu próprio negócio.

“As competências e as habilidades demonstram um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).”<sup>1</sup>

A qualificação real constitui-se no “saber-ser” assim como no “saber-fazer”. Cabe ao NEMP através dos vários instrumentos e parcerias de que dispõe estimular e sensibilizar os novos empreendedores a tornarem-se competitivos desenvolvendo habilidades e competências – formais, informais, teóricas, práticas e tácitas – para ajudá-los a resolver problemas e enfrentar situações onde a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade são a tônica.

**São essas a habilidades:**

01. reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho que afetem o sistema no qual está inserida a empresa, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.
02. Planejar e organizar seu tempo, estabelecer métodos próprios para obtenção de resultados.
03. Utilizar todos os conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, transferindo conhecimentos em dupla via, da vida cotidiana para o trabalho e vice-versa.
04. Expressão e comunicação com seu grupo, sócios, fornecedores, subordinados e superiores no que diz respeito a cooperação, trabalho em equipe, negociação e comunicação interpessoal.
05. Iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho.
06. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção.

07. Raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos.<sup>2</sup>

### 7.32- Projetos e atividades

O NEMP tem como projetos principais a criação da Incubadora de Empresas Tecnológicas (IETEC) – anexo o Plano de Negócios -, a sensibilização e coordenação da criação da empresa FACH Júnior (denominação provisória) – Minuta dos Estatutos também em anexo.

Quadro 16 - Atividades da coordenação do NEMP

Item	Atividades da coordenação do NEMP – <b>Incubadora de Empresas</b>
1.	Sensibilização e preparação do público-alvo
2.	Convênios com entidades (FUNTEC, SEBRAE, UNB/CDT, AD&M, etc.)
3.	Editais de convocação para empresas incubadas
4.	Instalação da incubadora
5.	Gestão e coordenação das atividades comuns
6.	Treinamento gerencial para as empresas incubadas
7.	Ações de mercado para valorizar o projeto
8.	Consolidação da incubadora junto à comunidade (acadêmica, empresarial e governo)

Quadro 17 - Atividades da coordenação do NEMP – FACH Júnior

Item	Atividades da coordenação do NEMP – <b>FACH Júnior</b>
01	<b>Sensibilização e motivação dos alunos</b>
02	<b>Reuniões de constituição da FACH Júnior</b>
03	Acompanhamento e monitoração das atividades desenvolvidas pelos alunos
04	Elaboração da minuta dos Estatutos
05	Eleição da primeira diretoria
06	Definição da missão da FACH Júnior e de seu nicho de mercado
07	Busca de apoio institucional, convênios e parcerias
08	Divulgação e inserção estratégica da FACH Júnior na comunidade

<sup>1</sup> Ver o trabalho de ANDRADE, Rui OtávioB. (org.) *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em administração (proposta)*. Brasília: mimeo, 1999. 38

<sup>2</sup> Idem, adaptado, em alguns casos, para as condições específicas do NEMP. 39

**7.33 - Corpo docente** – Para auxiliar a Coordenação do Núcleo de Empreendedorismo, nos projetos iniciais, foram designados os seguintes professores:

**Quadro 18 - Corpo docente do Núcleo de Empreendedorismo**

<b>Nome</b>	<b>Titulação</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Projeto</b>
Muhammed Elkaldi	Mestrando em matemática	04 h/aula	Incubadora
Salatiel P. Soares Correa	Mestre em Administração	10 h/aula	FACH Júnior

**7.34 - Corpo discente** – Todos os alunos de graduação do curso de Administração são sócios efetivos da FACH Júnior. Inicialmente, um pequeno grupo (8 alunos) está tomando as primeiras providências buscando sensibilizar os demais.

**7.35 Convênios institucionais**

O NEMP celebrará convênios com a Fundação de Desenvolvimento de Tecnópolis (FUNTEC) e Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da UnB para a condução e gestão do processo de elaboração da Incubadora de Empresas Tecnológicas e com o SEBRAE-GO e AD&M Empresa Júnior de Administração da UnB para a sensibilização, qualificação e formação de empreendedores da FACH Júnior.

**8. Estrutura curricular do Curso de Administração**

8.1 – Grade Curricular em vigor no curso de Administração

**DURAÇÃO IDEAL:** 08 (oito) semestres

**PERÍODO:** NOTURNO

**MÍNIMA:** 08 (oito) semestres

**MÁXIMA:** 14 (quatorze) semestre

## Grade Curricular do Curso de Administração

CÓD.	CT	DISCIPLINA	CÓD.	PRÉ-REQUISITO
<b>1º PERÍODO</b>				
001	4	Português	-	-
003	4	Metodologia do Trabalho Intelectual – MTI	-	-
004	4	Sociologia	-	-
006	4	Economia I	-	-
008	4	Teoria Geral da Administração I (TGA I)	-	-
<b>2º PERÍODO</b>				
002	4	Psicologia Geral	-	-
005	4	Ciência da Comunicação	-	-
007	4	Economia II	006	Economia I
009	4	Teoria Geral da Administração II (TGA II)	008	Teoria Geral da Administração I (TGA I)
010	4	Matemática I	-	-
<b>3º PERÍODO</b>				
011	4	Matemática II	010	Matemática I
015	4	Instituições do Direito Público e Privado - IDPP	-	-
020	4	Contabilidade I	-	-
029	4	Teoria do Planejamento	009	Teoria Geral da Administração II (TGA II)
<b>4º PERÍODO</b>				
012	4	Matemática Financeira	011	Matemática II
013	4	Estatística I	010	Matemática I
016	4	Direito Tributário	007	Economia II
021	4	Contabilidade II	020	Contabilidade I
022	4	Economia Brasileira	007	Economia II
<b>5º PERÍODO</b>				
014	4	Estatística II	013	Estatística I
017	4	Administração Financeira e Orçamentária. I – AFO	012	Matemática Financeira
			021	Contabilidade II
023	4	Psicologia Aplicada à Administração	009	Teoria Geral da Administração II (TGA II)
200	4	Organização de Sistemas e Métodos I - O&M	029	Teoria do Planejamento
201	4	Mercado de Capitais	012	Matemática Financeira
<b>6º PERÍODO</b>				
018	4	Administração Financeira e Orçamentária – AFO II	017	A.F.O. I
019	4	Direito Previdenciário	015	Instit. Dir. Público e Privado
202	4	Organização de Sistemas e Métodos II - O&M	200	Org. Sistemas e Métodos I
203	4	Chefia e Liderança	023	Psicologia Aplicada à Administração
204	4	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais I	200	Org. Sistemas e Métodos I
<b>7º PERÍODO</b>				
024	4	Informática	202	Org. Sistemas e Métodos II
205	4	Administração de Recursos Humanos I	019	Direito Previdenciário
			203	Chefia e Liderança
206	4	Administração de Recursos Materiais Patrimoniais II	204	Adm. Rec. Mat. e Patrimoniais I
207	4	Administração de Produção	204	Adm. Rec. Mat. e Patrimoniais I
208	4	Administração de Sistemas de Informação	202	Org. Sistemas e Métodos II
<b>8º PERÍODO</b>				
030	4	Filosofia	-	-
209	4	Planejamento Aplicado Sistema Empresarial	208	Adm. de Sistemas de Informação
210	4	Administração de Recursos Humanos II	205	Adm. Rec. Humanos I

211	4	Administração Mercadológica	206	Adm. Rec. Mat. e Patrimoniais II
			207	Adm. de Produção
212	4	Sociologia Aplicada a Administração	205	Adm. Rec. Humanos I
213		Estágio em Administração	024	Informática
			205	Adm. Rec. Humanos I
			206	Adm. Rec. Mat. e Patrimoniais II
			207	Adm. de Produção
			208	Adm. de Sistemas de Informação

## 8.2 - Dimensão das turmas

As aulas teóricas do Curso apresentam uma média de sessenta alunos por turma, com o número mínimo de vinte alunos.

## 8.3 - Período de Integralização Curricular

A integralização curricular ocorre mediante as atividades de ensino, pesquisa e extensão, propostas e executadas durante o período acadêmico. As disciplinas estão distribuídas de acordo com um núcleo comum e um núcleo profissionalizante.

Para complementar o conhecimento trabalhado em sala de aula e promover a multidisciplinaridade, são desenvolvidas, também, atividades de extensão, seminários, palestras, visitas técnicas, semanas de empreendedorismo e atividades de iniciação à pesquisa científica.

## 8.4 – Alteração de Grade Curricular

Em relação ao curso de graduação em Administração, principalmente no que tange à formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas e profundas mudanças, a FACH percebe a necessidade de uma *Grade Curricular Flexível*, que permita aos alunos aproveitarem os estudos de forma independentes, com disciplinas optativas, tópicos avançados, disciplinas com perfil de empreendedorismo, com abordagem sobre as inovações tecnológicas, a cultura e o comportamento organizacional.

Com essa visão a FACH propõe uma alteração na Grade Curricular do curso de graduação em Administração, com vistas a garantir a flexibilização como de forma de oxigenação curricular.

### 8.5 – Proposta de Nova Grade Curricular para o curso de Administração

**DURAÇÃO IDEAL:** 08 (oito) semestres

**PERIODO:** NOTURNO

**MÍNIMA:** 08 (oito) semestres

**MÁXIMA:** 14 (quatorze) semestres

CR	CARGA HORARIA	DISCIPLINAS
1º período		
04	60	Economia I
04	60	Língua Portuguesa
04	60	Metodologia de Pesquisa
04	60	Filosofia e Administração
04	60	Teoria Geral da Administração I (TGA I)
		Introdução a Ciência Política
Total	360	
2º período		
04	60	Econômica II
04	60	Teoria Geral da Administração II – (TGA II)
04	60	Contabilidade para Administração
04	60	Comunicação Empresarial
04	60	Informática para Administração
04	60	Matemática para a Administração
Total	360	
3º período		
04	60	Administração de Custos
04	60	Teoria do Planejamento
04	60	Economia Brasileiro para Administração
04	60	Matemática Financeiro
04	60	Instituições de Direito
04	60	Matemática Financeira
	360	
4º período		
04	60	Organização e Método - O & M I
04	60	Legislação Tributaria
04	60	Estatística Aplicada a Administração II
04	60	Psicologia Aplicada a Administração
04	60	Administração Financeira
04	60	Sociologia Aplicada Administração.
		Estágio*
Total	360	
5º período		
04	60	Orçamento Empresarial
04	60	Organização e Método - O & M II
04	60	Direito do Trabalho
04	60	Administração Logística
04	60	Administração de Produção I



04	60	Administração Mercadológica I
Total	360	
		6º período
04	60	Sistema de Informações Gerências
04	60	Administração de Recursos Humanos I
04	60	Administração da Produção I
04	60	Análise Financeira
04	60	Administração Mercadológica II
04	60	Disciplina Optativa
		Estágio*
Total	360	
		7º período
04	60	Administração Mercadológica III
04	60	Mercado de Capitais
04	60	Administração e Planejamento Empresarial Estratégico
04	60	Administração Recursos Humanos II
04	60	Gestão de Inovação Tecnológica
04	60	Disciplina Optativa*
		8º período
04	60	Cultura e Comportamento Organizacional
04	60	Políticas de Negócios
04	60	Administração de Projetos
04	60	Administração Empreendedora
04	60	Tópicos Avançados.**
		Estágio*
Total	360	

- Estágio – O Estágio no total de 300 horas é realizado no núcleo de práticas empresariais e no decorrer do curso, atendendo ao regulamento e metodologia proposta.

### \* Disciplinas OPTATIVAS

- 01 – Produtividade/ Qualidade
- 02 – Cooperativismo
- 03 – Gerenciamento de Micro, e pequenas empresas.
- 04 – Políticas Públicas e Planejamento
- 05 - Desenvolvimento Econômico Regional
- 06 – Cidadania e Ética
- 07 – Administração e Meio Ambiente
- 08 – Mercado Internacional.

### \*\* Tópicos Avançados:

serão oferecidos temas como globalização, meio ambiente, cidadania e ética, dentre outros.

Total de Disciplinas: 47

Carga horária das disciplinas: 2820

Carga horária de Estudos Independentes: 120

Carga horária do Estudo Supervisionado: 300

**Carga Horária Total de Curso: 3.240.**

## **9 - Integração Ensino, Pesquisa e Extensão**

Os objetivos, métodos e técnicas adotadas pelo corpo docente, núcleos e coordenação do curso permitem a integração do ensino à pesquisa e à extensão, princípios indissociáveis na vida acadêmica.

De acordo com as bases de pesquisa e linhas de extensão definidas, a Instituição desenvolve uma política de incentivo à investigação científica para o fortalecimento do ensino. Na visão institucional, a extensão tem a função de interligar a Faculdade e a Comunidade, mediante uma ação conjunta que permita o conhecimento das necessidades e dos interesses da comunidade, subsidiando o fortalecimento do ensino e desenvolvendo a formação de uma consciência social e cultural.

## **10. Processo de auto-avaliação**

### **10.1 - Avaliação Institucional**

Objetivando explicitar melhor o quadro em que se dá o ato de ensinar e aprender, a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, propõe-se a avaliar a ação docente, valendo-se dos princípios e objetivos da política acadêmica, assim como levantar críticas e sugestões sobre as condições em que ocorrem a dinâmica acadêmica.

Norteia-se, ainda, pelo pressuposto de que a avaliação faz parte do processo permanente e intencional da ação humana e se aplica a qualquer prática, profissão, programa ou política.

Com essa preocupação integrou-se ao Núcleo Goiano de Avaliação, com as outras IES do Estado.

As deliberações do III Encontro Goiano do Núcleo de Avaliação, definiram que a Faculdade Anhanguera seria a recepcionadora do IV encontro Goiano deste Fórum de Avaliação, previsto para realizar-se em março de 2001.

Norteando-se pelas novas diretrizes da Lei 9394/96, o Curso de Administração elaborou também, uma avaliação do próprio curso, que é aplicada, desde 1998, denominada como *clima organizacional*, onde é realizada avaliação aluno/professor; aluno/instituição; professor/instituição; coordenação/professor, coordenação/instituição.

## **11 - Avaliação Acadêmica**

A avaliação do desempenho acadêmico é feita por disciplina, de forma processual, cumulativa, incidindo sobre a frequência e o aproveitamento.

O processo avaliativo consta de duas avaliações bimestrais, e mais o exame final, devendo o professor utilizar-se, de forma contínua de instrumentos avaliativos diversos, os quais, juntamente com a avaliação da Unidade, definem o aproveitamento global do aluno.

Compete ao professor, em observância aos critérios do processo de avaliação, orientados pelas informações acadêmicas ao docente, elaborar e determinar as atividades acadêmicas a serem aplicadas sob a forma de provas, trabalhos, pesquisas, seminários, participações, desempenho individual e coletivo em sala, bem como julgar-lhe os resultados que são expressos por notas. (ver anexo I - Plano de Ensino).

A frequência às aulas e demais atividades acadêmicas é obrigatória, vedado o abono de faltas. É considerado aprovado na disciplina o aluno que obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e média final das avaliações igual ou superior a 6,0 (seis).

## **12 - participação dos discentes**

O Diretório Central dos Estudantes é a entidade representativa do conjunto dos alunos matriculados na Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. Garantindo seu perfil de

Instituição democrática, que valoriza a participação discente, a FACH construiu um prédio próprio para o DCE, o que tem valorizado as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

O Centro Acadêmico é a entidade representativa do conjunto de alunos matriculados no curso de Administração, cujos representantes são eleitos, para mandato de um ano, por voto direto da comunidade estudantil.

### **13. Biblioteca**

A Biblioteca da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas foi reestruturada no intuito de melhor atender a seus usuários, para o que conta com um universo de material informacional de apoio tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente, sempre trabalhando na obtenção de novos materiais para melhor qualificação do profissional que está sendo formado.

Possui um acervo de periódicos e de monografias nacionais, direcionado para as áreas específicas dos cursos, além de materiais de apoio pertencentes às novas tecnologias de multimídia, como bases de dados em CD-ROM e fitas de vídeo.

O preparo técnico do material bibliográfico, como parâmetros técnicos, a Classificação Decimal Universal (CDU), e a catalogação simplificada com base no AACR-2, nível 2 com adaptações conforme as necessidades do usuário. A Biblioteca está com acervo informatizado e sempre promovendo adaptações e alterações visando eficiência e rapidez no atendimento ao usuário.

#### **13.1 – Horário de Atendimento da Biblioteca**

Para poder servir ao usuário, a Biblioteca funciona de segunda à sexta-feira das 7 h 12 h e das 13 às 22 h, e aos sábados, das 7 h às 13 h.

#### **13.2 – Espaço físico da Biblioteca à disposição do usuário**

Área total: 1.540 m<sup>2</sup>, dividido em dois pisos iguais de 770 m<sup>2</sup> localizada no bloco C: acervo geral, acervo de periódicos, videoteca, 02 salas de vídeo, sala para leitura informal,

salão para estudo individual, 04 salas para estudo em grupo, secção de empréstimo e Sala de pesquisa informatizada.

### **13.3 - - Formas de acesso e utilização do acervo:**

O sistema de empréstimo destina-se à consulta ou à circulação. No caso de circulação, o usuário pode ficar com o livro por um prazo de cinco dias e pode renovar pelo mesmo prazo, se houver necessidade. Ao professor é permitido o empréstimo por um período de 15 dias podendo também ser renovado. O acesso a informação é feito por terminais disponíveis nas salas de leitura da biblioteca, ou em qualquer parte em que haja conexão com a rede.

### **13.4 – Fitas**

A Biblioteca possui um acervo de 287 fitas de vídeo, destas 220 são específicas da área de administração.

O empréstimo de fitas é facultado ao professor para exibição em sala de aula. Ao aluno o empréstimo é local, contando para isso com duas videotecas devidamente equipadas.

### **13.5 – Periódicos**

A Biblioteca da FACH conta com 38 periódicos para atender aos alunos de Administração em pesquisas acadêmicas.

### **13.5 - Política de atualização do acervo:**

A atualização de acervo é realizada com base em:

- Bibliografia específica, referente a cada série do curso;
- Indicação do corpo docente;
- Adequação dos assuntos às áreas;
- Produção técnica, didática e científica do mercado;
- Interesse dos usuários e
- Atualização das informações

### 13.6 - Recursos humanos:

A Biblioteca está a cargo da bibliotecária Matilde Ferreira dos Santos Silva CRB-1 Reg. Nº 1582, cinco auxiliares administrativos e uma auxiliar de biblioteca, cursando o curso de biblioteconomia.

À bibliotecária, cabe coordenar os serviços técnicos e administrativos da biblioteca, deixando-a apta a prestar informações científicas, técnicas e culturais ao público em geral e colaborar com a Instituição para a concretização de seus objetivos educacionais.

Quadro 19 - Pessoal da Biblioteca

<b>Nome</b>	<b>Cargo/função</b>
Eva Núbia E. d a Luz	Auxiliar Administrativo
Ioletes Alves Ferreira	Auxiliar Administrativo
Volney Barreto de Lima	Auxiliar Administrativo
Miriam Baltazar de Jesus	Auxiliar Administrativo
Ana Luiza Vilela	Auxiliar de Biblioteca
Ivone Rodrigues Paes	Auxiliar Administrativo
Matilde Ferreira dos Santos Silva	Bibliotecária

### 13.7 - Serviços oferecidos aos usuários

Serviço de Empréstimos e Devoluções;  
Serviços de Referência;  
Serviço de Normalização Técnica;  
Serviço de Computação Bibliográfica;  
Serviço de Reprodução de Documentos;  
Serviço de Estatística (dos serviços realizados),  
Serviço de Apoio a Consulta à Internet.

### 14. Laboratórios de Informática

Objetivando oferecer aos alunos um ensino acadêmico comprometido com as mudanças e inovações tecnológicas, a FACH conta com 5 laboratórios de informática, conectados a Internet.

## Quadro 20 - Equipamentos de Informática

<b>Laboratório</b>	<b><u>Equipamentos</u></b>	<b><u>Localização</u></b>
01	15	Bloco A
02	21	Bloco B
03	16	Bloco B
04	25	Bloco C
05	25	Bloco C
Núcleos	05	Bloco B
Coordenação de Curso	01	Bloco B
Biblioteca	04	Bloco D
Sala de Apoio ao professor de 40h	05	Bloco B

### 15 - Apoio às atividades-fim (ensino e pesquisa)

#### Apoio ao ensino

A utilização da informática, como apoio ao ensino, visa a integração do ensino x tecnologia, permitindo a eficiência do processo e a garantia do desempenho e apoio da informática, nessas tarefas, proporcionando sensível melhoria na qualidade do ensino oferecido à comunidade acadêmica, para que são desenvolvidos e adquiridos sistemas que permitam, também, o controle das atividades gerenciais da administração.

Os cursos de graduação utilizam os laboratórios de informática na oferta da disciplina e como apoio ao ensino das demais disciplinas do núcleo básico e profissionalizante e, ainda, para treinamento dos alunos em horários diferentes do funcionamento de seu curso. Para isso, a Instituição disponibiliza pessoal qualificado para atendimento ao discente.

A utilização dos laboratórios obedece a uma programação acadêmica das disciplinas, permitindo a revisão e o aprofundamento de conteúdos ministrados em sala de aula. Cada aluno é cadastrado no laboratório e tem acesso ao equipamento mediante senha individualizada.

### 16. Infra-estrutura do Curso

O Curso de Administração encontra-se localizado no Bloco B da Faculdade de Anhanguera ocupando os pisos térreo, 1 e 2. Conta com 01 sala do Coordenador de Cursos, 01 Sala de Professores, 03 salas de atendimento individual, 01 sala de Empresa Júnior e 04

salas de Núcleos, sendo: 01 de Pesquisa, 01 de Extensão, 01 de Práticas Empresariais e 01 de Empreendedorismo.

## 17 - Equipamentos

Os professores da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, em especial, do Curso de Administração, dispõem dos mais modernos equipamentos para a realização de suas aulas. O uso dos multimeios didáticos é feito por requisição prévia à Coordenação do Curso.

O quadro abaixo apresenta os multimeios didáticos disponíveis:

**Quadro 21 - Descrição dos multimeios**

<b>Material</b>	<b>Quantidade</b>
Retroprojetores	06
Televisores	10
Vídeos	10
Projeter de slides	01
Telão para projeção	06

Fonte: Secretaria Geral da FACH

No ano letivo de 2001, a Faculdade Anhanguera definiu como prioridade institucional à elaboração de um Plano de Novas Tecnologias para todos os cursos de graduação, por meio da ampliação e modernização de multimeios em apoio às atividades docentes.

## 18 - Auditórios

A FACH possui dois auditórios, A e B, para atendimento aos alunos. Dando seqüência a política de valorização e qualificação das atividades pedagógicas a FACH redimensionou seus espaços de recepção e convivência acadêmica. O auditório B foi reformado e ampliado, contando atualmente com modernas instalações.

## 19 - Detalhamento das Instalações Físicas da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas

Salas de aula - graduação e pós-graduação;

Biblioteca



Salas de Leitura  
Salas de Coordenação de Cursos;  
Sala de coordenação da pós-graduação;  
Salas de Núcleos;  
Salas de professores;  
Salas da diretoria;  
Salas da parte Administrativa;  
Posto Bancário;  
Livraria;  
Área de conveniência;  
Auditórios A e B;  
Serviços de Xerox;  
Instalações hidro-sanitárias masculinas e femininas por pavimento;  
Instituto de pesquisa.