

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO GERENCIAL EM CONTEXTOS  
DIFERENCIADOS: UMA ANÁLISE BRASIL–FRANÇA**

Challenges of Management Education in Differentiated Contexts: A Brazil–France  
Analysis

\*Lorena Araújo Salomão  
\*\*Jaluza Maria Lima Silva Borsatto

**UBERLÂNDIA, 2025**

\* Lorena Araújo Salomão - [lorena.salomao@ufu.br](mailto:lorena.salomao@ufu.br)  
\*\*Jaluza Maria Lima Silva Borsatto -- [jaluza.silva@ufu.br](mailto:jaluza.silva@ufu.br)

## **Resumo**

Este estudo tem por objetivo compreender e comparar a formação de gestores no Brasil e na França, considerando as diferenças nos aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e ambientais. A pesquisa parte da vivência acadêmica da autora em duas instituições de ensino superior, a Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/FAGEN) e o Institut de Gestion de Rennes – IGR-IAE Rennes (Université de Rennes 1). Adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de estudo de caso comparativo, com base em observação direta, análise documental e relatos de experiência. Os resultados apontam diferenças estruturais nos modelos formativos onde no Brasil, destaca-se uma formação generalista, enquanto na França prevalece uma abordagem mais especializada e integrada ao mercado. Conclui-se que a formação de gestores está diretamente vinculada aos contextos culturais e institucionais de cada país, o que evidencia a importância de repensar currículos e metodologias para integrar competências técnicas, interculturais e socioambientais. Assim, este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios da educação gerencial e para fortalecer uma visão globalizada voltada ao preparo de líderes capazes de atuar em ambientes complexos e multiculturais.

**Palavras-chave:** Formação de Gestores. Educação em Administração. Brasil. França.

## **Abstract:**

This study aims to understand and compare management education in Brazil and France, considering differences in economic, social, cultural, political, and environmental aspects. The research is grounded in the author's academic experience in two institutions: the School of Management and Business at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU/FAGEN) and the Institut de Gestion de Rennes – IGR-IAE Rennes (Université de Rennes 1). A qualitative approach was adopted, based on a comparative case study method, drawing on direct observation, document analysis, and experiential accounts. The results highlight structural differences in educational models: in Brazil, management training is predominantly generalist and theoretical, while in France it tends to be more specialized, practice-oriented, and closely integrated with the labor market. The study concludes that management education is deeply influenced by the cultural and institutional contexts of each country, underscoring the need to rethink curricula and methodologies to incorporate technical, intercultural, and socio-environmental competencies. In this sense, the research contributes to broadening the understanding of the challenges of management education and to strengthening a global perspective aimed at preparing leaders to operate in complex and multicultural environments.

**Key-words:** Management Education. Business Administration. Brazil. France.

## **1. Introdução:**

A formação de gestores no ensino superior tem se tornado um tema relevante nas discussões sobre educação, especialmente diante das transformações sociais, ambientais, tecnológicas e culturais que impactam o mundo do trabalho e a própria concepção de liderança. Em um cenário global marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (características conhecidas pela sigla VICA), a educação gerencial é chamada a repensar seus fundamentos, currículos e metodologias de ensino. Para que o gestor do século XXI esteja preparado para atuar de forma ética, estratégica e sustentável, é necessário que sua formação vá além do domínio técnico, incorporando competências interculturais, visão sistêmica e responsabilidade socioambiental (FREITAS, 2008).

A cultura nacional e institucional influencia diretamente a maneira como essas competências são desenvolvidas. Segundo Hofstede (2010), os sistemas educacionais refletem os padrões culturais de uma sociedade, determinando estilos de ensino, expectativas em sala de aula e formas de organização. Já Lima e Patah (2016) destacam que as práticas de gestão e ensino são moldadas por valores sociais e históricos, o que reforça a importância de considerar as especificidades regionais quando se discute a formação de profissionais. Nesse sentido, a formação de gestores deve ser analisada não apenas sob a ótica curricular, mas também à luz das dimensões sociais, econômicas, políticas e simbólicas que moldam o processo educativo em diferentes contextos.

O presente estudo emerge da vivência acadêmica da autora em dois cenários contrastantes: a Universidade Federal de Uberlândia, por meio da Faculdade de Gestão e Negócios (UFU/FAGEN), onde concluiu sua graduação em Administração, e o IGR-IAE Rennes (Institut de Gestion de Rennes – Université de Rennes 1), onde cursou o equivalente as suas disciplinas optativas da UFU no primeiro ano do mestrado em Marketing e Vendas. A experiência direta em ambas as instituições permitiu observar diferenças marcantes na organização dos cursos, nas estratégias pedagógicas, na integração de temas contemporâneos como sustentabilidade e inovação tecnológica, e na valorização da autonomia discente. Se, por um lado, o curso de administração da UFU oferece uma formação generalista pautada em fundamentos técnicos e teóricos, por outro, o estudo na instituição francesa apresenta uma abordagem mais prática, dinâmica e voltada à interdisciplinaridade — reflexo de políticas públicas e valores culturais distintos.

Diante disso, surge o presente estudo que busca responder à seguinte questão: **como se dá o processo formativo de gestores em duas instituições de ensino superior (IES), no Brasil e na França, considerando as diferenças nos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais?** Para responder essa pergunta, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender e comparar os processos formativos de gestores em duas IES, no Brasil e na França, considerando as diferenças nos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, pautada no método de estudo de caso comparativo, fundamentada na análise documental e na observação direta da autora nas instituições UFU/FAGEN e IGR-IAE Rennes. Pretende-se, com este estudo contribuir para o debate sobre os desafios contemporâneos da educação em Administração, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à integração de temas transversais como sustentabilidade e tecnologia, e à influência dos contextos culturais na definição das competências esperadas dos futuros gestores.

Ao longo do artigo, serão discutidas as principais divergências estruturais entre os projetos pedagógicos das duas instituições, os modelos de avaliação, a integração com o

mercado de trabalho, bem como os reflexos das culturas na valorização de temas importantes no contexto atual.

## **2. A Influência da Cultura na Educação em Administração e na Formação de Gestores.**

Segundo Freitas (2008), a formação de gestores está intrinsecamente ligada às dimensões culturais que permeiam as instituições educacionais. Ela ressalta que não existe neutralidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem — toda prática pedagógica é atravessada por valores, símbolos e significados específicos. Assim, os modelos de gestão ensinados refletem não apenas uma lógica técnica, mas também um imaginário coletivo que molda percepções sobre liderança, autoridade e tomada de decisão.

Hofstede (2010) afirma que os sistemas educacionais refletem os valores predominantes de uma sociedade e operam como dispositivos de “programação coletiva da mente”, influenciando comportamentos, hierarquias, interações em sala de aula e expectativas de desempenho. Países com alta valorização da individualidade, como a França, tendem a estimular a autonomia discente e a responsabilidade pessoal desde o início da vida acadêmica. Já culturas com maior orientação coletiva, por exemplo o Brasil, podem enfatizar a interdependência e o respeito à autoridade docente como parte do processo formativo.

A compreensão das ações humanas, conforme afirma Pharo (1993), está profundamente ancorada no contexto cultural que as envolve, exigindo do observador não apenas a análise racional dos comportamentos, mas também a empatia e o reconhecimento dos códigos simbólicos compartilhados. Essa perspectiva é fundamental na formação de gestores em contextos interculturais, pois promove uma leitura mais sensível e ajustada das práticas organizacionais diversas.

De acordo com Gérard (2004) os estilos de gestão são profundamente influenciados pelas referenciais culturais de cada país, sendo o gerenciamento intercultural uma competência fundamental para a atuação em contextos globalizados. Através dessa perspectiva, torna-se nítida a necessidade de habilidades como diferentes formas de comunicação, hierarquia e tomada de decisão como essenciais para formação de gestores.

No campo da administração, compreender essas nuances é essencial, pois os modelos de gestão aprendidos durante a formação inicial costumam espelhar esses referenciais. Como apontam Lima e Patah (2016), práticas de ensino e aprendizagem na área gerencial são inseparáveis do contexto histórico e cultural em que se desenvolvem, por isso, a importação de modelos educacionais sem a devida adaptação pode gerar ruídos, resistências ou até mesmo ineficácia pedagógica.

Freitas (2008), ao abordar o conceito de interculturalidade na formação de gestores, destaca que o ensino da administração deve preparar o estudante para lidar com a diversidade de valores, lógicas organizacionais e visões de mundo. Isso exige, segundo a autora, a construção de um espaço pedagógico que permita o confronto entre saberes locais e globais, entre experiências individuais e coletivas, e entre teorias universais e o trabalho prático. Em sua perspectiva, formar gestores em uma sociedade plural requer mais do que domínio técnico: exige sensibilidade cultural, capacidade reflexiva e disposição para a escuta e o diálogo.

Com isso, a formação em Administração pode ser mais eficaz quando considera as múltiplas inteligências dos estudantes, promovendo abordagens pedagógicas que respeitem diferentes estilos de aprendizagem e contextos culturais. Peterlin et al. (2021) defendem que a personalização do ensino, fundamentada na teoria das inteligências

múltiplas, favorece o desenvolvimento de gestores mais criativos, empáticos e adaptáveis, capazes de lidar com os desafios contemporâneos da gestão em ambientes diversos.

Ademais, formar gestores exige não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de competências interculturais que permitam uma atuação eficaz em ambientes diversos e globalizados. Segundo Aggarwal e Wu (2015), tais competências devem ser cultivadas desde a educação superior por meio de experiências práticas e currículos internacionalizados, preparando os estudantes para lidar com diferentes valores, estilos de comunicação e estruturas organizacionais em contextos multiculturais.

Dessa forma, as instituições de ensino superior ocupam um papel estratégico ao atuarem como espaços de construção simbólica e social, onde os futuros líderes têm a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre a realidade que os cerca. Além disso, a diversidade cultural, longe de ser um obstáculo, pode se tornar uma aliada no processo formativo, ampliando horizontes, diversificando possibilidades e enriquecendo o repertório decisório dos estudantes.

A análise comparativa entre instituições de países diferentes, como será feita através deste estudo, torna-se um meio para identificar como essas variáveis culturais se expressam na estrutura curricular, nos métodos de ensino, nas avaliações, nos relacionamentos acadêmicos e nas práticas institucionais.

### **3. Metodologia**

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa feito com base na vivencia da autoria em duas instituições de ensino, no Brasil e na França, e fundamentado na análise documental e na observação direta como principais técnicas de coleta de dados. O estudo tem como foco a comparação da formação de gestores em dois contextos distintos: o Brasil e a França. A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação direta da autora, que cursou a graduação em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e realizou o primeiro ano do mestrado em Marketing e Vendas na Université de Rennes 1 – IGR-IAE Rennes, por meio de programa de mobilidade acadêmica.

O objetivo da análise é compreender de que forma as dimensões culturais influenciam a estrutura educacional e a formação de competências gerenciais nos dois países, observando aspectos culturais e educacionais como matriz curricular, práticas pedagógicas, articulação entre teoria e prática e valores que permeiam as instituições.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é um método abrangente que permite ao pesquisador preservar as características holísticas e significativas dos eventos reais da vida, sendo especialmente útil para investigar fenômenos inseridos em contextos complexos e com múltiplas variáveis interligadas. Dessa forma, esse tipo de estudo permite compreender profundamente acontecimentos complicados em seus contextos naturais, sobretudo quando fundamentado em observação direta e prolongada. De acordo com Starman (2013), esse tipo de metodologia é utilizada em pesquisas qualitativas por proporcionar uma análise detalhada das interações sociais, estruturas institucionais e comportamentos que emergem no cotidiano vivido dos participantes.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os significados das práticas educacionais vivenciadas, em vez de mensurá-las numericamente. Conforme Stake (1995), o estudo de caso qualitativo é apropriado quando se busca uma compreensão aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real. O autor defende que a compreensão profunda do caso investigado passa pela imersão do pesquisador na realidade estudada, favorecendo uma análise rica e contextualizada das práticas e significados construídos pelos atores sociais. Ademais,

destaca a importância da interpretação do pesquisador, da observação direta, da perspectiva dos participantes e da flexibilidade metodológica.

Além disso, Merriam (1998) defende que o estudo de caso é capaz de captar nuances culturais, comportamentais e institucionais muitas vezes imperceptíveis em métodos puramente quantitativos, valorizando a experiência vivida como ferramenta legítima de análise. A autora afirma que a abordagem é particularmente eficaz quando se deseja compreender acontecimentos intrincados em ambientes específicos, como instituições de ensino ou ambientes organizacionais, argumentando que a realidade é socialmente construída, e que a observação direta, aliada à experiência do pesquisador, permite captar significados e interpretações que dificilmente seriam acessados por métodos puramente quantitativos. Ela também valoriza o papel do pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados, especialmente quando há uma interação próxima com o objeto de estudo.

Realizou-se uma análise documental dos projetos pedagógicos, planos de ensino, fichas de disciplinas, dados institucionais, relatos de experiência, registros pessoais e materiais informativos disponibilizados pelas universidades. A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, contrastes e interseções entre as realidades observadas. Os achados foram organizados em categorias temáticas alinhadas aos objetivos da pesquisa, sendo ilustrados por exemplos práticos extraídos da vivência acadêmica da autora.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

##### **4.1 Diferenças culturais: questões ambientais, sociais, econômicas e políticas.**

###### **Questão Ambiental**

As questões ambientais são um dos campos mais evidentes de contraste entre Brasil e França. Ao analisar a França, nota-se que a sustentabilidade está integrada ao cotidiano da população. De acordo com o Eurostat (2023), cerca de 69% dos resíduos urbanos no país passam por algum tipo de reciclagem ou compostagem. Em cidades como Rennes, mesmo com uma população estimada em aproximadamente 220 mil habitantes (Insee, 2024), o sistema de transporte público é eficiente e inclui duas linhas de metrô automático, além de uma rede de ônibus que cobre toda a região metropolitana.

Durante experiência acadêmica da autora, observou-se a separação de resíduos obrigatória em residências, comércios e espaços coletivos, sob regulamentação municipal. O estímulo ao transporte público é visível, e a integração dos diferentes meios de transporte facilita a mobilidade urbana sustentável, como exemplo pontos de ônibus próximos as saídas de metrô que ligam os diferentes sentidos da cidade. No âmbito do consumo, os supermercados oferecem seções específicas de produtos orgânicos ("produits bio"), que são já procurados pela população, e inseridos na vida hodierna de maneira natural, além de apoiados por políticas governamentais de incentivo à agricultura sustentável e mais saudável.

No Brasil, embora avanços tenham ocorrido, como a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010), a aplicação prática ainda é limitada. A coleta seletiva atinge apenas cerca de 17% dos municípios brasileiros (ABRELPE, 2022), e o transporte público, em muitas regiões, é precário e subdimensionado. O acesso a produtos orgânicos, por sua vez, permanece elitizado, restrito a supermercados específicos e com preços bem mais elevados em comparação aos produtos convencionais.

Para além das práticas sustentáveis da vida real, a inserção da sustentabilidade no ensino superior brasileiro ainda se dá de forma tímida, frequentemente desvinculada de

práticas concretas e estruturadas. Segundo Marcomin e Silva (2010), apesar da relevância da temática, há uma lacuna entre o discurso institucional e a prática pedagógica, sendo necessário repensar as abordagens curriculares para que a educação ambiental seja tratada de forma transversal e integrada à formação crítica dos estudantes.

Essas diferenças refletem não apenas realidades de políticas ambientais, mas também prioridades culturais distintas. Enquanto na França os gestores são formados em um ambiente em que a responsabilidade socioambiental é uma exigência natural do mercado que reflete no ambiente de ensino, o Brasil ainda está em processo de internalização dessas práticas no cotidiano, para assim, incorporá-las na formação acadêmica.

### **Questão Social**

As vivências sociais entre os dois países apresentam diferenças marcantes. No país europeu os espaços públicos são amplamente acessíveis e seguros, favorecendo o convívio comunitário. Parques, praças e áreas de lazer são ocupados por diferentes faixas etárias, incentivando práticas sociais inclusivas. A segurança pública, mesmo em centros urbanos, proporciona um cotidiano no qual é possível caminhar ou utilizar bicicleta para deslocamentos diários, práticas que integram saúde, mobilidade sustentável e qualidade de vida.

A autora deste artigo vivenciou e participou de diversas atividades promovidas pelo Centre de Mobilité Internationale (CMI), que não apenas apoia a integração acadêmica, mas também é responsável por organizar eventos culturais e sociais para estudantes internacionais. Essa preocupação com a integração e o bem-estar reforça uma cultura curiosa voltada para a inclusão e a diversidade.

No Brasil, embora existam programas de apoio a estudantes e políticas de inclusão em universidades públicas, o contexto social de desigualdade e insegurança limita em grande parte o acesso democrático ao espaço público. Na prática, a experiência universitária brasileira é muitas vezes permeada por questões relacionadas à violência urbana, à mobilidade restrita e à carência de estruturas públicas de lazer e convivência.

Evidencia-se também como os fatores sociais e econômicos impactam diretamente a experiência formativa dos gestores no Brasil, não somente durante o processo de graduação dentro da universidade, mas ao comparar o contexto socioeconômico brasileiro, percebe-se que o estágio pode reproduzir desigualdades já existentes, uma vez que estudantes de menor renda enfrentam mais dificuldades para acessar oportunidades que conciliem aprendizado e remuneração, o que compromete o caráter formativo do estágio (BEZERRA; SILVA, 2021).

Tais diferenças impactam o desenvolvimento das competências interpessoais e da consciência social dos futuros gestores. Na França, a formação privilegia a cooperação, a participação cidadã e o engajamento coletivo, enquanto nos costumes brasileiros ainda se observa uma forte cultura de competição, reforçada pelas desigualdades socioestruturais.

### **Questão Econômica**

As diferenças econômicas entre os dois países analisados impactam diretamente a percepção de estabilidade, o acesso a oportunidades educacionais e a própria relação dos estudantes com o trabalho. A França, como uma das maiores economias da União Europeia, oferece uma infraestrutura pública consolidada e fortes políticas de bem-estar social, o que se reflete na qualidade dos serviços essenciais disponíveis à população. Para estudantes, isso significa acesso subsidiado a transporte, moradia e alimentação, por meio de programas como o CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires -

Centro Regional de Obras Universitárias e Escolares), organização pública francesa responsável por oferecer suporte e serviços aos estudantes universitários. O CROUS atua em diversas áreas, como alojamento, bolsas de estudo, restaurantes universitários e apoio social. Além disso, o país posse a CAF (Caisse d'Allocations Familiales), um organismo público que administra benefícios sociais e familiares, como o auxílio-moradia, para residentes na França. Ambos recursos garantem auxílio financeiro a boa parte dos jovens em formação, aumentando a acessibilidade na educação.

Através de sua experiência a autora vivenciou e se beneficiou dessas políticas na prática, ao receber auxílio para o aluguel de moradia estudantil (CAF) e utilizar o restaurante universitário (RU) como alimentos de extrema qualidade a preços acessíveis. Essas condições possibilitam que o estudante francês se concentre integralmente em sua formação, com menores pressões econômicas imediatas.

No Brasil, embora haja programas de assistência estudantil nas universidades públicas, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a abrangência ainda é limitada em relação à demanda. O alto custo de vida em centros urbanos e a necessidade frequente de conciliar estudo e trabalho para custear a educação dificultam uma dedicação exclusiva aos estudos para grande parte dos alunos.

Ademais, o incentivo para estudar fora do país, tanto dentro de sala de aula com debates sobre o tema, curiosidade incentivada nos alunos e oportunidades de bolsas de estudos e subsídios, permite com que o estudante francês desenvolva habilidades de gestão intercultural e amplie sua visão globalizada. Por outro lado, a realidade socioeconômica do Brasil não carece de benefícios e oportunidades como bolsas auxílio e parcerias com diversos programas para os diferentes tipos de cursos e universidades públicas do país.

Com isso, o contexto se espelha dentro da universidade. A análise das ementas dos cursos brasileiros de Administração evidencia uma concentração de competências voltadas à visão estratégica e à tomada de decisão, mas revela também lacunas na abordagem de temas como multiculturalismo e gestão de stakeholders. Embora haja aderência parcial às competências demandadas internacionalmente, elas se apresentam de forma dispersa e pouco integrada ao contexto globalizado (SOUZA; VALADÃO, 2013).

As situações econômicas divergentes têm efeitos diretos na formação de gestores: na França, os estudantes são preparados em um ambiente que favorece o pensamento de longo prazo, o desenvolvimento de projetos e a inovação. Já no Brasil, a formação ocorre muitas vezes sob a lógica da sobrevivência e da busca por empregabilidade imediata, o que pode limitar a capacidade de planejamento estratégico e inovação em longo prazo.

## **Questão política**

O contexto político também exerce influência significativa na formação acadêmica e cidadã dos estudantes. A tradição democrática francesa é marcada por uma forte cultura de mobilização social e participação política ativa. As greves, manifestações e assembleias estudantis fazem parte da rotina acadêmica, refletindo um ambiente no qual o debate público é incentivado e a atuação política é vista como um direito fundamental.

Durante sua estadia, a autora pode observar movimentos estudantis organizando votações internas, debates sobre decisões administrativas e manifestações por melhorias em políticas universitárias e nacionais. Esse engajamento político desenvolve nos estudantes uma consciência crítica aguçada e uma postura proativa em relação aos temas que afetam sua formação e seu futuro profissional.

Paralelamente, no Brasil, embora a universidade pública também seja historicamente um espaço de resistência e debate político, as mobilizações tendem a ser menos frequentes e, em muitos casos, enfrentam resistência social e institucional. A

cultura de participação política ainda enfrenta desafios como a apatia cívica e a desconfiança nas instituições, fatores que impactam a formação de lideranças dispostas a promover mudanças estruturais em seus contextos profissionais e sociais.

Dessa forma, a vivência em ambientes organizacionais multiculturais revela que as representações sociais dos indivíduos moldam as práticas de gestão, influenciando o modo como gestores brasileiros interpretam e se adaptam às exigências corporativas globais. Essas representações, construídas a partir de experiências distintas, refletem diferentes sentidos atribuídos às relações de poder, autoridade e trabalho (BUENO; FREITAS, 2018).

Em decorrência dos diferentes ambientes em que os indivíduos são criados, notase características variadas provindas de diversos fatores externos na equação da formação dos gestores, tem-se que: A improvisação, frequentemente interpretada como fragilidade organizacional, pode também ser entendida como competência cultural e estratégica em contextos complexos e instáveis. No Brasil, essa prática revela-se uma resposta legítima às limitações estruturais e à volatilidade do ambiente institucional, desenvolvendo gestores mais flexíveis, criativos e capazes de agir sob incerteza (SANTOS; DAVEL, 2015).

Com isso, evidencia-se que as diferenças políticas nos contextos culturais reforçam perfis distintos de gestores: enquanto na França o futuro gestor é incentivado a ter uma postura questionadora,ativa e transformadora, no Brasil ainda prevalece uma formação mais conservadora, focada em adaptação ao sistema vigente em vez da transformação dele, ambos profissionais carregando suas vantagens e desvantagens provenientes da bagagem cultural para o mercado de trabalho.

#### **4.2 Estrutura institucional da formação de gestores: UFU/FAGEN e IGR-IAE Rennes**

##### **Histórico e Estrutura institucional**

A Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem sua origem na década de 1960, com a criação da então Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (FACEU). O curso de Administração, reconhecido oficialmente em 1971, evoluiu junto às necessidades de formação profissional da região e do país, passando por reformas curriculares significativas em 1993 e 2014, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. O surgimento da nomenclatura FAGEN em 2000 consolidou a missão de formar administradores conscientes, críticos e reflexivos, capacitados para enfrentar os desafios de um ambiente organizacional dinâmico (UFU FAGEN, [s.d.]).

O Institut de Gestion de Rennes (IGR-IAE Rennes), integrante da Université de Rennes 1, foi fundado em 1955 e integra a rede IAE France, composta por institutos públicos especializados na formação em gestão e administração. Diferentemente do modelo brasileiro mais generalista, o IGR-IAE adota uma abordagem voltada para a profissionalização precoce, combinando rigor acadêmico e prática empresarial. A instituição valoriza a inserção dos estudantes no mercado de trabalho ainda durante a formação, através de projetos aplicados, estágios longos e intensa relação com empresas parceiras (IGR, [s.d.]).

Comparando as instituições, observa-se que, enquanto a FAGEN busca formar administradores com um perfil mais generalista e ético, adaptados a múltiplas realidades organizacionais, o IGR-IAE Rennes apostava na formação especializada e no fortalecimento de competências práticas desde as fases iniciais do curso, visto que o ensino mais amplo na França acontece nos três anos de “licence”, que seria equivalente a

graduação no Brasil, e os dois últimos anos os alunos são incentivados a emendar em um mestrado buscando especialização em alguma área específica. Diante disso, percebe-se que todos os anos do curso no Brasil, independente da universidade e do período (integral, matutino ou noturno), são equivalentes a graduação especializada francesa. Dessa forma, enquanto os brasileiros realizam um bacharelado robusto de conhecimentos em diversos domínios, os franceses, no mesmo período de tempo, se aprofundam em determinada área.

### **Estrutura Curricular e Grade Horária**

Em relação as estruturas curriculares dos cursos analisados, percebe-se que a formação do administrador brasileiro, marcada por currículos generalistas e fragmentados, ainda carece de integração com a realidade complexa e dinâmica das organizações contemporâneas. Os autores destacam a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, considerando as especificidades culturais e sociais do país (MARTINS et al., 1997).

O curso de Administração da UFU/FAGEN é estruturado de modo a oferecer uma formação abrangente, cobrindo áreas como marketing, finanças, gestão de pessoas, logística e estratégia. O currículo foi desenhado para desenvolver competências técnicas, humanas e analíticas, incentivando a visão sistêmica e a capacidade crítica. A matriz curricular é predominantemente teórica, mas busca integrar atividades práticas por meio de projetos integradores, estágios supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A interdisciplinaridade é incentivada principalmente através de disciplinas optativas e projetos de extensão. (UFU FAGEN, [s.d.]).

As instituições de ensino brasileiras ainda enfrentam o desafio de alinhar a formação acadêmica às reais necessidades do mercado, o que demanda uma abordagem mais prática, crítica e contextualizada. Segundo Boaventura et al. (2017), é necessário repensar os currículos para contemplar a diversidade regional, as transformações sociais e os desafios culturais, visando desenvolver profissionais mais preparados para ambientes organizacionais complexos e interculturais.

Já o Master en Marketing et Vente – Parcours Management et Développement de Projets Marketing do IGR-IAE Rennes adota uma estrutura curricular altamente especializada e voltada para o desenvolvimento de competências profissionais específicas. Logo no primeiro ano (Master 1), os estudantes entram em contato com disciplinas aplicadas como Inteligência Artificial e Machine Learning, Marketing Ético, Gestão de Projetos e Inovação, além de métodos de análise de dados. A formação é complementada com projetos de campo em parceria com empresas, além da obrigatoriedade de estágios de período integral durante sua realização, o que garante a exposição contínua dos estudantes a situações reais do mercado. (IGR, [s.d.]).

A organização dos horários acadêmicos revela diferenças relevantes entre as instituições analisadas. Na UFU/FAGEN, as aulas são estruturadas de forma fixa e regular ao longo da semana. As disciplinas seguem horários previamente estabelecidos, distribuídas entre manhã, tarde ou noite, dependendo da modalidade do curso. Essa organização proporciona uma rotina previsível aos estudantes, permitindo certa facilidade na conciliação de estudos com atividades extracurriculares ou estágios. O calendário é semestral, com datas previamente estipuladas para matrículas, avaliações, e períodos de estágio.

No IGR-IAE Rennes, por outro lado, a organização dos horários apresenta um modelo muito mais dinâmico e flexível. As semanas de aula podem variar consideravelmente: algumas semanas são intensivas em uma única disciplina, enquanto outras intercalam diferentes matérias de forma concentrada. Essa organização atende às

necessidades dos projetos acadêmicos práticos, da disponibilidade dos professores, e dos cronogramas de parcerias com empresas. O estágio obrigatório é realizado após o término do período de aulas, permitindo ao estudante uma dedicação exclusiva ao trabalho prático. Estes estágios, que duram de quatro a seis meses, são fundamentais para o processo formativo.

Além disso, a França adota a possibilidade de o aluno realizar seus estudos e estágio no modelo de Alternance, que permite que estudantes trabalhem em regime remunerado, alternando períodos de trabalho e estudo. Essa prática proporciona uma integração imediata entre teoria e prática e incentiva a autonomia e a responsabilidade profissional dos estudantes. No Brasil, esse modelo ainda não é sistematicamente implementado, e o estágio tende a ser concomitante às aulas, o que pode impactar a qualidade da experiência prática e acadêmica simultaneamente.

Tal divergência em relação ao período de estágio mostra o foco francês no aprendizado e a força da cultura dentro das empresas, dispostas a ensinar e instruir os alunos, diferente da marginalização dos mesmos dentro do ambiente do trabalho que ocorre por muitas vezes no Brasil, sendo função do estagiário apenas tarefas de cunho operacional. Esses fatos foram evidenciados pela autora através da sua vivencia como estagiaria na empresa Unilever em Paris, na qual pode exercer funções relevantes dentro do contexto da empresa, o que proporcionou aprendizagem e desenvolvimento de habilidades administrativas.

Embora o estágio seja uma etapa obrigatória na formação dos administradores no Brasil, sua efetividade como ferramenta de aprendizagem depende da articulação entre teoria e prática. Bezerra e Silva (2021) destacam que muitas vezes o estágio se limita a tarefas operacionais, sem proporcionar ao estudante uma compreensão crítica das organizações e da realidade social em que estão inseridas — fator essencial para a formação de gestores capazes de atuar em contextos complexos e culturalmente diversos.

A ausência de uma maior articulação entre teoria e prática, frequentemente apontada como fragilidade nos cursos de Administração, reflete uma herança educacional que ainda privilegia conteúdos técnicos e descontextualizados da realidade organizacional brasileira. Para os autores, o ensino gerencial precisa ser repensado com base em metodologias participativas e em experiências significativas que promovam o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes frente aos desafios contemporâneos (MARTINS et al., 1997).

Comparando-se as duas grades curricular, percebe-se que, enquanto a UFU/FAGEN mantém uma formação generalista e mais teórica ao longo da graduação, o IGR-IAE Rennes apostava em uma especialização prática e interdisciplinar desde os primeiros semestres do curso. A formação francesa integra de maneira natural temas emergentes como responsabilidade social corporativa, sustentabilidade e tecnologia, enquanto no contexto brasileiro essas temáticas tendem a ser tratadas de forma mais pontual e teórica.

**Quadro 1 – Comparativo entre as instituições de ensino**

	UFU/FAGEN	IGR-IAE Rennes
<b>Formação</b>	Generalista	Especializada em Marketing e Vendas
<b>Ênfase</b>	Teoria e visão sistemática	Aplicação prática, inovação e interdisciplinaridade
<b>Inserção de temas emergentes</b>	Disciplinas optativas e projetos teóricos	Disciplinas obrigatórias e projetos aplicados
<b>Estágio</b>	Concomitante às aulas	Após o período letivo, em tempo integral (4 a 6 meses)

Fonte: Elaboração própria

A pesquisa conduzida por Sousa e Valadão (2013) revela que, embora os cursos brasileiros de Administração contemplem parcialmente as competências demandadas no contexto internacional, há lacunas significativas relacionadas à gestão multicultural e à articulação entre o ambiente interno e externo das organizações. Essa carência evidencia como a cultura institucional influencia diretamente a formação do gestor, especialmente no que se refere à adaptação a contextos globalizados e à valorização da diversidade cultural.

### **Vida Estudantil e Apoios Governamentais**

Na UFU/FAGEN, a vida estudantil é estimulada através de programas que buscam integrar ensino, pesquisa e extensão. Projetos como o Programa de Educação Tutorial (PET), a Apoio Consultoria (Empresa Júnior) e a atuação em entidades como o Diretório Acadêmico (DADM) e a Associação Acadêmica Atlética Monetária oferecem oportunidades de desenvolvimento de habilidades em gestão de projetos, liderança e trabalho em equipe. Essas iniciativas, ainda que relevantes, enfrentam limitações estruturais comuns às universidades públicas brasileiras, como recursos restritos e apoio financeiro limitado para estudantes em vulnerabilidade.

No IGR-IAE Rennes, a vida estudantil é marcada pela forte presença dos Bureaux (BDAs), que seriam equivalentes a “escritórios”, organizações geridas pelos próprios estudantes, que coordenam atividades artísticas, esportivas e solidárias. A vida universitária é ainda fortalecida por um sistema robusto de apoio governamental. Diferentemente do Brasil, onde as ações de apoio são majoritariamente iniciativas internas das universidades, na França o suporte ao estudante é uma política de Estado.

Programas previamente citados como o CROUS e CAF oferecem moradias estudantis subsidiadas, refeições a preços reduzidos nos restaurantes universitários e bolsas de auxílio financeiro, reduzindo significativamente o custo de vida dos estudantes. Já o CMI (Centre de Mobilité Internationale) presta assistência personalizada a estudantes estrangeiros, facilitando questões relacionadas a documentação, moradia e integração cultural. Essas iniciativas são promovidas em nível nacional, visando garantir a equidade de acesso à educação superior.

A diferença estrutural de suporte impacta diretamente a experiência acadêmica. Enquanto na UFU os estudantes contam com programas internos de apoio, sujeitos a restrições orçamentárias, no sistema francês os auxílios são estruturados como políticas públicas amplas, assegurando condições mais estáveis de permanência estudantil.

### **Infraestrutura Física e Condições de Estudo**

A infraestrutura física das instituições é outro aspecto que marca profundamente a experiência acadêmica dos estudantes e merece destaque no comparativo. Na UFU/FAGEN, embora os prédios sejam adequados para a realização das atividades acadêmicas, enfrentam limitações comuns às universidades públicas brasileiras. É recorrente a falta de recursos, sistemas de climatização, e tecnologias atualizadas nas salas de aula. Muitas salas ainda utilizam lousas tradicionais de giz, e nem todos os ambientes dispõem de recursos multimídia completos, como projetores ou computadores integrados.

Já no IGR-IAE Rennes, a estrutura física assemelha-se à de instituições privadas brasileiras de alto padrão. Todas as salas de aula são equipadas com projetores, lousas digitais de caneta, sistemas de aquecimento para os meses de inverno, acessibilidade total para pessoas com deficiência (elevadores, rampas e banheiros adaptados), além de

espaços de convivência modernos e bem conservados. Esse ambiente proporciona maior conforto, incentivo ao aprendizado tecnológico e inclusão social, reforçando o compromisso com a qualidade da experiência acadêmica.

## 5. Considerações finais

O presente estudo buscou compreender e comparar a formação de gestores no Brasil e na França, destacando as influências culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais que moldam os modelos educacionais em Administração. A partir da experiência direta da autora nas instituições UFU/FAGEN e IGR-IAE Rennes, a pesquisa analisou de forma qualitativa as estruturas curriculares, metodologias pedagógicas, apoio institucional e práticas de integração com o mercado de trabalho. O objetivo central foi evidenciar como os contextos distintos impactam na preparação de futuros líderes e gestores.

Os resultados confirmaram que a formação gerencial não pode ser dissociada da cultura em que se insere. Como apontam Freitas (2008) e Hofstede (2010), os sistemas educacionais funcionam como reflexos de valores sociais, políticos e simbólicos, transmitindo padrões de comportamento e expectativas. Na comparação, a França apresenta um modelo especializado, interdisciplinar e voltado para a prática, enquanto o Brasil mantém uma formação mais generalista, teórica e fragmentada. Tais conclusões reforçam a tese de Lima e Patah (2016) de que modelos formativos são moldados por tradições históricas e institucionais próprias.

No campo ambiental e social, a pesquisa demonstrou que a formação de gestores franceses ocorre em um ambiente em que a sustentabilidade, a cidadania ativa e a integração social fazem parte da vivência cotidiana e da estrutura curricular. Enquanto isso, no Brasil, as práticas sustentáveis e cidadãs ainda são tratadas de forma mais pontual e, muitas vezes, desvinculadas da prática concreta, o que confirma a análise de Marcomin e Silva (2010) sobre a lacuna existente entre discurso institucional e aplicação efetiva no país tropical.

Ao analisar os aspectos econômico e político, evidenciou-se que os apoios governamentais e as políticas de bem-estar social na França garantem maior estabilidade e condições para que o estudante se concentre em sua formação. Essa estrutura possibilita maior imersão acadêmica e profissional, em contraste com a realidade brasileira, onde muitos estudantes conciliam estudo e trabalho, o que impacta a qualidade da experiência formativa. No entanto, o contexto é tão influente que é capaz de criar gestores com características positivas e negativas distintas independente do ambiente. Como afirmam Santos e Davel (2015): a improvisação brasileira, embora decorrente de limitações estruturais, também pode ser compreendida como competência cultural, desenvolvendo gestores flexíveis e criativos.

Outro ponto relevante identificado foi a articulação entre teoria e prática. No modelo francês, disciplinas aplicadas, estágios obrigatórios e projetos em parceria com empresas constituem elementos estruturais da formação. Enquanto no Brasil, embora o estágio e as atividades complementares estejam presentes, frequentemente se limitam a tarefas operacionais, sem promover a reflexão crítica necessária. Essa diferença corrobora a crítica de Martins et al. (1997), que defendem a necessidade de metodologias mais participativas e integradas ao contexto real.

Dessa forma, o estudo evidenciou que a formação de gestores é resultado de um processo complexo, atravessado por dimensões culturais, institucionais e socioeconômicas. A comparação entre os processos formativos do Brasil e da França abriu margem também para confirmar as teorias de Aggarwal e Wu (2015), ao demonstrar

que competências interculturais e práticas internacionalizadas são fundamentais para a atuação em ambientes globalizados. Além disso, a experiência empírica relatada neste trabalho reforça a importância de currículos capazes de desenvolver tanto habilidades técnicas quanto socioemocionais e éticas, essenciais para gestores do século XXI.

Diante do exposto, conclui-se que a educação gerencial deve ser repensada de forma a integrar competências técnicas, interculturais e socioambientais, valorizando a diversidade e a responsabilidade global. A análise comparativa mostrou que não há um modelo único a ser seguido, mas sim caminhos que podem se complementar. A contribuição deste estudo está em ampliar a compreensão sobre os desafios da formação de gestores em diferentes contextos, oferecendo subsídios para o fortalecimento de uma visão globalizada que prepare líderes capazes de atuar de forma crítica, estratégica e sustentável em ambientes cada vez mais complexos e multiculturais.

## 6. Referências

- BEZERRA, A. B. S.; SILVA, F. F. Limitações e contribuições do estágio para a formação de administradores no Brasil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 15, n. 56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/ideonline.v15i56.3112>.
- HOFSTEDE, Geert. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 2010.
- PHARO, Patrick. **Le sens de l'action et la compréhension d'autrui**. Paris: L'Harmattan, 1993.
- SANTOS, Leonardo Augusto N.; DAVEL, Eduardo. Improvisação como competência cultural: uma autoetnografia da atividade gerencial no setor público. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 138–160, 2015. DOI: 10.13071/regec.2317-5087.2015.4.1.8017.91-115.
- AGGARWAL, Raj; WU, Yinglu. Cross-cultural competence development for business students. **Journal of Teaching in International Business**, v. 26, n. 3, p. 151–167, 2015. DOI: 10.1080/08975930.2021.198702.
- BOAVENTURA, Patrícia Silva Monteiro; SOUZA, Lucas Lopes Ferreira de; GERHARD, Felipe; BRITO, Eliane Pereira Zamith. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Revista Administração Ensino e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-31, 2017. DOI: 10.13058/raep.2018.v19n1.775.
- BUENO, Janaína Maria; FREITAS, Maria Ester de. Representações sociais no contexto intercultural: o cotidiano de três subsidiárias brasileiras. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 101-118, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395158993>.
- EUROSTAT. **Recycling rate of municipal waste**. Eurostat, 2023. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- FREITAS, Maria Ester de. O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. In: CARRIERI, A. de P.; SARAIVA, L. A. S.; AGUIAR, A. A. (Org.). **Educação e pesquisa em administração: os sentidos e as práticas da interculturalidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 17–38. V 15 n 45 pag 79-89

GÉRARD, Gabrielle. **Le management interculturel**. Colombelles: Editions EMS, 2004.

INSEE. Institut National de la Statistique et des Études Économiques. Données démographiques de Rennes. Insee, 2024. Disponível em: <https://www.insee.fr>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Alberto Dias Vieira da. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Contrapontos**, v. 9, n. 2, p. 104 – 117, mai/ago. 2009.

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

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**.

PETERLIN, Judita et al. **Cultivating management education based on the awareness of students' multiple intelligences**. DOI : <https://doi.org/10.1177/2158244020988277>.

SOUZA, A. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Competências gerenciais no contexto internacional: possíveis contribuições de cursos superiores brasileiros de Administração. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v.20, n.66, p. 381-402, jul. /set. 2013.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STARMAN, Adriana Biba. The case study as a type of qualitative research. **Journal of Contemporary Educational Studies**, v. 1, p. 28–43, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Gestão e Negócios – FAGEN. **Apresentação, histórico e projeto pedagógico**. Uberlândia: UFU, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fagen.ufu.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

UNIVERSITÉ DE RENNES 1. IGR-IAE Rennes. **Institut de Gestion de Rennes**. Disponível em: <https://www.igr.univ-rennes1.fr/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA, Nadia; PATAH, Leandro Alves. A questão cultural e sua influência na gestão de equipes de projetos globais. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 90-112, jan./jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm). Acesso em: 11 set. 2025.

ABRELPE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2022**. São Paulo: ABRELPE, 2022. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Acesso em: 11 set. 2025.

RENNES, França. **Centre de Mobilité Internationale de Rennes**. Rennes: Université de Rennes, [s.d.]. Disponível em: <https://cmi.univ-rennes.fr/en>. Acesso em: 3 set. 2025.

CAISSE D'ALLOCATIONS FAMILIALES – **CAF. Accueil**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://caf.fr/>. Acesso em: 5 set. 2025.

CROUS – CENTRES RÉGIONAUX DES ŒUVRES UNIVERSITAIRES ET SCOLAIRES. **Accueil**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.lescrous.fr/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 1 set. 2025.