

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

VICTOR MENDES LANGONI PENA

**ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: DIFERENÇAS
INSTITUCIONAIS, CURRICULARES E FORMATIVAS ENTRE
UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS.**

UBERLÂNDIA

2026

VICTOR MENDES LANGONI PENA

**ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: DIFERENÇAS
INSTITUCIONAIS, CURRICULARES E FORMATIVAS ENTRE
UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Graduação do Curso de Administração pela Universidade
Federal de Uberlândia.

Orientador(a): Prof. Dra. Marcia Mitie
Durante Maemura

UBERLÂNDIA

2026

RESUMO

O curso de Administração destaca-se como uma das graduações mais procuradas no ensino superior brasileiro, caracterizando-se por sua formação ampla e multidisciplinar. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabeleçam parâmetros gerais para os cursos, as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem autonomia para estruturar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), o que pode resultar em diferentes orientações formativas entre instituições públicas e privadas. Nesse contexto, torna-se relevante compreender como essas diferenças se manifestam em cursos considerados de excelência. Este estudo teve como objetivo analisar as distinções entre instituições públicas e privadas no curso de Administração em Minas Gerais, considerando a estrutura dos projetos pedagógicos, das matrizes curriculares e do perfil de egresso. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e caráter descritivo, baseada na análise documental dos PPCs de quatro instituições selecionadas a partir do Ranking Universitário Folha (RUF): UFMG, UFU, UFLA e IBMEC-BH. Os dados foram examinados por meio de análise temática, observando aspectos como objetivos do curso, organização curricular, metodologias de ensino e estratégias de avaliação. Os resultados indicam que, apesar de seguirem as mesmas diretrizes nacionais, as universidades públicas tendem a enfatizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a formação crítica e cidadã. Já a instituição privada analisada apresenta maior foco na empregabilidade e na aproximação com o mercado. Conclui-se que os projetos pedagógicos refletem as missões institucionais e os diferentes modelos de formação do administrador no Brasil.

Palavras-chaves: Administração; Instituição pública; Instituição privada

ABSTRACT

The Business Administration course stands out as one of the most sought-after undergraduate programs in Brazilian higher education, characterized by its broad and multidisciplinary training. Although the National Curriculum Guidelines (DCNs) establish general parameters for the courses, Higher Education Institutions (HEIs) have autonomy to structure their Course Pedagogical Projects (PPCs), which can result in different formative orientations between public and private institutions. In this context, it becomes relevant to understand how these differences manifest themselves in courses considered to be of excellence. This study aimed to analyze the distinctions between public and private institutions in the Business Administration course in Minas Gerais, considering the structure of the pedagogical projects, the curricular matrices, and the graduate profile. The research adopted a qualitative approach and descriptive character, based on the documentary analysis of the PPCs of four institutions selected from the Folha University Ranking (RUF): UFMG, UFU, UFLA, and IBMEC-BH. The data were examined through thematic analysis, observing aspects such as course objectives, curricular organization, teaching methodologies, and evaluation strategies. The results indicate that, despite following the same national guidelines, public universities tend to emphasize the integration between teaching, research, and outreach, as well as critical and civic education. The private institution analyzed, on the other hand, shows a greater focus on employability and closer ties with the market. It is concluded that the pedagogical projects reflect the institutional missions and the different models of administrator training in Brazil.

Keywords: Administration; Public institution; Private institution

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. REVISÃO DA LITERATURA	4
2.1. PONTOS BÁSICOS DO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO O MED PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (DIRETRIZES)	4
2.2 PERFIS DOS ESTUDANTES DE GESTÃO E NEGÓCIOS EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS.....	7
2.3 MATRIZES CURRICULARES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS	9
2.4. PERFIS DE DOCENTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS	10
2.5. AÇÕES DE PREPARAÇÃO PRÁTICA DE ALUNOS PARA O MERCADO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS E SEU DESEMPENHO NO MERCADO	12
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	16
4.1 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONTEXTO DAS IES.....	16
4.1.1 Universidade Federal de Lavras (UFLA)	16
4.1.2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	16
4.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	17
4.1.4 Faculdade Ibmec Belo Horizonte (IBMEC-BH).....	17
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DO EGRESSO.....	17
4.2.1. Universidade Federal de Lavras (UFLA)	18
4.2.2. Faculdade Ibmec Belo Horizonte (IBMEC-BH).....	18
4.2.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	18
4.2.4. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	19
4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES.....	20
4.3.1. Distinções e flexibilização: identidade curricular e ênfases formativas.....	20
4.3.2. Caracterização e qualificação do corpo docente.....	22
4.4. ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO: FINANCIAMENTO, EXTENSÃO E SUPORTE ACADÊMICO.....	24
4.4.1. Modelos de financiamento e acesso	24
4.4.2. Extensão universitária e serviços à comunidade	25

4.4.3. Infraestrutura de pesquisa e eventos acadêmicos	26
5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	28

1. INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Administração no Brasil consolidou-se, ao longo de sua trajetória histórica, como uma das formações mais procuradas por estudantes que buscam o ingresso no ensino superior (Oliveira e Sauerbronn, 2007), sendo muitas vezes percebido mais como uma "educação geral" do que um curso marcado pelo rigor de conteúdos técnicos específicos. Recentemente, a base legal dessa graduação foi atualizada pela Resolução CNE/CES nº 5/2021, que estabeleceu novas diretrizes para orientar a estrutura e a avaliação dos cursos em nível nacional, buscando assegurar um padrão mínimo de qualidade tanto em instituições públicas quanto privadas. No entanto, esse arcabouço normativo comum convive com um cenário de profunda heterogeneidade institucional, fruto de um crescimento acelerado do setor privado impulsionado por medidas neoliberais e pelo congelamento de investimentos na rede pública nas últimas décadas (Sguissardi, 2021).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ofereçam um conjunto de regras básicas, elas garantem a cada Instituição de Ensino Superior (IES) a liberdade para construir seu próprio projeto pedagógico de acordo com sua identidade e metas. É justamente nesta autonomia que reside o problema central desta pesquisa: apesar de estarem sob a mesma regulação, as IES públicas e privadas parecem seguir trajetórias divergentes. Enquanto as instituições públicas frequentemente priorizam uma formação crítica, humanizada e voltada ao desenvolvimento regional e social (Ficher, 2001) as instituições privadas — especialmente as de elite — tendem a direcionar seus currículos para o alto desempenho, a competitividade e a empregabilidade imediata no mercado financeiro (Luciani, 2022).

Essa dualidade gera impactos significativos não apenas na estrutura das matrizes curriculares, mas também no perfil do egresso e na composição do corpo docente. Observa-se que a rede pública concentra professores com doutorado e dedicação exclusiva voltados à pesquisa, enquanto a rede privada valoriza docentes com experiência executiva e foco na prática de mercado (Brasil, 2020). Diante dessa lacuna entre o papel social da universidade pública e a lógica mercadológica da iniciativa privada, questiona-se: como diferentes lógicas institucionais influenciam a estrutura curricular e o perfil formativo dos cursos de Administração em instituições públicas e privadas?

A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como a flexibilização curricular tem sido utilizada para criar nichos de especialização. Sob o ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para a literatura sobre a identidade do ensino de Administração; no âmbito gerencial, oferece subsídios para que coordenadores de curso

reavaliem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); e socialmente, analisa como a inclusão e a democratização do acesso impactam a formação de novos gestores.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as diferenças entre as IES públicas e privadas no curso de Administração, focando em instituições de excelência no estado de Minas Gerais. Para isso, o estudo se delimita à análise documental dos PPCs das universidades mais bem colocadas no RUF (Ranking Universitário Folha) 2025, analisando as 3 IES públicas e 3 IES privadas com as melhores classificações.

Estruturalmente, este artigo apresenta, após esta introdução, a fundamentação teórica sobre os perfis discentes e as diretrizes do ensino superior. Em seguida, descreve-se a metodologia qualitativa descritiva utilizada, seguida pela análise comparativa dos resultados e, por fim, as considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. PONTOS BÁSICOS DO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO O MED PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (DIRETRIZES)

Para Oliveira e Sauerbronn (2007), o curso de Administração normalmente é procurado por estudantes que almejam um diploma universitário, sem que tenha um interesse mais genuíno pela profissão de administrador. Esta característica, em conjunto com tantas outras, torna a graduação em Administração em um curso que mais se aproxima de educação geral do que de um curso marcado pelo rigor de conteúdos (Bertero, 2007).

Nesse contexto, entende-se que mudanças em torno do curso de graduação em Administração ocorreram gradualmente, no decorrer da trajetória histórica da implementação do curso de Administração no Brasil. A mudança recente da base legal dos cursos de graduação (bacharelado) em administração, foi marcada pela Resolução CNE/CES nº 5/20214 que se fundamenta no Parecer CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2021. Essa regulamentação determina os princípios que orientam a estrutura, o desenvolvimento e a avaliação desses cursos. Além disso, o desempenho dos acadêmicos é avaliado em nível nacional por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), assegurando um padrão mínimo de qualidade e conteúdo em todo o país, seja na instituição pública ou no particular (Brasil, 2021).

Existem diretrizes curriculares que, em termos práticos, operam como um conjunto de regras básicas para o funcionamento dos cursos. Essas diretrizes são conhecidas como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Por meio delas, cada instituição tem liberdade para

construir seu próprio projeto pedagógico, conforme suas metas e identidade institucional, desde que sejam respeitados os parâmetros legalmente estabelecidos. Essa flexibilidade permite que universidades e faculdades desenvolvam linhas de formação específicas, conforme sua região, infraestrutura ou visão de mercado. Assim, as Instituições de Educação Superior, quando adotam sistemáticas e estratégias de reformulação de seus projetos pedagógicos, conseguirão como resultados modelos onde o repasse do conhecimento e da informação ocorrerão de forma relacionada e contextualizada (Brasil, 2021).

Segundo a Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, o perfil do egresso prevê um profissional com competências técnicas e humanas equilibradas. O estudante deve sair da graduação com domínio de conteúdos como Economia, Finanças, Marketing e Ciências Humanas, além de capacidade analítica e uso de ferramentas tecnológicas. Saber resolver problemas, comunicar-se com clareza e buscar aprendizado constante também são pontos essenciais (Oliveira e Sauerbronn, 2022).

Para Chaves e Mancebo (2024) no que se refere às novas estruturas curriculares, um elemento central na constituição delas, deve ser o protagonismo dos estudantes. É preciso considerar os alunos como sujeitos que precisam e devem contribuir para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidos no decorrer da formação superior. É nesta perspectiva que será possível assegurar um processo voltado para pessoas que têm consciência de seu papel na sociedade e da relevância de transformá-la, em vez de ser um aplicador de tecnologia em sua maior parte importada.

Constata-se, desde o Parecer CNE/CES nº 438/2020 (Brasil, 2020), um foco na construção de um perfil de docentes e discentes focados no acompanhamento crítico de demandas de mercado, o que leva a constantes readequações de programas de ensino. O Parecer destaca ainda que o docente típico da educação Superior possui doutorado na rede pública, enquanto que o mestrado é o grau de formação mais frequente na instituição privada. O perfil mais encontrado tanto na rede privada quanto na rede pública é do sexo masculino, com uma faixa etária de 36 (trinta e seis) anos, sendo esta a idade mais frequente dos docentes, e ambas as instituições (Brasil, 2021)

Fischer (2001) destaca que a necessidade de incorporação do ensino crítico e da aproximação entre ensino e pesquisa desponta outro ponto de grande significado para a superação da crise de relevância da área: uma reflexão sobre a estrutura curricular. Na concepção tradicional, o currículo é um curso de formação profissional. Envolve matérias,

métodos e meios de ensino e aprendizagem, organizados em disciplinas ou interdisciplinas. Esses elementos refletem o contexto cultural e as áreas do conhecimento, visando ao desenvolvimento de competências socialmente desejáveis.

Em 6 de janeiro de 2020, por meio da Indicação CNE/CES nº 1/2020, foi proposta a criação de uma comissão para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração. A comissão foi instituída pela Portaria CNE/CES nº 1, da mesma data, e composta por Antonio Araujo Freitas Júnior (presidente), Antonio Carbonari Netto (relator), Marco Antonio Marques da Silva, Marília Ancora Lopez e Sergio de Almeida Bruni (Brasil, 2021).

O que possibilita ao curso a adequação ao seu meio é a elaboração de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que organiza todos os elementos da graduação. Nele devem constar o perfil do egresso, as competências a serem desenvolvidas, o regime acadêmico, as atividades práticas e complementares, além dos métodos de avaliação da aprendizagem (Garbin; Santos, 2020).

De acordo com as prerrogativas do Parecer CNE/CES nº 438/2020 (Brasil, 2020) e Resolução CNE/CES nº 5/2021 (Brasil, 2021), a proposta metodológica do curso de Administração deve incentivar o protagonismo do aluno, com aulas que dialoguem com a prática profissional. Estudos de caso, projetos integradores e situações simuladas são estratégias recomendadas para conectar o conteúdo acadêmico à realidade do mercado (Hoffmann, 2014).

O contato com o mercado também é parte essencial da formação. Os cursos devem manter vínculos com empresas e organizações por meio de estágios supervisionados, visitas técnicas, atividades de extensão e parcerias institucionais. Isso ajuda a manter o currículo atualizado e ajustado às exigências do setor produtivo (Cervi; Seide Froemming, 2013).

Para os autores, Oda e Marques (2008) a formação acadêmica em Administração exige competências e habilidades do administrador que entende diversas dimensões nas esferas social, interpessoal, pessoal e profissional com o propósito de que ele tenha uma visão sistemática das diferentes situações nas organizações empresariais.

Finalmente, estende-se que o corpo docente precisa ter formação adequada e atuar em sintonia com o projeto pedagógico da instituição. Além disso, a participação dos professores em programas de capacitação contínua é importante para garantir qualidade no ensino e acompanhar as transformações do campo profissional ressalta o autor Oliveira (2023). Essa preocupação é reforçada no Parecer CNE/CES nº 438/2020 (Brasil, 2020).

2.2 PERFIS DOS ESTUDANTES DE GESTÃO E NEGÓCIOS EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS

Silva et al. (2022) declaram que o ano de 1990 foi um período de crise e mudanças no mundo do trabalho influenciando a escolha profissional dos estudantes. As classes populares adotaram atitudes realistas diante das escolhas profissionais, perdendo, na maioria das vezes, o desejo de realizar o curso de seu “sonho”, deixando de acreditar na escola como forma de ascensão social. Segundo os autores, muitos estudantes eram pessoas advindas de uma realidade socioeconômica pouco privilegiada e de necessidades financeiras imediatas. Nesse contexto, para os adolescentes, a situação do mercado de trabalho, o desejo de consumo e a pressão familiar fez com que as profissões escolhidas levassem em consideração muito mais os aspectos financeiros imediatos do que os sonhos e projetos.

Cada tipo de instituição atrai alunos com trajetórias, motivações, expectativas e condições socioeconômicas distintas, o que influencia diretamente não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o desempenho acadêmico, o acesso a oportunidades e a preparação para o mercado de trabalho (Freitas, 2005).

Sampaio (2000) afirma que as pesquisas realizadas sobre o perfil do aluno na rede privada de ensino têm demonstrado que a maioria desses estudantes combinam deficiência acadêmica com carências socioeconômicas e limitações para dedicar plenamente aos estudos, considerando-se que são jovens que conciliam estudo e trabalho e que nem todos têm possibilidade de frequentar um curso superior.

Por outro lado, o fenômeno inverso tenderia a ocorrer no âmbito do ensino superior público (Sampaio, 2000). Entretanto, isso mudou graças a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), sancionada em 29 de agosto de 2012, tornando obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pessoas de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Conhecer os perfis dos estudantes possibilita às instituições ajustarem suas práticas pedagógicas, estratégias de gestão e políticas de inclusão, promovendo uma formação mais alinhada às demandas do mercado e às necessidades individuais dos estudantes (Rego, 2025).

As instituições públicas têm papel essencial na promoção da inclusão social e da democratização do acesso ao ensino superior. Com um perfil de estudantes mais diversos, essas universidades atendem, em grande parte, alunos de baixa renda, possibilitando que jovens de diferentes realidades tenham acesso à formação de qualidade (Vargas; De Paula, 2013).

Assim, esse contexto contribui para o desempenho educacional e atua como instrumento de redução das desigualdades. Em sistemas como o da Universidade da Califórnia, por exemplo, observa-se uma presença expressiva de estudantes de baixa renda beneficiados por auxílios como o Pell Grant, o que demonstra a relevância dessas instituições no enfrentamento das barreiras socioeconômicas (Douglass e Thomson, 2008).

Um dos fatores que contribuiu para o crescimento das instituições de educação superior (IES) privadas foi a adoção dos princípios e das medidas do ajuste neoliberal na economia. Soma-se a isso a reforma do Estado, de caráter gerencial, implementada pelos dirigentes do país. Essas medidas levaram à liberação do mercado e à mudança do estatuto das IES para o regime de instituições de educação superior com fins lucrativos. Ao mesmo tempo, o financiamento público foi congelado pelo governo federal, e a criação de novas IES públicas foi suspensa. Dessa forma, ocorreu um rápido crescimento do número de IES privadas, especialmente das instituições com fins lucrativos (Sguissardi, 2021).

Embora as pesquisas sobre o desempenho de alunos nas IES sejam escassas, Brandt, Tejedo-Romero e Araújo (2020), declaram que dentre os diversos fatores que estão ligados ao desempenho acadêmico, os socioeconômicos são os mais considerados, principalmente, quando se trata de renda familiar e escolaridade e /ou profissão dos pais. Mas, são mencionadas outras variáveis usadas e que compõem o nível socioeconômico como, por exemplo, a etnia.

As IES são frequentadas por alunos heterogêneos com perfis diferentes. Ainda que exista o benefício provido com as políticas de cotas, acadêmicos advindos de famílias ricas obtêm vantagens sobre os estudantes de famílias mais pobres. Nota-se que eles possuem mais chances de obter boas notas para ingressarem nas concorridas universidades públicas e, mesmo com notas medianas ou baixas, podem optar por seguir os estudos desejados em instituições privadas. Todavia, os mais pobres, na maioria das vezes, ajustam seus desejos e aspirações de carreira ou então desistem de ingressar no ensino superior (Oliveira *et al.*, 2007).

Sampaio e Guimarães (2009) afirmam que as características pessoais do indivíduo, a qualidade e a eficiência do estabelecimento de ensino, bem como o *background* familiar (conjunto de características socioeconômicas e contextuais do ambiente de uma família, etc), podem influenciar no rendimento escolar dos acadêmicos.

Isso reforça que a qualidade da formação não depende exclusivamente da condição financeira, mas também das estratégias pedagógicas adotadas e da cultura institucional.

2.3 MATRIZES CURRICULARES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS

No Brasil, ao longo dos anos, várias reformulações foram realizadas, nas instituições formadoras, atendendo às pressões internas e externas. A partir dos anos de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96 (Brasil 1996)), são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconizam a formação profissional com cunho generalista, humanista, crítico e reflexivo, orientada por princípios éticos em seus diferentes níveis de atenção (Mourão *et al.* 2007).

As matrizes curriculares elaboradas pelas faculdades seguem as diretrizes estabelecidas pelo MEC. Porém, a partir de parâmetros do MEC, a instituição pode definir a carga horária da graduação, as disciplinas e suas ementas, a quantidade de turmas, o enfoque do curso, etc. Por esse motivo, um curso de administração, por exemplo, pode ter diferentes direcionamentos a depender da matriz curricular da universidade (Urbano, 2019).

As matrizes curriculares são o conjunto de disciplinas e temas que organizam a educação. Elas têm como objetivo preparar o estudante para as exigências culturais e profissionais de sua futura carreira. No caso do curso de Administração, as matrizes curriculares são essenciais para formar futuros profissionais da área. Apesar de seguirem as DCNs, cada IES as adapta de acordo com sua própria missão e com o perfil de seus alunos.

Nas instituições privadas, especialmente aquelas classificadas como seletivas ou de elite, observa-se um esforço contínuo em desenvolver currículos academicamente rigorosos, com o objetivo de atrair estudantes de alto desempenho e consolidar sua posição de prestígio no cenário educacional (Luciani, 2022).

Nas instituições públicas, o cenário é extenso. Com políticas de acesso mais amplas e voltadas à inclusão social, essas universidades acolhem estudantes de diferentes origens sociais e níveis de formação acadêmica. Em função dessa heterogeneidade, as matrizes curriculares costumam ser desenhadas com atenção às diferentes necessidades do corpo discente. Muitas vezes, o currículo precisa equilibrar o desafio acadêmico com a acessibilidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua trajetória anterior, consigam acompanhar a formação e alcançar os objetivos educacionais propostos (Rego, 2025).

Nesse sentido, as instituições públicas frequentemente incorporam elementos formativos que vão além da técnica e da lógica mercadológica. Suas matrizes curriculares tendem a valorizar o papel social do ensino superior, incluindo disciplinas voltadas ao pensamento crítico, à ética, à cidadania e à compreensão das questões sociais. Essa orientação

visa não apenas a formação de profissionais qualificados, mas também de indivíduos que buscam o fortalecimento de competências de interesse social. (Fischer, 1991).

Enquanto, as instituições privadas — sobretudo as de elite — direcionam seus currículos para o alto desempenho e a competitividade no mercado, com estratégias claras de diferenciação, as instituições públicas priorizam a democratização do ensino e a construção de uma formação mais ampla e humanizada (Fischer, 2001). Ainda que pautadas por lógicas distintas, ambas desempenham papéis fundamentais e complementares na formação de profissionais da área de Administração no Brasil.

2.4. PERFIS DE DOCENTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS

O perfil dos docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no Brasil apresenta diferenças significativas, influenciadas por fatores como estabilidade no emprego, exigências institucionais e estratégias de atuação no mercado educacional. No entanto, a presença de professores com doutorado está em constante crescimento tanto na rede pública quanto na rede privada (Guerra *et al.*, 2023).

Soares (2021) relata que as IES experimentaram transformações significativas com relação aos seus estudantes no último decênio. Porém, nos corpos docentes, as desigualdades ainda são inúmeras. Historicamente, essas instituições foram marcadas pela prevalência de indivíduos brancos, na maioria do sexo masculino, como resultado não apenas de qualificação profissional, mas também de desigualdades estruturais que tonaram impossíveis por muito tempo a manifestação da diversidade nos espaços de construção do conhecimento.

Com as mudanças ocorridas e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)), a qual conferiu maior autonomia às universidades, ao mesmo tempo em que criou um patamar mais exigente de perfil acadêmico para credenciamento (e pela primeira vez, recredenciamento) das instituições. Assim, pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), todas as universidades precisavam ter ao mesmo tempo 1/3 de seu corpo docente com titulação mínima de mestre e uma carreira institucional que incorpore a titulação acadêmica- em seus critérios de promoção (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2007).

Entretanto, nas IES privadas, os docentes enfrentam uma realidade distinta das universidades públicas. Uma das principais características é a necessidade de adaptação às demandas do mercado, o que leva os professores a adotar estratégias de marketing educacional. Tais estratégias incluem participação em eventos, criação de conteúdo para atrair estudantes e,

em alguns casos, a busca por formas inovadoras de ensino que atraem mais alunos e recursos (Massaine, 2010).

Segundo Moura *et al.*, (2021) os professores exercem uma função primordial no desenvolvimento dos estudantes, sendo necessário estar sempre atentos as dinâmicas presentes no mercado e se atualizar constantemente sobre o assunto e atividades. Essas ações são frequentemente vistas como parte de uma estratégia institucional mais ampla, visando à valorização da imagem da instituição e à atratividade no mercado educacional.

O trabalho docente de ensino superior privado difere do trabalho das IES públicas, com destaque para o regime de estabilidade do qual gozam docentes de IES públicas, enquanto, nas IES privadas, predomina o regime de contratação como horista (Inep, 2020). Tais condições tornam o trabalho docente em IES privadas ainda mais exposto às fragilizações das relações de trabalho e às consequências do processo de empresariamento e mercantilização da educação brasileira (Gemelli e Closs, 2022).

Segundo Vieira e Vieira (2004), as universidades públicas federais apresentam elevada resistência às mudanças, fenômeno que não se restringe ao contexto brasileiro, sendo observado também em países desenvolvidos. A organização das universidades federais brasileiras é marcada por estruturas administrativas rígidas e fortemente burocratizadas, o que limita sua capacidade de inovação pedagógica e de adaptação curricular, conforme análise de Sguissardi (2015). Assim, essa rigidez limita a inovação pedagógica e a atualização curricular, impactando a qualidade das práticas docentes.

Além disso, o perfil dos docentes nas IES privadas reflete a constante busca por diferenciação e inovação, visando sempre atender às expectativas de um público que busca, além de conteúdo acadêmico, uma formação mais prática e alinhada com as demandas do mercado de trabalho. Isso exige que os professores se atualizem constantemente, tanto em termos de conhecimento quanto de práticas pedagógicas. Já nas universidades públicas, observa-se a predominância de um modelo acadêmico-científico orientado pela tradição disciplinar e pela valorização da pesquisa (Schwartzman, 2006), o que, embora fortaleça a formação teórica, pode limitar a capacidade de resposta imediata às demandas do setor produtivo.

Essas diferenças refletem, portanto, a dinâmica de cada tipo de instituição, com os docentes das universidades privadas operando em um ambiente mais dinâmico, voltado para a inovação e competitividade, enquanto os docentes das universidades públicas, apesar da

estabilidade, lidam com uma estrutura administrativa que pode dificultar a implementação de mudanças rápidas e adaptativas (Juceviciene, 2015).

2.5. AÇÕES DE PREPARAÇÃO PRÁTICA DE ALUNOS PARA O MERCADO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS E SEU DESEMPENHO NO MERCADO

A formação prática dos estudantes de Administração é um componente cada vez mais valorizado nas IES, refletindo a demanda crescente por profissionais que não apenas dominem o conhecimento teórico, mas que também saibam aplicá-lo de forma eficaz em contextos reais.

Nas IES privadas, sobretudo naquelas com perfil mais mercadológico, a preparação prática está fortemente vinculada à empregabilidade. Nessas instituições, é comum encontrar currículos que priorizam disciplinas aplicadas, programas de estágio estruturados, núcleos de prática empresarial e convênios com empresas e consultorias. Essas ações são frequentemente alinhadas à lógica de mercado, com foco no desenvolvimento de habilidades técnicas, comportamentais e empreendedoras, preparando o aluno para uma inserção rápida e competitiva no mundo do trabalho. A proposta pedagógica tende a ser estruturada a partir de uma narrativa que vincula a formação acadêmica à carreira profissional, reforçando expectativas objetivas de desempenho, retorno econômico e ascensão pessoal, especialmente em contextos marcados pela lógica de mercado no ensino superior (Calvosa; Resende de Almeida, 2022; Alcadipani, 2011).

Um diferencial importante nesse modelo é o uso de metodologias de aprendizagem experiencial. Essa abordagem propõe que os alunos aprendam a partir da prática, seja por meio de estudos de caso, simulações de negócios, consultorias a empresas reais ou projetos integradores. A aprendizagem torna-se mais significativa e eficaz quando os estudantes enfrentam problemas concretos e precisam propor soluções, exercitando habilidades como liderança, inovação e tomada de decisão (Pimentel, 2007).

Essas experiências ajudam a consolidar o conhecimento, fortalecem a autonomia dos alunos e os preparam para lidar com as exigências do mercado de forma mais segura e estratégica.

Nas instituições públicas, embora a realidade de recursos e estrutura seja muitas vezes distinta, há também um investimento significativo na formação prática dos alunos. O foco, porém, costuma ser mais amplo e voltado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integrando diferentes saberes e promovendo uma formação crítica e socialmente comprometida. Um exemplo disso são as parcerias estabelecidas com órgãos públicos, organizações da sociedade civil e empresas públicas, que possibilitam a realização de estágios, projetos de

extensão e pesquisas aplicadas. Essas iniciativas não apenas aproximam os estudantes da realidade profissional, como também estimulam o envolvimento com questões sociais, econômicas e ambientais (Fernandes *et al.*, 2017).

Além disso, muitas universidades públicas têm fortalecido mecanismos de cooperação com o setor produtivo e com instituições de pesquisa, ampliando as oportunidades para que os estudantes participem de projetos interdisciplinares com forte articulação prática. Essa aproximação tem contribuído para a formação de profissionais capazes de atuar de forma inovadora e ética, sobretudo em contextos que exigem uma leitura crítica e integradora da realidade social e organizacional (Suzigan; Albuquerque, 2011).

O desempenho dos egressos no mercado de trabalho não se relaciona exatamente ao tipo de instituição em que ele estudou (pública ou privada), na verdade, relaciona-se à qualidade da experiência prática e do conhecimento adquirido no decorrer da graduação. Se o aluno interage com o mundo real, durante a fase acadêmica, possibilita que o acadêmico desenvolva habilidades interpessoais, capacidade de adaptação, competência técnica, além de desenvolver raciocínio crítico, que são fatores preponderantes para sua inserção e permanência no mercado de trabalho (Freitas *et al.*; 2019).

As estratégias de preparação prática adotadas por instituições públicas e privadas refletem diretamente os modelos educacionais que cada uma propõe, influenciando a forma como o ensino é estruturado. Enquanto as instituições privadas, principalmente aquelas voltadas ao mercado, organizam seus cursos com foco em resultados imediatos e formação voltada à inserção rápida no mercado de trabalho, as instituições públicas seguem uma proposta mais ampla. Nessas, a formação é pensada para integrar ensino, pesquisa e extensão, buscando não apenas preparar o estudante para o mercado, mas também desenvolver uma visão crítica, ética e socialmente comprometida. Com base nessas diferenças, é possível perceber como cada tipo de instituição organiza seu currículo, métodos de ensino, formas de avaliação e recursos disponíveis (Martins, Leite e Lacerda, 2015).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a qualitativa descritiva. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica ou com a mensuração estatística, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de um fenômeno específico. No contexto deste estudo, a abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os significados, as ênfases pedagógicas e as estruturas curriculares presentes nos documentos institucionais das IES analisadas,

elementos cuja complexidade e subjetividade não poderiam ser adequadamente captadas apenas por meio de variáveis quantitativas.

A pesquisa descritiva, dentro da qualitativa, tem como objetivo expor as características de determinada população ou fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, sem, contudo, ter o compromisso de explicar as causas dos fenômenos descritos (Vergara, 2000). Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2021) corroboram essa perspectiva ao destacarem que o foco principal desta abordagem reside na identificação, relato e registro das variáveis que caracterizam o objeto de estudo.

Para a delimitação do universo de pesquisa e seleção das Instituições de Ensino Superior (IES), adotou-se como critério norteador o Ranking Universitário Folha (RUF) 2025, especificamente na categoria de avaliação do curso de Administração de Empresas. O recorte metodológico consistiu em selecionar as instituições mais bem posicionadas no estado de Minas Gerais, estratificando a amostra entre as três principais instituições públicas e uma das três principais instituições privadas listadas no referido ranking.

A restrição da amostra às três primeiras colocadas de cada segmento justificam-se pela intencionalidade de analisar as referências de excelência no ensino de Administração no estado, assim, ao focar no topo do ranking, a pesquisa busca compreender como as instituições de maior prestígio e recursos estruturam seus cursos. Além disso, a limitação a esse número visa assegurar a viabilidade operacional do estudo, permitindo uma análise qualitativa em profundidade dos extensos documentos pedagógicos (PPCs), compatível com o escopo e o cronograma do Trabalho de Conclusão de Curso. Diante disso, tentar abranger um número maior de instituições poderia comprometer o rigor analítico, o que poderia resultar em uma comparação superficial.

Com base nesse critério, a amostra inicial foi definida pelas seguintes IES:

- Segmento Público: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Segmento Privado: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Ibmec e Unipac.

Entretanto, durante a fase de coleta e preparação dos dados, a pesquisa enfrentou limitações de acessibilidade documental. Embora os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das três instituições públicas e do Ibmec estivessem disponíveis para consulta pública ou tenham sido obtidos integralmente, não foi possível localizar os documentos equivalentes da PUC

Minas e da Unipac com o nível de detalhamento necessário para a análise comparativa proposta. Os documentos foram solicitados via e-mail, sem sucesso.

Diante dessa inviabilidade técnica de coleta, a amostra final foi reajustada para quatro instituições (UFU, UFMG, UFLA e Ibmec). Essa seleção preserva a lógica do ranking utilizado, mantendo a análise sobre as instituições de maior prestígio do estado, e assegura a viabilidade da execução da pesquisa com base em dados primários acessíveis e confiáveis.

O levantamento e a busca dos documentos analisados ocorreram no período de março de 2025 a dezembro de 2025, abrangendo as etapas de identificação, localização, solicitação (quando aplicável) e organização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e demais materiais institucionais necessários à condução da análise.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e dos demais documentos institucionais foi realizada por meio da análise temática, técnica de análise qualitativa baseada na leitura sistemática do corpus para identificar padrões de significado e organizá-los em temas interpretativos. Nesse procedimento, os textos são examinados em busca de regularidades — como ideias recorrentes e ênfases — e, a partir desses achados, são construídos temas que sintetizam e explicitam os sentidos presentes no material analisado (DIAS; MISHIMA, 2023).

No contexto desta pesquisa, os temas foram definidos como eixos analíticos extraídos dos documentos que expressam escolhas formativas e orientações institucionais do curso, tais como: perfil do egresso e competências, estrutura e organização curricular (matriz, carga horária e ementas), metodologias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação, atividades complementares/estágio e diretrizes de flexibilização curricular.

A operacionalização seguiu um percurso prático de sete etapas proposto por Dias e Mishima (2023): (1) coleta/seleção do material documental; (2) preparação/organização do corpus (tratamento textual do conteúdo); (3) ambientação e familiarização mediante leituras e releituras; (4) acomodação do dado em instrumento de análise, com recorte e registro de trechos relevantes; (5) identificação de unidades de contexto; (6) definição de núcleos de sentido; e (7) consolidação dos temas, que sintetizam conjuntos de núcleos de sentido associados aos objetivos do estudo. Executada dessa forma, a análise permite comparar como diferentes IES estruturam suas propostas pedagógicas, evidenciando convergências, divergências e especificidades na formação em Administração a partir de documentos oficiais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados está estruturada de modo a confrontar as propostas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas, buscando identificar as convergências e disparidades na formação do administrador em Minas Gerais. Inicialmente, apresenta-se a caracterização das instituições, elemento fundamental para compreender como o contexto geográfico, a natureza jurídica e o porte institucional moldam as diretrizes curriculares e as ênfases de cada curso.

4.1 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONTEXTO DAS IES

Para que a comparação entre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) seja consistente, é necessário situar o ecossistema acadêmico de cada instituição. Conforme apontado por Marconi e Lakatos (2021), a compreensão do objeto passa obrigatoriamente pela delimitação do seu contexto. Assim, as IES analisadas, sendo três públicas federais e uma privada, revelam perfis distintos que variam desde a atuação regionalizada até o foco em nichos globais de mercado.

4.1.1 Universidade Federal de Lavras (UFLA)

A UFLA, sediada em Lavras (MG), consolidou-se como uma "cidade universitária" de referência no Sul de Minas. Fundada em 1908 e federalizada em 1994, a instituição mantém o portal institucional no endereço www.ufla.br. Atualmente, a universidade abriga cerca de 12.000 alunos e um corpo docente de aproximadamente 700 professores permanentes. Com campi em Lavras e São Sebastião do Paraíso, a UFLA expandiu sua vocação original das ciências agrárias para um modelo multidisciplinar. No curso de Administração, essa característica reflete-se em uma formação que, embora técnica, é fortemente vinculada ao desenvolvimento regional e à extensão, distanciando-se de um foco exclusivamente corporativo-metropolitano. O curso completou 50 anos de existência em 2025, sendo sediado na cidade de Lavras e recebendo destaque com uma nota 5 no ENADE de 2022.

4.1.2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Principal polo acadêmico do Triângulo Mineiro, a UFU (www.ufu.br) opera de forma multicampi, com presença em quatro cidades (Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas). Reconhecida como instituto de ensino federal em 1978, possui uma estrutura robusta com cerca de 2.500 docentes e mais de 25.000 estudantes. A Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN), sediada em Uberlândia, é a organização responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como gerir os recursos

orçamentários destinados aos cursos de Administração, Administração Pública e Gestão da Informação da UFU. Com 55 anos de tradição, o curso de Administração destaca-se pela excelência comprovada pelo Conceito 4 no ENADE de 2022, apresentando um desenho institucional que sugere uma formação voltada à gestão pública e empresarial integrada à realidade socioeconômica de uma das regiões mais produtivas do Brasil.

4.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A UFMG (www.ufmg.br), sediada em Belo Horizonte, é a maior instituição de ensino superior do estado e uma das principais do país. Fundada em 1927, possui uma comunidade acadêmica que ultrapassa 50.000 pessoas. O curso de Administração está inserido na Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), no Campus Pampulha (em Belo Horizonte/MG). Com 74 anos de tradição e excelência comprovada pela Nota 5 no ENADE (nota máxima) em 2022, a robustez da UFMG, com seus 91 cursos de graduação e liderança em pesquisa, confere ao PPC de Administração um caráter de rigor científico e acadêmico, onde a tradição institucional se equilibra com a necessidade de atender às complexas demandas de uma capital estadual.

4.1.4 Faculdade Ibmec Belo Horizonte (IBMEC-BH)

O Ibmec-BH (www.ibmec.br) apresenta o perfil mais destoante da amostra por ser uma instituição privada com fins lucrativos voltada a um nicho específico. Localizado no coração financeiro de Belo Horizonte (Savassi), foca em áreas como gestão, economia e direito. Com 30 anos de tradição e excelência comprovada pela Nota 5 no ENADE (nota máxima) de 2022, sua estrutura é mais enxuta e especializada em educação executiva se comparada às federais. A caracterização institucional do Ibmec enfatiza o networking corporativo e a rapidez de resposta ao mercado financeiro, justificando uma proposta formativa com forte viés pragmático e foco em alta gestão.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DO EGRESSO

A definição do perfil do egresso nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições analisadas (UFLA, IBMEC-BH, UFMG e UFU) demonstra um alinhamento estrito às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Administração (Resolução CNE/CES nº 4/2005 e Resolução CNE/CES nº 5/2021). Embora todas as instituições busquem o desenvolvimento de competências técnicas, humanas e éticas essenciais à gestão, observa-se uma diferença fundamental entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e a instituição privada quanto às suas orientações formativas. As IES públicas priorizam a formação cidadã, a extensão universitária e a responsabilidade socioambiental como bases da

atuação profissional, enquanto a instituição privada enfatiza a competitividade de mercado e a formação executiva de alcance global.

4.2.1. Universidade Federal de Lavras (UFLA)

O PPC da UFLA defende uma formação integral, onde o domínio técnico e a consciência cidadã caminham juntos. O objetivo é formar profissionais preparados para atuar na gestão de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, fundamentando suas competências em quatro eixos: intelectual, técnico-funcional, comportamental e ético-político.

Essa diretriz está em sintonia com a visão de Fischer (2001). O autor sustenta que o ensino de Administração deve superar a lógica puramente instrumental, exigindo uma estrutura curricular que una ensino, pesquisa e reflexão crítica. Ao priorizar competências socialmente desejáveis, o projeto da UFLA aproxima a formação universitária dos dilemas contemporâneos.

Dessa forma, ao integrar a capacidade analítica à dimensão ética, o PPC consolida um modelo formativo condizente com a "mudança curricular" proposta por Fischer (1991). O resultado é um percurso de aprendizado que responde tanto aos critérios científicos da gestão quanto às reais necessidades da sociedade.

4.2.2. Faculdade Ibmecc Belo Horizonte (IBMECC-BH)

O PPC do IBMECC-BH delinea um perfil de egresso com orientação mercadológica explícita, voltado à formação de um 'executivo global'. O foco reside na preparação para grandes corporações e mercado financeiro, priorizando competências como a formulação de estratégias competitivas, negociação e raciocínio lógico-matemático avançado. Nesse modelo, a formação prática é instrumental, orientada à eficiência e à atuação consultiva em ambientes competitivos. Essa estrutura corrobora a tese de Calvosa e Resende de Almeida (2022), ao demonstrar que, sob a lógica de mercado, o ensino de Administração vincula o percurso acadêmico diretamente à empregabilidade e ao desempenho profissional imediato.

4.2.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O projeto pedagógico da UFMG distingue-se pela articulação entre uma formação crítica e as demandas da economia digital. O perfil do egresso é descrito como versátil e ético, estruturado em competências que variam de habilidades básicas e genéricas a conhecimentos específicos da Administração. Nota-se, ainda, um alinhamento com a Indústria 4.0, exigindo do discente o desenvolvimento do pensamento computacional e a familiaridade com *Big Data* e Inteligência Artificial, sem abrir mão do compromisso com a sustentabilidade.

Essa caracterização é coerente com a perspectiva de Chaves e Mancebo (2024), ao reforçar o protagonismo discente e a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Assim, o curso busca formar agentes capazes de atuar criticamente na transformação da realidade, em vez de apenas aplicar tecnologias de modo acrítico.

4.2.4. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

O PPC da UFU estabelece o perfil de um profissional generalista e humanista, com ênfase na visão sistêmica e na capacidade de solução de problemas. O curso delinea um egresso de postura empreendedora e ética, comprometido com a inclusão, a diversidade e a responsabilidade socioambiental. Nesse sentido, a prática profissional é voltada para a transformação social, incentivando a liderança e a geração de empregos sustentáveis.

Essa caracterização reafirma o papel da universidade pública na promoção do desenvolvimento regional e da mobilidade social. Tal perspectiva é coerente com os estudos de Vargas e De Paula (2013), ao reconhecer que as instituições públicas desempenham uma função estratégica na democratização de oportunidades e na redução de desigualdades. As principais características formativas do perfil do egresso de cada IES analisada estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais semelhanças e diferenças entre as IES estudadas.

IES	ÊNFASE DO PERFIL DO EGRESSO	DIFERENCIAIS MAIS MARCANTES
UFLA	Formação integral (técnico-científica + cidadã), com sustentabilidade e compromisso social.	Forte articulação ensino–pesquisa–extensão e valorização de vivências como Empresa Júnior/PET/núcleos.
IBMEC - BH	Orientação mais mercadológica e aplicada, com foco em eficiência, ferramentas de gestão e empregabilidade.	Maior centralidade na prática profissional (laboratórios/projetos/estágio) e preparo para ambientes competitivos.
UFMG	Formação crítica e ética, conectada às demandas da economia digital.	Destaque explícito para Indústria 4.0, Big Data e IA mantendo compromisso cidadão.

<i>UFU</i>	Formação generalista e humanista,	Ênfase em inclusão,
	com foco em solução de problemas	diversidade e
	e transformação	responsabilidade
	social/organizacional.	socioambiental, reforçando o papel da universidade pública.

Fonte: Elaboração Própria

4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES

A estruturação das matrizes curriculares dos cursos de Administração analisados reflete um embate de perspectivas entre a necessidade de conformidade às regulações estatais e a busca por uma identidade institucional diferenciada. A análise das grades curriculares da UFLA, IBMEC-BH, UFMG e UFU revela um cenário em que as exigências regulatórias comuns convivem com estratégias pedagógicas singulares, delineando percursos formativos distintos entre o setor público e o privado.

No que tange às convergências, observa-se um alinhamento estrito e transversal aos quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Administração (Resolução CNE/CES nº 5/2021 e anterior nº 4/2005). Todas as instituições estruturam seus currículos respeitando a carga horária mínima de 3.000 horas, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº 2/2007, e organizam os conteúdos em quatro núcleos de formação fundamentais: Formação Básica (abarcando Sociologia, Filosofia, Direito e Economia), Formação Profissional (Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas e Operações), Estudos Quantitativos e Tecnológicos, e Formação Complementar.

Adicionalmente, verifica-se a incorporação obrigatória da curricularização da extensão, em cumprimento à Resolução CNE/CES nº 7/2018, que exige a destinação de 10% da carga horária total para atividades extensionistas.

Tanto as Instituições de Ensino Superior (IES) federais quanto a privada adaptaram suas matrizes para integrar essas práticas na grade regular. Esse alinhamento normativo assegura que os egressos de todas as instituições possuam as competências basilares avaliadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), garantindo a validade nacional dos diplomas e a padronização mínima da formação do administrador no território nacional.

4.3.1. Distinções e flexibilização: identidade curricular e ênfases formativas

Apesar de uma base normativa comum (DCNs), as IES apresentam distinções relevantes na arquitetura curricular e nas ênfases de conteúdo. No caso do IBMEC-BH, a matriz curricular

se diferencia pelo foco em um núcleo quantitativo orientado ao mercado financeiro, incluindo disciplinas mais aprofundadas (como Cálculo, Métodos de Previsão) e uma sequência mais rigorosa em Finanças Corporativas e Mercado de Capitais. Essa estrutura curricular é desenhada para desenvolver competências analíticas de maior complexidade, direcionando a formação para competitividade e inserção no setor privado corporativo. A caracterização do curso é coerente com a disposta por Calvosa, Resende de Almeida (2022), na medida em que se aproxima da lógica de mercado aplicada ao ensino superior, em que a formação tende a ser narrada e organizada a partir de objetivos de desempenho, retorno e empregabilidade, reforçando expectativas de inserção rápida e competitiva no mundo do trabalho.

A UFMG se diferencia ao estruturar sua matriz em “Percursos Curriculares” (Formação Específica, Geral, Complementar e Avançada), o que amplia a flexibilidade e permite maior personalização da trajetória acadêmica pelo discente. Além disso, o currículo evidencia atualização frente às demandas tecnológicas contemporâneas (Indústria 4.0), ao incorporar formalmente competências relacionadas a Pensamento Computacional, Big Data e Inteligência Artificial aplicadas à gestão, preparando o egresso para lidar com a complexidade tecnológica.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Chaves e Mancebo (2024), na medida em que se aproxima da defesa de novas estruturas curriculares que reforçam o protagonismo discente e o envolvimento ativo do estudante na construção de sua formação, favorecendo trajetórias mais significativas e alinhadas a desafios contemporâneos, sem reduzir o ensino superior a uma lógica meramente instrumental.

A UFU evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática social ao explicitar, na própria grade, Atividades Curriculares de Extensão (ACE) em componentes como “ACE: Análise de Investimentos” e “ACE: Planejamento de Negócios”, reforçando a extensão como dimensão estruturante da formação. A matriz privilegia uma formação generalista sólida, com forte viés para o empreendedorismo regional, a gestão de pequenas empresas e o desenvolvimento local, articulando instrumentos técnicos (como Pesquisa Operacional e Análise de Dados) a demandas concretas do contexto socioeconômico do entorno.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Fernandes et al. (2017), na medida em que converge com a compreensão de que ações como extensão e pesquisas aplicadas aproximam os estudantes da realidade profissional e, simultaneamente, estimulam o engajamento com questões sociais, econômicas e ambientais, fortalecendo uma formação prática socialmente comprometida.

A UFLA organiza sua matriz de modo a possibilitar “rotas” de aprofundamento em subáreas, com integração explícita de temas como sustentabilidade e agronegócio à formação em gestão, o que dialoga com a vocação histórica da instituição. Além disso, a matriz denota preocupação com a formação cidadã e humanística, transversalizando temas como direitos humanos e relações étnico-raciais de forma orgânica nos componentes obrigatórios e optativos, em contraste com abordagens mais tecnicistas observadas em parte do setor privado.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Fischer (2001), na medida em que se alinha à compreensão de que, nas instituições públicas, as matrizes curriculares tendem a incorporar elementos formativos para além da técnica e da lógica mercadológica, valorizando dimensões como ética, cidadania e formação ampliada, enquanto instituições privadas frequentemente enfatizam competitividade e desempenho no mercado.

4.3.2. Caracterização e qualificação do corpo docente

Nas instituições públicas federais analisadas — Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) —, observa-se uma predominância de docentes com titulação de doutorado, majoritariamente contratados em regime de Dedicção Exclusiva. No caso da UFLA, o documento apresenta uma lista detalhada dos docentes vinculados ao curso, evidenciando uma estrutura departamental que abrange subáreas como Contabilidade, Economia, Gestão de Pessoas e Operações. A qualificação *stricto sensu* é um requisito estatutário predominante e a dedicação integral favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo que os professores coordenem núcleos de estudo e orientem projetos de longo prazo.

A UFU organiza seu corpo docente em seis departamentos específicos (Operações, Métodos e Informações; Organizações e Estratégia; Gestão de Pessoas; Finanças; Marketing), sinalizando uma estrutura departamentalizada em que os componentes curriculares tendem a ser ministrados por especialistas de suas respectivas áreas. O projeto pedagógico também enfatiza a inserção desses docentes em programas de pós-graduação (Mestrado Acadêmico, Profissional e Doutorado), o que sugere potencial “retroalimentação” entre produção científica e atividades de ensino na graduação, fortalecendo a articulação entre pesquisa e formação.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Schwartzman (2006), na medida em que dialoga com a compreensão de que, nas universidades públicas, predomina um modelo acadêmico-científico orientado pela tradição disciplinar e pela valorização da pesquisa, o que tende a favorecer a presença de docentes com produção científica ativa e a aproximação entre pesquisa e ensino.

A UFMG, por sua vez, reforça o caráter multidisciplinar de seu corpo docente. Além dos professores do Departamento de Ciências Administrativas (CAD), o curso conta com a colaboração de docentes de unidades conexas, como a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências Exatas. O documento enfatiza a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na contínua qualificação pedagógica e na atualização curricular, composta por doutores com trajetória acadêmica consolidada e atuação em pesquisa, ensino e extensão.

Em contraste com o modelo predominantemente acadêmico das universidades federais, o IBMEC-BH adota uma composição docente mista, valorizando simultaneamente a titulação (mestre/doutor, conforme exigências regulatórias) e a experiência executiva no mercado. O PPC descreve a presença de docentes que atuam também como executivos e consultores, o que tende a reforçar uma dinâmica de ensino orientada à aplicação prática imediata, com uso de estudos de caso reais e forte aderência às demandas corporativas (especialmente do mercado financeiro), em consonância com um perfil de egresso voltado à competitividade no setor privado. Embora haja previsão de incentivos à qualificação contínua (como Plano de Carreira Docente), a lógica de contratação é apresentada como mais sensível à competência técnica aplicada e às redes de relacionamento corporativas.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Massaine (2010), na medida em que se articula à ideia de que, no contexto do ensino superior privado, a atuação institucional e docente tende a responder a dinâmicas de mercado e estratégias de posicionamento/atratividade, o que favorece a valorização de perfis com forte aderência prática e legitimidade no setor produtivo. O Quadro 2 destaca as principais semelhanças e diferenças em relação a Matriz Curricular das IES estudadas.

Quadro 2 – Principais semelhanças e diferenças em relação a Matriz Curricular das IES estudadas.

IES	ELEMENTOS COMUNS	DIFERENCIAL CURRICULARES	EVIDÊNCIAS OBJETIVAS
UFLA	Currículo alinhado às DCNs; inclui extensão no desenho curricular; CH total acima do mínimo.	Organização por componentes e orientação por “rotas de formação”, com integração prática (ex.: laboratório integrador) e temas de meio ambiente/sustentabilidade.	CH total 3.006,33 h; extensão 308,17 h; menção a “rotas de formação” e “Laboratório Integrador/Extensão

			em Laboratório Integrador”.
IBMEC - BH	Curriculo alinhado às DCNs; estrutura por núcleos (básica, profissional, quantitativos/tecnologias, complementar) e estágio.	Ênfase em quantitativos e finanças voltadas ao mercado (trilha explícita de cálculo/estatística/previsão + finanças/mercados).	Núcleo quantitativo com 400 h (Cálculo I/II, Estatística I/II, Métodos de Previsão); CH total 3.200 h; disciplinas como Finanças Corporativas, Mercados Financeiros e Mercado de Capitais.
UFMG	Curriculo alinhado às DCNs; CH total no patamar mínimo; articula competências e atualização frente a mudanças tecnológicas.	Estrutura por “percursos curriculares” (específico/geral/complementar/avançado), com possibilidade de integralização no núcleo avançado (graduação–pós).	CH total 3.000 h; descrição dos núcleos/percursos e definição do “núcleo avançado” como interseção com disciplinas da pós-graduação.
UFU	Curriculo alinhado às DCNs; CH total no patamar mínimo; extensão curricularizada com 10% formalmente distribuída.	Extensão aparece como ACEs nomeadas na matriz (aproximação teoria–prática), incluindo temas financeiros e de métodos quantitativos aplicados.	CH total 3.000 h; núcleo de extensão com 300 h (10%); lista de ACEs (ex.: ACE Análise de Investimentos; ACE Planejamento e Controle Financeiro; ACE Teoria das Filas e Simulação).

Fonte: Elaboração Própria

4.4. ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO: FINANCIAMENTO, EXTENSÃO E SUPORTE ACADÊMICO

4.4.1. Modelos de financiamento e acesso

As universidades federais analisadas (UFLA, UFMG e UFU), por serem instituições públicas, operam sob o princípio da gratuidade do ensino, com financiamento estatal, o que faz

com que seus PPCs não tratem de mensalidades, mas enfatizem políticas de assistência estudantil e inclusão. Nesse sentido, ganham centralidade mecanismos institucionais voltados à permanência (assistência, acessibilidade e apoio ao estudante), direcionados especialmente a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reforçando o papel da universidade pública na democratização do acesso e na mobilidade social. Essa ênfase também se articula ao contexto mais amplo de ampliação de acesso e inclusão no ensino superior público brasileiro, como ilustrado por políticas afirmativas e de reserva de vagas.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Vargas e De Paula (2013), na medida em que se alinha à compreensão de que a inclusão (e permanência) de perfis como o estudante-trabalhador/trabalhador-estudante constitui um desafio público no ensino superior, demandando políticas e estruturas institucionais de apoio que reduzam barreiras socioeconômicas e sustentem trajetórias acadêmicas.

Em contrapartida às federais, a Faculdade IBMEC-BH, enquanto IES privada, sustenta sua oferta educacional a partir de mensalidades, o que tende a configurar uma relação mais explícita de prestação de serviço, na qual infraestrutura e qualificação docente são viabilizadas pela receita oriunda do corpo discente. Ainda assim, o documento institucional menciona mecanismos de acesso como a adesão ao PROUNI e bolsas próprias, compondo uma estratégia de ampliação de ingresso que convive com a lógica de financiamento predominantemente privado. Nessa configuração, o desenho institucional e a sustentabilidade econômico-financeira tornam-se dimensões centrais do funcionamento do curso, com impacto direto sobre políticas de captação, permanência e posicionamento no mercado educacional.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Sguissardi (2021), na medida em que se articula à leitura de expansão do setor privado e de sua vinculação a dinâmicas de mercado (incluindo a presença de instituições com fins lucrativos), em um cenário marcado por reconfigurações do financiamento e pela crescente mercantilização do ensino superior brasileiro.

4.4.2. Extensão universitária e serviços à comunidade

A extensão universitária apresenta-se distinta nos dois modelos. Nas IES federais, a extensão é assumida como um pilar indissociável do ensino e da pesquisa, com impacto comunitário. A UFLA destaca-se por uma rede de aproximadamente 170 núcleos de estudo e 14 empresas juniores, além de incubadoras e um parque tecnológico, promovendo eventos como o "UFLA de Portas Abertas" e projetos de educação financeira para a comunidade local. A UFU institucionaliza a extensão em sua matriz curricular por meio das Atividades

Curriculares de Extensão (ACE) e mantém serviços de atendimento à comunidade via Empresa Júnior e projetos aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão, abrangendo áreas como gestão pública e empreendedorismo social. A UFMG segue diretriz similar, com a curricularização de 10% da carga horária em programas e projetos registrados no Sistema de Informação da Extensão (SIEEX), além de oferecer serviços especializados através de seus centros e laboratórios.

No IBMEC-BH, embora existam atividades complementares e eventos acadêmicos, a extensão e as iniciativas de “serviço” tendem a se orientar mais para o desenvolvimento de carreira do discente e para a conexão com o mercado corporativo, seja via ações de nivelamento, orientação profissional ou interação com empresas parceiras. Esse desenho difere do padrão mais frequente nas instituições públicas, em que as ações se articulam de modo mais amplo com a lógica de ensino–pesquisa–extensão e com demandas sociais e regionais, frequentemente operacionalizadas por parcerias com órgãos públicos e organizações da sociedade civil, além de projetos aplicados. Assim, enquanto nas públicas a extensão costuma reforçar compromissos de inclusão e desenvolvimento territorial, no IBMEC-BH ela aparece mais vinculada à empregabilidade e ao relacionamento institucional com o setor produtivo.

A caracterização do curso é coerente com a disposta por Cervi e Froemming (2013), na medida em que se alinha à leitura de que a relação universidade–empresa (por exemplo, via estágio supervisionado) pode operar como canal estruturado de interação e de “marketing de relacionamento”, aproximando a formação acadêmica de dinâmicas organizacionais e de redes corporativas — movimento que dialoga com uma extensão de perfil mais orientado ao mercado.

4.4.3. Infraestrutura de pesquisa e eventos acadêmicos

A infraestrutura de pesquisa nas universidades federais é caracterizada pela complexidade e pela escala. A UFLA dispõe de cerca de 400 laboratórios e uma biblioteca central integrada ao Portal de Periódicos da CAPES, suportando uma produção científica intensa que alimenta eventos como o Congresso de Extensão (CONEX). A UFU e a UFMG possuem estruturas departamentais que fomentam a pesquisa *stricto sensu*, com laboratórios de informática e espaços de convivência acadêmica que permitem a realização de simpósios e a publicação em periódicos científicos qualificados, muitas vezes com a participação direta de discentes da graduação em projetos de iniciação científica.

O IBMEC-BH oferece uma infraestrutura moderna e funcional, focada na experiência de aprendizado prático e no conforto do estudante, com salas equipadas, laboratórios de informática atualizados e bibliotecas com acervo físico e digital robusto. A pesquisa na

instituição, contudo, apresenta um viés mais aplicado, frequentemente vinculada aos cursos de MBA e pós-graduação *lato sensu*, com incentivo à produção de artigos que dialoguem com as demandas empresariais, e o Trabalho de Conclusão de Curso pode assumir formatos voltados à resolução de problemas de mercado, como planos de negócios. O Quadro 3 evidencia as principais semelhanças e diferenças em relação a Matriz Curricular das IES estudadas.

Quadro 3 – Principais semelhanças e diferenças em relação a estrutura de ensino entre as IES estudadas.

Dimensão Analítica	Universidades Federais (UFLA, UFU, UFMG)	Faculdade Ibmecc-BH	Análise Teórica (Referencial)
<i>Financiamento</i>	Integralmente Público (União).	Privado (Mensalidades/Capital Social).	Público: Educação como direito; Privado: Educação como serviço.
<i>Foco da Extensão</i>	Desenvolvimento Regional e Social (ACEs e Portas Abertas).	Conexão Corporativa e <i>Networking</i> Profissional.	Público: Transformação social (Minayo); Privado: <i>Employability</i> .
<i>Pesquisa</i>	<i>Stricto Sensu</i> (Mestrado/Doutorado) e Iniciação Científica.	<i>Lato Sensu</i> (MBA) e Pesquisa Aplicada ao Mercado.	Público: Ciência pura e social; Privado: Resolução de problemas práticos.
<i>Infraestrutura</i>	Complexos laboratoriais de grande escala e bibliotecas centrais.	Ambientes modernos, tecnológicos e focados em <i>business</i> .	Público: Escala e diversidade; Privado: Funcionalidade e conforto.
<i>Assistência</i>	Bolsas permanência, auxílio-moradia e alimentação.	Bolsas por desempenho e acesso via PROUNI/Crédito.	Público: Foco na vulnerabilidade; Privado: Foco no mérito e acesso financeiro.

Fonte: Elaboração Própria

O quadro 3 evidencia que as diferenças na estrutura de ensino entre as IES analisadas decorrem, sobretudo, da natureza do financiamento e das finalidades institucionais. As universidades federais, sustentadas integralmente por recursos públicos, apresentam forte orientação para o desenvolvimento regional e social, com extensão voltada a ações abertas à comunidade, pesquisa prioritariamente científica (*stricto sensu*) e ampla infraestrutura acadêmica, além de políticas permanentes de assistência estudantil voltadas à redução de vulnerabilidades.

Em contraste, a Faculdade Ibmecc-BH, de caráter privado, organiza sua estrutura a partir de uma lógica de mercado, com foco na conexão corporativa, no *networking* profissional e na empregabilidade, priorizando cursos *latu sensu*, pesquisa aplicada, ambientes tecnológicos voltados aos negócios e bolsas associadas ao desempenho acadêmico e ao acesso ao crédito. De forma geral, o quadro revela que, enquanto o modelo público enfatiza a educação como direito e instrumento de transformação social, o modelo privado a compreende como serviço, orientado à eficiência, à funcionalidade e à inserção no mercado de trabalho

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a investigar de que maneira as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas estruturam suas propostas pedagógicas e quais são os principais pontos de convergência e divergência entre elas. O objetivo central foi plenamente atingido ao mapear que, embora o arcabouço legal da Resolução CNE/CES nº 5/2021 unifique os conteúdos básicos, a execução prática revela projetos pedagógicos com identidades distintas.

A resposta à pergunta de pesquisa indica que as instituições públicas mineiras (UFLA, UFU e UFMG) consolidam uma formação pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com forte ênfase no papel social do administrador e no desenvolvimento regional. Em contrapartida, a instituição privada analisada (Ibmecc-BH) direciona seus esforços para a empregabilidade imediata, focando em competências instrumentais, *networking* corporativo e uma visão de negócios voltada ao mercado financeiro e de capitais. Conclui-se que o "perfil do egresso" é, portanto, um reflexo direto da missão institucional e das fontes de financiamento de cada escola.

No campo teórico, este trabalho reforça as discussões de Oliveira e Sauerbronn (2007) e Bertero (2007) sobre a natureza da graduação em Administração no Brasil, muitas vezes caracterizada como uma "educação geral". Contudo, os dados aqui apresentados oferecem uma nova camada de análise: a de que a autonomia universitária tem sido utilizada para criar nichos de especialização acadêmica.

A pesquisa contribui para a literatura ao demonstrar que a flexibilização curricular não resultou em uma padronização, mas sim no acirramento das vocações institucionais. Enquanto as federais expandiram o conceito de sala de aula para o campo social através das Atividades Complementares de Extensão (ACEs), a iniciativa privada ocupou o espaço da modernização tecnológica e da agilidade curricular. Assim, o estudo preenche uma lacuna sobre a aplicação prática das novas DCNs em Minas Gerais, servindo de base para futuros debates sobre a dualidade entre a formação crítica e a formação tecnicista.

Sendo a Administração uma ciência social aplicada, os resultados apontam caminhos práticos para os gestores educacionais. Para as universidades públicas, observa-se a necessidade premente de revisão de processos internos que tornam a atualização de ementas lenta frente às transformações do mercado, sugerindo uma maior aproximação com o ecossistema de inovação sem perder a essência da pesquisa básica.

Para a gestão da instituição privada, o desafio reside em equilibrar o pragmatismo mercadológico com uma base humanística mais sólida, evitando que a formação se torne meramente operacional. O benefício real deste diagnóstico para as escolas estudadas é a possibilidade de reavaliação de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), garantindo que a entrega acadêmica esteja alinhada não apenas com as normas do MEC, mas com as expectativas de uma sociedade que demanda administradores capazes de lidar com a complexidade e a sustentabilidade.

É fundamental reconhecer que este trabalho possui limitações que delimitam o alcance das generalizações. A principal delas refere-se ao método de coleta de dados, centrado estritamente na análise documental de fontes oficiais (PPCs, matrizes e portais institucionais). Tal abordagem pode não captar integralmente a "cultura de sala de aula" ou as variações didáticas entre diferentes docentes.

Além disso, a amostra final foi impactada pela dificuldade de acesso a documentos atualizados de outras IES privadas mineiras, como a PUC Minas e a Unipac, o que restringiu a comparação do setor particular a um único modelo de negócio de alta performance (Ibmec). Essa ausência de uma diversidade maior de instituições privadas limita a visão sobre o ensino pago voltado para outras classes sociais e contextos regionais.

5.1. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A partir das conclusões alcançadas e diante das limitações inerentes a este estudo, vislumbram-se novos caminhos investigativos que podem aprofundar o debate sobre o ensino de Administração no Brasil. Primeiramente, recomenda-se a realização de pesquisas de campo

que busquem confrontar o conteúdo prescrito nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) com a realidade cotidiana de discentes e docentes. Por meio de entrevistas ou grupos focais, seria possível investigar o grau de isomorfismo entre o discurso institucional e a prática pedagógica, identificando se as diretrizes de "formação crítica" ou "orientação ao mercado" são efetivamente percebidas no ambiente de sala de aula.

Em uma perspectiva de longo prazo, sugere-se o desenvolvimento de estudos longitudinais voltados à trajetória dos egressos das instituições analisadas. Acompanhar os formados nos primeiros cinco anos de carreira permitiria verificar se os diferenciais formativos identificados nesta pesquisa — como a ênfase em competências instrumentais no setor privado versus a base generalista e humanista no setor público — traduzem-se em distinções reais de empregabilidade, níveis hierárquicos ou remuneração no mercado de trabalho.

Por fim, a agenda de pesquisas futuras deve contemplar o impacto das políticas de inclusão e diversidade na configuração dos cursos. Torna-se relevante investigar como a Lei de Cotas e as ações de permanência estudantil nas universidades federais têm alterado não apenas o perfil socioeconômico dos estudantes, mas também as suas escolhas de carreira e visões sobre a responsabilidade social do administrador. Esse mapeamento, quando comparado ao perfil dos alunos da rede privada, pode revelar novos contornos sobre a democratização do acesso e a qualidade multidimensional do ensino superior de Administração no país.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALCADIPANI, R. **Resistir ao produtivismo:** uma ode à perturbação acadêmica. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174–1178, 2011.

BETERO, C. O. **A docência numa universidade em mudança.** Cadernos Ebape.Br, Bela Vista, v. 5, n. 1, p. 1-11, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/kYmB75fJ5PYV4DCxrWfrw4K/?format=pdf&lang=pt>.

BRANDT, J. Z; TEJEDO-ROMERO, F.; ARAUJO, J. F. F. E. **Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública.** Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 46, p. 1-20, nov. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046202500>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 438/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração: comentada / **Conselho Federal de Administração**. – Brasília: Conselho Federal de Administração, 2021. 72 p.: il. Disponível em: <https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Guia-DCNs-E01-V3-Web.pdf>.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro, de 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. In: SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2021.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2021. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649/resolucao-cne-ces-n-5>.

CALVOSA, M. V.D; RESENDE, A. C.A. **A professional education initiative for building the career of Business Administration students**. Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2, p. e58411225991, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25991.

CERVI, C.; FROEMMING, L. M. S. Relação universidade – empresa: estágio supervisionado como canal de marketing de relacionamento. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 210-231, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p210/25428>.

CHAVES, V. L. J; MANCEBO, D. **Educação superior no Brasil: novos modos de regulação e tendências em construção**. Revista Cocar.: Edição Especial, Belém, v. 2, n. 29, p. 1-22, nov. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9231/3923>.

DIAS, E.G; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 – 2009):** do Provão ao SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOUGLASS, J.; THOMSON, G. **The Poor and the Rich:** A Look at Economic Stratification and Academic Performance Among Undergraduate Students in the United States. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California – Berkeley, Oct. 2008. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/68p432p0>.

FERNANDES, L.et al. Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários? In: SIMPOSIO AVALIAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis. **Simpósio Avaliação Superior**. Florianópolis: Avalies, 2017. v. 3, p. 1-17. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179396/102_00654%20-%20ok.pdf?sequence=1.

FISCHER, T. **Currículos em mudança**. Rio de Janeiro: UNESCO, 1991.

FISCHER, T. M. D. **Difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil:** seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 5, n., p. 123-139, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552001000500007>.

FREIRE, L. F. S. **Política institucional de integração e acompanhamento de egressos nas universidades federais:** uma proposta para a UFGD. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração Pública, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-ADMINISTRACAOPUBLICA/DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20DEFENDIDAS/TCF%20-%20LAUSEMAR%20FREITAS%20SOBRINHO%20FREIRE.pdf>.

FREITAS, A. A. S. M. **Acesso à Universidade:** os alunos do ensino superior privado. Estudos em Avaliação Educacional, Bahia, v. 31, n. 16, p. 153-168, jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a07.pdf>.

FREITAS, C. C. G. et al. Inserção do Egresso no Mercado de Trabalho como Indicador da Qualidade do Ensino: análise de um curso superior de administração. **Revista de Ensino e**

Pesquisa em Administração e Engenharia, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 64-85, nov. 2019. Disponível em: <https://repae-online.com.br/index.php/REPAE/article/view/173/pdf>.

GARBIN, T. R; SANTOS, A. P. **Orientações para Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos na UFOP**. 2020. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: https://www.prograd.ufop.br/sites/default/files/orientacoes_elaboracao_e_atualizacao_ppc_20_20_final.pdf.

GEMELLI, C. E; CLOSS, L. **Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras**. 2022. 23 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Ósorio, 2022. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2023.20.3.6.pt>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>.

GUERRA, A. L. R. et al. O perfil dos docentes da educação superior: uma análise quantitativa comparativa entre as redes pública e privada. **Revista Acadêmica Online**, [s. l], v. 3, n. 1, p. 5-8, nov. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8209530.

HOFFMANN, C. et al. **O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC)**. Educ. Pesqu, São Paulo, v. 3, n. 40, p. 651-666, set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041491>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>.

JUCEVICIENE, P.; VALINEVICIENE, G. **Educational Environments for Students' Organizational Learning**. Social Sciences, [S.L.], v. 87, n. 1, p. 64-73, 22 jul. 2015. Kaunas University of Technology (KTU). <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ss.87.1.12317>.

LUCIANI, F. T. **Formar para quê?** 2022. 331 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-19012023-092728/publico/FERNANDA_TRINDADE_LUCIANI.pdf.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view

MARTINS, D. A; LEITE, L. P; LACERDA, C. B. F. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 89, n. 23, p. 984-1014, dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400008>.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. **Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), [S.L.], v. 22, n. 1, p. 223-247, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100012>.

MASSAINE, E. O. **MARKETING EDUCACIONAL**: os desafios de uma instituição de ensino para conquistar e manter alunos. 2010. 112 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2010. Disponível em: <https://lyceumononline.usf.edu.br/salavirtual/documentos/1985.pdf>.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/370906482/MINAYO-Maria-Cecilia-de-Souza-Org-Pesquisa-Social-Teoria-Metodo-e-Criatividade-29-Ed-Petropolis-RJ-Vozes-2010-Colecao-Temas-Sociais>.

MOURA, S. T. G. et al. **Competências dos docentes no ensino superior**. *Avaliação*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 658-677, nov. 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000300002>.

MOURÃO, L. C. et al. **Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada**. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 28, n. 98, p. 181-210, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000100010>.

ODA, E.; MARQUES, C. Administração: definição e contextualização. In: ODA, Érico; MARQUES, Cícero. **Gestão das Funções Organizacionais**. Curitiba: IESD Brasil, S. A. p. 7-18, 2008. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/24061.pdf>.

OLIVEIRA, A. L. M. **Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015: uma revisão**. *Articles: Avaliação*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 237-252, abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100013>.

OLIVEIRA, F. B. SAUERBRONN, F. F. **Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição.** RAP – Revista da Administração Pública. Edição comemorativa. p.149-170, 1967-2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2410/241016441009.pdf>.

OLIVEIRA, S. L. O. et al. Business Demography: o perfil dos estudantes do ensino superior privado no brasil. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 1-17, nov. 2007. Disponível em: <https://revistagt.fpl.emnuvens.com.br/get/article/view/197/193>.

OLIVEIRA, J. B. Formação continuada docente e diretrizes da bncc. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 12, p. 79-90, 2023.

PIMENTEL, A. **A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional.** **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 159-168, ago. 2007. Tikinet Edicao Ltda. - EPP. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2007000200008>.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.** **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 22, n., p. 127-134, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.

REGO, T. C. F; PREVITALI, F. S. **FALANDO EM FORMAÇÃO DOCENTE: perfil dos estudantes de licenciaturas em minas gerais.** **Educ. Rev.**, Uberlândia, v. 41, n. 1, p. 12-48, 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-48969>.

RESOLUÇÃO	CNE/CES	2020.
------------------	----------------	--------------

Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia de COVID-19. Diário Oficial da União: Seção 1, n. 249, p. 64, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2020>

Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / **Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior.** – Ano 25, n. 37 (Ago 2007). – Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2007.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil.** **Economia Aplicada**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 45-68, mar. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-80502009000100003>.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 111, n. 1, p. 2013-408, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HbWMvW4ZM3NwhDV4M7tK3dF/?lang=pt>.

SCHWARTZMAN, S. **A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, jan./abr. 2006.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002-2012**. São Carlos: Diagrama, 2015. Disponível em: https://vsguissardi.com.br/outros_documentos/estudo-diagnostico-da-politica-de-expansao-da-e-acesso-a-educacao-superior-no-brasil-2002-2012. Acesso em: 27 ago. 2025.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil: expansão e mercantilização**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1–21, e0167, 2021. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>.

SILVA, D. B. et al. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 248-259, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772022000200003>.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E.M. A interação entre universidades e empresas em perspectiva histórica no Brasil. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 5–40, 2011.

URBANO, G. M. B. **As diretrizes curriculares de Administração e a formação dos profissionais: uma análise nos cursos presenciais de Administração em Araguaína - TO**. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1791>.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Revista da**

Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000200012>.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/534198122/Vergara-2003-Projetos-de-Relatorios-de-Pesquisa-Em-Administracao>.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. **Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança**. *Revista de Administração Contemporânea*, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 181-200, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552004000200010>.
