



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

SEBASTIÃO CAVALCANTI NETO

**A COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
OESTE DO PARANÁ E O PROCESSO ISOMÓRFICO INSTITUCIONAL**

LONDRINA

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE NEGÓCIOS

SEBASTIÃO CAVALCANTI NETO

**A COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
OESTE DO PARANÁ E O PROCESSO ISOMÓRFICO INSTITUCIONAL**

LONDRINA

2006

SEBASTIÃO CAVALCANTI NETO

**A COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
OESTE DO PARANÁ E O PROCESSO ISOMÓRFICO INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós- Graduação em Administração (PPA – UEL/UEM), área de concentração: Gestão de Negócios, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Professor Orientador: Prof. Dr. Paulo da Costa Lopes

LONDRINA

2006

SEBASTIÃO CAVALCANTI NETO

**A COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
OESTE DO PARANÁ E O PROCESSO ISOMÓRFICO INSTITUCIONAL**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora

Aprovada em.

Prof. Dr. Paulo da Costa Lopes (PPA/UEL)

Prof. Dr. Paulo Roberto Chavarria Nogueira (Unioeste)

Prof^a. Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa (PPA-UEL)

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é uma grande viagem... uma viagem pela reflexão, que nos remete novamente a ela vivida. Vamos tentar retornar um pouco desta viagem, a qual está se encerrando mais uma etapa.

Só pelo fato de poder estar chegando em mais um destino, nesta viagem já é motivo suficiente para agradecer a **DEUS**, pois foi Ele que permitiu estar aqui. Como já não fosse motivo suficiente para agradecê-lo uma vez, tem ainda a segunda oportunidade me concedida por ele, através das mãos do neurocirurgião **ORIVAL ALVES** durante o AVC sofrido há 5 anos e as DCs sofridas ao longo dos últimos anos. Mas, ainda continuo acreditando, que isso são sintomas de uma cabeça enciumada por eu pensar muito com o coração, relegando-a a um segundo plano. Mas, *“o que é a vida sem um sonho?”* (Edmond Rostand).

Seguindo esta viagem, devo agradecer aos responsáveis diretamente por este momento, a **BETH**, o **PAULO** e o **FELIPE**, que acabaram ficando sozinhos durante tanto tempo neste percurso. Afinal, até assusta quando fazemos as contas. Foram aproximadamente 55.000 quilômetros rodados entre Assis Chateaubriand e Londrina nos últimos três anos dedicados ao mestrado. Ou seja, 550 horas ou praticamente 23 dias ininterruptamente dentro do carro... e longe deles, só no deslocamento, sem computar no tempo dedicado ao estudo propriamente dito. Ao **PAULO** e ao **FELIPE** ainda restava a presença da mãe **BETH**... mas a ela... restava a solidão, incentivo, apoio e compreensão.

Nesta viagem. que faço agora, também não posso me esquecer de agradecer aos familiares: pai, mãe, sogro, sogra, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Palavras, conselhos e apoio financeiro para continuar na caminhada.

Esta também foi uma viagem de conhecimento ou em busca dele. E durante o caminho foram muitas pessoas que não poderiam ser esquecidas.

Começamos pelos **DOUTORES** do **PPA UEM/UEL**, que estiveram nos orientando nas mais diversas áreas de atuação, transmitindo-nos seus conhecimentos; e aos companheiros de mestrado pela cumplicidade e apoio nos momentos mais difíceis.

Aos **DIRIGENTES, DOCENTES** e **COLABORADORES** da **UNIMEO**. Pelo incentivo e pelo apoio recebido. Afinal, esta viagem tão longa não seria possível sem afastamento parcial das atividades na IES e colaboração da equipe do Colegiado de Administração.

Também durante esta viagem, muitas outras viagens... e também com grande contribuição para esta formação. E não poderia deixar de lembrar e agradecer aos **ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO** da UNIMEO, do PARANÁ, do BRASIL e, também do MERCOSUL, que através dos Centros Acadêmicos e FENEAD me oportunizaram conhecer melhor a realidade educacional para as reflexões do presente estudo.

Em especial, agradeço aos dois doutores, que estiveram juntos na reta final desta etapa da viagem. **PAULO NOGUEIRA**, que tive a oportunidade de tê-lo como orientador na graduação e que continua apoiando até hoje e ao **PAULO LOPES**, meu orientador na árdua tarefa de elaborar esta dissertação, que nos momentos mais difíceis estava presente dando forças para prosseguir.

Como iniciei... o ato de agradecer é uma grande viagem... e nesta viagem em busca de conhecimento não teria palavras para expressar estes agradecimentos. **MUITO OBRIGADO** é a única que consigo encontrar no vocabulário para dizer neste momento e, mesmo que com letras maiúsculas, ainda é pouco para demonstrar

minha gratidão e reforçam ainda mais o ditado que compartilho com George Bernard Shaw: *“Você vê coisas e se pergunta: por quê? Mas eu sonho com coisas que jamais existiram e me pergunto: por que não?”*.

DEDICATÓRIA

Para meus **FAMILIARES**, com todo o carinho e para meus filhos **Djalma Felipe** e **Paulo Henrique** fontes de minha inspiração e a **Beth**, minha esposa companheira na construção e realização dos nossos sonhos.

RESUMO

Cavalcanti Neto, Sebastião. **A coordenação dos cursos de graduação em Administração no Oeste do Paraná e o processo isomórfico institucional.** 2006. Dissertação (Mestrado em Administração – Gestão de Negócios). Universidade Estadual de Londrina.

O problema, que orienta o presente estudo, aborda a coordenação contemporânea dos cursos de graduação em Administração em busca de explicações, através dos elementos da Teoria Institucional. O objetivo geral é caracterizar e analisar a coordenação dos cursos de graduação em Administração na perspectiva da Teoria Institucional. A metodologia desta pesquisa se caracteriza como abordagem quantitativa, classificada como exploratória e descritiva, do tipo pesquisa de campo, realizada com os coordenadores dos cursos de graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior do Oeste Paranaense. Na coleta de dados foram utilizados dados primários e secundários. Os questionários foram aplicados aos coordenadores de curso. Os dados foram coletados de forma quantitativa. Concluiu-se, dentre outras, que a figura do coordenador de cursos está sendo cada vez mais exigida devido ao crescimento vertiginoso dos cursos de graduação em Administração ocorrido nos últimos anos e se trata de um profissional em formação, caracterizado pelo estudo com pouca experiência na função, tanto anterior como na instituição atual. O poder explicativo da Teoria Institucional sobre o fenômeno da coordenação dos cursos de Administração se expressa através do isomorfismo mimético, normativo e regulativo. A própria história do Ensino Superior Brasileiro e, em específico do curso de Administração já remete para esta análise das perspectivas da Teoria Institucional. Trata-se de uma discussão contemporânea, tendo em vista a promulgação, em 2005, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Administração, que orienta a elaboração do Projeto Político Pedagógico, cujas adaptações devem ser realizadas até julho de 2007.

Palavra-Chave: Isomorfismo, Ensino Superior, Coordenação de Cursos, Teoria Institucional, Ensino de Administração, Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The problem that guides the present study approaches the contemporary coordinator of the graduation courses in Administration in search of explanations through the elements of the Institutional Theory. The general objective is to characterize and to analyze the coordinator of the graduation courses in Administration in the perspective of the Institutional Theory. The methodology of this research is characterized as quantitative approach, classified as exploratory and descriptive, of the type field research, accomplished in the coordinator of the graduation courses in Administration in Institutions of higher education of the Paranaense West. In the collection of data primary and secondary data were used. The questionnaire were accomplished with the course coordinators. The data were collected in a quantitative. In conclusion, the manager's of courses illustration is being demanded more and more due to the vertiginous growth of the graduation courses in Administration happened in the last years, and it is a professional in formation, characterized by the study with little experience in the function, so much previous as in the current Institution. The Institutional power of the Institutional Theory on the phenomenon of the coordinator of the courses of Administration is expressed through the isomorphism mimetic, normative and regulative. The own history of the Brazilian higher education and, in specific of the course of Administration it already sends for this analysis of the perspectives of Institutionalism. It is a contemporary discussion, tends in view the promulgation, in 2005, of the new National Curriculum Lines of Direction for the graduation courses in Administration that guides the elaboration of the Pedagogic Political Project, whose adaptations should be accomplished July of 2007 even.

Key-Words: Isomorphism, Higher Education, Coordinator of Courses, Institutional Theory, Education of Administration, National Curriculum Lines of Direction

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Preditores de Mudanças Isomórficas	31
Tabela 2: Evolução do Ensino de Administração	45
Tabela 3: Objetivos, Perfil e Habilidades propostas pela Lei 9.131/95.....	50
Tabela 4 - Maior concentração de habilitações	54
Tabela 5 - Áreas com Maior Número de Cursos	55
Tabela 6 – Evolução do Ensino de Administração no Brasil	56
Tabela 7: Principais dúvidas com as Novas Diretrizes Curriculares.....	63
Tabela 8: Aspectos e Preocupações para Elaboração/revisão do PPP	82
Tabela 9: Competências e Habilidades	85
Tabela 10: Intensidade de Participação na Elaboração do PPP	89
Tabela 11: Aspectos Destacados.....	91
Tabela 12: Autonomia do Gestor.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de IES no Brasil	23
Gráfico 2: Tempo de atuação anterior como Coordenador	77
Gráfico 3 – Tempo de atuação como coordenador na IES	79
Gráfico 4 – Por quem é Realizada a Escolha do Coordenador	80
Gráfico 5 – Acompanhamento dos Docentes Orientadores	88
Gráfico 6: Média Ponderada da Participação na Elaboração do PPP	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

CFA – Conselho Federal de Administração

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios

EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

DOU – Diário Oficial da União

CEEAd – Comissão de Especialistas de Ensino de Administração

SESu – Secretaria de Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DEAES – Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior

PPP – Projeto Político Pedagógico

CRA – Conselho Regional de Administração

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.1.1 Objetivo geral	21
1.1.2 Objetivos Específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA	22
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	24
2 REVISÃO TEÓRICA	26
2.1 TEORIA INSTITUCIONAL	26
2.1.1 Isomorfismo institucional	27
2.1.1.1 Isomorfismo coercitivo	28
2.1.1.2 Isomorfismo mimético	28
2.1.1.3 Isomorfismo normativo	29
2.1.2 Organizações institucionais	30
3 REVISÃO DA LITERATURA	33
3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	33
3.2 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 60	36
3.2.1 RELATÓRIO ATCON	37
3.3 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 68	38
3.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS	40
3.4.1 Estrutura organizacional da Universidade Brasileira	40
3.5 UNIVERSIDADE: ORGANIZAÇÕES BUROCRÁTICAS	42
3.6 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	44
3.6.1 Primeiro ciclo: surgimento e reconhecimento da profissão de Administrador	45
3.6.2 Segundo ciclo: currículo mínimo de Administração	47
3.6.3 Terceiro ciclo: melhoria da qualidade e avaliação - Provão	49
3.6.4 Quarto ciclo: diretrizes curriculares nacionais	51
3.6.4.1 A farra das habilitações	51
3.6.4.2 Cenário atual do curso de bacharelado em Administração	52
3.7 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	64
3.7.1 Avaliação dos cursos de graduação	67

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
4.1 METODOLOGIA.....	70
4.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	71
4.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	72
4.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	73
4.4.1 Pesquisa com coordenadores de curso	74
4.4.2 Universo	74
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	76
5.1 CARACTERÍSTICAS E EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES	76
5.2 ELABORAÇÃO/REVISÃO DO PPP	82
5.3 FLEXIBILIDADE DAS DCNs	90
5.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.....	91
5.5 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL.....	93
5.5.1 Preditores a nível organizacional	93
5.5.2 Preditores a nível de campo.....	95
6 CONCLUSÕES	99
6.1 QUANTO A REVISÃO TEÓRICA.....	99
6.2 QUANTO A REVISÃO DA LITERATURA.....	101
6.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	104
6.4 QUANTO AOS OBJETIVOS PROPOSTOS.....	105
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO	112
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE 1	119
ANEXO 1 - Instrumento para Coleta de Dados.....	126
ANEXO 2 - Resolução nº 4/2005 – Institui as DCNs.....	
ANEXO 3 - Regulamentação da Lei 4.769/65 – Institui a Profissão do Administrador	

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Administração apresenta, historicamente, um crescimento acentuado e hoje é o curso mais procurado pelos estudantes do Ensino Superior. De acordo com relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, o ensino de Administração em 1991 contava com 333 cursos em

funcionamento no país, ocupando a terceira posição no número de cursos ofertados, chegando a 2.045 cursos em 2004 (MEC, 2004). Entre cursos e habilitações, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, chegou a 3.292 em 2006 (INEP, 2006).

Ao analisar-se a história do ensino superior brasileiro, chegar-se-á a premissa principal deste estudo, pois durante os períodos de maior criação de cursos do ensino superior sempre se verifica programas governamentais de reformulações e estudos posteriores para regulamentar o setor, como as reformas dos anos 30, 60, 68, 95 chegando as Novas Diretrizes Curriculares, em 2005.

Ao contextualizar o ensino superior brasileiro, desde sua origem histórica, no início do século XIX, com a vinda de D. João VI (SCHLEMPER JUNIOR, 1989), percebem-se, nas reformas ocorridas ao longo da história, alguns pontos relevantes para a discussão.

a) A Reforma Francisco Campos, nos anos 30, foi norteadada pela expansão das Instituições de Ensino Superior saindo da formação para profissionais liberais tradicionais, como direito, medicina ou engenharias (Sampaio, 1991) para a prioridade na formação de professores para o ensino secundário;

b) a Reforma entre os anos 49 e 60, caracterizou-se pelo desenvolvimento das universidades federais e criação da primeira universidade católica, bem como pelo surgimento de universidades particulares e instituições menores (Nogueira, 2005) impondo uma nova reforma, a de 1960, levando-se em consideração a fase de desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico do Brasil;

c) a expansão do ensino superior levou o governo federal a buscar apoio em especialistas externos, como Rudolph Atcon, em 1966, para um diagnóstico da situação resultando na Reforma Universitária de 1968, chegando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, respaldada pela Constituição Federal em 1988, que deram suporte às Diretrizes Curriculares Nacionais em 2005.

Este processo de expansão do ensino superior brasileiro, aliado às características organizacionais das Instituições de Ensino Superior e seus cursos, do ponto de vista organizacional, afeta a complexidade da gestão das IES. Considerando os ensinamentos de Blau (1984) de que “as universidades e outras instituições acadêmicas compõem-se de uma estrutura administrativa que é fundamentalmente semelhante à de burocracia governamentais, firmas privadas e fábricas, e, sem dúvida, organizações mais formais”, ou seja, as diferenças na gestão entre elas estão relacionadas às suas responsabilidades, pessoal e modelo de organização. Prestes Motta (1984) corrobora com o pensamento anterior ao reforçar a importância da constatação de que as universidades se assemelham em muito com outros tipos de organização.

Com base nesta contextualização do ensino superior brasileiro, com discussões e estudos nos períodos de crescimento dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino, buscar-se-á a discussão referente ao ensino de Administração, objeto do presente estudo. Sua trajetória, de acordo com o Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação em 2004, teve origem com a implantação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), em 1941. Neste mesmo período, os Estados Unidos da América já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em Administração (CFA, 2006).

Embora com uma história recente, o ensino de Administração no Brasil é caracterizado, por Andrade & Amboni (2004), pela existência de quatro ciclos, partindo do surgimento e reconhecimento da profissão, na década de 40; passando pelo estabelecimento do currículo mínimo, em 1993; busca pela melhoria da qualidade e avaliação com a implantação do Provão pelo Ministério da Educação, em 1995; até chegar ao quarto ciclo, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2005.

Cada um dos ciclos apresentados remete a um período de estudos e questionamentos relacionados ao crescimento na oferta dos cursos de graduação em Administração do país. No entanto, embora a evolução tenha sido objeto de estudos constantes para o acompanhamento e melhoria do ensino de Administração, novas necessidades foram surgindo, como a preocupação em estudar e discutir o papel dos coordenadores de cursos de Administração.

De acordo com Andrade & Amboni (2002), cada um dos ciclos citados acima é delimitado por ações normativas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), e a Teoria Institucional pode ser discutida a partir desta premissa, uma vez que a influência governamental transforma em mais um fator determinante ao aumento da pressão governamental exercida sobre as

Instituições de ensino superior do país. O curto espaço de tempo entre os ciclos apresentados, obriga as IES a uma revisão constante da maneira como é elaborada a estrutura do curso, manifestada através do Projeto Pedagógico de Administração, buscando adequá-lo às suas exigências.

Com a evolução do ensino superior brasileiro, em especial o ensino de graduação em Administração, surgem questionamentos em busca de respostas relacionadas à figura do coordenador dos cursos, como por exemplo, sua formação profissional. Se, por um lado as IES se assemelham a organizações como um todo, por outro tem suas peculiaridades e, embora as faculdades estejam formando coordenadores para estas organizações, os coordenadores dos cursos de Administração ainda requerem complementação de seus estudos, através de especializações *lato* e *stricto sensu* em busca da aproximação das IES como organização. Embora não seja novo este segmento de formação do coordenador de cursos de administração, está exigindo cada vez mais a atenção em relação à qualidade dos cursos ofertados e a manutenção do número de estudantes.

Na medida em que surgem demandas específicas de atenção do coordenador dos cursos de administração, algumas características devem compor o perfil desse coordenador. Qual o perfil dos coordenadores de cursos de graduação em Administração ? Existe formação específica para este profissional, cada vez mais requerido em um mercado crescente, conforme verificado através da evolução da oferta de cursos de graduação em Administração ? Essas são questões claras para as quais respostas precisam ser encontradas.

As Instituições que ofertam cursos de graduação em Administração são organizações neste segmento educacional, no entanto, o assunto ainda é pouco explorado pela academia. Qual o padrão de coordenação utilizado por estes profissionais ? Outra questão fundamental a ser respondida.

Pode-se perceber que parte importante do processo de gestão desenvolvido nos cursos de Administração está bastante regulamentada. Outra parte, não menos importante, responde a uma inércia institucional que é muito similar em inúmeras instituições. Esses padrões sugerem como relevante o estudo da coordenação dos cursos sob a perspectiva da teoria institucional.

Portanto, neste estudo, a análise e discussão do padrão de coordenação dos cursos de graduação em Administração, será realizada sob o enfoque da Teoria Institucional, uma vez que essa abordagem...

[...] coloca-se como alternativa teórica de alto poder explicativo para a análise de sistemas educacionais, estruturas legais e para-legais, tribunais, burocracias públicas, profissões, prêmios e concursos, entidades de certificação e garantia de qualidade, organizações culturais e organizações integrantes da sociedade civil em geral. (VASCONCELOS & MACHADO DA SILVA, 2005)

As considerações de Vasconcelos & Machado da Silva (2005) encontram suporte nos ensinamentos de DiMaggio & Powell (1991), propulsores da Teoria Institucional, levando às discussões relacionadas aos mecanismos isomórficos, que poderão contribuir para a análise do padrão de coordenação dos cursos de graduação em Administração.

Neste contexto em que o tema está colocado, observam-se possibilidades de promover discussões sobre a gestão na perspectiva do

isomorfismo, seja o coercitivo, seja o normativo, ou ainda o mimético (DIMAGGIO & POWELL, 1983).

Em síntese, o problema que orienta essa pesquisa fundamenta-se na aludida complexidade do processo de coordenação dos cursos de Administração e pode ser expresso pela seguinte questão: a coordenação contemporânea dos cursos de graduação em Administração pode ser explicada por elementos da Teoria Institucional ?

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A necessidade, verificada na introdução de aprofundar os estudos sobre a coordenação contemporânea dos cursos de graduação em Administração, orienta para a definição dos seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

Caracterizar e analisar a coordenação dos cursos de graduação em Administração na perspectiva da Teoria Institucional.

1.1.2 Objetivos Específicos

Identificar as principais características e experiência dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração;

Caracterizar o processo de formulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação em Administração;

Identificar e analisar os limites de flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a coordenação dos cursos de graduação em Administração;

Caracterizar a estrutura, a organização e a dinâmica de coordenação dos cursos de graduação em Administração;

Analisar a perspectiva institucional no contexto da coordenação dos cursos de graduação em Administração.

1.2 JUSTIFICATIVA

A proliferação dos cursos de graduação em Administração no Brasil, demonstra a necessidade de discussões relacionadas à coordenação dos cursos nas IES.

Este crescente número de IES, que ofertam cursos de graduação em Administração, de acordo com dados do INEP, está concentrado na sua grande maioria em faculdades privadas pelo país, onde evidências, empiricamente observáveis pela experiência do autor do trabalho, mostram um predomínio da administração centralizada na figura do coordenador, reforçando a importância desse ator.

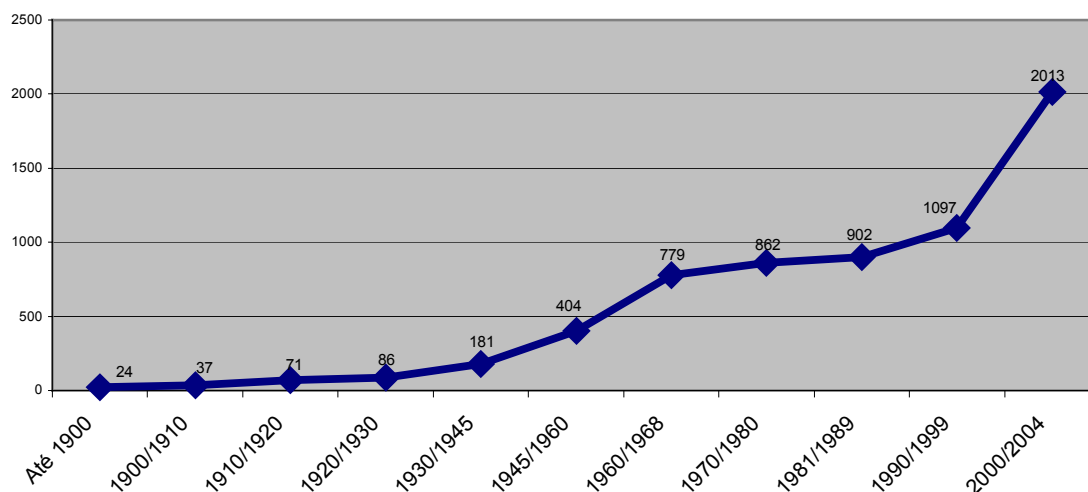
Este coordenador, no entanto, não é figura nova nas IES. Já Atcon (1966:113) ao apresentar o relatório de seu diagnóstico da realidade

universitária brasileira, recomendou a “criação de nova posição de um Administrador Central em cada universidade, proveniente da indústria e contratado em bases financeiras realistas”. Esta orientação começa a ser assimilada em 1967 com a criação do “departamento” como a menor facção da universidade.

Portanto, se temos as IES como organizações, cabe discutir a atuação dos seus coordenadores. “Em qualquer organização moderna a administração ocupa lugar especial. Na universidade não é diferente. É verdade que os modelos tradicionais de administração empresarial não podem ser utilizados, em sua totalidade, na universidade, por suas características específicas” (Finger, 1991:17). Assim sendo, faz-se necessário considerar o papel do coordenador de cursos de graduação em Administração.

O crescimento na oferta de cursos, conforme demonstrado através do Gráfico 01, traz nova preocupação com a eficiência do empreendimento acadêmico na perspectiva do mercado. Isso também repercute e aumenta a complexidade dessa coordenação sugerindo essa investigação.

GRÁFICO 01: Evolução do número de IES no Brasil



FONTE: MEC (2004)

Amparar a análise desse fenômeno da coordenação do curso na Teoria Institucional, justifica-se pelo poder explicativo, que tal teoria apresenta em relação ao processo de gestão das organizações.

O assunto contemporâneo na coordenação dos cursos de Administração está relacionado às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo MEC em 2005 com prazo para adaptação dos cursos até 2007. Scott (1995:33) escreve: “as instituições consistem de estruturas e atividades cognitivas, normativas e regulativas, que dão estabilidade e significado ao comportamento social”. Já a redação dada as DCNs em seu Artigo 1 recomenda: “... a serem observadas pelas Instituições do Ensino Superior em sua organização curricular”.

Portanto, já ao iniciar a DCN demonstra evidências dos ensinamentos de Scott, com ênfase no pilar regulativo do Institucionalismo, reforçando o privilégio dos processos nos quais estão envolvidos: a capacidade de

estabelecer regras; inspecionar ou revisar a conformidade dos outros com relação a estas regras; e a manipulação de sanções no esforço de influenciar comportamentos.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo é composto por seis partes: Introdução, revisão teórica, revisão da literatura, metodologia, apresentação e análise dos dados e conclusão. Em seu primeiro capítulo, na introdução, apresentou-se o tema, o problema, os objetivos, as questões de pesquisa e justificativas deste estudo.

Na revisão teórica, capítulo 2, buscou-se o embasamento para desenvolver a pesquisa, com a discussão da Teoria Institucional aprofundando para os tópicos abordados no estudo, ou seja, o Isomorfismo Institucional e suas ramificações: Coercitivo, Mimético e Normativo.

No capítulo 3 foi apresentada a revisão da literatura, tendo início com o ensino superior brasileiro, citando as principais etapas de sua evolução; O seguinte aborda o curso de Administração, apresentando o histórico brasileiro. Na seqüência mostra as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e sua influência na coordenação dos cursos. Ainda nesta etapa são apresentados os critérios do MEC, que reforçam a importância do coordenador de cursos.

O capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo, constando sua estruturação, coleta e análise de dados e delimitação.

No capítulo 5 realiza-se a apresentação dos dados com suas respectivas análises.

No capítulo 6 faz-se a conclusão do estudo, apresentando os principais resultados da pesquisa em atendimento a cada um dos objetivos propostos, além das considerações finais e indicações de futuros estudos na área.

2 REVISÃO TEÓRICA

O marco teórico do presente estudo, parte da perspectiva da teoria institucional e busca discutir a similaridade ocorrida entre as instituições “uma vez que um grupo de organizações emerge como um campo, surge um paradoxo: atores racionais tornam suas organizações cada vez mais similares, à medida que tentam transformá-las” (Dimaggio & Powell, 1983:74). O conhecimento do pesquisador induz a reflexão por esta teoria em virtude da similaridade verificada nas instituições de ensino superior.

2.1 TEORIA INSTITUCIONAL

Para Prates (2000: 90) “a perspectiva institucional para o estudo das organizações pode ser tipificada como uma abordagem simbólico-interpretativa da realidade organizacional, apresentando uma posição epistemológica predominantemente subjetivista, na qual é salientada a construção social da realidade organizacional”.

A visão institucional vê as organizações como tendo duas dimensões essenciais: a técnica e a institucional. O ambiente técnico caracteriza-se pela troca de bens e serviços, enquanto o ambiente institucional conduz o estabelecimento e a difusão de normas de atuação, necessárias ao alcance da legitimidade organizacional. Deste modo, organizações submetidas a pressões do ambiente técnico e do ambiente institucional são avaliadas, respectivamente, pela eficiência e pela adequação às exigências sociais. (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 1999, p. 113).

Machado-da-Silva; Fonseca & Fernandes (1999) destacam ainda que “as organizações interagem com seu ambiente a procura de legitimação”.

O que leva as organizações a assumirem esta postura isomórfica em relação às organizações líderes no seu ambiente específico é o fato

delas buscarem uma autodefesa em relação aos problemas que não conseguem resolver com idéias criadas por elas próprias. Assim passam a desenvolver processos semelhantes aos observados em outras organizações a fim de facilitar as suas relações interorganizacionais, favorecendo o seu funcionamento a partir da utilização de regras socialmente aceitas (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993).

2.1.1 Isomorfismo Institucional

Para DIMAGGIO & Powell (1983), o isomorfismo institucional é atualmente a principal razão pela qual as organizações tomam determinadas formas, legitimadas pelo ambiente onde ela se encontra.

Segundo Rosseto & Rosetto (2005) “o isomorfismo é um conjunto de restrições que forçam uma unidade de uma população a parecer-se com outras unidades que se colocam em um mesmo conjunto de condições ambientais”. O pensamento do autor nos remete a compreensão de que as características das organizações se modificam em busca de compatibilidade com as características do ambiente que as envolve. “O número de organizações em uma população é função da capacidade ambiental projetada e a diversidade das formas organizacionais é isomórfica à diversidade ambiental” (ROSSETO & ROSSETO, 2005).

“O conceito de isomorfismo institucional constitui uma ferramenta útil para se compreender a política e o cerimonial, que permeiam parte considerável da vida organizacional moderna” (Dimaggio & Powell, 1991) e, tratando as IES como organizações deste tipo é que estaremos buscando suporte nos embasamentos dos três mecanismos de mudança isomórfica institucional apresentados pelos autores citados.

Dimaggio & Powell (1991) destacam que cada um dos mecanismos apontados conta com seus próprios antecedentes:

1) isomorfismo coercitivo, que deriva de influências políticas e do problema da legitimidade; 2) isomorfismo mimético, que resulta de respostas padronizadas à incerteza; e 3) isomorfismo normativo, associado à profissionalização. Essa é uma tipologia analítica: os tipos não são sempre empiricamente distintos. Por exemplo, atores externos podem induzir uma organização a se adequar a seus pares exigindo que ela realize uma tarefa particular e especificando a classe profissional responsável pelo seu desempenho; ou mudanças miméticas podem refletir as incertezas construídas no ambiente.

2.1.1.1 Isomorfismo Coercitivo

O isomorfismo coercitivo é resultado da pressão sofrida pelas organizações por outras organizações às quais dependem e, também, pela pressão sofrida pela própria expectativa cultural da sociedade em que atua. “Tais pressões podem ser sentidas como coerção, como persuasão ou como um convite para se unirem em conluio. Em algumas circunstâncias a mudança organizacional é uma resposta direta as ordens governamentais” (Dimaggio & Powell, 1991), onde podemos verificar a influência das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Ministério da Educação.

O processo de definição ou “estruturação” institucional consiste em quatro elementos: um aumento na amplitude da interação entre as organizações no campo; o surgimento de estruturas de dominação e padrões de coalizões interorganizacionais claramente definidos; um aumento na carga de informação com a qual as organizações dentro de um campo devem lidar; e o desenvolvimento de uma conscientização mútua entre os participantes de um grupo de organizações de que estão envolvidos em um negócio comum (DIMAGGIO & POWELL, 1991 *apud* DIMAGGIO, 1982).

2.1.1.2 Isomorfismo Mimético

“... nem todo isomorfismo institucional deriva de autoridade coercitiva. A incerteza também constitui uma força poderosa que encoraja a imitação”, ressalta DIMAGGIO & POWELL (1991).

Esta busca pelo isomorfismo mimético é percebida quando se busca outras organizações como modelo, na procura de respostas a incertezas. “Os modelos podem ser difundidos involuntariamente, indiretamente, por meio da transferência ou rotatividade de funcionários ou explicitamente por organizações como firmas de consultoria ou associações de comércio e indústria” destacam DIMAGGIO & POWELL (1991).

Dois aspectos da profissionalização são fontes importantes de isomorfismo. Um deles é o apoio da educação formal e da legitimação em uma base cognitiva produzida por especialistas universitários. O segundo aspecto é o crescimento e a constituição de redes profissionais que perpassam as organizações e por meio das quais novos modelos são rapidamente difundidos. Tais mecanismos criam um grupo de indivíduos quase intercambiáveis que ocupam posições semelhantes numa ampla gama de organizações. Esses mecanismos possuem similaridade em termos de orientações e inclinações que podem anular variações em tradição e controle que poderia, caso contrário, moldar o comportamento organizacional (PERROW, 1974 *apud* DIMAGGIO & POWELL, 1991)

2.1.1.3 Isomorfismo Normativo

“Uma terceira fonte de mudanças organizacionais isomórficas é a normativa, e deriva principalmente da profissionalização” (Dimaggio & Powell, 1991) e pode ser identificada às regulamentações do próprio Ministério da Educação ao definir a titulação docente para os cursos de graduação e também ao Conselho Federal de Administração, através de suas resoluções. “Interpretamos a profissionalização como a luta coletiva de membros de uma profissão” (Dimaggio & Powell, 1991). O isomorfismo normativo também pode ser observado menos explícito na participação comunitária através da democracia participativa.

À medida que Estados e outras grandes organizações racionalizados expandem seus domínios a outras arenas da vida social, as estruturas organizacionais refletem cada vez mais regras institucionalizadas e legitimadas pelo Estado e dentro do Estado. Como resultado, as organizações se tornam cada vez mais homogêneas dentro de determinados domínios e cada vez mais organizadas em torno de rituais em conformidade com as instituições maiores. Ao mesmo tempo, as organizações estão cada vez menos determinadas estruturalmente pelas restrições importadas por atividades técnicas e cada vez menos integrada por controles de resultados (DIMAGGIO & POWELL, 1991).

2.1.2 Organizações Institucionais

Diante do exposto, muitas estruturas organizacionais surgem por reflexo ou influência de regras institucionais racionalizadas. “A elaboração de tais regras nos estados e sociedades modernas deve-se, em parte, à expansão e ao aumento da complexidade das estruturas organizacionais formais” (MEYER & ROWAN, 1991).

As organizações formais são geralmente entendidas como sendo sistemas de atividades coordenadas e controladas que surgem quando o trabalho está inserido em redes complexas de relações técnicas e trocas que ultrapassam os limites. No entanto, nas sociedades modernas, as estruturas organizacionais formais surgem em contextos altamente institucionalizados. As profissões, as políticas e os programas são criados juntamente com os produtos e serviços que acredita-se que elas produzam racionalmente (MEYER & ROWAN, 1991).

As organizações, portanto, de acordo Meyer & Rowan (1991); e Dimaggio & Powell (1991), são institucionalizadas no sentido da necessidade, oportunidade e impulso para organizar racionalmente, sobre e acima das pressões nesta direção, criadas pela necessidade de gerenciar as redes de relacionamentos próximas.

Dimaggio & Powell (1991) em seus estudos esperam que a discussão sobre os mecanismos norteadores das mudanças isomórficas sirva como instrumento capaz de prever, empiricamente, os campos organizacionais mais homogêneos. Segundo os autores, o resultado do trabalho por eles apresentado terá utilidade em termos de predição, com o

apontamento de hipóteses a serem seguidas, sendo uma voltada ao nível organizacional e outra ao nível de campo apresentada abaixo na Tabela 1:

TABELA 01: Preditores de Mudança Isomórficas

Preditores no nível organizacional	Preditores no nível do campo
<p>Hipótese A-1 Quanto maior o grau de dependência de uma organização em relação à outra, mais similar ela se tornará a essa organização em termos de estrutura, ambiente e foco comportamental</p>	<p>Hipótese B-1 Quanto mais um campo organizacional depende de uma única fonte (ou muitas fontes, mas similares) de fornecimento de recursos vitais, maior o nível de isomorfismo</p>
<p>Hipótese A-2 Quanto mais centralizado o fornecimento de recursos para a organização A, maior é a possibilidade de a organização A se transformar isomorficamente para se assemelhar às organizações de cujos recursos depende</p>	<p>Hipótese B-2 Quanto mais as organizações em um campo interagem com as agências governamentais, maior o grau de isomorfismo no campo como um todo</p>
<p>Hipótese A-3 Quanto mais incerto o relacionamento entre meios e fins, maior a probabilidade de a organização moldar-se em outras organizações que considera bem-sucedida</p>	<p>Hipótese B-3 Quanto menor o número de alternativas visíveis de modelos organizacionais em um campo, maior a taxa de isomorfismo nesse campo</p>
<p>Hipótese A-4 Quanto mais ambíguas as metas de</p>	<p>Hipótese B-4 Quanto mais incertas são as</p>

uma organização, maior o grau em que esta se moldará a outras organizações que considera bem-sucedida	tecnologias ou ambíguas as metas de um campo, maior a taxa de mudança isomórfica
Hipótese A-5 Quanto maior a confiança em credenciais acadêmicas para a escolha de pessoal gerencial e funcional, maior o grau em que a organização se tornará mais semelhante a outras em seu campo	Hipótese B-5 Quanto maior o grau de profissionalização de um campo, maior a quantidade de mudanças isomórficas institucionais
Hipótese A-6 Quanto maior a participação de gestores organizacionais em associações de comércio e profissionais, maior a probabilidade de a organização ser, ou se tornar, semelhante a outras organizações em seu campo	Hipótese B-6 Quanto maior o grau de estruturação de um campo, maior o grau de isomorfismo

FONTE: Adaptação de DIMAGGIO & POWELL (1991)

De acordo com Dimaggio & Powell (1991) os preditores orientam para prever, empiricamente, os campos organizacionais com maior homogeneidade (Tabela 01), sendo voltado tanto a nível organizacional quanto em nível de campo.

A nível organizacional a tendência a homogeneidade está relacionada à transformação das organizações a fim de se tornarem mais parecidas com organizações similares. “Algumas organizações respondem rapidamente a pressões externas. Outras se transformam somente após um longo período de resistência” (DIMAGGIO & POWELL, 1991: 82).

Já com relação aos preditores no nível de campo Dimaggio & Powell (1991) apresentam os efeitos esperados das características do campo organizacional na homogeneização de um determinado campo. “dado que o

efeito do isomorfismo institucional é a homogeneização, o melhor indicador de mudanças isomórficas é a redução em variação e diversidade, que pode ser medida por menores desvios padrão nos valores de indicadores selecionados em um grupo de organizações” (DIMAGGIO & POWELL, 1991:82).

3.1 REVISÃO DA LITERATURA

Para atingir aos objetivos propostos pelo presente estudo, mister se faz uma contextualização do ensino superior no Brasil a fim de chegar à contemporaneidade. Assim sendo, este capítulo buscará uma análise do contexto histórico, passando pela Reforma Universitária de 1960, que deu novos rumos ao ensino superior brasileiro com o objetivo de reforçar uma discussão acerca de sua estrutura organizacional co-relacionando universidade – leia-se demais instituições de ensino superior – até chegar à Gestão Universitária propriamente dita.

3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O contexto histórico do ensino superior brasileiro já foi bastante discutido pela literatura e, buscou-se através das proposições de Nogueira (2005) com o levantamento cronológico, desde o século XIX até os dias atuais, com destaque para cinco datas-chave: a chegada da corte portuguesa (1808), proclamação da república (1889), início do governo de Getúlio Vargas (1968), reforma educacional (1968), eleição indireta do primeiro governo civil e início dos trabalhos da assembléia constituinte (1985). Sendo assim, “o ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissionais liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias”. (SAMPAIO, 1991:1).

Para Schlemper Junior (1989) “O ensino superior chegou ao Brasil no início do século XIX com a vinda de D. João VI, em decorrência da invasão napoleônica de Portugal” (Schlemper Junior, 1989: 71) com algumas tentativas frustradas de instalação de universidades. “Mas só em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde denominada Universidade do Brasil, utilizando o modelo de justaposição das unidades de ensino superior existentes” (SCHLEMPER JUNIOR, 1989: 71).

O período de 1808 a 1889, de acordo com Nogueira (2005), marcou a chegada da corte portuguesa e também o início do ensino superior no Brasil com a criação das escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e Rio de Janeiro e, também no Rio de Janeiro, a Academia da Guarda Marinha. “A característica essencial desta fase foi a da orientação para formação profissional e do controle do Estado sobre o ensino”. (Nogueira, 2005:18). Sendo assim, o autor reforça que o ensino superior no Brasil até a Reforma Leôncio de Carvalho (1878) manteve-se como exclusivamente público e privativo do poder central. “Sua eventual possibilidade de ampliação e diversificação estava, de antemão, contida na capacidade de investimentos no setor e sujeita à vontade política do governo central”. (Nogueira, 2005:18). Já para SAMPAIO (1991):

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi à reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. (SAMPAIO, 1991: 2).

De acordo com Sampaio (1991) duas grandes modificações foram introduzidas pela Constituição da República: a descentralização do ensino

superior aos governos estaduais e permissão para criação de instituições privadas.

No período de 1888 a 1918, são criadas 56 novas escolas de ensino superior “...as mudanças que ocorreram não foram somente de ordem qualitativa. O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor”. (SAMPAIO, 1991:71)

Já nos anos 30, o governo Getúlio Vargas introduz uma nova reforma, a Francisco Campos, estabelecendo:

a) que deveria haver duas modalidades de ensino: sistema universitário e o instituto isolado; b) introduziu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que daria diretrizes ao ensino superior através da formação de professores; c) que a administração central das Universidades caberia ao conselho universitário e ao reitor e d) que o corpo docente seria composto por catedráticos e auxiliares de ensino. (NOGUEIRA, 2005:18)

A Reforma Francisco Campos, de acordo com Sampaio (1991) “fez pouco para colocar em prática o ideal de universidade que havia mobilizado intelectuais e educadores dos anos 20, ainda que não tivesse se limitado a conservar o ensino superior nos moldes tradicionais” (Sampaio, 1991:10), destacando que acabou tendo como prioridade a nova Faculdade de Ciências, com objetivo prioritário o de formar professores para o ensino secundário.

Os reflexos da Primeira Guerra Mundial e a depressão dos anos 30, segundo o autor, representaram importantes mudanças no comportamento da economia brasileira afetando o comércio exterior com a que da nas exportações do café levando a uma grande expansão da camada média urbana com a industrialização e urbanização, marcando a criação da Universidade de São Paulo, Universidade do Brasil e projeto frustrado de criação da

Universidade Federal, no Rio de Janeiro. No entanto, segundo Sampaio (1991) o modelo de formação para profissões foi preservado.

Entre os anos 49 a 60, Nogueira (2005) destaca que foi o período marcado pelo desenvolvimento das universidades federais, criação da primeira universidade católica, surgimento de universidades particulares e estabelecimento de instituições menores. Neste período, Sampaio (1991) destaca não ter ocorrido nenhum crescimento significativo no ensino superior, tampouco ocorreram reformas de grande porte em seu formato. No entanto:

Foi justamente nesse período que o sistema ganha corpo, com o desenvolvimento da rede de universidades federais, com o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas e particulares que viriam a se implantar, com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões. (SAMPAIO, 1991: 12).

Já com o advento da Segunda Guerra Mundial e seus reflexos na economia brasileira surge a necessidade das mudanças políticas, econômicas e sociais. “é neste contexto que deve ser considerada a Reforma Universitária de 1968: havia pressões para elevar o número de vagas, substituir escolas isoladas por institutos, dar maior flexibilidade aos currículos, extinguir as cátedras e dar maior representação aos estudantes”. (NOGUEIRA, 2005:19)

3.2 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 60

De acordo com Schlemper Junior (1989) a década de 60 teve início uma nova fase de desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico do Brasil, exigindo da universidade um novo papel: “o de formação dos recursos humanos, carreando a transformação das escolas em universidades, que

deveriam responder a uma necessidade econômica, ou seja, a demanda de recursos humanos especializados e a formação de um mercado interno sofisticado e uma exigência política: a montagem de um aparato institucional”.

(SCHLEMPER JUNIOR, 1989: 71).

3.2.1 RELATÓRIO ATCON

Convidado pelo Ministério da Educação em 1966, Rudolph Atcon teve a incumbência de diagnosticar o ensino superior brasileiro, já deixando claro com sua definição da missão universitária orientando as atividades que devem ser dirigidas.

A universidade tanto deve dirigir-se à satisfação das necessidades do indivíduo, como às da comunidade, sem prejudicar um objetivo em nome do outro. Ademais, tem a obrigação de manter, cultivar e renovar o conhecimento através da pesquisa e erudição, além de proporcionar a todos uma real educação, no sentido da eterna reformulação de ideais e da ininterrupta transmissão de valores sociais. (ATCON, 1966:9).

Considerando-se a crise educacional da América Latina, à época com 50% da população analfabeta e apenas 1% completando o ensino secundário, “[...] menos de dois habitantes por mil chegam aos portões do ensino superior” e “uma região que apresenta um índice de graduação universitária da ordem de menos de quatro por dez mil da sua população, não pode progredir”. (ATCON, 1966:10)

A discussão sobre departamentalização nas universidades teve início nesta época, sendo sugerido que dentro de cada departamento fosse criada uma nova unidade, com a organização das matérias básicas, onde cada um deles incorporasse as disciplinas afins ao seu campo de conhecimento, sendo que cada conjunto destas disciplinas, organizadas, daria atenção a uma variedade de atividades universitárias. A idéia dos departamentos se reforça com:

1) Servirão às demais carreiras profissionais na preparação integral dos estudantes que optem por elas; 2) estabelecerão um extenso número de carreiras não profissionais, nos campos

básicos do conhecimento. A flexibilidade do sistema permitirá número crescente de combinações acadêmicas, para o aumento em quantidade, qualidade e nível de ensino destes novos estudos; 3) economizarão os recursos materiais e humanos da universidade, através da integração e concentração de: a) todos os serviços afins, num só lugar; b) todos os professores de um campo do conhecimento, num departamento; e c) todos os estudantes que irão cursar determinada disciplina, numa só unidade universitária. (ATCON, 1966:16-17).

No entanto, ao encerrar seu relatório, **Atcon** (1966) já alertava aos governantes que:

Reforma Universitária não se faz por intervenção, nem por mera legislação e seguramente não através de portarias. Reforma Universitária se faz com planejamento integral e específico, seguido por períodos de análise, individual e coletivo, de debates exaustivos com métodos de convencimento, até que o campo, a instituição, os grupos envolvidos e as pessoas interessadas, se saturem dos argumentos em favor de uma determinada linha de ação e a aprovem com o intuito de aplicá-la. (ATCON, 1966:92-92).

3.3 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 68

Tendo como base o diagnóstico, apontado por Atcon, foi instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho destinado a estudar a reforma universitária, com a missão de, segundo Couceiro et al (1968:15), “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”. A fundamentação deste relatório ressalta que:

Sem dúvida, a Universidade brasileira já não é aquela instituição simplificada a oferecer as clássicas carreiras liberais. Neste último decênio, o ensino superior quase triplicou seus efetivos e apresenta um elenco de meia centena de cursos que conferem privilégios profissionais... Toda essa expansão, contudo, não obedeceu a planejamento racional, nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais e de seus métodos de ensino. (COUCEIRO ET AL (1968:19)

Após os 30 dias de trabalho o grupo apresentou suas propostas para reforma do ensino superior brasileiro, destacadas abaixo:

Anteprojeto de lei que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; anteprojeto de lei especial que modifica o estatuto do magistério superior federal; anteprojeto de lei especial que cria Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; anteprojeto de lei que institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; anteprojeto de lei que dispõe sobre instituição de um adicional sobre o Imposto de Renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional; e anteprojeto de lei especial que modifica a destinação do fundo Especial da Loteria Federal. Anteprojeto de decretos que institui centros regionais de pós-graduação; aprova programa de incentivo à implantação do regime de dedicação exclusiva para o magistério superior; estabelece critérios para expansão do ensino superior; exclui de plano de contenção as dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura; dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino; manda constituir Comissões de Especialistas para o estudo de diversas questões de ensino e educação; e dispõe sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais. (COUCEIRO ET AL. 1968:65-117).

A Reforma Universitária, promulgada em 1968, marcou, de acordo com Sampaio (1991) o fim de uma década de repressão e expansão. A emergência do regime militar levou ao confronto com os estudantes em virtude da repressão políticas nas universidades, bem como, com menor intensidade, de docentes.

De acordo com a autora, esta reforma foi promulgada em um período de aumento na repressão política-ideológica, com inclusão de medidas de democratização interna e aumento na participação dos estudantes e docentes na gestão do ensino superior.

Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário. (SAMPAIO, 1991:15).

Conforme a autora, a reforma de 1968, contemplou como principais medidas:

1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; 2) implantou o sistema de institutos básicos; 3) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; 4) decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; 5) estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo. (SAMPAIO, 1991: 14).

3.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

Abordar-se-á neste espaço as discussões contemporâneas acerca do ensino superior brasileiro, em especial, ao do ensino privado. Este questionamento já vem sendo feito pela academia: “... para a formulação de uma política de ensino superior é a de se reavaliar o papel do ensino particular”, destaca Durkham (1991: 48), destacando que a postura ideológica dominante na defesa do sistema público acaba impedindo a formulação adequada para o setor privado, levando a exigências para sua contenção, através da multiplicação de controles burocráticos no processo de criação de novas Instituições privadas.

Uma política para o setor privado deve partir do reconhecimento de sua heterogeneidade, que é muito maior do que a existente no setor público. Ele inclui tanto instituições idôneas e competentes, como meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a educação. Há que se incentivar as primeiras, em detrimento das últimas e, particularmente, avaliar as potencialidades das instituições comunitárias, muitas das quais oferecem ensino de boa qualidade a um custo acessível ao nível de renda da população. (DURHAM, 1991:48)

Este debate também é incentivado por Schlemper Júnior (1989:76): “hoje como nas décadas de 20 e 30, é possível ensejar no seio da cultura brasileira, um debate sério, que vise a construir os alicerces para uma nova realidade universitária”.

3.4.1 Estrutura organizacional da universidade brasileira

Segundo Neves (2002) a estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como também pela Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções.

Na Constituição Federal de 1988, a educação superior é tratada na seção 1 do capítulo 3 do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214.

Nesses dispositivos, define-se que a oferta de ensino superior é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, pelo poder público; as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público. Na Constituição, igualmente fica determinado o dever do estado em garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e é estabelecido, que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Quanto aos recursos públicos, esses serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43º a 57º. Estabelece, por finalidade do ensino superior, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentre outros.

A LDBN, segundo Neves (2002), ao mesmo tempo fixou as regras de funcionamento do ensino superior, tais como: a frequência obrigatória de alunos e professores nos cursos, salvo nos programas de educação à distância; a deliberação das universidades quanto às normas de seleção, devendo levar em conta os efeitos dos critérios por ela estabelecidos sobre a orientação do ensino médio; a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas IES públicas; o estabelecimento do período letivo de 200 dias; o fornecimento das informações obrigatórias, que devem ser disponibilizadas aos alunos antes de cada período letivo; a definição da carga horária mínima de 8 horas semanais de aula para os docentes das IES públicas; e a exigência de que os professores do ensino superior devam ter pós-graduação, prioritariamente o mestrado e o doutorado.

A Lei nº. 9.131/95 define as atribuições do MEC, do CNE, das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior; institui, também, o Exame Nacional de Cursos como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação; extingue os mandatos dos membros do Conselho Federal de

Educação; e estipula um prazo de 90 dias para a instalação do CNE.

3.5 UNIVERSIDADE: ORGANIZAÇÕES BUROCRÁTICAS

O presente estudo partirá da premissa apontada pelos estudos de Blau (1984) apresentado durante o Seminário Teoria Administrativa e Prática da Administração Universitária em Gramado/RS, em 1984, onde referencia universidade como organização. É sob esta ótica que estaremos vinculando a coordenação dos cursos de Administração com a Teoria Institucional. Na coordenação contemporânea observa-se que as universidades – incluindo também os demais tipos de instituições universitárias - se assemelham aos demais tipos de organização em sua gestão. Este vínculo Blau (1984) começou a observar quando de sua dissertação. “As universidades e outras instituições acadêmicas compõem-se de uma estrutura administrativa que é fundamentalmente semelhante à de burocracia governamentais, firmas privadas e fábricas, e, sem dúvida, organizações mais formais” (Blau, 1984:11), complementando que as diferenças entre elas está relacionada às suas responsabilidades, pessoal e modelo de organização. Em comentário a conferência, Prestes Motta (1984) corrobora com Blau ao reforçar a importância da constatação de que as universidades se assemelham em muito com outros tipos de organização, partindo com ressalvas para a ligação da burocracia com a vida acadêmica. “... o excessivo número de níveis hierárquicos prejudica o trabalho pedagógico pela impessoalidade e pelo excessivo zelo eficientista, que faz sentido na produção em massa, mas não na educação”. No entanto, consideramos de vital importância ao presente estudo a preocupação apresentada por PRESTES MOTTA (1984). Um outro aspecto interessante diz respeito à maior capacidade de inovação das grandes universidades com relação às pequenas e o fato da padronização salarial relacionar-se ao bom desempenho educacional, na medida em que a competição cede lugar à cooperação. (PRESTES MOTTA, 1984:27)

O comentário refere-se ao resultado do trabalho de Blau em que correlaciona o tamanho das instituições americanas, culminando com a afirmação de que, em virtude deste quesito, os estudantes norte-americanos acabam evitando as universidades muito hierarquizadas. “No Brasil, eles não fogem; mas não fogem porque não têm alternativas”. (PRESTES MOTTA, 1984:27).

Com a pulverização de instituições universitárias ocorrida no Brasil esta realidade pode estar sendo transformada. Com o advento da criação desenfreada de cursos e Instituições criou-se uma vasta opção aos estudantes

brasileiros e o presente estudo pode contribuir para verificar o estágio atual destas instituições no Oeste Paranaense.

3.6 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

De acordo com o Conselho Federal de Administração, o marco no ensino de Administração é o curso da Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, em 1881, sendo que até então o que se tinha como disciplinas voltadas para o campo da Administração se encontrava nos currículos de Engenharia, Direito e Economia, mas não como um curso específico.

Já no Brasil, a preocupação com o ensino de Administração tem história recente e muitos autores relacionam a criação de cursos de Administração no Brasil à instalação da grande empresa multinacional (a partir da década de 1940).

De acordo com o grupo de trabalho instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004, o ensino de Administração próximo dos padrões hoje disseminados, teve origem com o padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, com a implantação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), em 1941, no bairro da Liberdade, em São Paulo. Teve como paradigma a “Graduate School of Business”, da Universidade de Harvard, e durante 19 anos funcionou como curso livre. Somente em 1961, ao final do Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o curso foi reconhecido e validados os diplomas dos alunos formados até então, com a condição de que tivessem ou viessem a ter o curso secundário completo. A ESAN funciona até hoje, em outro local, no bairro da Aclimação.

TABELA 2: Evolução do Ensino de Administração

1881	Pensilvânia nos Estados Unidos, 1º curso
1950	Os Estados Unidos já contava com cerca de mil cursos
1951	Universidade de Toronto (Canadá)
1952	Instituto Tecnológico de Monterrey (México)
1954	Fundação Getúlio Vargas - EAESP , (São Paulo) (O Brasil foi o 1º país fora da América do Norte a ter curso de Administração)
1955	Espanha - Instituto de Estudos Superiores de Empresas da Universidade de Navarra
2003	Pelo senso do MEC, em 2003 o Brasil possuía 1.710 cursos de Administração, formando aproximadamente 55.000 profissionais/ano.

FONTE: Conselho Federal de Administração (2006)

De acordo com Andrade & Amboni (2004) os cursos de administração no Brasil têm uma história recente se comparada com os EUA, onde os primeiros cursos na área surgiram com a criação da Wharton School, em 1881, conforme se observa na Tabela 2. Em 1941, ano em que se iniciava o ensino de administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em administração (CFA, 2006).

A evolução do ensino de Administração no Brasil, segundo os autores, pode ser compreendida e analisada a partir de quatro ciclos, os quais serão discutidos individualmente devido a sua importância para as reflexões propostas por este estudo:

3.6.1 Primeiro ciclo: surgimento e reconhecimento da profissão de Administrador

De acordo com Andrade & Amboni (2004:2) o contexto de formação do Administrador começa a ganhar consistência na década de 40. “A partir desse período, acentuou-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do ensino”. Esta mão-de-obra era necessária, à época, para suprir uma sociedade que passava do estágio agrário para a industrialização.

Tal processo desenvolveu-se de forma gradativa desde a década de 30; porém, acentuou-se por ocasião da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos 60, por meio da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. Com essa lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário (ANDRADE & AMBONI, 2004: 2)

Com a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo e surgimento da Fundação Getúlio Vargas estas ocuparam o espaço do ensino e pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil. “Tais faculdades ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento do curso”.(ANDRADE & AMBONI, 2004: 3)

Ao estudar a história do ensino de Administração no país, chega-se a Fundação Getúlio Vargas como a primeira e mais importante instituição a desenvolver o ensino de administração. No entanto, a história mostra que sua origem remonta à criação do Departamento de Administração do Serviço Público em 1938. O DASP era um órgão que “tinha como finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de recursos humanos para a administração pública por meio de concursos de admissão” (ANDRADE & AMBONI, 2004: 3).

A própria instituição do ensino de Administração no Brasil, em 1952, pela Fundação Getúlio Vargas já nos faz referência para a Teoria Institucional. Antes da fundação da Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, técnicos da FGV seguindo um “deslocamento da tendência europeia para uma tendência norte-americana” (ANDRADE & AMBONI, 2004:4).

O objetivo da fundação era formar especialistas que atendessem ao setor produtivo, tomando-se como inspiração as experiências norte-americanas. Em 1948, representantes dessa instituição visitaram 25 universidades norte-americanas que mantinham cursos de administração pública com o intuito de conhecer diferentes formas de organização. Isso favoreceu a realização de encontros entre representantes da FGV e professores norte-americanos, visando à criação de uma escola voltada ao treinamento de especialistas em administração pública (ANDRADE & AMBONI, 2004: 4)

Já em 1954, com a EBAP instalada no Rio de Janeiro, a FGV partiu para a busca de criação de uma escola destinada especialmente à formação de administradores de empresas, instituindo a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP e, novamente com mostras do institucionalismo. “Para dar início às atividades dessa nova instituição, a FGV firmou um acordo com a Usaid (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos), (ANDRADE & AMBONI, 2004: 4).

Outra escola, que marca o ensino de Administração no Brasil é a Universidade de São Paulo – USP, que em 1946 criou a Faculdade de Economia e Administração – FEA, embora tenha sido no início dos anos 60 a origem do Departamento de Administração.

A regulamentação da profissão do Administrador ocorreu na metade da década de 60, com a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965.

3.6.2 Segundo ciclo: currículo mínimo de Administração

Com a proliferação dos cursos de Administração no país, instituem-se também as entidades relacionadas à busca pela qualidade do ensino e regulação, como Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD; e Conselho Federal de Administração – CFA. Foram estas entidades as responsáveis pelo que Andrade & Amboni (2004) chamam de segundo ciclo dos cursos de graduação em Administração, estabelecido através da Resolução do Ministério da Educação e Cultura de nº 02/93, ocorrida em 1983. As instituições, na concepção dos autores, deviam se convencer de que o currículo não é apenas um instrumento do serviço da aprendizagem e também não um fim em si mesmo. “Sua concepção há de ser a de um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atender, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica aos objetivos gerais e específicos de determinado curso (ANDRADE & AMBONI, 2004: 12).

A proposta dos dirigentes da ANGRAD e CFA foi debatida e discutida em vários encontros, chegando ao novo currículo mínimo do curso de Administração fixando os mínimos de conteúdos e duração do curso através da Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993.

A resolução fixa como matérias de formação básica e instrumental: economia, direito, matemática, estatística, contabilidade, filosofia, psicologia, sociologia e informática com uma carga horária total de 702 h/a, ou seja, 24% do total previsto para o curso. Já como formação profissional fixa: teorias da administração, administração mercadológica, administração da produção, administração de recursos humanos, administração financeira e orçamentária, administração de recursos materiais e patrimoniais, administração de sistemas

de informação, organização, sistemas e métodos, perfazendo 1.020 h/a, ou 32% da carga horária total.

A regulamentação prevê, ainda, 960 horas aulas destinadas a disciplinas eletivas e complementares e 300 para estágio supervisionado. Sendo assim, o curso de Administração foi definido, que seria ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 4 e máximo de 7 anos letivos.

O Artigo 3º da Resolução foi a abertura para a proliferação dos cursos e vagas para Administração. Ele permitiu quem além da habilitação geral prescrita em lei, a de Administração com as matérias de formação básica e formação profissional, as instituições pudessem criar habilitações específicas.

3.6.3 Terceiro ciclo: melhoria da qualidade e avaliação – o Provão

O chamado de terceiro ciclo, pelos autores em estudo, ocorreu em virtude da busca de melhoria da qualidade e avaliação proposta pelo Ministério da Educação e Cultura em 1995, com a instituição do Exame Nacional de Cursos, pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, demonstrado através da Tabela 3.

O Exame Nacional de Cursos é um dos elementos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa a complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior, que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos, que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade concreta do ensino. Esse exame não se constitui em um mero programa de testagem e nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior (ANDRADE & AMBONI, 2002: 18)

TABELA 3: Objetivos, Perfil e Habilidades propostas pela Lei 9.131/95

Objetivos	Perfil	Habilidades
Contribuir para a realização de um diagnóstico do ensino de administração efetuado	Internalização de valores de responsabilidade social, justiça, ética profissional	Capacidade de comunicação interpessoal e de expressão correta dos documentos técnicos e específicos e na interpretação da realidade
Contribuir para a melhoria da qualidade na formação do administrador, cuja atuação efetiva nas organizações, como cidadão e profissional, colabore para uma elevação das condições de vida em sociedade	Sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente	Capacidade de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais
Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem	Sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional	Capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico, estratégico, e suas relações com o ambiente externo
Integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do administrador propiciado pelas instituições.	Competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações	Capacidade de propor e implementar modelos de gestão inovadores, de inovar e de demonstrar um espírito empreendedor
	Capacidade de atuar de forma interdisciplinar	Capacidade de negociação, demonstrando atitudes flexíveis e de adaptação a terceiros e a situações diversas
	Capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.	Capacidade de tomada de decisão, ordenando atividades e programas, assumindo riscos e decidindo entre alternativas
		Capacidade de influenciar

		o comportamento do grupo em empatia e equidade, visando a interesses interpessoais e institucionais
		Capacidade de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e de compreender a importância da complementaridade das ações coletivas

FONTE: Adaptado de ANDRADE & AMBONI (2002:18-19)

3.6.4 Quarto ciclo: Diretrizes Curriculares Nacionais

O quarto ciclo apresentado por Andrade & Amboni (2002) se refere às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, foco do presente estudo.

Antes do aprofundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, mister se faz uma busca pela sua origem, contextualizando-a através do relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 4.034 de 8 de dezembro de 2004.

3.5.4.1 A “Farra das Habilitações”

Instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004, o relatório do Grupo de Trabalho discute o que chamam de “a farra das habilitações”. Segundo o relatório, os cursos de Administração criados após a Resolução MEC/CFE nº. 02/1993, tiveram um efeito não previsto em relação à verdadeira intenção da referida resolução, ao incluir o nome das habilitações específicas na nomenclatura do curso, proporcionando uma grande diversificação dos cursos de Administração, descaracterizando-os ao pulverizar os conteúdos e competências.

Segundo o relatório a “farra das habilitações” teve como pretexto a interpretação equivocada da Resolução MEC/CFE nº 2/1993, que permitia a criação de habilitações para o curso de Administração. Assim, as IES procuravam, com esse artifício, aumentar o número de vagas a partir da criação de um suposto “novo” curso de Administração, com variadas e criativas nomenclaturas de habilitações, embora a estrutura montada para o “novo curso” fosse praticamente a mesma, exigindo poucos investimentos.

A constatação do Grupo de Trabalho foi de que um dos principais problemas decorrentes de tal prática, consistia na

dissociação destas habilitações em relação à área da Administração, embora suas áreas de concentração estejam correlacionadas aos campos que compõem a ciência da Administração.

Diante da problemática apresentada pelo Grupo de Trabalho, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer MEC/CNE/CES nº 023, de 03/02/2005, homologado no dia 06/06/2005 pelo Ministro da Educação, que deu origem à nova Resolução MEC/CNE/CES nº 04, de 13 de julho de 2005, publicada no D.O.U. de 19/07/2005, que objetivou retificar alguns dispositivos da Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 02/02/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado.

3.6.4.2 Cenário atual do curso de Bacharelado em Administração

Vale ressaltar, ainda, o cenário atual vivido por ocasião dos trabalhos do referido grupo originando as Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo os dados levantados pelo Conselho Federal de Administração e apresentado no Relatório do Grupo de Trabalho, existem atualmente 2.929 cursos de Administração, incluindo as habilitações. Não existe um número preciso da quantidade de cursos de bacharelado em Administração atualmente em funcionamento. Em alguns casos, existe o curso de Administração com várias habilitações autorizadas por uma única Portaria Ministerial, em outros, a Portaria Ministerial autoriza o curso de Administração para cada habilitação, mesmo que a IES já possua curso de Administração em funcionamento. Ressalta-se, ainda, que nas avaliações feitas pelo INEP, as habilitações são avaliadas como um curso independente de Administração.

Segundo os membros do Grupo de Trabalho a perda da identidade do curso de Administração é agravada, quando se verifica a existência de mais de 277 variações de nomenclaturas, que em muitos casos se sobrepõem em ramificações das grandes áreas da Administração.

A Tabela 4 (Grupo de Trabalho) apresenta a maior concentração de habilitações existentes. Observa-se que o curso puramente denominado Administração é o primeiro da lista, com 416. Os membros do Grupo de Trabalho destacam, ainda, a existência de 254 cursos de Administração com

habilitação em Administração Geral, que segundo eles, poderiam se autodenominar como curso de Administração.

TABELA 4 - Maior concentração de habilitações

Habilitações do Curso de Administração	Quantidade
Administração	416
Comércio Exterior	353
Marketing	332
Administração de Empresas	324
Administração Geral	254
Recursos Humanos	119
Gestão de Negócios	96
Gestão de Sistemas de Informação	93
Análise de Sistemas	80
Gestão Hoteleira	54
Administração Pública	44
Agronegócios	41
Finanças	39
Administração Rural	39
Administração Hospitalar	35

FONTE: MEC (2005) Os números representam o total de habilitações autorizadas que foram consideradas como um curso independente, atestado pelo ato legal da publicação da Portaria no Diário Oficial de União.

Os relatores destacam, ainda, que visando alterar essa tendência de pulverização das habilitações, com prejuízo da identidade acadêmica do curso de Administração, tentou-se, em 2001, por meio da então Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAd) da Secretaria de Educação

Superior do Ministério da Educação, construir alguns critérios de transição face ao vislumbamento da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração que estava sendo, na época, objeto de estudo pelo Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, destacam os relatores, com o apoio do CFA e da ANGRAD, a CEEAd, elaborou uma Recomendação que tinha como objetivo fixar os critérios transitórios para pedidos de autorização de Cursos de Graduação em Administração até a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares (DCNS).

A recomendação teve como base a proposta original das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração, as recomendações dos seminários regionais, promovidos nos anos de 1997, 1998 e 1999 pela CEEAd, e, principalmente, a necessidade de resgatar a essência da profissão de Administrador no processo de ensino de Administração.

De acordo com o Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004, em 1991 havia 333 cursos de Graduação em Administração e, em 2004, esse número saltou para 2.046, um aumento de 614%. A tabela 5 faz uma análise comparativa desde 1991 a 2004 entre algumas áreas do conhecimento.

TABELA 5 - Áreas com Maior Número de Cursos

Em 1991	Quantidade	Em 2004	Quantidade
Pedagogia	406	Administração	2.046
Letras	379	Pedagogia	1.446
Administração	333	Direito	790
Ciências Contábeis	262	C. Contábeis e Contabilidade	756
Ciências (cursos gerais)	246	Normal Superior	694
História	198	Engenharia	608
Economia	177	Letras	557
Direito	165	Comunicação Social	480
Geografia	155	Turismo	461
Engenharia	149	Sistemas de Informação	445

FONTE: Relatório do Grupo de Trabalho (MEC 2004)

Os consultores alertam, que o Censo do Ensino Superior divulga apenas o número de cursos, segundo os dados fornecidos pelas próprias instituições de ensino superior e que ao fazer um controle minucioso das Portarias de autorização publicadas no Diário Oficial da União ao longo dos anos, identificou-se um cenário caótico, uma vez que existiam portarias autorizando várias habilitações em apenas um curso de Administração e, em outros casos, portarias autorizando em uma única instituição vários cursos com suas respectivas habilitações. Ressaltam os consultores, que assim é improvável se chegar a um número fiel da quantidade de cursos atualmente existentes.

Outros dados, apresentados pelo Grupo de Trabalho (Tabela 6), mostram o crescimento das habilitações dos cursos de graduação em Administração em relação ao número de cursos existentes. Uma das discussões do Grupo de Trabalho é justamente sensibilizar as instituições para que tal artifício não seja mais utilizado, optando-se pela apresentação de propostas de cursos, que atendam aos requisitos de qualidade e que comprovem, efetivamente, a existência de condições para o cumprimento desses requisitos.

TABELA 6: Evolução do Ensino de Administração no Brasil

Data	Nº de CURSOS	Nº. de Habilitações	Nº. de Habilitações por Curso
Antes de 1960	2	2	1
1960	31	31	1
1970	164	164	1
1980	247	247	1
1990	320	320	1
2000	989	1.462	1,47
2003	1.710	2.430	1,42
2004	2.046	2.937	1,43

FONTE: Relatório do Grupo de Trabalho (MEC 2004)

O presente estudo tem por objeto verificar a influência das diretrizes curriculares na coordenação dos cursos de graduação em Administração. As novas diretrizes curriculares foram aprovadas em julho de 2005 em ato baixado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior e está regulamentada pela Resolução de nº 4.

Esta resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração “a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular” (Resolução 4/2005) e está fundamentada no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97, de 3/12/97, e 583/2001, de 4/4/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC, e considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 02/06/2003, 134/2003 de 09/09/2003, 210/2004 de 24/09/2004 e 23/2005 de 03/06/2005.

A sua própria redação nos remete aos ensinamentos de Scott (1995:33) “as instituições consistem de estruturas e atividades cognitivas, normativas e regulativas, que dão estabilidade e significado ao comportamento social”, reforçando o objeto de estudo a recomendação do Art. 1 das DCN “...a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular”, evidenciando os ensinamentos de Scott (1995) com ênfase ao pilar regulativo do institucionalismo, que reforça o privilégio dos processos nos quais estão envolvidos a capacidade de estabelecer regras; inspecionar ou revisar a conformidade dos outros com relação a estas regras; e a manipulação de sanções no esforço de influenciar comportamentos. O autor reforça a influência do Estado sobre a conformação organizacional.

A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. Art. 2 DCN)

Ou seja, são apresentadas as regras para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos, recomendando ainda que, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio. (Art. 2º DCN § 1)

A legislação recomenda ainda, que os cursos de graduação em Administração devem ensejar em seu Projeto Político Pedagógico, o perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Já, no Art. 4º, as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam que o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional, que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim

expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

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

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (Art. 4º DCN)

De acordo com as DCN, os projetos pedagógicos em sua organização curricular, devem contemplar conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio, através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. (Art. 5º DCN)

A organização curricular, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve estabelecer expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curriculares de acordo com os seguintes regimes acadêmicos, que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta resolução.

Já no aspecto voltado ao estágio curricular supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente

regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente. (Art. 7º DCN)

As novas DCNs também contemplam as atividades complementares, afirmando que são componentes curriculares, que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. “As atividades complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado” (Art. 8º § Único DCN).

Já o trabalho de conclusão de curso – TCC aparece como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teóricas-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio. Sendo opcional, cabe a instituição decidir pela inclusão no currículo do curso de graduação em Administração. Uma vez incluindo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Esta nova legislação vem sendo defendida por alguns, como Andrade & Amboni (2004), oportunidade para os coordenadores tirarem proveito desta liberdade, considerando as diretrizes curriculares como uma grande estratégia de mudança com o propósito de assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente atualize-se através da educação continuada.

Os cursos de Administração devem, assim, abandonar as características, de que muitas vezes se encontram revestidos, para não continuar como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, mas, acima de tudo, poderem orientar-se para formar sólidas competências que prepare o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da

sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional. (ANDRADE & AMBONI, 2004:4)

Andrade & Amboni (2004) recomendam, ainda, que os coordenadores dos cursos de Administração “deverão promover muitas mudanças para tirar proveito da flexibilidade concedida pelas diretrizes curriculares na organização de cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados da sociedade”, ressaltando que esta liberdade deve ser trabalhada com criatividade “para que não tenhamos mais currículos fechados e distantes da realidade do mercado” (ANDRADE & AMBONI, 2004:4).

Eventos nacionais continuam sendo realizados em busca de dirimir dúvidas com relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Tabela 7 mostra as principais dúvidas, que foram esclarecidas durante o Seminário Nacional de Ensino de Graduação em Administração, realizado em maio de 2006, em Brasília, numa promoção do Conselho Federal de Administração, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e Ministério da Educação. Os esclarecimentos foram apresentados por Rui Otávio Bernardes durante sua palestra no evento.

TABELA 7: Principais dúvidas com as Novas Diretrizes Curriculares

Prazo para adaptação	a	2 (dois) anos, a contar da data de publicação da Resolução CES/CNE nº 04/2005, publicada no DON em 19 de julho de 2005.
-----------------------------	----------	--

<p>Extinção das Habilitações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IES com 1 ou mais Habilitações deverão formular novo projeto pedagógico à luz das DCNs; • Poderão contemplar os conteúdos das extintas habilitações nas Linhas de Formação Específicas; • As Linhas de Formação Específicas, quando existirem, não poderão ser extensão do nome do curso; • Os processos em trâmite, de AUTORIZAÇÃO de novas habilitações, protocolados no SAPIENS a partir de 19 de julho de 2005 solicitados por IES que já possuem cursos de Administração, bacharelado, em funcionamento, serão ARQUIVADOS;• IES em processo de credenciamento ou já credenciadas, com pedidos de AUTORIZAÇÃO de uma ou mais habilitações que receberam visita in loco, receberão da SESu/MEC comunicado para optarem pela adequação do projeto pedagógico à luz da Resolução nº. 4/2005;• As IES que possuem habilitações RECONHECIDAS separadamente (mediante atos distintos), deverão formular um novo projeto pedagógico ÚNICO, preservando os direitos dos estudantes que ingressaram antes do novo projeto e respeitando o número total de vagas originalmente autorizadas. O novo projeto deverá ser aprovado pelo Colegiado Superior da IES e a nova estrutura curricular publicada no DOU.
<p>Denominação no Diploma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A nomenclatura será, exclusivamente CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. Exceção ao CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, baseada na origem dos cursos de Administração no Brasil e no Parecer SESu/MEC nº 307, de 8 de julho de 1966; • As Linhas de Formação Específicas constarão apenas no Histórico do aluno e nunca no Diploma;• As IES poderão mencionar nos EDITAIS do vestibular as Linhas de Formação Específicas existentes, mas nunca como uma extensão ao nome do curso.

Atividades Complementares	<p>• Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.</p> <p>Obs: Os Estágios e as Atividades Complementares não poderão exceder 20% do total da carga-horária do curso.</p>
----------------------------------	--

FONTE: Adaptação do autor (Seminário Nacional do Ensino de Administração, 2006)

3.7 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A preocupação com a gestão universitária já foi demonstrada há muito tempo. Atcon (1966) em seu relatório ao Ministério da Educação após diagnóstico da realidade da Universidade Brasileira, recomendou:

A criação de nova posição de Um Administrador Central em cada universidade, proveniente da indústria, e contratado em bases financeiras realistas, exigiria uma inversão original de Cr\$ 700.000.000 para o primeiro ano. Depois, as respectivas universidades assumiriam o compromisso de mantê-los, incluindo, nos seus orçamentos anuais, somas globais destinada a este fim. Nas 10 ou 15 maiores universidades do país, poder-se-ia também pensar na aquisição de uns 10 Chefes de Unidades Administrativas para cada uma delas, dentro dos mesmos princípios, mas em bases financeiras inferiores. O custo aproximado deste empreendimento seria de CR 1.300.000.000 para o primeiro ano (ATCON, 1966:113).

A proposta apresentada pelo consultor foi consolidada em 1967, através do Decreto-Lei 252, com o Departamento passando a ser interpretado como a menor facção da universidade.

A Gestão nas Universidades também é abordada por Finger (1991) como sendo um desafio: “Em qualquer organização moderna a administração ocupa um lugar especial. Na Universidade não é diferente. É verdade que os modelos tradicionais de administração empresarial não podem ser utilizados, em sua totalidade, na universidade, por suas características específicas”. (Finger, 1991: 17). Este pensamento reforça a posição da utilização da pirâmide

invertida na gestão do ensino superior, onde o poder está mais centrado na base que na cúpula. Para Finger (1991), ainda persiste no Brasil a tradição de se administrar amadoristicamente as universidades, no entanto, a busca dos dirigentes por encontros e seminários específicos está levando a uma profissionalização na área.

O que se verifica nas universidades brasileiras são algumas características próprias e, sendo o foco deste estudo especificamente o curso de Administração, vamos discutir a sua departamentalização, ou seja, a utilização de uma estrutura departamentalizada para chegar à função da figura de coordenador ou chefe do departamento de Administração.

“O departamento tem uma função unificadora e não uniformizadora, pois é claro que cada professor tem suas próprias vivências e experiências” (Schmitz, 1984:98) reforçando a idéia de que o departamento se constitui em um fórum de professores, pressupondo que cada um tenha sua liberdade em propor e defender suas idéias.

Já falando sobre a atuação do departamento, Schmitz (1984) ressalta, que tem uma autonomia restrita aos aspectos pedagógico e didático, ficando afastado das questões administrativa e financeira.

Já Atcon (1966) apresenta um programa de expansão e melhoramento das instalações do ensino superior brasileiro e oferece espaço dedicado à figura da coordenação de curso, destacando que “cada curso dispõe de seu coordenador, responsável pelo avanço contínuo da qualidade de seu conteúdo acadêmico-científico, o melhoramento do currículo e de sua intervinculação com os demais cursos e os demais programas de cada disciplina afetada” (Atcon, 1966: 33). Atcon também já deixa claro o que hoje é um dos atributos no reconhecimento e autorização de novos cursos, o da carga horária do coordenador.

Assim, cada curso obtém um profissional com dedicação total e o lazer apropriado para poder pensar com exclusividade no desenvolvimento do mesmo... Este profissional está em condições de participar de congressos nacionais e internacionais que afetam o seu curso, para ficar em dia, anualmente, com o novo que incide nele e do que pelo menos deveria ser

conhecido pelo corpo docente envolvido. Está em condição, também, de falar com o professorado, até de oferecer-lhes seminários sobre os avanços no âmbito de seu curso para garantir uma mudança atitudinal paulatina e contínua, sem saltos ou reformas. (ATCON, 1966: 33)

Segundo o relatório pode-se caracterizar departamento como “uma unidade universitária que integra acadêmica, científica e administrativamente todas as matérias e/ou disciplinas afins de um campo do conhecimento, tanto básico como derivado ou aplicado que a universidade venha a oferecer”. (Atcon, 1966:33), esclarecendo que: a) Administrativamente é a reunião, em um único lugar, de todo o corpo docente, material de ensino e pesquisa, bem como estudantes que queiram ou devam estudar estas disciplinas; b) academicamente contribui para preparo dos planos de estudos dos cursos e está a serviço de todos os cursos da universidade, além de promover os próprios de seu campo em todos os níveis por ele exigidos da formação à pós-graduação, cursos de curta duração e extensão universitária; c) cientificamente contribui para a realização de projetos integrados integrando os vários campos do conhecimento além do desenvolvimento de pesquisa no campo obrigatório para melhoria do ensino; e d) estruturalmente é a que desenvolve suas atividades conjuntamente com campos afins.

A figura do coordenador de cursos de graduação foi destaque na Revista Ensino Superior (junho/2003) este assunto é discutido e mostrado que:

Na maioria das vezes, é o coordenador de curso quem decide se as propostas de mudanças merecem seguir adiante ou não, até se tornarem alterações de fato. Esse profissional, calçado a uma posição de destaque por causa da preocupação das escolas com resultados e metas, combina experiência pedagógica com conhecimento de gestão – ou vice-versa – e quase sempre centraliza as decisões a respeito das grades curriculares. A atualização de cursos, como se vê, repercute amplamente nas instituições de ensino por envolver um profissional ainda em formação na hierarquia acadêmica, por ser subproduto da autonomia universitária e por influenciar na formação do aluno. (ESMANHOTTO apud TAQUARI, 2003)

A mesma reportagem traz também a opinião de Palmisano, destacando que:

O coordenador de curso é talvez o parceiro mais importante das instituições de ensino no trabalho de evitar o desgaste das grades curriculares. Na verdade, esse profissional ainda está sendo formado dentro das escolas. Por cuidar de assuntos estritamente pedagógicos e, ao mesmo tempo, se responsabilizar por metas de gestão, o coordenador de curso é um profissional inexistente no mercado. (PALMISANO apud TAQUARI, 2003).

Complementando ainda este profissional apresentado por dirigentes de IES, na discussão da revista Ensino Superior, que se encontra em formação.

Ele precisa ser o construtor da universidade. Muitos vêm do setor empresarial e vão sendo moldados aos poucos, conforme a realidade da escola. O cuidado com a grade curricular é apenas uma das funções do coordenador. Por ele passam solicitações sobre orçamento, receita, despesas, programação de eventos, entre outras atividades. (JATOBAR apud TAQUARI, 2003).

3.7.1 Avaliação dos cursos de graduação

A avaliação dos cursos de graduação, efetuada pelo Ministério da Educação, demonstra a necessidade do aprimoramento de estudos sobre a coordenação dos cursos superiores no Brasil. Pela proposta em vigor no Ministério da Educação, três categorias são avaliadas, desmembradas em diversos quesitos para sua efetivação.

As três categorias são: organização didático-pedagógica (peso 4.0); corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo (peso 3.5); e instalações físicas (peso 2.5). Se analisadas friamente constata-se que duas delas, principalmente, estão voltadas à coordenação dos cursos.

A principal categoria analisada por ocasião dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos, está voltada a organização didático-pedagógica, com o maior peso. Nesta categoria constata-se a importância do coordenador do curso ao analisar seus desdobramentos, que são: administração acadêmica: coordenação do curso (4.4); administração

acadêmica: colegiado de curso (4.4); Projeto Pedagógico do Curso – PPC: concepção do curso (4.4); Projeto Pedagógico do Curso – PPC: currículo (4.4); Projeto Pedagógico do Curso – PPC: avaliação (4.4); atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio (4.4); atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso (TCC) (4.4); atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares (4.4); e ENADE (4.4).

Além desta categoria, também requerem a eficaz atuação do coordenador do curso a categoria seguinte, com segundo maior peso, corpo docente: perfil docente; (8.75); corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas; (8.75); e, corpo discente: atenção aos discentes; (8.75). Compõe ainda esta categoria o corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso (8.75). Excetuando esta última, que está diretamente vinculada aos coordenadores da instituição propriamente dita, tem-se nas mãos dos coordenadores de cursos diretamente o peso de 66.25 dos atributos da avaliação pelo Ministério da Educação.

De acordo com as instruções do Ministério da Educação, publicadas em maio de 2006, em continuidade à implementação dos instrumentos que permitirão operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada foi apresentado o novo Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação.

Este documento é o resultado do trabalho coletivo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e da Diretoria de

Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A formulação deste instrumento, apresentado pelo MEC (2006), teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os padrões de qualidade da educação superior e os princípios e diretrizes do SINAES.

O Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação será utilizado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância. Nesse sentido, tem como características a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar avaliação fidedigna dos cursos, respeitando suas peculiaridades contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, a diversidade regional e a identidade institucional. A publicação do Instrumento vem acompanhada das orientações para o preenchimento do Formulário Eletrônico, pelas IES, com as informações solicitadas, e para a aplicação pelos avaliadores. (MEC, 2006:1).

Complementando o conjunto das modalidades de avaliação instituídas pelo Sinaes, quais sejam: a avaliação institucional, nas suas vertentes de auto-avaliação e avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a avaliação de cursos, esta última expressa o compromisso com uma Política de Estado da Educação Superior, de caráter sistêmico, integrando os espaços, os momentos e os diferentes instrumentos de avaliação e de informação em torno de uma concepção global, que se traduz na articulação dos resultados obtidos pela Instituição, a inserção do curso neste contexto e o desempenho dos graduandos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 METODOLOGIA

Com base em seus objetivos, a pesquisa realizada teve caráter exploratório com o objetivo de familiarizar ainda mais com o problema, "... com o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002:41) e descritiva com o intuito de descrever as características dos coordenadores de cursos de graduação em Administração, com o estabelecimento de relações entre a coordenação dos cursos e a Teoria Institucional.

Para Triviños (1987:109) os estudos exploratórios "permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema". O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria, cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa, que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o pesquisador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando.

Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja.

Segundo Gil (2002:42) "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática".

Com relação aos seus procedimentos, o presente estudo foi uma pesquisa de campo, procurando aprofundamento das questões propostas, tendo sido estudando um único grupo em termos de estrutura social, onde os conhecimentos empíricos do autor contribuem. "No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação em estudo" (GIL, 2002:53).

O presente estudo teve caráter de corte transversal, uma vez que os dados foram coletados durante um período escolhido pelo pesquisador, sem considerar a evolução dos dados no tempo.

4.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados coletados, o presente trabalho baseou-se nos princípios de Oliveira (2002:115), de abordagem quantitativa, utilizando-se de questões fechadas,

“com o propósito de quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações”.

A escolha do método quantitativo se deve ao caráter da pesquisa descritiva, que segundo Oliveira (2002:115): “é empregado no desenvolvimento das pesquisas de âmbito social, econômico, de comunicação, mercadológicas, de opinião, de administração, representando, em linhas gerais, uma forma de garantir a precisão dos resultados e evitando, com isso, distorções de análise e interpretações”.

No entender de Richardson (1985), método em pesquisa corresponde à escolha de certos procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Tais métodos podem ser classificados em dois grandes grupos: método quantitativo e método qualitativo.

Baseado em Malhotra (2001) foram utilizadas como base de pesquisa, as fontes primárias e secundárias, tendo como coleta direta de dados, informações providas da gerência e envolvidos da parte de execução, através de entrevistas utilizando entrevistador e questionários abertos e fechados.

Os dados primários foram coletados, através de questionários com questões fechadas. Os dados obtidos são de caráter quantitativo e qualitativo, os quais tiveram interpretações distintas conforme sua individualidade, sendo os quantitativos apresentados em tabelas e gráficos e os qualitativos de forma descritiva.

4.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Como perguntas de pesquisa que estarão norteando o presente estudo, destaca-se:

Como se caracteriza o processo de formulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação em Administração ?

Quais as características da estrutura, organização e dinâmica de coordenação dos cursos de graduação em Administração ?

Quais as principais características e experiência dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração ?

Quais os limites de flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais percebidas pelos coordenadores dos cursos de graduação em Administração ?

Existe relação entre a Teoria Institucional e a atuação dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração ?

4.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Para atingir aos objetivos, propostos do presente, estudo o público-alvo foi composto pelas instituições de ensino superior do Oeste Paranaense, delimitado pelas IES que ofertam cursos de graduação em Administração.

O Oeste Paranaense é composto por 51 municípios. Levantamento prévio apontou 31 instituições de ensino superior instaladas:

Assis Chateaubriand: Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP

Cafelândia: Faculdade de Cafelândia – FAC

Cascavel: Faculdade de Cascavel – FADEC; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – FCSAC; Faculdade Dom Bosco; Faculdade Alfa Brasil – FAAB; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – FACIAP; Universidade Paranaense – UNIPAR; Faculdade Assis Gurgacz - FAG

Foz do Iguaçu: Faculdade de Economia e Processamento de Dados de Foz do Iguaçu – FEPI; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Faculdade Dinâmica das Cataratas – UDC; Faculdade Anglo-Americano – FAA; Instituto Foz do Iguaçu de Ensino e Cultura – IFIEC; Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu – UNIFOZ; Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu – IESFI; Faculdade União das Américas - IES

Guaíra: Universidade Paranaense - UNIPAR

Marechal Cândido Rondon: Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon; Faculdade Luterana Rui Barbosa – FALURB; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Medianeira: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Faculdade Educacional de Medianeira – FACEMED

Palotina: Faculdade de Ciência e Tecnologia – FACITEC; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Santa Helena: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

São Miguel do Iguaçu: Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu – FAESI

Toledo: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Universidade Paranaense – UNIPAR; Faculdade Sul Brasil – FASUL

4.4.1 Pesquisa com coordenadores de curso

De acordo com o levantamento chegou-se ao resultado de uma universidade pública, disposta em 6 campi; 1 universidade privada, disposta em 3 campi; e 22 faculdades privadas.

4.4.2 Universo

De acordo com informações coletadas junto ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão ligado ao MEC – Ministério da Educação responsável pelas estatísticas do ensino superior brasileiro, a região Oeste do Paraná – delimitada para a realização do estudo, conta com 31 Instituições de ensino superior, que ofertam cursos de graduação em Administração.

Durante a coleta de dados constatou-se algumas alterações, que influenciaram no universo pesquisados, apresentados abaixo, ocultando o nome das Instituições de ensino:

- a) **em Foz do Iguaçu houve a incorporação de três IES, resultando em uma coordenação apenas;**
- b) **em Cascavel houve também a incorporação de três IES;**
- c) **em Guaira a IES não oferta mais cursos de graduação em Administração, apenas cursos tecnológicos, fugindo ao universo do estudo;**
- d) **em Marechal Cândido Rondon, Santa Helena e Palotina a IES conta com apenas um coordenador por se tratar de extensão os cursos de graduação em Administração ofertados; e**
- e) **a IES de Assis Chateaubriand é coordenada pelo autor da pesquisa.**

Sendo assim, houve a redução do universo a ser pesquisado, de 31 IES apontadas pelo MEC para 23 cursos de graduação em Administração, com coordenador de curso – objeto da pesquisa.

Destes 23 coordenadores de curso de graduação em Administração 15 responderam ao questionário, ou seja, um retorno de 65,22%. Segundo Lakatos & Marconi (2001), esta é uma limitação aos estudos utilizando o questionário como instrumento para a coleta de dados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados considerados mais relevantes, que auxiliam na resposta aos objetivos propostos pelo presente estudo.

Para apresentação e análise dos dados pesquisados, organizaram-se os seguintes grupos: características e experiência dos coordenadores respondentes; processo de elaboração/revisão e características do Projeto Político Pedagógico; análise sobre a flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais; dinâmica de coordenação dos pesquisados; e, análise sob a perspectiva da Teoria Institucional.

5.1 CARACTERÍSTICAS E EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES

Foi estudada uma amostra de 15 coordenadores de instituições de ensino superior do Oeste Paranaense, delimitado pelas IES, que ofertam cursos de graduação em Administração.

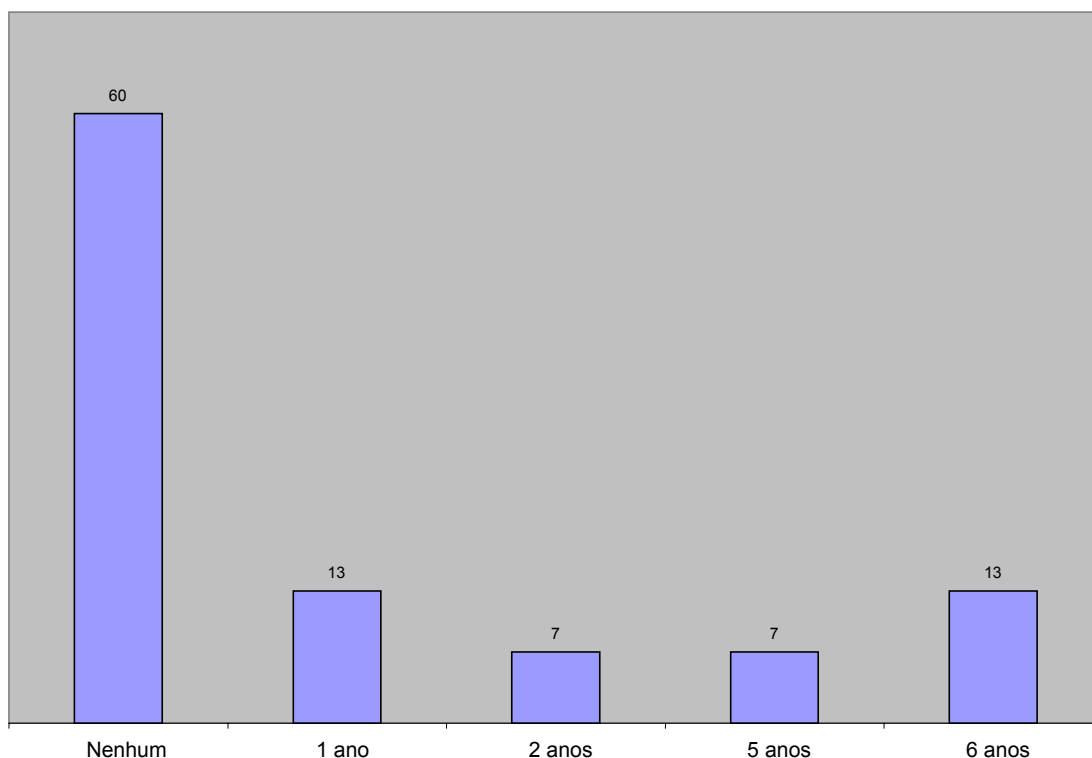
Dos coordenadores estudados, o maior percentual é do sexo masculino (53%), as idades variam de 28 a 48 anos, com média de 35 anos.

Dos pesquisados 93% possuem graduação em Administração. Com especialização temos 67%, sendo que destes apenas 20% em Administração. Temos ainda, 80% com mestrado, e destes 58% em Administração. Apenas um coordenador (7%) possui doutorado, porém não é na área de Administração. Do total de homens 25% possui apenas especialização, 63% mestrado e 13% doutorado. Do total de mulheres 14% possuem somente especialização e 86% mestrado.

Um dado que chama a atenção na pesquisa é a experiência manifestada pelos entrevistados através do tempo de atuação. Conforme o Gráfico 2, observa-se que é grande o percentual que não teve experiência anterior (60%). De um a seis anos de experiência anterior ocorre grande variação, já que com um ano de experiência anterior temos 13%; com dois e cinco anos temos 13%; não possuímos coordenadores com três ou quatro anos de experiência anterior. Com cinco anos temos 7% e com seis anos 13%.

Com relação ao sexo, dos entrevistados 53% foram homens e, entre eles, 75,47% possuem experiência anterior inferior a dois anos. Este índice, dentre as mulheres (47% da amostra), também é alto, chegando a 85% com experiência anterior inferior a um ano.

GRÁFICO 2: Tempo de atuação anterior como coordenador

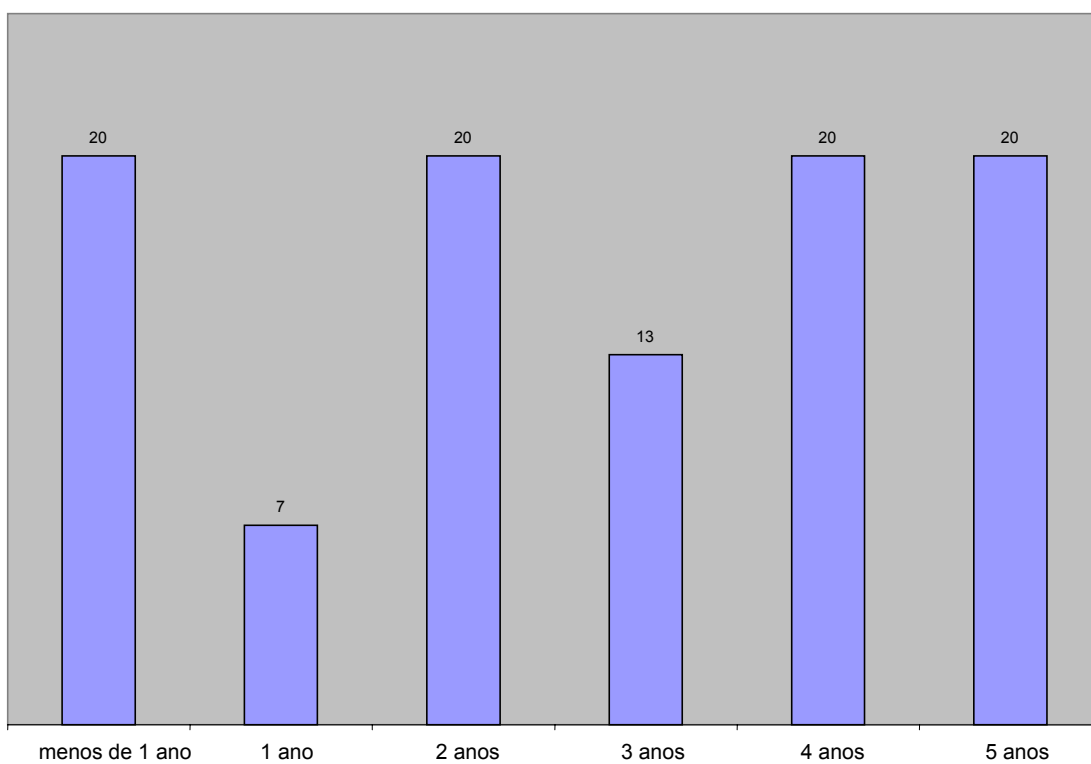


FONTE: Dados primários

O tempo de atuação como coordenador na IES, conforme mostra o Gráfico 3, varia de 0% a 20%. Os coordenadores que estão a menos de um ano na IES correspondem a 20%. Temos 20% dos coordenadores com 2 anos na IES; 20% com 4 anos; e também 20% dos coordenadores com cinco anos; 13% estão na IES há 3 anos; e 7% estão a um ano. Em síntese, 60% dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração no Oeste Paranaense estão na atividade há menos de 3 anos.

Já por sexo, as mulheres demonstram estar na atividade em um período menor que os homens. Dos 47% que representam os coordenadores com menos de 2 anos de experiência, as mulheres representam 70,21% e os homens 29,78%. Se por um lado as mulheres representam a maior participação dentre os com pouca experiência, por outro, dos entrevistados com mais tempo de cinco anos no cargo (20%) elas representam 65%.

GRÁFICO 3: Tempo de atuação como coordenador na IES



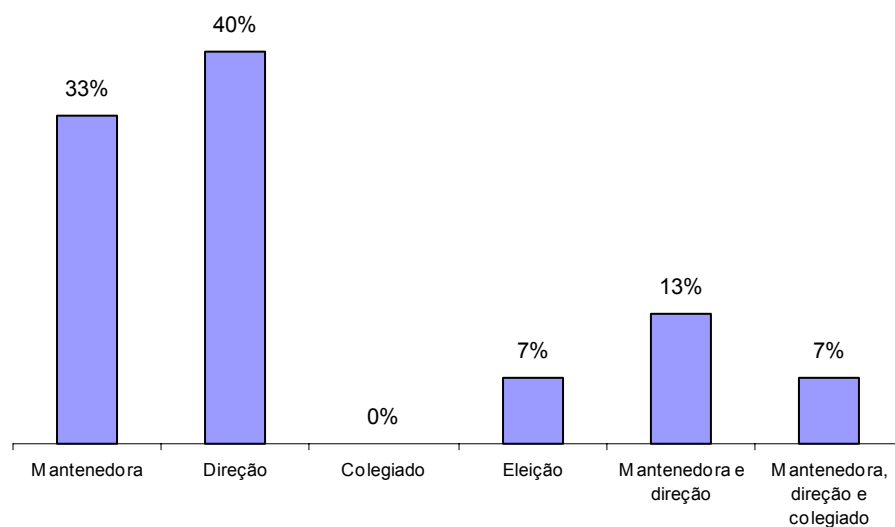
FONTE: Dados primários

Buscou-se, também, informações para saber a relação existente entre a experiência dos coordenadores entrevistados dos aspectos indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, que norteiam para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Entre os 15 coordenadores pesquisados apenas 7% (1) não possui experiência anterior e está há menos de um ano na IES, 53% (8) deles não possui experiência anterior, porém estão na IES há mais de um ano, 13% (2) possuem experiência anterior, mas estão há menos de um ano na instituição e o restante 27% (4) possuem experiência anterior e estão há mais de um ano na IES.

A direção em 40% dos casos (6), é quem escolhe o coordenador, sendo que 4 delas possui critérios formais para a escolha. Logo em seguida temos o mantenedor, com cinco das IES avaliadas, porém apenas uma possui critérios formais para a escolha. Não existem casos em que o colegiado faça a escolha. Temos 2 casos em que a mantenedora e a direção juntas fazem a escolha, desses dois um possui critérios formais o outro não. A escolha do coordenador só é realizada por eleição em uma das instituições e também em apenas uma das instituições a escolha é realizada pela mantenedora, direção e colegiado, juntos, com critérios. Em 60% das IES os docentes e discentes não são consultados na escolha do coordenador do curso e em 80% não há período pré-fixado para a atuação do coordenador. Apenas em três IES (20%) o período é pré-fixado e bi-anual, conforme Gráfico 4 abaixo:

GRÁFICO 4: Por quem é realizada a escolha do coordenador



FONTE: Dados primários

5.2 ELABORAÇÃO/REVISÃO DO PPP

As Diretrizes Curriculares Nacionais implantadas estão norteando a elaboração/revisão do Projeto Político Pedagógico nas IES, que ofertam cursos de graduação em Administração e, prevê, que até julho de 2007, que os cursos estejam com seus PPPs em conformidade com o disposto na resolução.

Baseado nesta resolução os entrevistados foram questionados se já efetuaram a elaboração/revisão do PPP, mostrando que, embora ainda exista praticamente um ano para a atividade, 66,67% já o fizeram.

A organização dos cursos de graduação, de acordo com as DCNs, é manifestada através do Projeto Político Pedagógico e, apontam alguns aspectos e preocupações a serem consideradas durante sua realização. A

tabela 9 mostra a importância atribuída pelos coordenadores pesquisados com relação a estes aspectos e preocupações.

A resolução que regulamenta as novas DCNs apresenta em seu Artigo 2º, que a organização do curso se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Baseado neste argumento, procurou-se obter dos coordenadores de curso a importância destes aspectos para a elaboração/revisão do PPP do curso de administração de suas instituições.

TABELA 8: Aspectos e preocupações para elaboração/revisão PPP

Qual a importância dos aspectos abaixo na elaboração do projeto político pedagógico do curso de Administração em sua IES?	Razoáv				
	Muito Alta	Alta	Al	Baixa	Muito Baixa
Atividades complementares	20,00%	46,67%	33,33%	0,00%	0,00%
Competências e habilidades	46,67%	53,33%	0,00%	0,00%	0,00%
Componentes curriculares	60,00%	26,67%	13,33%	0,00%	0,00%
Estágio curricular supervisionado	33,33%	53,34%	13,33%	0,00%	0,00%
Perfil do formando	33,33%	46,67%	20,00%	0,00%	0,00%
Projeto de iniciação científica	13,33%	26,67%	40,00%	20,00%	0,00%
Projeto de trabalho de curso	40,00%	40,00%	20,00%	0,00%	0,00%

Regime acadêmico de oferta	13,33%	53,33%	26,67%	6,67%	0,00%
Sistema de avaliação	33,33%	46,67%	20,00%	0,00%	0,00%
C/h da integralização do curso	46,67%	46,66%	6,67%	0,00%	0,00%
C/h das atividades didáticas	40,00%	46,66%	6,67%	6,67%	0,00%
Condições objetivas de oferta	26,67%	40,00%	33,33%	0,00%	0,00%
Formas de avaliação do ensino e aprendizagem	20,00%	60,00%	20,00%	0,00%	0,00%
Formas de realização da interdisciplinaridade	26,67%	40,00%	33,33%	0,00%	0,00%
Incentivo à pesquisa	20,00%	20,00%	26,67%	33,33%	0,00%
Inserção geográfica	26,67%	40,00%	33,33%	0,00%	0,00%
Inserção institucional do curso	33,33%	46,67%	20,00%	0,00%	0,00%
Inserção política	6,67%	33,33%	46,67%	13,33%	0,00%
Inserção social	60,00%	13,33%	26,67%	0,00%	0,00%
Modos de integração entre a teoria e prática	33,33%	60,00%	6,67%	0,00%	0,00%
Modos de integração entre graduação e pós	20,00%	26,67%	13,33%	33,33%	6,67%
Vocação do curso	53,34%	33,33%	13,33%	0,00%	0,00%

FONTE: Dados primários

Observa-se que os coordenadores entrevistados reconhecem, de uma maneira ampla, a importância dos aspectos apresentados pelas DCNs para elaboração/revisão do PPP. No entanto, alguns atributos são apontados com um grau menor nesta escala de valor apontada pelos coordenadores.

O aspecto competências e habilidades foi o único considerado pelos coordenadores entrevistados como de muito alta e alta importância para elaboração do PPP, no entanto, na análise que se segue, constata-se que nem todas as competências e habilidades apresentadas pelas DCNs têm o mesmo grau de importância para os coordenadores.

Já os aspectos atividades complementares; componentes curriculares; estágio curricular supervisionado; perfil do formando; projeto de trabalho de curso; sistema de avaliação; carga horária de integralização do curso; condições objetivas de oferta; formas de avaliação do ensino e aprendizagem; formas de realização da interdisciplinaridade; inserção geográfica; inserção institucional do curso; inserção social; modos de integração entre a teoria e prática; e, vocação do curso, foram apontados pelos coordenadores pesquisados como de muito alta, alta e razoável importância para elaboração do PPP.

Os atributos: projeto de iniciação científica, regime acadêmico de oferta, carga horária das atividades didáticas, incentivo a pesquisa, inserção política, e, modos de integração entre graduação e pós-graduação, obtiveram indicativos de baixa e muito baixa importância para a elaboração do PPP.

Esta variação na avaliação dos coordenadores, quanto à importância dos atributos para elaboração do PPP, merecerão análise e considerações especiais na seqüência, quando estará sendo discutida a flexibilidade das DCNs.

Ao apresentar a importância dos atributos apresentados, os coordenadores de curso entrevistados apontaram as competências e habilidades como de muito alta e alta importância para elaboração do PPP. No entanto, observa-se que nem todas as competências e habilidades, indicadas pelas DCNs, têm o mesmo peso na definição por parte dos coordenadores. Nesta etapa estará se discutindo o grau de importância entre elas.

No Artigo 4º as DCNs ressaltam, que o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional, que revele

competências e habilidades já apresentadas na revisão bibliográfica do presente estudo (capítulo 3.6.4.2). Para facilitar a compreensão, os dados serão apresentados por grupo, sendo assim definidos:

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

Grupo II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

Grupo III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

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

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

Grupo VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

Grupo VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

Grupo VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Os dados primários coletados junto aos coordenadores de curso apresentam a seguinte importância, por competência e habilidade destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

TABELA 9: Competências e Habilidades

Qual a importância dos aspectos abaixo na elaboração do projeto político pedagógico do curso de Administração em sua IES?	Muito Alta	Alta	Razoável
Grupo I	33,33	46,67	20
Grupo II	26,67	60	13,33
Grupo III	40	26,67	33,33
Grupo IV	40	33,33	26,67
Grupo V	80	13,33	6,67
Grupo VI	40	46,67	13,33
Grupo VII	40	46,67	13,33
Grupo VIII	33,33	40	26,67

FONTE: Dados primários

No Artigo 5º as DCNs dispõem que os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos político-pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio, através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

Conteúdos de formação básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, económicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

Conteúdos de formação profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planeamento estratégico e serviços;

Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias, que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

Conteúdos de formação complementar: estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

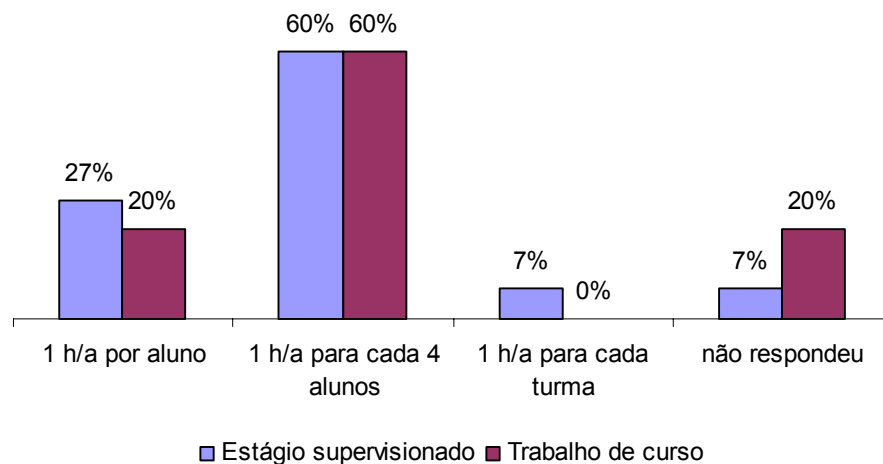
Em média as instituições destinam 21,8% da carga horária total aos conteúdos de formação básica, sendo que o menor percentual destinado foi de 10,6% e o maior de 33,3%. Conteúdos de formação profissional têm em média 30,4% da carga horária, com mínimo de 11,1% e máximo de 57,8%. Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias têm carga horária média de 19,3%, sendo que o mínimo é de 0% e o máximo de 44,4%. Conteúdos de formação complementar têm em média 28,6% da carga horária, com mínimo de 6,4% e máximo de 37,5%.

Com relação à carga horária dos cursos dos coordenadores entrevistados, 33,3% possuem carga horária total de 3000 horas/aulas, em média têm-se 3071h/a. O curso com menor carga horária é de 2808 h/a e a maior carga horária é de 3288 h/a, excetuando o estágio supervisionado.

Com relação ao estágio supervisionado obrigatório, segundo os coordenadores entrevistados, está concentrado, em sua maior parte no último ano (40%) ou então nos dois últimos anos (47%). Nos três últimos anos temos apenas 13%. Na maioria das instituições 53% o estágio é individual, em 13% delas é realizado em dupla e em 33% em grupo.

Embora as DCNs deixam como opcional a realização do trabalho de curso, em 87% das IES analisadas a atividade é obrigatório, sendo realizado na maioria dos casos (60%) no último ano, 27% nos dois últimos anos e nenhuma delas nos três últimos anos. Na maior parte (53%) o trabalho de curso é realizado individualmente, em dupla são apenas 13% dos casos e em grupo 20%.

GRÁFICO 5: Acompanhamento dos docentes orientadores



FONTE: Dados primários

Conforme o Gráfico 5, os docentes orientadores na maioria dos casos (60%), tanto para o estágio supervisionado quanto para o trabalho de curso, fazem o acompanhamento através de uma hora-aula para quatro estagiários.

Em 27% e 20% dos casos o estágio supervisionado e o trabalho de cursos, respectivamente, são realizados através de uma hora-aula por acadêmico. Temos ainda casos (7%) onde o orientador recebe uma hora-aula para cada turma de estagiários o que não acontece em nenhuma das instituições com o trabalho de curso. Algumas instituições não responderam a pergunta.

Buscou-se também saber a intensidade de participação dos coordenadores e demais atores envolvidos com as IES na elaboração/revisão do PPP.

A coordenação, na maioria das instituições (8), tem participação de 100% na elaboração do PPP. Existe uma instituição onde a coordenação não participa. De acordo com os entrevistados, a intensidade de participação dos docentes é de 50% na elaboração do PPP. Não ocorrem instituições onde não há participação dos docentes. Em 7 das instituições os discentes participam

25% e em 3 instituições não há participação dos discentes. Os colaboradores na maior parte das instituições (8) não participam, mas em cinco delas chegam a participar em 25%. Os dirigentes participam em 25% (5 instituições) e 50%(5), e em duas delas, não participam. A mantenedora tem participação bem distribuída, em quatro instituições a mantenedora participa em 25%, em 3 participa com 50%, em uma com 75%, em outras três com 100% e em 4 não participam, conforme mostra a Tabela 10.

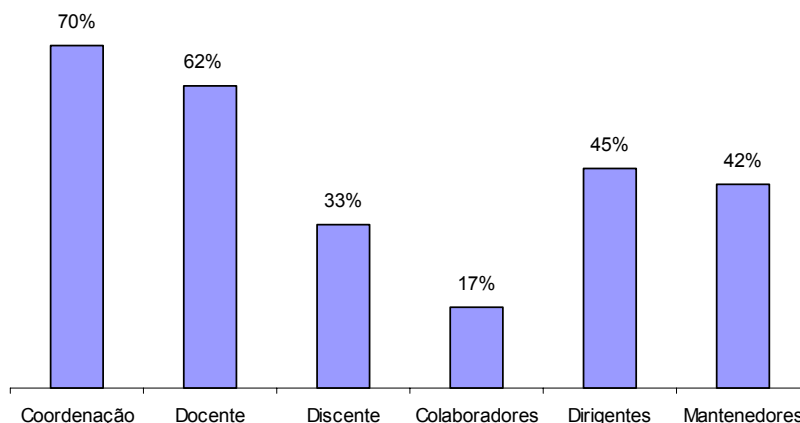
TABELA 10: Intensidade de participação na elaboração do PPP

	25%	50%	75%	100%	Não participa
Coordenação	2	4	0	8	1
Docente	3	5	4	3	0
Discente	7	3	1	1	3
Colaboradores	5	1	1	0	8
Dirigentes	5	5	0	3	2
Mantenedores	4	3	1	3	4

Fonte: Dados primários

Fazendo uma média ponderada entre o número de participações e o percentual de participação, conforme o Gráfico 6, vê-se que a coordenação tem maior participação na elaboração do PPP, sendo em média de 70%, seguida pelos docentes com média de 62%, dirigentes (45%), mantenedores (42%), discentes (33%) e, por último, os colaboradores (17%).

GRÁFICO 6: Média ponderada da participação na elaboração do PPP



FONTE: Dados primários

5.3 FLEXIBILIDADE DAS DCNs

Considerando atividades, experiências e outras referências, que possam contribuir para a qualidade da elaboração/revisão do Projeto Político Pedagógico do curso de Administração, tem-se que a participação dos coordenadores em congressos é, na maioria dos casos (53%), considerada muito importante; a experiência anterior do coordenador é considerada 40% médio e 40% muito importante; o PPP de outras instituições é considerado 60% de média importância e 40% de pouca importância; a legislação 47% muito e 40% total; participação dos docentes é 47% muito importante; participação dos discentes 40% pouco; informações CRA/CFA 33% médio, 27% pouco e muito; experiências bem-sucedidas são consideradas 33% como médio e muito importantes e 27% pouco importante; opinião da comunidade local/regional é 43% de muito importância.

TABELA 11: Aspectos destacados

Na elaboração/revisão do PPP, quais os aspectos mais importantes	Total	Muito	Médio	Pouco	Nenhum
Participação do coordenador em congressos	6,67	20	53,33	13,33	6,67
Experiência anterior do coordenador	6,67	40	40	13,33	0
PPP de outras IES	0	0	60	40	0
Legislação	40	46,67	13,33	0	0
Participação dos docentes	20	46,67	26,66	6,67	0
Participação dos discentes	0	26,67	33,33	33,33	6,67
Informações CRA/CFA	13,33	26,67	33,33	26,67	0
Experiências bem sucedidas de outras IES	6,67	33,33	40	20	0
Opinião da comunidade local/regional	6,67	40	33,33	13,33	6,67

FONTE: Dados primários

5.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Em busca de dados demonstrativos, que apresentem informações relacionadas à autonomia das atividades desenvolvidas pelos coordenadores de cursos de Administração pesquisados, apresentaram-se diversos atributos relacionados às atividades do coordenador com alternativas para o entrevistado destacar sua autonomia demonstrando os quesitos: não participa, influencia, participa, decide e implementa, conforme demonstrado na tabela a seguir:

TABELA 12: Autonomia do coordenador

	Não Participa	Influência	Participa	Decide	Implementa
PPP do curso	0,00	13,04	30,43	21,74	34,78
Reuniões Pedagógicas	0,00	0,00	30,77	38,46	30,77
Promoção e divulgação do curso	0,00	13,04	39,13	21,74	26,09
Contratação/Demissão Docentes	3,57	10,71	25,00	35,71	25,00
Contratação/Demissão Servidores	66,67	26,67	6,67	0,00	0,00
Gestão Financeira do curso	66,67	26,67	6,67	0,00	0,00
Orçamento do curso	46,67	40,00	13,33	0,00	0,00
Parcerias com empresas	0,00	16,67	37,50	25,00	20,83
Cursos de extensão	0,00	12,00	32,00	24,00	32,00
Projeto de extensão comunitária	0,00	15,38	38,46	19,23	26,92
Projetos de pesquisa	0,00	17,39	43,48	17,39	21,74
Planejamento estratégico da IES	0,00	26,32	57,89	5,26	10,53
Plano de Des. Institucional da IES	10,00	25,00	50,00	5,00	10,00

FONTE: Dados do autor

De acordo com os dados coletados, os coordenadores de cursos estão distantes das discussões financeiras do curso, com 66,67% dos entrevistados não tendo participação alguma com relação à gestão financeira e 46,67% do orçamento do curso. Já com relação ao PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional observa-se que 10% dos entrevistados não participam de sua elaboração. No entanto, de acordo com a revisão bibliográfica é peça fundamental para autorização e reconhecimento de cursos das IES e deve

estar em sintonia com o PPP, apontado pela pesquisa como de autonomia dos coordenadores.

Observa-se que a autonomia de decisão dos coordenadores de curso está, em todos os atributos questionados, com baixo poder. Ao analisar os dados coletados, temos o projeto pedagógico do curso, com 21,74% de autonomia de decisão do coordenador. As demais atividades apresentadas no instrumento para coleta de dados obtiveram, respectivamente, como sua autonomia de decisão: reuniões pedagógicas (38,46%); promoção e divulgação do curso no mercado (21,74%); contratação e demissão de professores (35,71%); contratação e demissão de servidores, gestão financeira do curso e orçamento do curso (sem poder de decisão); parcerias com empresas (25,00%); cursos de extensão (24,00%); projeto de extensão comunitária (19,23%); projetos de pesquisa (17,39%); planejamento estratégico da IES (5,26%); e plano de desenvolvimento institucional (5,00%).

5.5 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Para buscar respostas ao objetivo do presente estudo, sob a ótica da Teoria Institucional, buscou-se em DiMaggio & Powel e Meyer & Rowan os suportes teóricos para discussão dos elementos coletados, através dos dados primários, com os coordenadores de curso de graduação em Administração participantes.

Nos preditores a nível organizacional e de campo verifica-se a grande incidência de atributos, que corroboram com a idéia dos autores, as quais serão apresentadas e discutidas de acordo com sua importância no debate,

iniciando pelos preditores, apontados por DiMaggio & Powell (1991), como voltados ao nível organizacional.

5.5.1 Preditores a nível organizacional

Para a análise dos dados em busca da caracterização da coordenação dos cursos de graduação em Administração com a Teoria Institucional, buscou-se alguns preditores, apontados por DiMaggio & Powell (1991), que apontam para a incidência de mudanças isomórficas nas organizações.

a) “Quanto maior a confiança em credenciais acadêmicas para a escolha de pessoal gerencial e funcional, maior o grau em que a organização se tornará mais semelhante a outras em seu campo”.

Esta premissa é perceptível nas organizações em estudo. Os dados primários mostram que 80% dos coordenadores dos cursos das IES pesquisadas são nomeados pela direção, mantenedor ou através da decisão em conjunto dos dois órgãos, sendo que 40% deles já contam com critérios pré-definidos do perfil desejado para a atividade. “Os candidatos com credenciais acadêmicas já passaram por um processo de socialização em programas universitários, e é mais provável que possuam regras interiorizadas e modelos organizacionais dominantes” (DiMaggio & Powell, 1991). Sendo assim, estes profissionais coordenadores dos cursos podem levar as IES e, respectivamente, os cursos de graduação em Administração por elas ofertados, ao isomorfismo mimético por já terem introduzido os seus próprios conceitos obtidos na academia.

b) “Quanto maior a participação de gestores organizacionais em associações de comércio e profissionais, maior a probabilidade de a

organização ser, ou se tornar, semelhante a outras organizações em seu campo”.

Esta indicação é também reforçada por Meyer & Rowan (1991), que apontam ser paralela à visão institucional de que “quando mais elaboradas as redes de relacionamento entre as organizações e seus membros, maior é a organização coletiva do ambiente”, sendo reforçada pela opinião dos entrevistados levando às entidades que consideram de média e muita importância como suporte na elaboração e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação em Administração.

Dos dados primários coletados, a questão de número 15 e um dos seus atributos, levantou a importância da participação dos coordenadores de cursos em eventos por entidades como ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração; ANPAD – Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração; e CFA – Conselho Federal de Administração, dentro outros promovidos por entidades congêneres. Para 26,67% dos entrevistados a participação em congressos é considerada de total ou muita importância nas suas atividades. Já para 40% dos entrevistados as informações recebidas das entidades de classe são de total ou muita importância.

5.5.2 Preditores em nível de campo

Já em nível de campo, os preditores DiMaggio & Powell (1991), contribuem para prever empiricamente os campos organizacionais mais homogêneos.

a) “Quanto mais um campo organizacional depende de uma única fonte (ou muitas fontes, mas similares) de fornecimento de recursos vitais, maior o nível de isomorfismo”.

Esta premissa pode ser corroborada com a evolução dos cursos de graduação em Administração no Brasil. De acordo com a revisão bibliográfica, onde são apresentados os dados do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC em dezembro de 2004, esta evolução saltou de 333 cursos em 1991 para 2.046 em 2004, ou seja, um aumento de 614%. Vale ressaltar ainda o número das habilitações que elevam ainda mais as vagas ofertadas. Até 1990 não havia habilitações diferenciando os cursos de graduação em Administração. Já, em 2004, o Grupo de Trabalho apresentou 2.937 habilitações.

Ao comentar este preditor, Dimaggio & Powell (1991), trabalha como “única fonte ou muitas fontes, mas similares” os potenciais acadêmicos para estes cursos. “A centralização de recursos dentro de um campo causa diretamente a homogeneização por colocar as organizações sob pressões similares dos fornecedores de recursos, e interage com a incerteza e a ambigüidade das metas, aumentando seu impacto”. (DIMAGGIO & POWELL, 1991)

b) “Quanto mais as organizações em um campo interagem com as agências governamentais, maior o grau de isomorfismo no campo como um todo”.

Baseado neste preditor é de alto grau o isomorfismo na coordenação dos cursos de graduação em Administração. O presente estudo aborda com profundidade a influência das Diretrizes Curriculares instituídas pelo Ministério da Educação. Os dados primários apontam que para os coordenadores

entrevistados 86,67% consideram a influência governamental, através da legislação como de total ou muita influência na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Segundo DiMaggio & Powell (1991) “... o governo federal com freqüência determina, para um campo inteiro, padrões industriais que devem ser adotados por todas as organizações concorrentes”. Embora com maior flexibilidade que as normas reguladoras do ensino superior anteriores, as novas DCNs continuam norteando os rumos da atividade no país, já deixando claro, em seu artigo de abertura que se tratam de normas a serem observadas pelas IES em sua organização curricular. Ou seja, a presença do Isomorfismo Normativo (DiMaggio & Powell, Meyer & Rowan) no pilar regulativo do Institucionalismo (Scott).

c) “Quanto maior o grau de profissionalização de um campo, maior a quantidade de mudanças isomórficas institucionais”.

Se por um lado é perceptível a influência do pressuposto da alínea a nos preditores a nível organizacional, discutida acima na coordenação dos cursos de graduação em Administração, por outro, os dados primários apresentaram a experiência e tempo como coordenador ainda não são perceptíveis como aumento na quantidade de mudanças isomórficas.

Os dados primários apontam, que 60% dos entrevistados não contam como nenhuma experiência anterior como coordenador de curso; 27% têm menos de cinco anos; e, apenas 13% contam com mais de cinco anos de experiência anterior. Já no exercício da função de coordenador dos cursos de graduação 60% dos entrevistados está há menos de três anos no cargo.

Mas por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) impõe dispositivo preocupante às universidades brasileiras quanto ao corpo docente como um todo. Pelo artigo 52, Inciso II, um terço dos seus professores, pelo menos, deverá ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Neste aspecto, os coordenadores dos cursos de graduação estarão corroborando ainda mais este preditor. “A profissionalização pode ser medida pela universalidade das referências requeridas, pela solidez dos programas de treinamento para graduados ou pela vitalidade de associações profissionais e de comércio” (DIMAGGIO & POWELL, 1991).

d) “Quanto maior o grau de estruturação de um campo, maior o grau de isomorfismo”.

Dos preditores apontados para discussão no presente estudo, este é o mais voltado para a constatação de que as IES estarão cada vez mais isomórficas. Apesar da figura do coordenador de cursos, demonstrada na pesquisa bibliográfica não ser nova, tendo sua sugestão apresentada já por Atcon em 1974, ainda está em construção, conforme apresentado do referencial bibliográfico.

A partir da apresentação e análise dos dados neste capítulo, buscar-se-á suas conclusões à luz dos objetivos propostos.

6 CONCLUSÕES

A partir dos dados coletados e analisados no capítulo anterior, nesta etapa do presente estudo estarão sendo apresentadas algumas conclusões obtidas através da revisão bibliográfica, objetivos propostos, considerações finais e indicações de futuros estudos na área.

6.1 QUANTO A REVISÃO TEÓRICA

A relação da coordenação dos cursos de graduação em Administração com perspectiva da Teoria Institucional são perceptíveis já em seu contexto histórico. O isomorfismo é caracterizado como a busca pela homogeneidade ou para a compreensão da política e o cerimonial que orientam a vida organizacional moderna.

A característica isomórfica já pode ser verificada na história do ensino de Administração. O padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, em 1941, implantou a Escola Superior de Administração de Negócios, em São Paulo, tendo como norte orientador a Graduate School of Business, da Universidade de Harvard; o mesmo pode ser constatado pela Fundação Getúlio Vargas, em 1952, que antes de sua implantação mandou seus técnicos em visita a 25 universidades norte-americanas que ofereciam cursos de Administração com o objetivo de conhecer suas formas de organização. Estas ações apresentadas tipificam claramente o isomorfismo mimético.

Já o presente estudo aponta, que o isomorfismo normativo demonstra continuar presente na coordenação dos cursos de Administração. Pelos dados

primários coletados observa-se que os coordenadores estão há pouco tempo no exercício na instituição e, que já contam com experiência anterior além de serem, portadores de títulos de mestrado e doutorado. Desta forma, além dos atributos identificados como fator de mensuração do isomorfismo mimético, como as experiências bem sucedidas e PPPs de outras IES, está caracterizado também pela experiência obtida não só através de atividades de coordenação em outras IES, mas também ao conhecimento acumulado pelos anos de estudo na área administrativa.

Contata-se também a incidência do isomorfismo coercitivo na coordenação dos cursos de Administração. Com o grande número de cursos na região Oeste – delimitação do presente estudo, verifica-se a pressão sofrida pelas organizações por outras organizações e também à expectativa cultural da sociedade local e regional - fato observado na importância demonstrada pelos coordenadores participantes do estudo com relação à participação da comunidade local na elaboração do PPP dos cursos.

Ainda relacionado ao isomorfismo coercitivo constata-se a presença dos órgãos representativos do segmento, como ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração; ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração; CFA – Conselho Federal de Administração; e CRA – Conselho Regional de Administração considerados como aspecto importante em suas atividades, aliado ao fator da busca por congressos técnicos promovidos por estas entidades para atualização.

E, por fim, constatou-se que o isomorfismo normativo é o mais claro e presente na coordenação dos cursos de graduação em Administração. A constatação começa a ser perceptível já na elaboração das DCNs por parte dos

órgãos reguladores do ensino superior brasileiro, que ditam como diretrizes a serem seguidas pelas IES para sua organização curricular.

O isomorfismo normativo é verificado também através da coleta dos dados primários, sendo a legislação considerada como um fator de muita e total importância para elaboração do PPP nas IES.

Diante destas constatações, conclui-se a influência permanente da Teoria Institucional na coordenação dos cursos de graduação em Administração. Embora com a crescente diversidade de IES ofertando vagas, os cursos estão cada vez mais homogêneos, influenciados pelo isomorfismo mimético, coercitivo e, principalmente, normativo.

O presente estudo baseou-se na perspectiva da Teoria Institucional, tipificada como uma abordagem simbólico-interpretativa da realidade das organizações em estudo. Dentro da visão institucional procurou-se aprofundamento na dimensão institucional onde as IES encontram-se em busca da legitimidade organizacional, com as conseqüentes pressões do ambiente através de avaliações práticas e sociais.

6.2 QUANTO A REVISÃO DA LITERATURA

O ensino superior brasileiro demonstra um crescimento quantitativo sem precedentes em sua história e, ao longo dos anos, reformas foram sendo necessárias para dar suporte a este crescimento, como as realizadas nos anos 30, 60, 68, 95 e, finalmente em 96 dando novos rumos ao setor. Observa-se, que da sua origem histórica, no início do século XIX com D. João VI e até a atualidade, as reformas foram realizadas sempre em períodos, com aumento nos números dos cursos ofertados.

Embora a última reforma consistente no ensino superior brasileiro esteja marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conclui-se que reformulações vêm ocorrendo constantemente, como as diretrizes curriculares nacionais que o Ministério da Educação – órgão regulador do ensino superior no país – vem definindo como eixo norteador para os mais diversos cursos de graduação.

O foco do presente estudo foi voltado ao curso de graduação em Administração, especificamente, onde este crescimento na oferta é ainda mais verificável. Do início de sua história, a partir da década de 40, contou com um período de crescimento contínuo, no entanto, organizado. No entanto, o seu crescimento desenfreado teve início no final dos anos 90, chegando em 2006 com 3.292 cursos.

Este crescimento aponta também para a direção do ensino privado, uma vez que a evolução na oferta de cursos de graduação em Administração pelas instituições públicas de ensino encontra-se estabilizado enquanto as instituições privadas continuam surgindo ano após ano.

Os autores apontam para existência de ciclos ao longo da história do curso de Administração no Brasil, iniciando com seu surgimento e reconhecimento da profissão propriamente dita, passando pela definição por parte dos órgãos reguladores do currículo mínimo do curso, pela melhoria da qualidade e avaliação oriundas da instituição do “Provão”, chegando à determinação das Diretrizes Curriculares para o curso, acabando com o que os autores chamam de “farra das habilitações”.

Embora com a tentativa de dificultar a entrada de novos cursos de graduação em Administração, o estudo mostra que o Ministério da Educação

acabou criando novas habilitações para os cursos, durante o estabelecimento do currículo mínimo, sendo entendido e utilizado pelas IES como oportunidade para aumento do número de vagas.

O GT – Grupo de Trabalho, instituído pelo MEC, com representantes dos segmentos representativos da profissão e ensino de Administração, em seu relatório apresentou a existência de uma dissociação das habilitações em relação à Administração, com a existência de 277 variações de habilitações.

O estudo aponta, que o destaque para esta “reforma do ensino de administração”, mesmo que não seja claramente definida desta maneira, está para a participação das entidades representativas da classe discutindo com a categoria e propondo sugestões e alterações para a implementação das DCNs para a graduação em Administração, instituídas em 2005 com prazo de dois anos para adaptação por parte dos cursos existentes. Este prazo se encerra em julho de 2007 contribuindo para o estudo, uma vez que os coordenadores entrevistados ou já efetuaram ou encontram efetuando a revisão do Projeto Político Pedagógico de seus cursos.

Após as análises feitas, conclui-se que as novas DCNs trazem uma flexibilidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Administração em comparativo com o currículo mínimo de 1993, proporcionando aos coordenadores a possibilidade de promover as mudanças necessárias para atender a visível homogeneidade existente na área, com ensino mais próximo da realidade do mercado.

No entanto, por outro lado, os cursos de graduação em Administração cada vez mais se distanciam da academia. As pesquisas estão concentradas nas universidades e o universo apresentado do ensino privado em expansão

está centralizado em faculdades isoladas, onde a pesquisa por não ser obrigatória acaba sendo entendida como dispensável.

Sendo assim, constata-se o aumento da importância na figura do coordenador de cursos de graduação em Administração em instituições privadas de ensino. Se por um lado este profissional tem que estar atento à ciência e as exigências apresentadas pela legislação para a formação de bons profissionais e pelo reconhecimento pelo MEC de seus respectivos cursos, uma vez que é um dos principais critérios de avaliação neste processo, por outro deve se preocupar com a Administração propriamente dita das organizações, evitando ociosidade de vagas em um mercado cada vez mais competitivo.

Portanto, conclui-se que a figura do coordenador de cursos de graduação em Administração é de vital importância para a consolidação das IES autorizadas e reconhecidas pelo MEC para que não ocorra o processo inverso ao verificado nos últimos anos, o de começar o fechamento dos cursos de graduação em Administração na mesma proporção de que foram abertos.

6.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O caráter exploratório utilizado para o presente estudo foi de suma importância para a familiarização do pesquisador com o problema questionado. Grande contribuição se deve ao fato da experiência pessoal do pesquisador como coordenador de curso de graduação em Administração há

oito anos. Já o caráter descritivo contribuiu para o estabelecimento das relações entre a coordenação dos cursos e a Teoria Institucional.

Com relação ao procedimento adotado - a pesquisa de campo - proporcionou aprofundar as questões propostas na metodologia inicial. Embora tenha sido trabalhado com um grupo em termos de estrutura social obteve-se conhecimentos diversos pelas características individuais.

Os dados coletados foram através de questionários com questões fechadas e análise estatística, com sua apresentação de forma qualitativa.

6.4 QUANTO AOS OBJETIVOS PROPOSTOS

O presente estudo foi realizado em uma importante etapa da história dos cursos de graduação em Administração; foi em um momento em que todos os cursos do Brasil estão passando pela elaboração/ou revisão de seus Projetos Político-Pedagógicos em atendimento às novas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2005 e com prazo até junho de 2007 para adaptação dos cursos existentes.

Ao descrever o histórico do ensino superior no Brasil - um dos objetivos propostos - a busca foi feita em referências bibliográficas e documentais as informações. A história do ensino superior brasileiro teve início no século XIX e, de acordo com Nogueira (2005), contou com cinco datas-chave em destaque, começando pela chegada da corte portuguesa (1808), passando pela Proclamação da República (1889), início do governo de Getúlio Vargas (1964), Reforma Educacional (1968) eleição indireta do primeiro governo civil e início dos trabalhos da Assembléia Constituinte (1985).

Os dados coletados apresentam, no entanto, que o ensino superior no Brasil só adquiriu cunho universitário nos anos 30. Sempre os períodos com maior criação de cursos foram precedidos por reformas no ensino superior Brasileiro, sendo, na década de 60, precedida pela fase de desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico do país, seguida pela busca pelo governo brasileiro por Rudolph Atcon, em 1966, para um diagnóstico da realidade educacional, culminando com a Reforma de 68, buscando a eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país, atendendo às cobranças dos estudantes universitários, colocando fim a uma década de repressão.

O funcionamento do ensino superior Brasileiro está estruturado, segundo Neves (2002), por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal (1988); pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela Lei nº 9.135, que criou o Conselho Nacional de Educação (1995).

Ao analisar o histórico do ensino superior em Administração no Brasil, um dos objetivos propostos do presente estudo, constatou-se que para a maioria dos autores o ensino de Administração no Brasil precede à instalação da grande empresa multinacional, a partir da década de 1940, tendo como origem a Escola Superior de Administração de Negócios em São Paulo (1941) pelo padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros. Andrade & Amboni (2004) apresentam a evolução do ensino de Administração do Brasil a partir de quatro ciclos:

Surgimento e reconhecimento da profissão de Administrador, com a criação da Fundação Getúlio Vargas (1952) e Escola de Administração de Empresas de São Paulo (1954);

A regulamentação da profissão do Administrador, ocorrida na metade da década de 60, com a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965 constituindo-se na grande marca deste primeiro ciclo;

O estabelecimento do currículo mínimo de Administração é a principal característica, apresentada no segundo ciclo por Andrade & Amboni (2004) marcou esta etapa do ensino de Administração no Brasil oriundo da proliferação dos cursos e à busca pela qualidade do ensino e regulação. A Resolução nº 02 (1993) fixou que os currículos de Administração deveriam conter: matérias de formação básica e instrumental (702 h/a); matérias de formação profissional (1.020 h/a); e matérias eletivas e complementares (960 h/a); além do estágio supervisionado (300 h/a);

No terceiro ciclo a busca foi por melhoria da qualidade e avaliação, com instituição do Exame Nacional de Cursos – ENC, pelo Ministério da Educação e Cultura (1995). Os objetivos do ENC, de acordo com a Lei 9.131 (1995), foi o de contribuir para a realização de um diagnóstico do ensino de Administração efetuado; contribuir para a melhoria da qualidade na formação do administrador, cuja atuação eletiva nas organizações, como cidadão e profissional, colabore para uma elevação das condições de vida em sociedade; subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem; e, integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do administrador propiciado pelas Instituições.

Identificar e analisar os limites da flexibilidade das DCNs foi um dos objetivos propostos e buscou-se junto aos coordenadores de curso esta identificação para respectiva análise. Por se tratar de uma diretriz – como o próprio nome já diz – as DCNs tornam flexível a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos e, observam-se questões como a inserção política como de razoável a baixa importância para os coordenadores de curso, juntamente com os aspectos que remetem a pesquisa como projetos de iniciação científica e o incentivo a pesquisa propriamente dito. Portanto, o processo de formulação do PPP dos cursos de graduação em Administração está com a visão mais voltada ao mercado do que à ciência, o que pode ser explicado pela expansão do ensino superior privado no país.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais verificou-se, junto aos coordenadores consultados, a sua flexibilidade através das prioridades apresentadas e importância dada por cada um na elaboração do Projeto Político Pedagógico de seu curso. A partir do momento em que cada coordenador considera um aspecto de maior importância que o outro levará a cursos com características diferentes. No entanto, o aspecto que mais evidencia esta constatação está na distribuição do peso atribuído aos conteúdos estipulados pelas DCNs.

Esta flexibilidade, em comparativo com o currículo mínimo anterior, possibilita ao coordenador seguir as orientações locais e regionais para a definição das ênfases a serem dadas ao seu curso, no entanto, conclui-se que a inserção geográfica para um terço dos entrevistados é fator considerado de razoável importância (33,33%). Para 53,33% dos entrevistados a opinião da

comunidade local/regional é considerada de média, pouco ou nenhuma importância para a elaboração do PPP.

Com relação às características de formulação do PPP, observou-se que embora as DCNs estipulem que a organização do curso deva ocorrer através de seu Projeto Político Pedagógico, orientando para que seja expresso abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, como Trabalho de Curso, além do regime acadêmico de oferta, conclui-se que nem todos estes componentes têm a mesma importância para os coordenadores dos cursos entrevistados.

Embora, nos conteúdos de formação básica e formação de estudos quantitativos e suas tecnologias, os pesos atribuídos pelos coordenadores entrevistados tenham pouca variação, nos conteúdos de formação profissional e conteúdos de formação complementar a variação é significativa, variando de 11,1% a 57,8%; e de 6,4% a 37,5%, respectivamente.

O presente estudo leva a concluir que, em uma média ponderada, o coordenador tem a maior participação na elaboração do PPP (70,00%), seguido pelos docentes (62,00%). No entanto, a participação discente é de pouca importância (37,00%). Ao cruzar estas informações com os que destacam a autonomia do coordenador de curso, conclui-se que embora tenha a maior participação, apenas 2,74% dos entrevistados têm o poder de decisão.

Com relação ao processo de caracterização da estrutura, organização e dinâmica de coordenação, conclui-se que a estrutura dos cursos de graduação em Administração do Oeste Paranaense, área delimitada para o presente

estudo, demonstram não ter atenção especial ao coordenador do curso. Em sua maioria, os coordenadores são escolhidos pelos mantenedores ou diretores das IES, sem uma metodologia ou critério formulado para a escolha. Em apenas uma das IES entrevistadas o coordenador é escolhido através de eleição e em outra “também” conta com a opinião do Colegiado do Curso.

Este fato explica a importância destacada para a participação do coordenador na elaboração do Projeto Político-Pedagógico das IES entrevistadas. Fazendo uma média ponderada da importância de participação na elaboração do PPP, verifica-se a maior incidência a do coordenador do curso, no entanto, as figuras dos diretores e mantenedores ainda são elevadas, superando a participação dos discentes, por exemplo.

A dinâmica da coordenação pode ser percebida pela importância apontada pelos coordenadores entrevistados com relação à busca de aspectos orientadores para elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Por um lado a busca por informações, através de congressos e contribuição dos docentes, é ponto alto, no entanto, a visão da participação discente e da comunidade local e regional tem importância pequena.

Os dados primários coletados mostram que dos entrevistados 53% são do sexo masculino e estão com a média de 35 anos de idade. 93% são graduados em Administração; 67% especialistas, sendo apenas 20% em Administração. 80% dos entrevistados são mestres, no entanto apenas 58% deles mestre em Administração. Apenas 7% dos entrevistados possuem o título de doutor, sendo eles em outras áreas e não na Administração.

Pelos dados coletados e analisados, constatou-se que a experiência na função de coordenador de curso é baixa dentre os entrevistados. 60% deles

não tiveram experiências anteriores na função de coordenador de curso e, 60% deles está há menos de três anos na atividade.

Os coordenadores dos cursos de graduação em Administração entrevistados contam com pouca experiência, tanto em outras IES como no atual local de trabalho. Esta característica corrobora com a pesquisa do CFA – Conselho Federal de Administração, divulgada no último mês de agosto, revelando o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do Administrador. Pela pesquisa comentada, os professores de Administração lecionam no curso há menos de 5 anos, no entanto, representam 76,32% dos docentes em atuação hoje contra 62,28% de 2003. Esta falta de experiência dos coordenadores, apresentada neste estudo, reforça os indicativos de que se trata de uma área carente de profissionais.

Ao analisar a perspectiva institucional no contexto da coordenação dos cursos de Administração, a partir dos dados primários obtidos pelo presente estudo conclui-se que o embora as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração apresentem flexibilidade ainda são preditores isomórficos. Os dados primários apontam para a legislação, ou seja, influência do Estado, como o aspecto mais importante para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o que deixa explícito o isomorfismo coercitivo na coordenação dos cursos.

Já a perspectiva do isomorfismo mimético é percebida quando os coordenadores apontam a busca por outras organizações como modelo. Estes fatos podem estar relacionados pelos dados primários obtidos, apontando ao período curto de experiência na coordenação do público-alvo do presente estudo. As características do isomorfismo mimético estão presentes também

na própria história do curso de Administração, quando dirigentes de IES do país buscaram nas universidades americanas modelos para implantação no Brasil.

A terceira fonte de mudanças organizacionais isomórficas é a normativa, e deriva principalmente da profissionalização. Este preditor isomórfico pode ser identificado devido às regulamentações do próprio Ministério da Educação ao definir a titulação docente para os cursos de graduação e também ao Conselho Federal de Administração através de suas resoluções especificando área exclusiva de atuação do Administrador na função de coordenador de cursos. O isomorfismo normativo também pode ser observado, embora com menor intensidade, através da participação comunitária propiciada pela democracia participativa.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Com a presente pesquisa foi possível verificar a falta de atenção à função do coordenador dos cursos de graduação em Administração. A importância desta atividade está cada vez mais evidente devido ao crescente número de faculdades isoladas ou instituições de ensino superior instaladas em pequenos conglomerados populacionais com cobranças cada vez maiores dos órgãos reguladores, entidades classistas, as próprias IES e a comunidade local.

A preocupação com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico dos cursos é uma constante atividade do coordenador e, as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, com a flexibilidade prevista, acabam se tornando uma fonte de criatividade por um lado e um perigo constante por outro.

O tema da coordenação de cursos é complexo e tem sido pouco discutido nas IES. Sem critérios claros, definidos para seleção dos coordenadores, acaba ficando a responsabilidade única e diretamente da direção e do mantenedor. As exigências são cada vez maiores. Por um lado tem-se a questão pedagógica como atributo essencial ao coordenador, atividade não desenvolvida nos cursos superiores e, por outro lado a questão administrativa, com o envolvimento cada vez maior dos coordenadores de cursos com atribuições de manutenção do corpo discente e aproveitamento das vagas ofertadas pela IES.

Devido a não existência de formação específica para a figura do coordenador de cursos, segundo experiência empírica do autor, faz com que as IES acabem recaindo em busca do “professor popular” com discente para assumir esta importante função. Este problema pode ser constatado também de acordo com os dados do CFA – Conselho Federal de Administração apontando que os docentes em exercício no ensino de Administração estão há menos de cinco anos na atividade.

Sendo assim, sugestões para futuros estudos poderiam ser apontadas no sentido de estudo de caso com coordenadores de curso com grande experiência nas atividades em IES públicas e privadas. As evidências apontam para participação colegiada nas IES públicas o que poderia oferecer maior autonomia ao coordenador, enquanto as percepções do presente estudo

apontam para coordenadores “contratados” nas IES privadas, o que poderia oferecer menor autonomia ao coordenador.

A presença da Teoria Institucional na área fica evidenciada pelo exposto no presente estudo. No entanto, há muito que se avançar em termos de pesquisas futuras. Como sugestão poderia se trabalhar com o comparativo entre os preditores de mudanças isomórficas analisando, como estudo de caso, sua influência nas pequenas e grandes Instituições de ensino superior, no sentido de buscar respostas se esta influência está diretamente relacionada as IES menores e mais novas no mercado.

REFERENCIAS

ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. Projeto pedagógico para cursos de administração. São Paulo: Makron Books, 2002.

ATCON, R. Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: 1966.

BLAU, P. Universidades como Organizações. Revista Brasileira de Administração da Educação. v.2, n.2. Porto Alegre: jul/dez, 1984.

COUCEIRO, A. M. et al. Reforma Univesitária: relatório do grupo de trabalho. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1968.

DIMAGGIO P., & POWELL, W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fieldes. American Sociological Review, v. 48, 1983.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. W. Introduction. In: POWELL, W.; DIMAGGIO, P. (Eds). The new institutionalism in organizational analysis. London: University of Chicago, 1991.

DURHAM, E. R. Uma Política para o Ensino Superior. São Paulo: NUPES, 1991.

FINGER, A. P. Temas de Administração Universitária. Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração Universitária – NUPEAU. Florianópolis: UFSC, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO FEDERAL. Constituição Federal da República. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

GOVERNO FEDERAL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

GOVERNO FEDERAL. Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

GOVERNO FEDERAL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

GOVERNO FEDERAL. Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências

GOVERNO FEDERAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. Fundamentos de Metodologia Científica. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2001.

MACHADO-DA-SILVA, C., FONSECA, V. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1993, Salvador. Anais. Salvador: ANPAD, 1993. 1 CD-ROM.

MACHADO-DA-SILVA, C., FONSECA, V. S. da., FERNANDES, B. H. R. Mudança e Estratégia nas Organizações: Perspectivas Cognitiva e Institucional. In VIEIRA, M. M. F., OLIVEIRA, L. M. B. de. Administração Contemporânea: Perspectivas Estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999.

MALHOTRA, N. K. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 3.ed., Porto Alegre: Bookmann, 2001.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony, In: POWELL W.; DIMAGGIO P. (Eds.). The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital nº 4/97. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer 433/93, de 5 de agosto de 1993 do Conselho Federal de Educação. Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CES/CNE nº 583 de 4 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CES/CNE nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 134/2003, de 04 de junho de 2003 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 210/2004, de 08 de julho de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 23/2005, de 03 de fevereiro de 2005 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Retificação

da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER Nº 307/1966. C.E.Su., de 08 de julho de 1966. Fixa o currículo mínimo do curso que habilita para profissão de Administração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 67/2003, de 11 de março de 2003 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 4.034 de 8 de dezembro de 2004. Institui Grupo de Trabalho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993. Estabelece o currículo mínimo de Administração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

NEVES, C.E.B. A estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil. In: Soares, M. S.A. (Org.) A educação superior no Brasil. Brasília: UNESCO/CAPES/GEU, 2002.

NOGUEIRA, P. R. C. Gestão Estratégica: estruturas flexíveis na universidade. Editora EDUNIOESTE. Cascavel: 2005.

OLIVEIRA, S. L. De. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografia, dissertações e teses. 2.ed., São Paulo: Pioneira, 2002.

PRATES, A. A. P. Organização e instituição no velho e novo institucionalismo. In: RODRIGUES, S. B. e CUNHA, M. P. (org.). Novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira. São Paulo: Iglu, 2000.

PRESTES MOTTA, F. C. Considerações sobre a conferência de Peter Blau. Revista Brasileira de Administração da Educação. v.2, n.2. Porto Alegre: jul/dez, 1984.

RICHARDSON, Robert Jerry et al.. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSSETO, C. R., ROSSETO, A. M. Teoria Institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional: Uma visão complementar. RAE-eletrônica, v. 4, n. 1, Art. 7, jan./jul. 2005

SAMPAIO, H. Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990. São Paulo: NUPES, 1991.

SCHLEMPER JUNIOR, B. R. *In: Universidade e Sociedade. Seminário Internacional de Administração Universitária. Florianópolis: Editora UFSC:1989.*

SCHMITZ, E. F. Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior. Porto Alegre: Editora Sagra, 1984.

SCOTT, W. Richard. Institutions and organizations. London: Sage Publications, 1995.

TAQUARI, C. Sintonia com o mercado. São Paulo: Ensino Superior. Ed.57.jun/2003.

TRIVIÑOS, A.N.S., Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, F. C., MACHADO-DA-SILVA, C. A Teoria Institucional em um Contexto Brasileiro: Dinâmicas de Inovação e Imitação. RAE Eletrônica. v.4 n.1. São Paulo: Jan./Jun. 2005

APÊNDICE

APÊNDICE 01: Instrumento de coleta de dados

1. Dados pessoais:

Idade: <input style="width: 50px;" type="text"/>	Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
--	-------	---

2. A área de formação do coordenador do curso de administração de sua instituição, é (assinalar todas que se aplicam):

<input type="checkbox"/> Graduação em administração	<input type="checkbox"/> Mestrado em administração
<input type="checkbox"/> Graduação em outra área	<input type="checkbox"/> Mestrado em outra área
<input type="checkbox"/> Especialização em administração	<input type="checkbox"/> Doutorado em Administração
<input type="checkbox"/> Especialização em outra área	<input type="checkbox"/> Doutorado em outra área

3. O tempo de atuação do coordenador do curso de administração:

Tempo anterior de atuação como coordenador de cursos de ADM em outras IES:	Tempo de atuação como coordenador na IES atual:	Carga horária semanal dedicada à coordenação atualmente:
Nenhuma	Menos de 1 ano	Menos de 10 horas
1 ano	1 ano	10 horas
2 anos	2 anos	20 horas
3 anos	3 anos	30 horas
4 anos	4 anos	40 horas
5 anos	5 anos	Acima de 40 horas
6 anos	6 anos	Outra: <input style="width: 100px;" type="text"/>
7 anos	7 anos	
8 anos	8 anos	
9 anos	9 anos	
10 anos	10 anos	
Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	

4. Assinale a coluna à esquerda de acordo com a importância (1 = Muito Alta; 5 = Muito Baixa):

QUAL A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS ABAIXO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADM DE SUA IES?	Muito Alta	Alta	Razoável	Baixa	Muito Baixa
Inserção social	1	2	3	4	5
Modos de integração entre teoria e prática	1	2	3	4	5
Perfil do formando	1	2	3	4	5
Componentes curriculares	1	2	3	4	5
Inserção institucional do curso	1	2	3	4	5
Atividades complementares	1	2	3	4	5
Projeto de Trabalho de Curso	1	2	3	4	5
Regime acadêmico de oferta	1	2	3	4	5
Inserção política	1	2	3	4	5
Condições objetivas de oferta	1	2	3	4	5
Vocação do curso	1	2	3	4	5
Carga horária das atividades didáticas	1	2	3	4	5
Competências e habilidades	1	2	3	4	5
Sistema de avaliação	1	2	3	4	5
Carga horária da integralização do curso	1	2	3	4	5
Formas de realização da interdisciplinaridade	1	2	3	4	5
Estágio curricular supervisionado	1	2	3	4	5
Inserção geográfica	1	2	3	4	5
Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem	1	2	3	4	5
Projeto de iniciação científica	1	2	3	4	5
Modos de integração entre graduação e pós-graduação	1	2	3	4	5
Incentivo à pesquisa	1	2	3	4	5
QUAIS AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ABAIXO COM MAIOR PESO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADM EM SUA IES?	Muito Alta	Alta	Razoável	Baixa	Muito Baixa
Capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e	1	2	3	4	5

adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.					
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	1	2	3	4	5
Desenvolver Expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	1	2	3	4	5
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	1	2	3	4	5
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	1	2	3	4	5
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	1	2	3	4	5
Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado	1	2	3	4	5

5. Assinale a coluna à esquerda de acordo com a importância (1 = Muito Alta; 5 = Muito Baixa):

QUAL O PESO DOS CONTEÚDOS ABAIXO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADM EM SUA IES?	Carga Horária	Percentual
<p>Conteúdos de formação básica (relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas)</p>		
<p>Conteúdos de Formação Profissional (relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços)</p>		
<p>Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias (abrangendo</p>		

pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração)		
Conteúdos de Formação Complementar (estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando)		
Carga Horária total do curso		

6. Com relação ao Estágio Supervisionado em Administração. É obrigatório no curso de ADM em sua IES? Caso SIM, como é desenvolvido?

Sim	Último Ano	Individual
	Dois últimos anos	Dupla
	Três últimos anos	Grupo
Não		

7. Com relação ao Trabalho de Curso. É obrigatório no curso de ADM em sua IES? Caso SIM, como é desenvolvido?

Sim	Último Ano	Individual
	Dois últimos anos	Dupla
	Três últimos anos	Grupo
Não		

8. Como é feito o acompanhamento pelos Docentes Orientadores?

	Estágio Sup.	Trabalho de Curso
1 h/a semanal para cada acadêmico		

	1 h/a semanal para cada 4 estagiá- rios		
	1 h/a semanal para cada turma de estagiá- rios		

9. O curso de ADM de sua IES já efetuou as adaptações definidas pela Diretrizes Curriculares Nacionais?

 Sim

 Não

10. Na elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de ADM em sua IES, quem participa e qual a importância da opinião dos envolvidos na sua elaboração?

	25%	50%	75%	100%	Não participa

11. Por quem é feita a escolha do coordenador do curso de ADM de sua IES?

		Existe critério formal para a escolha?			
<input type="checkbox"/>	Mantenedor	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Direção	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Colegiado	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Eleição	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

12. Docentes e Discentes são consultados na escolha do coordenador do curso de ADM em sua IES?

Sim

Não

13. Existe período pré-fixado para a atuação do coordenador do curso de ADM em sua IES? Caso afirmativo qual o período de duração?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Anual
		<input type="checkbox"/>	Bi-anual
		<input type="checkbox"/>	Outro
<input type="checkbox"/>	Não		

14. Na sua IES qual o grau de autonomia do coordenador do curso de ADM com relação às atividades abaixo:

Atividades	Não participa	Influencia	Participa	Decide	Implementa
Projeto pedagógico do curso					
Reuniões pedagógicas					
Promoção e divulgação do curso no mercado					
Contratação e demissão de professores					
Contratação e demissão de funcionários administrativos					
Gestão financeira do curso					
Orçamento do curso					
Parcerias com empresas					
Cursos de extensão					
Projeto de extensão comunitária					
Projetos de pesquisa					
Planejamento estratégico					
Plano de Desenvolvimento Institucional					

15. Na elaboração/revisão do Projeto Político Pedagógico, quais os aspectos mais importantes?

	Nenhum	Pouco	Médio	Muito	Total
Participação do coordenador em congressos					
Experiência anterior do coordenador					
Projeto Político Pedagógico					

de outras IES					
Legislação					
Participação dos docentes					
Participação discente					
Informações CRA/CFA					
Experiências bem sucedidas de outras IES					
Opinião da comunidade local/regional					

ANEXOS

ANEXO 01: Resolução nº 4. Institui as DCNs do Curso de Administração

**ANEXO 02: Regulamento CFA da Lei 4.769/65 instituindo a profissão do
Administrador**