

QUEM ESTAMOS FORMANDO? UM ESTUDO DE CASO ACERCA DA IDENTIDADE DO ADMINISTRADOR-EM-FORMAÇÃO

ANGELO BRIGATO ÉSTHER

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

DANILO AMARAL DA FONSECA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

QUEM ESTAMOS FORMANDO? UM ESTUDO DE CASO ACERCA DA IDENTIDADE DO ADMINISTRADOR-EM-FORMAÇÃO

Introdução

A discussão acerca da formação não é nova, porém está longe de ser esgotada. O mesmo se pode afirmar sobre a questão da identidade, a despeito da profusão de artigos sobre o tema. Nem sempre os dois conceitos são articulados, especialmente quando se pensa na formação desde um ponto de vista mais formal e institucional. Em outras palavras, se consideramos a formação como um processo que se dá exclusivamente no âmbito escolar formal, por exemplo, e se nem todos frequentam uma escola, nem por isso se pode afirmar que um indivíduo não constrói sua identidade.

Partimos do pressuposto de que a identidade é construída mesmo fora do âmbito escolar formalmente constituído. Por outro lado, assumimos que, quando um indivíduo passa pelos “bancos da escola”, esta etapa constitui um “momento” significativo na construção de sua identidade. Isto é especialmente verdadeiro se levamos em conta a formação profissional como um processo amplo e, particularmente, no nível superior de escolarização formal.

No Brasil, existem 2.448 instituições de ensino superior, sendo 2.152 privadas e 296 públicas. Do total de 8.652.441 matrículas em todo o nível superior, as universidades públicas respondem por 2.352.232, ou 27,2% (MEC, 2017). A despeito da rede privada abrigar maior número de matriculados, a universidade pública tem sido reconhecida pelos meios formais, institucionais e comerciais de avaliação como detentora de um ensino de qualidade muito superior às universidades e faculdades particulares, seja por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – avaliação oficial governamental), dos *rankings* e/ou levantamentos de revistas comerciais (como o *Times Higher Education* e o *Ranking Universitário da Folha*).

Dentre os vários campos de domínio e cultivo do saber, o curso de Administração contabilizou 682.555 matrículas, segundo o censo de 2017 (contra 710.778 em 2009, quando foi o curso com mais matrículas), sendo o terceiro curso de graduação com maior quantidade de matriculados no país, precedido apenas por Direito (879.234) e Pedagogia (714.345). O décimo curso, Fisioterapia, possuía 164.016 no mesmo ano. Os dez cursos listados pelo censo da educação superior representam 49% do total de matrículas. Destes, Administração possuía 16,8%, sendo 8,2% do total de matrículas na modalidade de graduação presencial (MEC, 2018).

Esta representatividade constitui uma das razões pelas quais se faz necessária a compreensão mais aprofundada da formação nesta área do conhecimento, especialmente no sentido de compreendermos “quem estamos formando”. Neste artigo, é analisado o caso da formação em Administração em uma universidade federal localizada em Minas Gerais, segundo os próprios estudantes – aqui chamados de “administradores-em-formação” – e os professores do curso. Tais concepções são contrastadas com as diretrizes mais gerais para a formação superior – por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Administração, e tendo em vista o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ora analisado. Assim, o objetivo central é compreender o papel da universidade, aqui expresso pelo currículo, na construção da identidade do administrador-em-formação, sob a ótica dos graduandos e professores do curso. Para cumprir o objetivo, o artigo discute as concepções teóricas adotadas, seguidas dos passos metodológicos, da apresentação e análise dos resultados, e das considerações finais.

Identidade

Uma das questões fundamentais relacionados ao conceito de identidade diz respeito a uma concepção essencialista da identidade em contraposição a uma concepção construcionista e processual. Debate antigo em filosofia, nas ciências sociais se reflete especialmente, segundo

Hall (2004), na concepção de identidade do sujeito do Iluminismo, cuja crença do indivíduo centrado e unificado, com capacidade de razão, consciência e ação e portador de um núcleo interior que surgia quando do nascimento e se desenvolvia durante toda a vida, ainda que permanecendo idêntico, ou seja, o núcleo interior deste sujeito era sua própria identidade, imutável, essencialmente falando. Ainda segundo o autor, as concepções posteriores começaram a admitir a relação entre indivíduo e sociedade como sendo capaz de modificar aquele núcleo interior, mas é na concepção pós-moderna que o sujeito é concebido como fragmentado, composto por diversas identidades provisórias e sujeitas a fraturas.

Ciampa (2005) entende que a identidade parece ser a mesma – sujeito igual a si mesmo ao longo do tempo – em função do mecanismo de *reposição* do sujeito. Em outras palavras, uma espécie de “busca consciente de estabilidade identitária ou inconsciente compulsão à repetição” (LIMA, CIAMPA, 2012). A rigor, a identidade implica transformação com vistas à emancipação (CIAMPA, 2004; 2005).

A concepção interpretativa também nega a existência de uma essência identitária, mas não coaduna com o relativismo extremo da versão pós-moderna, embora admita a centralidade da linguagem no processo de construção da identidade (WHETTEN, GODFREY, 1998). Nesta linha, e inspirados nos trabalhos de George Herbert Mead, destaca-se a abordagem do interacionismo simbólico, que entende a identidade como construída na relação ou na interação indivíduo-sociedade, num processo interativo dinâmico, em que a construção de significados implica a identificação identitária (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p.40).

Pode-se afirmar que as pessoas adquirem uma identidade ao nascer, bem como vão adquirindo entendimentos e expectativas sensíveis ao longo da vida, o que não é ensinado somente pelos pais, mas também pela comunidade mais ampla (KENNY; WHITLLE; WILLMOTT, 2011), o que Berger e Luckmann (1985) chamam de socialização primária e secundária, respectivamente. A socialização primária ocorre, fundamentalmente, no âmbito familiar, quando a criança começa a aprender os primeiros comportamentos, baseados naqueles outros significativos para ela, como seus pais, por exemplo. A introdução em outras esferas é o que se chama de socialização secundária, em que os outros generalizados exercem papel fundamental no processo.

O “outro generalizado”, conceito cunhado por Mead (1934), implica que um indivíduo, no processo de interação social, assume atitudes e ações em função da suposição de que outros atores agirão de modo semelhante, dentro de certas regras sociais, tal como é esperado ação de um jogador num jogo. Em outras palavras, “as atitudes do outro generalizado é a atitude da comunidade como um todo”, uma espécie de “organização das atitudes de todos aqueles envolvidos no mesmo processo” (MEAD, 1934, p.154), ou seja, “consiste numa espécie de cenário organizado de convivência, de participação e de comunicação da sociedade, bem como numa forma de convenção universalizada da vontade coletiva da comunidade, que necessita ser internalizada por parte do indivíduo para que ele desenvolva um *self* (CASAGRANDE, 2014, p.69)

Tomando a relação indivíduo-sociedade como uma relação dialética, Norbert Elias considera que a identidade de um indivíduo não existe separada da identidade social, que ela exprime, simultaneamente, igualdade e diferença, constituindo-se, na prática, num balanço entre o que ele chama de identidade-eu (indivíduo singular; diferença) e a identidade-nós (indivíduo em sociedade; igualdade). Cada indivíduo, embora diferente de todos os outros, compartilha de um *habitus* ou uma composição social que ele partilha com todos os outros de sua sociedade. Este *habitus* constitui, na visão do autor, “o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo se difere dos outros membros de sua sociedade”, e o que brota deste *habitus* é “um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p. 150)”. Em outras

palavras, o indivíduo porta em si o *habitus* de um grupo, que ele individualiza em maior ou menor grau.

Pode-se considerar que, quanto mais o indivíduo se identifica com o *habitus* de seu grupo, agindo em conformidade com suas expectativas, mais significativa a identidade-nós será para este sujeito. No sentido contrário, mais ele se distanciará da identidade-nós. No limite, e num contexto de relações de poder, grupos com forte identificação e coesão constituirão o que Elias e Scotson chamam de “estabelecidos”, ou seja, aqueles grupos sociais que, num determinado gradiente de poder, exercerão este poder sobre aqueles que não se “encaixam” ou não pertencem ao grupo dos estabelecidos, os chamados *outsiders* (ELIAS, SCOTSON, 2000).

As identidades “estabelecidas” (no sentido de Elias) constituem aquilo que Castells (2008) denomina de “identidade legitimadora”, uma vez que é introduzida e reproduzida pelas instituições da sociedade, garantindo sua dominação em relação aos atores sociais. Neste sentido, aproxima-se do que Ciampa (2005) considera “identidade pressuposta”. Por outro lado, Castells identifica a identidade de projeto e a identidade de resistência. A primeira é quando os atores sociais constroem uma nova identidade, redefinindo sua posição na sociedade e buscando transformar a estrutura social, ou seja, um projeto de vida diferente. A segunda está relacionada aos atores sociais que se encontram em posições desvalorizadas e que procuram criar resistência com princípios diferentes dos que pregam as instituições da sociedade, dando origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão (CASTELLS, 2008).

A principal contribuição de Ciampa para a teoria da identidade é sua compreensão de que a identidade é um processo permanente de transformação ou de metamorfose, na direção da emancipação do sujeito. Inspirado em Habermas, Ciampa (2002) distingue a identidade do “papel” da identidade do “eu”.

No primeiro caso, por ser atribuída e reproduzida coletivamente, sugere a existência de uma essência, que pode favorecer a defesa de uma política de identidade, ou seja, aquela política que busca normalizar ou homogeneizar uma coletividade, favorecendo, inclusive, a naturalização desta identidade, pois ela passa a ser um conjunto de significados compartilhado coletivamente, que acaba por interferir na formação pessoal no processo de socialização. Para o autor, os grupos conservadores (“estabelecidos”) são os maiores defensores da identidade de papel ou pressuposta, determinando ou influenciando o modo como cada pessoa se reconhece e é reconhecida. Por outro lado, no segundo caso, toda identidade tem sua dimensão política, no sentido de que cada indivíduo busca se definir a seu modo, ainda que relativamente a um papel socialmente estabelecido (CIAMPA, 2002), o que remete ao conceito de personagem, ou seja, a expressão empírica da identidade, de tal modo que cada indivíduo é ator e autor, ao construir seu personagem mais ou menos criativamente. Daí a emancipação, expressa no sintagma proposto pelo autor, identidade-metamorfose-emancipação (CIAMPA, 2005). Quando o indivíduo não consegue se autodeterminar (o que não significa a ausência de determinações exteriores), sua busca de “ser-para-si”, ou seja, a emancipação, o personagem se torna *fetichizado*, gerando uma “identidade-mito”, ou seja, o indivíduo acaba por assumir a identidade pressuposta, ainda que involuntariamente, “a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital” (CIAMPA, 2005, p.165.)

Como apontado anteriormente, as instituições e a socialização secundária exercem papel fundamental na construção das identidades. Da mesma forma, podem ser elementos que, em alguma medida, podem funcionar como guardiãs e reprodutoras de certas políticas de identidade. Neste sentido, a escola é uma instituição privilegiada para a compreensão deste processo, mas é preciso compreendê-la tendo em vista a questão da formação.

Formação, currículo e identidade

O conceito de formação não é inequívoco, nem simples de ser elucidado. Na prática cotidiana, tende a ser confundido ou assimilado à ideia de um processo formal escolar que culmina com a formatura. Quando se diz que alguém “se formou”, significa que este alguém concluiu um curso formal e sistematicamente organizado. Num sentido ainda bastante popular, sugere a noção de “fôrma” (recipiente ou molde). Se aplicada a um processo educacional, a noção de fôrma implica um indivíduo “formatado” ou “moldado”, ou seja, um indivíduo que simplesmente reproduz e aplica de forma acrítica aquilo que aprendeu, atribuindo-se uma conotação quase pejorativa ao processo.

Não cabe aqui uma discussão aprofundada sobre o conceito, mas, é importante assinalar que, tradicionalmente, os gregos associavam formação à *paideia*, um tipo de “educação de espectro integral e tridimensional que visava a formação harmônica mente, corpo e coração. Em outras palavras, à uma formação intelectual, física e virtuosa” (GROSSI, 2005, p.22). O conceito evolui ao longo da história, aparecendo na Alemanha da República de Weimar sob a forma de *Bildung*, associado à emancipação humana, até chegar, de forma desvirtuada e instrumentalizada, a um meio de manutenção do *status quo* (GROSSI, 2005), no sentido mais popular do termo, conforme apontado acima

Na concepção de Mota e Silva (2017), as duas perspectivas – *paideia* e *bildung* – compreendem, respectivamente, a formação integral e a cultural, e representam uma espécie de conexão entre os domínios da Filosofia e da Educação como aspectos complementares de um único processo formativo. Segundo Dalbosco (2015, p.126), tanto a *paideia* grega (anterior à era cristã) quanto o *Bildung* alemão constituem duas referências clássicas, as quais, embora muito distantes no tempo, tem em comum o esforço em “oferecer aos educandos uma formação que os possibilite o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (faculdades) e em todas as direções, sem priorizar uma em detrimento da outra”. Acrescente-se ainda, segundo Dalbosco (2015), no contexto moderno, a perspectiva kantiana do *sapere aude*, que se refere ao pensar por conta própria, envolvendo tanto o nível do desenvolvimento físico do corpo e dos sentidos, bem como da inteligência autônoma e o preparo para o agir diante de questões morais.

Atualmente, o pensamento crítico é aprisionado e enfraquecido, a não ser quando diz respeito à técnica. O pensamento humanístico tende a ser reduzido ao seu uso utilitário, de forma a atender apenas a necessidades mercadológicas (DALBOSCO, 2015). Esta é a maneira como Paula (2012, p.26) também compreende a formação, ou seja, para ela, “se a formação não é crítica, não é formação”. Assim, a formação diz respeito, pelo menos no campo das ciências sociais, da psicologia e na filosofia, à passagem do indivíduo à condição de sujeito, isto é, à emancipação humana (PAULA, 2012). Nos termos de Severino (2012, p.27), a formação é o “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém sem um ser cultural”, e, por isso, a educação é mais do que o seu lado mais visível – o institucional e o instrucional –, mas, sobretudo, um “investimento formativo do humano”.

A principal expressão concreta da formação, ou pelo menos sua face mais visível e formal, se dá por meio da construção e estruturação de um currículo. Longe de ser apenas uma área técnica – embora sem negar sua importância – o currículo é um artefato social e cultural, ou seja, ele está inscrito nas determinações sociais mais amplas de sua história e de sua produção contextual, não se constituindo como elemento neutro de transmissão do conhecimento; ao contrário, ele transmite visões sociais particulares e interessadas. Assim, numa perspectiva crítica, a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) advoga que não é mais possível “alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”, ele “passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA, SILVA, 2002, p.21).

Nesta linha, o currículo e a educação são entendidos como estando a serviço do mercado ou do capital (APPLE, 2005; MOREIRA, SILVA, 2002; MÉSZAROS, 2008), como elementos reprodutores culturais de interesses e da ideologia dominantes (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU, 2007), a ponto, inclusive, de comprometer a existência de universidades (públicas, fundamentalmente) enquanto espaços de reflexão crítica acerca da realidade, uma vez que, ao contrário dos discursos políticos, o neoliberalismo considera a universidade “irreformável” (SANTOS, 2005).

Conforme aponta Goergen (2010), é legítimo que os jovens procurem a formação profissional no nível superior e recebam treinamento e conhecimento técnico, mas apenas esta face da educação não é suficiente para uma formação integral, sendo necessário ir além da técnica em direção a uma formação mais humanista e cidadã. Assim, para Carvalho (2017), a escola não deve ser vista apenas como um aparato burocrático, mas, sobretudo, um lugar de experiências que forneça sentido existencial e político que ultrapassa suas funções econômicas e seu alegado papel de reprodução da ordem social. A rigor, o conhecimento corporificado no currículo é tanto resultado das relações de poder quanto seu constituidor, e quando expressa seu caráter oficial, como representação dos interesses do poder, acaba por produzir identidades individuais e sociais que reforçam as relações de poder existentes.

Enquanto arena contestada, entretanto, implica afirmar que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (MOREIRA, SILVA, 2002). Neste sentido, Apple (2001) destaca o chamado “currículo oculto”, que inculcaria certos valores, atitudes que as necessidades econômicas impõem às escolas conforme sua posição na sociedade. Ao mesmo tempo, alerta para a perspectiva simplista que tal teoria de correspondência poderia assumir, ou seja, “se as escolas se encontram completamente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar meramente as relações econômicas situadas em seu redor, então não há nada a fazer no campo educativo” (APPLE, 2001, p.122).

Como se pode perceber, formação e currículo estão entrelaçados de forma indissociável, em todos os níveis escolares, constituindo tanto um mecanismo de dominação quanto um possível elemento para a emancipação. Então implicados, portanto, em relações de poder, com a consequente produção de identidades, que podem se tornar legitimadoras (CASTELLS, 2008), emulando identidades pressupostas (CIAMPA, 2005), conforme apontado anteriormente. O efeito perverso deste mecanismo é a possibilidade de naturalização, na medida em que não se problematiza o currículo e seus objetivos, inclusive aqueles implícitos, dentro do chamado “currículo oculto”. Daí o papel da ideologia, e também a possibilidade de “transgressão” (CIAMPA, 2005) e a emergência das identidades de projeto e de resistência (CASTELLS, 2008). É neste sentido e neste contexto que se faz necessário problematizar a formação e o currículo em Administração.

Formação e currículo em Administração

Um dos principais e, certamente, pioneiro, estudos sobre a formação do Administrador foi empreendido, no final de década de 1970, por Maria de Lourdes Manzini Covre, algo já afirmado por Fernando Prestes Motta (MOTTA, 1983). Em seu livro, Covre (1991) analisa a criação do curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas (o primeiro criado no país), demonstrando que o papel do administrador é servir ao capital, cuja projeção “não advém de quaisquer imposições pessoais ou de pequenos grupos, mas sim de imposições estruturais, ou seja, como consequência do processo de desenvolvimento econômico e político que se tornou complexo, exigindo este tipo de profissional” (COVRE, 1991, p.92). A Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) foi criada a partir de um acordo entre a Fundação Getúlio Vargas e o governo federal, de um lado, e o governo norte-americano e a *Michigan State University*, de outro, uma vez que São Paulo já despontava como foco do crescimento econômico com base na indústria (BERTERO, 2006).

Tragtenberg, em 1974, já apontava o caráter ideológico da formação do Administrador por meio das teorias de Administração, algo assumido por autores que passaram a seguir esta tradição de pesquisa por ele fundada, como Fernando Prestes Motta, e, mais recentemente, Ana Paula Paes de Paula, por exemplo. Uma das afirmações mais emblemáticas de Tragtenberg (2004[1974]) no que diz respeito às universidades e, por conseguinte, à formação que nela se oferece, é a chamada “delinquência acadêmica”, ou seja, “em nome do ‘atendimento à comunidade’ e em nome do ‘serviço público’, a universidade tende cada vez mais à adaptação indiscriminada a quaisquer pesquisas a serviço dos interesses econômicos hegemônicos”, e que “o conflito entre o tecnicismo e o humanismo acaba em compromisso: a universidade brasileira prepara-se para ser uma ‘multiversidade’, isto é, ensina tudo aquilo que o aluno possa pagar”. (p.179). De forma resumida, consiste na “não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido” (p.180).

Esta linha de argumentação também é adotada por Gurgel (2003), na medida em que afirma que as escolas de gestão estão formando gestores da reprodução econômica, ou seja, reprodutores das condições de produção, dentre elas as condições ideológicas e a consciência social conveniente. Para o autor, enquanto as funções ideológicas das teorias organizacionais e os valores que as formulações contemporâneas carregam consigo estiverem velados sob a técnica ou o adorno do ambiente de trabalho, a gerência do negócio não gerenciará somente a força de trabalho, mas também o pensamento, fazendo com que as pessoas nem mesmo percebam que isso está acontecendo.

Neste aspecto, os currículos dos cursos de Administração tendem a tratar o humanismo sob o ponto de vista instrumental, expresso, geralmente, pelas disciplinas que tratam das chamadas relações humanas, como “administração de recursos humanos”, “comportamento organizacional”, “ética nas organizações”, dentre outras. Da mesma forma operam as empresas, segundo Tragtenberg (1989), na medida em que oferecem cursos de relações humanas no trabalho. Para o autor, “relações humanas é um elemento simplificador e idealista, manipulador e idealista” (p.17), na medida em que suas práticas reduzem as classes a indivíduos. Em outras palavras, isto representa “o triunfo do psicológico sobre o político deliberadamente ocultado. Trata-se da regressão do político ao psíquico” (p.26). Ao mesmo tempo, as escolas – universidades, por exemplo – se comportam como uma empresa, na medida em que produzem conhecimento dotados de valor no mercado de bens econômicos (MOTTA, 1986).

No que diz respeito ao currículo, e para além da questão ideológica subjacente, Nicolini (2003) aponta o caráter fabril da formação do Administrador, na medida em que as disciplinas oferecidas são organizadas de forma estanque segundo as especialidades, sem a preocupação em articulá-las devidamente entre si. Aquelas que não têm relação direta com a área de administração, se não articuladas com a questão organizacional e administrativa, não apenas não permitem o pensamento e o raciocínio sistêmico para entender a organização e a gestão (NICOLINI, 2003), como também se afiguram como sem sentido para o aluno, que não percebe sua necessidade e relevância. O estudo de Nicolini precede a formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2005, mas, pode-se afirmar que as preocupações do autor não foram sanadas com a mesma.

A despeito de alguns artigosⁱ analisarem a formação do Administrador em relação às DCNs, nem todos a discutem na perspectiva aqui adotada. Numa perspectiva mais crítica (num sentido geral), destacam-se as pesquisas de Villas Boas Filho (2001), Maranhão (2010), Silva, Silva e Freitas (2013), Santos (2015), Koppelke e Boeira (2016), e Ésther (2017).

Como bem coloca Alves (2017), uma política educacional é uma política de identidade. Uma vez materializada na escola (na universidade, por exemplo), a instituição é lugar de socialização, logo, de produção de identidade. Assim, após a explicitação dos passos metodológicos, é apresentado o estudo de caso realizado em um bacharelado em Administração

de uma universidade federal brasileira, em que se discute a relação entre sua formação e identidade.

Metodologia

O objetivo deste artigo é compreender o papel do currículo – enquanto peça fundamental do processo de formação – na construção da identidade do administrador-em-formação, sob a ótica dos próprios graduandos e dos professores do curso. Para tanto, foi realizado um estudo de caso (YIN, 2001) em uma universidade federal localizada em Minas Gerais. A pesquisa contemplou uma etapa quantitativa e outra qualitativa de coleta e análise de dados, de forma a obter um panorama mais abrangente da realidade estudada. O curso possui cerca de 350 alunos matriculados na modalidade presencial – foco do estudo – distribuídos, praticamente, de forma equânime entre as turmas diurna e noturna. Por ano, entram 40 estudantes em cada um dos turnos. O período letivo corresponde a um semestre, sendo que os períodos ímpares são oferecidos no primeiro semestre e os pares no segundo.

A fase quantitativa consistiu na aplicação de um questionário fechado realizado em todos os períodos do curso em oferta (segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo), na própria sala de aula. É importante assinalar que os questionários visavam os alunos e alunas que ingressaram a partir de 2015 (até 2018), quando o currículo agora vigente foi implementado. É em 2019 que a primeira turma se forma. Deste modo, a estratégia de pesquisa consistiu em cobrir a maior quantidade possível de estudantes que ingressaram no currículo vigente. Foram validados 130 questionários, 36,62% de um total de 355 matriculados. Excluindo-se aqueles que ingressaram antes de 2015, obtiveram-se 104 questionários válidos, totalizando 29,30%. Tal estratégia visava evitar uma taxa de resposta insuficiente, tal como recomendado por Richardson (1999). O questionário foi elaborado (e ampliado) com base naquele aplicado por Gurgel (2003), e adaptado aos fins da pesquisa. Antes da sua aplicação definitiva, foi realizado um pré-teste com estudantes de graduação em administração de outra instituição.

É importante destacar que a pesquisa realizada contém diversas tabelas, algo impraticável de ser aqui reproduzido. Assim, optou-se por destacar apenas aquelas porcentagens mais significativas, que de alguma forma destoam ou reforçam de modo mais enfático determinado posicionamento. De forma geral, portanto, foi identificado o discurso coletivo predominante, de modo a desenhar o cenário geral das respostas.

A fase qualitativa compreendeu entrevistas com 10 (dez) alunos do início do curso e 10 (dez) alunos do final, próximos da formatura, que consistiu no ponto de saturação (GODOI; MATTOS, 2006). Além dos alunos, foram entrevistados o coordenador de curso e mais 7 (sete) professores, cada um deles representando as áreas de especialidade segundo critério estabelecido pelo colegiado: Operações e Logística; Gestão de Pessoas e Comportamento Humano nas Organizações; Estratégia, Empreendedorismo e Inovação; Mercadologia; Administração Pública e Gestão Social; e Finanças. No total, foram realizadas 28 (vinte e oito) entrevistas.

A entrevista mostrou-se adequada, uma vez que a pesquisa qualitativa ressalta a importância da comunicação na compreensão do sujeito e tem sua centralidade no diálogo (GODOI, MATTOS, 2006). A entrevista foi do tipo semiestruturada, de modo “que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista”, esperando-se que os entrevistados respondam livremente às essas questões (FLICK, 2004, p. 106).

Para além das entrevistas, foi realizada uma pesquisa documental, que consistiu na coleta e análise da legislação que regula o ensino superior no país – fundamentalmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação –, e as normas que orientam o ensino em Administração, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição estudada. Neste caso, entende-se que o documento é uma fonte

preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, sendo considerado o momento da pesquisa em que não há influência das interações, acontecimentos e comportamentos pesquisados, ou seja, o pesquisador conta somente com o documento a ser analisado (CELLARD, 2008).

Os documentos foram submetidos a uma análise documental, interpretando-os e extraíndo deles informações pertinentes para o estudo desse trabalho, o que a autora define como “passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro), chegando-se assim a um banco de dados com essas informações (BARDIN, 2016).

Os questionários aplicados foram tabulados com auxílio do *software* Excel e SPSS, utilizando-se estatística descritiva. As entrevistas foram gravadas e transcritas com autorização expressa dos entrevistados, para então serem processadas pela análise de conteúdo, em que foi utilizada a técnica de categorias (BARDIN, 2016), que busca introduzir uma ordem na “confusão social” (p.43), classificando os diferentes elementos nas diferentes gavetas, segundo critérios determinados. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa, seguidos das considerações finais do trabalho.

A identidade do administrador-em-formação: um estudo de caso

Conforme assinalado anteriormente, foram pesquisados (questionário e entrevista) aqueles discentes que ingressaram no curso presencial em Administração em uma universidade federal do estado de Minas Gerais a partir de 2015, quando entrou em vigor o currículo atualmente vigente. Embora ainda haja matriculados no currículo anterior, privilegiou-se o atual, pois, com as mudanças realizadas no PPC, a inclusão de alunos mais “antigos” não faria sentido, na medida em que a grade curricular foi alterada, bem como as ementas e programas de diversas disciplinas.

A Fig.1 representa o esquema teórico de análise da configuração identitária do administrador-em-formação, o qual leva em conta, fundamentalmente, o papel e a influência das políticas de identidade expressas nas diretrizes educacionais da LDB, nas DCN e no PPC do curso estudado. Junto ao PPC, destaca-se o currículo oferecido pelo curso – expresso, principalmente, nas disciplinas e seus conteúdos – bem como o papel exercido pelo corpo docente. De certo modo, este se aproxima do que Berger e Luckmann (1985) considera como o outro significativo, na medida em que o corpo docente, diferentemente das diretrizes formais, possui concepções e visões diferentes e, por vezes, contraditórias entre si, conforme explicitado adiante, exercendo alguma influência sobre os administradores-em formação.

Estes outros generalizados (LDB, DCN, PPC) representam os grupos sociais que definem, institucionalmente, comportamentos e ações esperados, mediante políticas educacionais, as quais, por sua vez, constituem-se em políticas de identidade (ALVES, 2017). Uma vez institucionalizadas e consolidadas, definem uma identidade pressuposta CIAMPA, 2004, 2005) para o administrador, ainda que com algumas variações, configurando-se como legitimadoras (CASTELLS, 2008).

Para além disto, supõe-se que o administrador-em-formação é sujeito de sua própria ação, que possui sua própria dose de autonomia, influenciada por e construída em sua trajetória e biografia, sendo capaz de, em alguma medida, estabelecer uma identidade para si (identidade política), singular, mas em forte relação com a identidade para o outro – significativo e generalizado –, o que supõe aquela dupla transação a que se refere Dubar (2005), bem como os teóricos da identidade de modo geral. Tudo isto ocorre no tempo, o que pressupõe permanência e mudança, na medida em que as relações vão se modificando também, numa relação dialética (ELIAS, 1994).

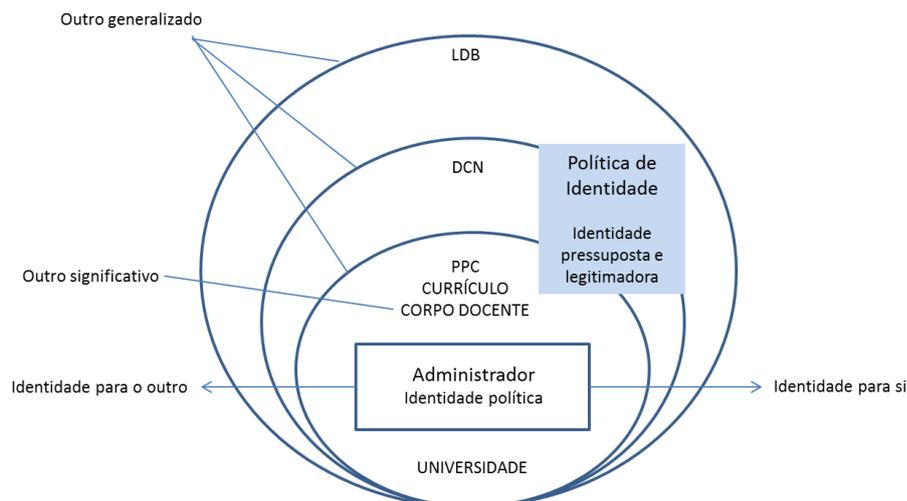


Figura 1 – Esquema teórico da configuração identitária do administrador-em-formação

Identidade pressuposta do administrador nas políticas educacionais (de identidade)

O PPC aprovado pelo Colegiado do curso, em 2015, visava atualizar o currículo até então oferecido, bem como, sobretudo, torná-lo mais plural, na medida em que pressupõe que o egresso pode atuar em diversas frentes de trabalho, seja como empregado de uma multinacional ou grande empresa (padrão dominante até 2014, via de regra), bem como de outros portes, seja como servidor público, empreendedor, no sentido de abrir seu próprio negócio, e, ainda, em organizações não-governamentais, por exemplo. Neste aspecto, o PPC articulou as orientações das DCNs para os cursos de Administração de Empresas com as DCNs dos cursos de Administração Pública, e com as finalidades previstas na LDB, *na medida do possível*, ou seja, o currículo construído consistiu numa arena política, em que diferentes concepções entraram em conflito em diversos momentos, de tal forma que as DCNs para os cursos de Administração de Empresas predominaram amplamente.

A rigor, embora tenha sido constituída uma comissão para a revisão do currículo, todos os professores de todas as áreas foram ouvidos, bem como a representação discente. Mesmo depois de aprovado, ainda se percebem resistências, principalmente veladas, algo não claramente explicitado nas entrevistas com os docentes. De todo modo, o currículo implementado em 2015 foi percebido, de forma geral, como positivo e necessário, apesar das resistências. Seja como for, o PPC se posiciona em algum ponto *entre* a LDB e as DCN.

Identidade pressuposta para o administrador segundo o corpo docente

De modo geral, ao serem indagados sobre o fazer do administrador, os docentes foram praticamente unânimes em afirmar que se trata de “gerir recursos, sejam eles financeiros, tecnológicos ou humanos, é um tomador de decisões, seja em uma empresa pública, privada ou ONG”, algo totalmente compatível tanto com o que consta das DCN como faz parte de certo senso comum. Do total de oito professores entrevistados, quatro afirmaram que o significado da formação em administração implica, basicamente, “habilitar o profissional para gerenciar recursos, munindo-o com informações, práticas e técnicas, para entender a realidade de uma organização, colocando-o dentro do campo de conhecimento da administração”.

Entretanto, dentre os professores entrevistados, destacam-se duas constatações. Em primeiro lugar, nem todos conheciam ou sabiam o que preconizam tanto a LDB quanto as DCN. Em segundo lugar, não foram unânimes em seus posicionamentos especialmente na questão que envolve as dimensões humanista e técnica da formação. Embora diverjam neste entendimento, convergem no sentido de definir humanismo como uma perspectiva em que os

conteúdos estudam o homem e suas relações sociais, que estimulam o pensamento crítico, levando o estudante a refletir sobre seu papel na sociedade.

Em relação à LDB, as respostas foram relativamente díspares: um dos professores afirma que ela constituiu um marco político, ao sustentar a liberdade de reflexão; outro alega que “lá tem muita coisa que o próprio governo não fez”, e que ele “não notou muitas diferenças antes e depois da LDB”; um professor afirma não saber responder; outro reconhece não saber o que a LDB preconiza, mas que imaginava ser “voltada para a questão técnica”; enquanto um dos professores é taxativo ao afirmar que a LDB é uma “grande utopia, e vai ser cada vez mais tecnicista, pois [a formação] vai sempre ter que dar respostas ao mercado”.

Como se pode constatar, o corpo docente não tem um conhecimento claro a respeito do que a LDB preconiza para a educação superior no país, o que configura uma situação delicada, na medida em que a construção do currículo (PPC) envolve tal conhecimento, como também acerca das DCN para o curso em particular. A rigor, neste sentido, e em resumo, os professores não levaram em conta as DCN e a LDB, posto que a proposta do PPC, quando do processo de reforma, dominou os debates. O depoimento mais enfático é aquele que afirma que “nem pensei nisso”. Apenas um professor afirma ter se baseado nas diretrizes da formação em administração pública.

Dentre os oito professores, cinco afirmaram explicitamente a necessidade de se ter conteúdos humanistas articulados ao conhecimento técnico. No entanto, divergiram de forma significativa: três afirmam que o curso é técnico fundamentalmente, dois consideram que as duas dimensões estão presentes, um alega que metade do curso é de cunho humanista, um afirma que é forte a dimensão técnica mas que o curso é de natureza humanista, e um alega que o curso tem potencial para ser humanista, mas que os alunos têm expectativa de um curso de caráter técnico. Igualmente, em sua maioria, concordam que a perspectiva técnica implica a solução de problemas, envolvendo as áreas funcionais da administração (*marketing*, operações etc.). Por outro lado, quando questionados sobre quais conteúdos estão ausentes ou precisariam ser ensinados, as respostas predominantes foram, basicamente, relativas a conteúdos técnicos: atualização técnica das áreas funcionais, maior articulação entre administração e comunicação, necessidade de uma disciplina introdutória de matemática e português, atualização de profissões emergentes, e ir mais fundo em alguns conhecimentos.

Diante do exposto, percebe-se que o currículo e o PPC não são percebidos de modo unânime entre o corpo docente entrevistado, a despeito de algumas convergências conceituais. No entanto, possuem concepções distintas quanto à formação do administrador, oscilando entre o humanismo e o tecnicismo, embora adotando o discurso da “natureza humanista” do curso. Evidentemente, tal concepção não é totalmente defensável, na medida em que, pelo menos no campo da gestão empresarial, o papel da administração é proporcionar resultados operacionais, expressos, em última instância, na lucratividade e rentabilidade, ou seja, indicadores econômicos e financeiros. É neste sentido que um dos professores pondera que “a perspectiva humanista não é compatível com a prática do administrador”.

De forma sintética, pode-se depreender que os professores preconizam uma formação “balanceada” entre o humanismo e o técnico (não necessariamente o tecnicismo, embora alguns professores o reconheçam como forte no curso), a despeito de não se poder afirmar que tal balanceamento é perfeitamente equilibrado. Ao que tudo indica, há uma pendência para a formação técnica. De todo modo, dado o baixo nível de contestação durante o processo de formação, pode-se assumir que a identidade pressuposta do administrador é compatível com aquela legitimada e alinhada à política de identidade das diretrizes educacionais, tendo em vista que o PPC não reproduz, integralmente, as DCN, nem as supera. Em linhas gerais, o administrador é percebido como *tomador de decisão e gestor de recursos* pelo corpo docente.

Identidade pressuposta para o administrador segundo o corpo discente (administrador-em-formação)

Os questionários aplicados visaram identificar, basicamente, a percepção dos estudantes sobre o “fazer do Administrador”, os “motivos da escolha do curso”, e a “formação” (em termos de suas diretrizes gerais e institucionais).

Em relação ao fazer do administrador, os respondentes, coletivamente, entendem que ser administrador é empreender a partir do pensamento estratégico e da perspectiva de seu empregador, tomando decisões importantes, estratégicas, adaptativas e criativas e flexíveis – sendo esta sua maior expectativa, sua função mais interessante e com a qual mais se identificam –, garantindo que os empregados seja produtivos, visando resultados para o empregador. Como se pode perceber, a tomada de decisão exerce certo fascínio sobre os administradores-em-formação, na medida em que o gestor, no imaginário moderno, segundo o qual as empresas substituem as instituições como fornecedoras de guias para a ação e construção de identidades, exerce um papel fundamental para o sucesso econômico e financeiro de suas organizações (FREITAS, 2000). Em termos da representação da identidade, o administrador figura como personagem *tomador de decisão* que, embora, tal como no caso dos professores – requer certo balanceamento entre o técnico e o crítico. No entanto, este balanceamento é virtual, na medida em que os estudantes concebem a perspectiva crítica de forma superficial e operacional.

Os respondentes, em sua maioria, alegam que escolheram cursar Administração por ter uma ideia clara sobre o que podem realizar nesta atividade, e não por influências dos pais ou por não saberem qual profissão seguir. A maioria alega, inclusive, ter tomado conhecimento do currículo do curso antes de escolhê-lo, bem como conhecer as habilidades desejadas como profissional na área.

Em relação à formação, embora afirmem conhecer a estrutura curricular, desconhecem o que preconizam as DCN e o próprio PPC (100% antes do ingresso no curso e apenas 30% após o ingresso). Entendem que a formação superior forma profissionais para o mercado, mas alegam concordar com a afirmação de que a formação crítica não é exclusividade de cursos de ciências humanas, embora estejam de acordo (81%) com a afirmação de que “ser um profissional crítico da sociedade é ser um questionador dos métodos de produção e buscar alternativas técnicas mais arrojadas para alcance de resultados.” Como se pode constatar, a grande maioria concebe a formação crítica de forma reducionista e utilitária. Em outras palavras, concebem-na de modo claramente alinhado à concepção das DCN (Cf. ÉSTHER, 2017), mesmo sem conhecê-las, o que permite afirmar que a perspectiva – e o próprio conceito de – crítica não esteja bem resolvida no âmbito do curso. Na prática, figura uma representação idealizada e não muito compatível com a prática da gestão, apontada pelos estudos organizacionais (DAVEL, MELO, 2005) há décadas (Cf. MINTZBERG, 1977) como sendo caracterizada por forte ambiguidade, rotina, decisões intuitivas, imediatistas e improvisadas, muito distante da *identidade fetichizada* difundida pela mídia de negóciosⁱⁱ e, principalmente no caso do presente estudo, pelas DCN e, em parte pelo próprio PPC.

A despeito do PPC implementado em 2015 visar de modo mais efetivo a perspectiva reflexiva e crítica do administrador, tal objetivo ainda não foi capaz de surtir efeito, pelo menos no que diz respeito aos resultados mais gerais obtidos com os questionários. Assim, as entrevistas tiveram a pretensão de tentar identificar certos aspectos de modo menos generalizado.

De modo geral, os entrevistados mantiveram suas concepções acerca do fazer do administrador, ressaltando que sua atuação não se limita apenas às organizações empresariais, algo visado pelo PPC de 2015. Quando perguntados sobre como gostariam de ser definidos pelos outros, 75% afirmam “como um administrador de sucesso, bem sucedido, um bom profissional”. Aliada a esta questão, outra resposta majoritária (60%) aponta como perfil desejado para o administrador “ser criativo, ter perfil de liderança, ser comunicativo,

estratégico, ter capacidade de tomar decisões e ser proativo, buscando alcançar seus objetivos”. A tomar como referência o resultado dos questionários, querem ser vistos como tomadores de decisão eficazes e competentes.

Aos entrevistados foi perguntado sobre quais seriam as competências que um administrador deve possuir. Em conjunto, os vinte respondentes elencaram 48 (quarenta e oito), sendo que apenas 17 (dezessete) se repetiram entre eles. As mais citadas tanto pelos iniciantes quanto pelos concluintes foram “liderança”, “saber lidar com pessoas”, “comunicação”, “organização”, e “proatividade”.

Na entrevista, perguntou-se sobre o motivo da escolha do curso e cerca de 70% das respostas orbitou em torno de uma escolha calculada, por diversos motivos (como, por exemplo, “curso amplo que oferece muitas oportunidades”, “ter minha empresa”, “quero ser professor”, “tive experiência de gestão”, dentre outros), enquanto 30% afirmaram administração “não era a primeira opção”. Percebe-se uma identificação com a atividade pela maioria dos estudantes, o que, certamente, contribui para a construção de suas identidades (DUBAR, 2005).

Quanto ao currículo, os entrevistados apontaram a necessidade de se ensinar conteúdos técnicos, relativos às grandes áreas da administração (recursos humanos, finanças, *marketing* etc.), bem como em relação a outras possíveis áreas de atuação do administrador. Apenas um respondente, do início do curso, afirma ser necessário “formar o senso crítico em relação às empresas”. Ao mesmo tempo, a maioria (55%) afirma que o conteúdo de cálculo – disciplina do Departamento de Matemática – é desnecessário ao curso, por não perceberem aplicabilidade. Em relação ao caráter do curso, os entrevistados têm a percepção de que é predominantemente técnico, principalmente entre os concluintes (70%). No entanto, dentre o total dos alunos, quando afirmam o humanismo no curso, suas considerações são desprovidas da concepção filosófica que o sustenta, pelo menos na visão de alguns: “o curso é humanista, em administração você está sempre estudando as pessoas” (35% das respostas); “[...] humanista, porque ele te ensina a lidar com as pessoas, porque administração é isso, é você lidar com o público, lidar com outras pessoas”, “Eu acho que pode ter os dois caracteres, mas depende de quem tá fazendo, porque tem possibilidades de ser um curso mais humanista e tem a possibilidade de não ser”.

O humanismo é concebido a partir da perspectiva das “relações humanas” apontadas por Tragtenberg (1989) anteriormente. Percebe-se, portanto, a ausência, no processo de formação, da própria discussão acerca do que é o tecnicismo e o humanismo na formação. Tal ausência pode ser corroborada por suas respostas acerca do que consideram conteúdo humanista, expresso na forma de disciplinas (50% das respostas): direito, sociologia, gestão de pessoas, administração pública, psicologia, marketing, estudos organizacionais. Além disto, quando se referiram aos conteúdos propriamente ditos, manteve-se a ideia de que se trata de lidar com pessoas e com a sociedade (40% das respostas).

Finalmente, em relação ao aspecto do pensamento crítico, 90% dos respondentes (10 iniciantes e 8 concluintes) o entendem como “dar sua opinião, expor seu ponto de vista, pensar além do senso comum, analisar o que os outros falam e não só aceitar, analisar determinado assunto, criticar de forma construtiva”. Apenas um dos entrevistados, E23, afirma que “no caso de administração eu acho que é você, não só, ir pelo lado do Capital, mas você entender também o lado do trabalhador”, dentro de uma perspectiva teórica particular, ou seja, a chamada “teoria crítica”, inspirada nos estudos marxistas e da Escola de Frankfurt.

As posições nestas questões da formação – humanismo/tecnicismo, pensamento crítico/reflexivo – não constituíram uma unanimidade nem uma maioria expressiva entre os entrevistados. De modo geral, percebem tais questões presentes no curso, embora suas concepções sejam por vezes equivocadas, como se pode perceber. A título de ilustração, dentre os concluintes, as disciplinas de que mais gostaram foram “Finanças” (80%), “Estudos organizacionais” (60%), e “Gestão de pessoas” (50%). Dentre as que menos gostaram figuram

“Cálculo” (60%) e “Marketing” (40%). Entretanto, todos os concluintes apontaram “Estudos Organizacionais” como a disciplina de conteúdo crítico por excelência, bem como aquela que os “fizerem pensar mais” (80%).

A despeito das entrevistas adentrarem um pouco mais a fundo nas questões dos questionários, os resultados não evidenciaram diferenças significativas, permanecendo a ideia de que o trabalho do administrador é revestido de certo prestígio, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que os estudantes têm consciência das dificuldades de obtenção de emprego e da falta de oportunidades de trabalho. Aqueles que estão mais próximos da formatura começam a viver parte desta angústia, enquanto os mais recentes ainda idealizam o trabalho do administrador de modo mais fetichizado. Enfim, estão construindo suas identidades profissionais em meio a emoções conflitantes, diante de um cenário de incerteza e insegurança.

Considerações finais

Um dos resultados principais consiste na percepção, por parte de alguns professores e um percentual significativo de alunos, de que o curso possui um currículo humanista para os administradores, em detrimento das técnicas que devem dominar para o exercício de suas funções. Outros defendem o oposto, alegando que precisam deste tipo de conhecimento para serem reflexivos e compreenderem sua posição na sociedade. As diferenças de percepção entre os estudantes são significativas, e, em termos quantitativos, mais visível do que entre os professores, até mesmo em função da quantidade de sujeitos da pesquisa. Também é preciso lembrar que foram levados em conta estudantes de todos os períodos do curso, o que implica, necessariamente, visões contrastantes, na medida em que estão em fases diferentes de sua formação. Não há, portanto, uma unanimidade quanto ao caráter da formação.

Há de se destacar que a concepção de humanismo predominante entre os estudantes seja, associada à mera relação entre pessoas, canalizada para atingimento de fins organizacionais. Tal concepção é apoiada numa racionalidade instrumental, em detrimento de uma racionalidade substantiva, esta mais afeita à base filosófica do pensamento humanista e da formação no sentido do *bildung* apontada anteriormente. Percebe-se, deste modo, um conflito de racionalidades, entre os professores e entre os próprios estudantes. A rigor, tal embate já havia se manifestado durante a fase de reelaboração do projeto pedagógico do curso, embora de forma velada, no que diz respeito aos professores.

É importante notar, ainda, que embora se tenha discutido o currículo de modo mais contundente, é preciso evidenciar que sua implementação se dá pela articulação entre o prescrito (PPC) e a postura e atitudes dos professores e alunos (ações e iniciativas individuais e coletivas). Para tanto, os professores, particularmente, fazem uma espécie de mediação entre o prescrito e sua ação, ou seja, eles precisam (re)conhecer e compreender os preceitos e as diretrizes expressas – LDB, DCN e PPC – para elaborarem suas atividades acadêmicas, notadamente em sala de aula. Na medida em que professores não têm conhecimento – sequer leram alguma vez – daquelas leis e diretrizes e, mais grave, talvez, do PPC que devem seguir como referência de formação, esta corre o risco de ficar ao sabor da perspectiva individual do professor, o qual, por sua vez, dependendo de sua própria formação, acaba por reproduzir o padrão de administrador que se pretende “combater” por meio de uma formação crítica e reflexiva, ou seja, aquele administrador cuja identidade é fetichizada, levando à formação de personagens (administradores) fetichizados (estereótipos).

Evidentemente, não se trata de, nem se pretende, acusar o professor ou atribuir exclusivamente a ele tal responsabilidade. Ao contrário, a universidade é uma instituição coletivamente constituída e construída, e, enquanto tal, adota determinados caminhos articulados com uma política educacional, a qual, por sua vez, se constitui numa política de identidade. Portanto, a universidade, por meio de seu processo de formação, contribui de forma decisiva para a construção de identidades, inclusive dos próprios professores. Também é importante reiterar que não se concebe o estudante como uma espécie de *tabula rasa*, uma folha

de papel em branco na qual se imprime a identidade pressuposta desejada. Ao contrário, a identidade é construída em relação com o outro (significativo e generalizado), portanto, num contexto de relações de poder. Neste contexto, o outro generalizado, enquanto fornecedor e reprodutor de uma política de identidade, exerce um poder intenso apoiado na força de seus instituições, na medida em que são legitimadas e aceitas socialmente, reforçando, portanto, o caráter legitimador da identidade.

As políticas de identidade, por sua vez, tendem a reforçar a identidade-nós a que se refere Elias (1994), estimulando à manutenção de uma figuração de identidade estabelecida (ELIAS, SCOTSON, 2000), com a qual cada indivíduo busca se identificar e por ela ser reconhecido, de modo a não se colocar como um *outsider* (ELIAS, SCOTSON, 2000) e, por conta disto, deixar de ser reconhecido ou mesmo ser excluído, e, portanto, não perceber possibilidade de pertencimento a determinado grupo. Neste sentido, a formação pode se limitar à reprodução do *habitus* de referência.

Há uma questão de fundo que precisa ser levada em consideração. A discussão até aqui pode sugerir que a formação dos administradores começa e termina na universidade. Evidentemente, conforme afirmado inicialmente, isto não é verdadeiro num sentido mais amplo. No entanto, tal etapa na vida do administrador-em formação é muito significativa, na medida em que a universidade, a despeito das críticas que vêm recebendo e da delinquência acadêmica ainda existente, ainda se constitui como instituição relevante na construção do pensamento científico, capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, bem como uma referência para a construção de identidades.

Finalmente, a identidade pressuposta do administrador permanece, ainda, fetichizada, expressa por uma representação que coloca o referido profissional numa posição de relativo prestígio, capaz de resolver problemas e contribuir para o desenvolvimento, devendo ser portador de um rol inalcançável de competências, pensar estrategicamente e voltado para o alcance dos resultados, articulando conhecimentos humanistas e técnicos, de modo a que as organizações em que trabalhem – empresas, predominantemente – alcancem seus objetivos. As ambiguidades da própria atividade profissional, suas dificuldades e percalços, seus dilemas e contradições, pouco se discutem. Ao que os dados indicam, a própria formação e seu significado precisam ser mais discutidos, colocando-se em evidência da *fetichização* do administrador. Enquanto isto, ainda estaremos gerenciando o pensamento dos estudantes (GURGEL, 2003), ou, formando, analogamente aos termos de Ciampa (2004), *administradores-mito*?

Referências

- ALVES, C. P. Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. **Psicologia & Sociedade**, 29, e172186, 2017, p.1-9.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERTERO, C.O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson, 2006.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARVALHO, J. S. F. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.4, p.1023-1034, out/dez., 2017.
- CASAGRANDE, C. A. **G. H. Mead e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Volume II: O poder da identidade. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295-316.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In LANE, S. T. M.; CODO, W. Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. C. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In Dunker, C. I. L., & Passos, M.C. **Uma psicologia que se interroga** – ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.

COVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1980.

DALBOSCO, C. A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas, v.20, n.1, p.123-142, mar., 2015.

DAVEL, E., MELO, M. C. O. L. (Org.). **Gerência em ação**: singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, N., SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ÉSTHER, A.B. A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em Administração. **GIGAPP Estudos / Working Papers**, n. 64, p.162-178, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, M. E. Contexto social e imaginário organizacional moderno. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.40, n.2, p. 6-15, abr.-jun./2000.

GOERGEN, P. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Universidade e currículo**: perspectivas de educação geral. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GODOI, C. K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A.B. **Pesquisa qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GROSS, R. **Paideia**: as múltiplas faces da utopia em pedagogia (TESE, Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2005.

GURGEL, C. **A gerência do pensamento**: gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

KENNY, K., WHITTLE, A, WILLMOTT, H. **Understanding Identity & Organizations**. 2011.

KOPELKE, A. L; BOEIRA, S. L. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. **RPCA**, v.10, n.1, p. 78-95, 2016.

LIMA, A. F., CIAMPA, A. C. **Metamorfose humana em busca de emancipação**: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In LIMA, A. F. (org.). *Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARANHÃO, C. M. S. A. **Indústria cultural e semiformação**: análise crítica da formação dos administradores. 250p. Tese (Doutorado) – FACE/UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

MEC. INEP. Censo da Educação Superior: divulgação dos principais resultados. Brasília: DEED, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em 03 jul.2019.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINTZBERG, H. The manager's job: folklore and fact. In CARROL, Jr, S., PAINE, F. T., MINER, J. B. **The management process: cases and readings**. 2.ed. New York: MacMillan, London: Collier MacMillan, 1977.
- MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOTA, F. A. B., SILVA, H. A. Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 43, p. 53-68, maio/ago. 2017.
- MOTTA, F. C. P. **Organização e poder**. São Paulo: Atlas, 1986.
- MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de administração de empresas**. Rio de Janeiro, v.23, n.4, p. 53-55, out./dez, 1983.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 44-54, Abr./Maio./Jun, 2003.
- PAULA, A. P. P. **Estilhaços do real: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana**. Curitiba: Juruá, 2012.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANDSTROM, K. L.; MARTIN, D. D.; FINE, G. A. **Símbolos, Selvas e Realidade Social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.23, 2005, pp.137-202.
- SANTOS, C. I. **A formação do administrador: desvelando uma aproximação necessária entre formação acadêmica e formação humana**. Tese (Doutorado). Centro de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2015.
- SEVERINO, A. J. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da filosofia no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n.46, p.21-35, out-dez. 2012.
- SILVA, I. C., SILVA, K. A. T., FREITAS, R. C. Ensino de Administração: reflexões críticas sobre a formação do administrador. **EnEPQ**, 2013.
- TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. In **Maurício Tragtenberg**. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- VILLAS BÔAS FILHO, M. A. **O papel do currículo na formação do administrador de empresas: o caso do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**. 2001. 193p. Dissertação (Mestrado). FACE/UFMG, Belo Horizonte.
- WHETTEN, D. A., GODFREY, P. C. **Identity in Organizations: building theory through conversations**. SAGE, 1998.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ⁱ Não se pretendeu – nem seria possível – esgotar ou realizar uma ampla revisão bibliográfica sobre esta temática. Procurou-se destacar aquelas consideradas mais “clássicas” e destacar algumas discussões mais recentes em consonância com o objetivo deste artigo.

ⁱⁱ Nesta linha, destaca-se a literatura referente ao chamado *pop management*, ou seja, aquela compreendida pelas revistas e livros de consumo rápido, produzidos pela mídia de negócios. Cf. WOOD JR., Thomaz, PAULA, Ana Paula Paes de. Pop-management: contos de paixão, lucro e poder. *Organ. Soc.* [online]. 2002, vol.9, n.24, pp.39-51. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2019.