

**FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: É POSSÍVEL PENSAR NUMA INTERSECÇÃO ENTRE ELAS?**

**ALINE LOUISE KERCH**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)  
alinekerch@gmail.com

**ELAINE DI DIEGO ANTUNES**  
elaine.antunes@ufrgs.br

# **FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: É POSSÍVEL PENSAR NUMA INTERSECÇÃO ENTRE ELAS?**

## **1 INTRODUÇÃO**

Apesar da longa trajetória do Ensino Superior de Administração no Brasil – com processos de institucionalização e de profissionalização que tiveram início há mais de 100 anos atrás – ainda hoje, o ensino bem como a formação de Administradores tem sido alvos de muitos debates e críticas, os quais emergem tanto do meio acadêmico quanto da sociedade. Dentre eles, pode-se afirmar que os mais calorosos dizem respeito à qualidade dos cursos oferecidos na formação de profissionais que, além de exercerem ativamente seus papéis como cidadãos reflexivos no mundo, também sejam capazes de atender aos anseios e necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Tendo em mente as críticas que foram tecidas por inúmeros pesquisadores bem como os debates propiciados em algumas aulas da disciplina denominada Evolução das Teorias da Liderança (do PPGA da UFRGS, em 2016), é que a ideia de elaboração deste artigo emergiu. Contemplando essas críticas e debates foi possível notar que a formação de Administradores no Brasil é tida, ainda e por muitos, como incompleta pois não consegue desenvolver habilidades e competências que são consideradas relevantes para que o Administrador contemporâneo consiga desempenhar plenamente suas funções dentro e fora das organizações.

Sendo assim, o texto a seguir pretende propor uma possível interconexão entre a formação em Administração que é oferecida pelas Instituições de Ensino (IEs) brasileiras e a Educação para a Cidadania, com a intenção de que essa abordagem seja considerada na criação e no planejamento dos cursos. Para tanto, o método adotado para este estudo, de caráter qualitativo a um nível exploratório, foi a Revisão Bibliográfica sobre o tema em questão.

Desta maneira, o presente artigo está dividido em 6 capítulos, a saber: 1) Introdução – apresentação do tema; 2) Procedimentos Metodológicos; 3) A formação de Administradores do Brasil – que contempla a trajetória do Ensino Superior em Administração no Brasil, alguns marcos históricos e as principais influências recebidas, além de trazer à tona algumas críticas acerca dos cursos que são oferecidos pelas IEs e da formação do profissional Administrador; 4) Sobre a Educação para a Cidadania: algumas reflexões – este capítulo traz reflexões acerca da Educação, da Cidadania e da Educação para a Cidadania; 5) Considerações Finais; e, 6) Referências Bibliográficas.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Considerando que o objetivo deste artigo é repletir sobre uma possível intersecção entre a formação de Administradores no Brasil e a Educação para a Cidadania, optou-se por procedimentos metodológicos voltados a uma abordagem qualitativa. Conforme explica Oliveira (2008, p. 37) “são muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e, atualmente, se dá preferência à expressão abordagem qualitativa”. Dentro dos mais diversos significados, esse autor conceitua a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Do ponto de vista dos procedimentos que foram utilizados, essa pesquisa delinea-se num nível exploratório dado que, em regra geral, “um estudo exploratório é realizado quando

o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses” (OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Em relação à coleta do corpus, a mesma ocorreu, exclusivamente, por meio de pesquisa bibliográfica e, também, da legislação que esteve vigente, no país, ao longo dos últimos anos. Sobre o corpus de uma pesquisa qualitativa, Barthes esclarece que ele delinea-se como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” ou ainda, o corpus é o recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir o objetivo (BARTHES, 1967, p. 96 apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 44). Nesse sentido, Campos e Lima (2011) sublinham que, em pesquisas cuja abordagem é qualitativa, “o termo corpus deve ser empregado em vez do termo ‘dados’, o verbo compreender deve ser preferido em detrimento do verbo analisar, bem como da adoção dos termos campo e sujeitos em vez de população e amostra, respectivamente”.

Por fim, o corpus coletado foi compreendido através da análise de conteúdo. De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 275), a análise de conteúdo é, habitualmente, “uma opção atrativa para a análise de dados escritos porque é bem adequada para lidar com grandes quantidades de dados e para comparar vários textos, seja do mesmo tipo ou durante um determinado período de tempo”. Este tipo de análise, segundo os autores, reduz a complexidade de uma coleção de textos destilando características fundamentais em um resumo e pode auxiliar o pesquisador a construir valores, atitudes e opiniões para compará-los.

### **3 A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL**

No Brasil, as primeiras ideias que visavam a implantação de um ensino voltado à Administração surgiram há mais de 150 anos atrás, ainda no transcurso do II Império. Dentre elas, destaca-se a proposta do deputado Silva Ferraz (em 1854), a qual defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a ideia do Ministro Leôncio de Carvalho (em 1879) que “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada para a magistratura e a advocacia e, outra, para as carreiras administrativas e políticas” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Por sua vez, as reformas de ensino (que ocorreram em 1857, 1865 e 1879) que aconselhavam alterações curriculares nos cursos de Direito, de modo a favorecer a formação de Administradores Públicos, foram reforçadas pelo parecer sobre o ensino superior do país do então deputado (e relator da Comissão de Instrução Pública) Rui Barbosa, divulgado em 1882. Segundo afirma Coelho (2008, p. 4), Rui Barbosa “amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império”.

Todavia, até a década de 1930, o ensino da Administração não era regulamentado. A sua regulamentação só ocorreu durante o governo do presidente Vargas, em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis. No que diz respeito à área dos estudos universitários, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças. Entretanto, “esse curso diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que como forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Já na Segunda República – ou no período compreendido entre 1930 e 1945 (o qual pode ser estendido até 1952) – monta-se um cenário de alto teor reformista no país, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e de

formação de pessoal, assumindo, por sua vez, um caráter estratégico e instrumental (FISCHER, 1984).

Coelho (2008, p. 6) destaca que esse período ficou marcado pelo “deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para um sistema industrial” e trouxe à tona um processo de urbanização que conduziu o Estado a destinar mais investimentos para a indústria de base, para a infraestrutura de comunicações, de transportes e de energia e, para as políticas sociais. Assim, com o intuito de se desincumbir desses encargos (residuais ou inexistentes anteriormente), o Estado prosseguiu com a criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, o que, por sua vez, transformou as aparências da Administração Pública, pois as voltou para o fomento do desenvolvimento econômico-social.

Em função disso, em 1931, organizado por intelectuais e empresários paulistas, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) com a missão de propagar os métodos mais sofisticados nas ciências administrativas. “Considerado como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina” (COELHO, 2008, p. 6), o IDORT deveria, dentre suas diversas atribuições, divulgar os teóricos da Administração Científica e Clássica e seus respectivos métodos, “objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral” (NICOLINI, 2007, p. 29).

No ano de 1936, houve a promulgação da Lei n.º 9.284 que estabeleceu normas para a administração de pessoal e para o sistema de classificação de cargos públicos. Dois anos mais tarde, já em 1938, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que veio a desempenhar um papel central em todos os esforços para a reforma administrativa, principalmente, por ter a formação do servidor como área de ênfase (FISCHER, 1984). Também inserido no processo de propagação do ideário da “gerência científica”, o DASP ensinou a “modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, sua organização e seus métodos, de acordo com as características burocráticas weberianas e as teorias da administração de Taylor e Fayol” (MEZZOMO KEINERT; VAZ, 1994, p. 5).

Em 1943, a ideia de um centro de estudos em Administração Pública concretizou-se e assim, foi solicitada ao governo dos EUA uma ajuda técnica ao DASP. Concomitante a essa ocasião, surgia um pensamento que vislumbrava uma escola de Administração Pública independente das universidades e do DASP. Dessa maneira e por intermédio de integrantes do quadro do DASP (Benedicto Silva e Cleanto de Paiva Leite), foi estabelecida uma aliança entre o DASP e a Organização das Nações Unidas com vistas à promoção de treinamento na área da Administração Pública (FISCHER, 1984). Originada no DASP, a “Fundação Getúlio Vargas – FGV – foi instituída em 1944, com o objetivo de se ocupar “do *estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para a administração pública e privada*” (COVRE, 1981, p. 65).

Através da difusão das ideias de racionalidade e de eficiência como sendo essenciais para desenvolvimento do Brasil, foram constituídas as condições e as motivações necessárias para a inauguração de cursos com ênfase na gerência científica – que deveriam formar a burocracia especializada que vinha sendo demandada pela sociedade da época (COVRE, 1981). Assim, a difusão e a aplicação desse conjunto de ideias tornaram-se as razões principais para que governos e empresas requeressem Administradores, mais precisamente, técnicos capazes de produzir e de gerir grandes e complexas organizações burocráticas (NICOLINI, 2003).

Em janeiro de 1948, Roberto Campos propôs um projeto à Organização das Nações Unidas (ONU), o qual continha a ideia da criação de uma Escola Nacional de Administração nos moldes da Escola Nacional de Administração Francesa (ENA). Porém, somente em 15 de abril de 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) veio a ser instalada – resultado de duas reuniões que foram realizadas em *Lake Success* (EUA) e no Rio de Janeiro,

e das quais participaram técnicos brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISCHER, 1984).

Dois anos mais tarde, também por incentivo da FGV, foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo um bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de “atender as expectativas do empresariado local” (COELHO, 2006, p. 30).

No ano de 1959, a influência americana no ensino de Administração manifestou-se novamente e, desta vez, de maneira mais intensa: através do convênio firmado, entre Brasil e Estados Unidos, que instituiu o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Esse convênio beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente – e enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando prover o governo e a área privada de técnicos competentes para darem impulso ao desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

No final da década de 1960, egressos da EBAP (em conjunto com seus professores e com técnicos em Administração do DASP) organizaram a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), a qual tinha, como objetivo principal, o empenho para a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil. Meses depois, a regulamentação do ensino ao nível de graduação em Administração inicia-se, indiretamente, através do reconhecimento dado pelo Governo Federal ao Curso de Formação da EBAP, através do Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962 (COELHO, 2006).

Em 1965, a Lei n.º 4.769 que regulamentou a profissão de Técnico em Administração foi aprovada. Com a criação da categoria de Técnico em Administração, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, e dos gestores praticantes (indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário e com cinco anos de atividades próprias no campo profissional do Administrador), ou seja, todos aqueles diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo tivesse sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Nicolini (2003, p. 46), a criação da categoria de Técnico em Administração, ocorrida em 1965, foi o “primeiro precedente para a regulamentação e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

Observa-se que, no Brasil, até metade da década de 1960, o ensino de Administração Pública suplantava o ensino de Administração de Empresas (tanto em número de cursos como de matrículas e de formandos). Todavia, com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o milagre econômico, esse quadro se inverteu. Segundo Covre (1981), dentre outras causas, a expansão do ensino de Administração de Empresas foi impulsionada pela reforma universitária de 1968, pelo ingresso de empresas multinacionais, pelo aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e pela burocratização (na acepção burocrático-weberiana) das organizações brasileiras – tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas. A partir desse momento, abriu-se um grande campo para os profissionais da Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas – na opinião de Covre (1981), uma das características do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Já o período da década de 70, segundo Fischer (1984), caracterizou-se pelo “declínio do papel do administrador público e pelo apogeu do tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas”. A autora expõe que a administração das organizações estatais, no Brasil, passou a ser dirigida pelo lema da competência e da racionalidade técnica, especialmente no período compreendido entre 1967 e 1978 (quando ocorreu o seu *boom*).

Desse modo, após o apogeu da reforma administrativa (na década de 70) evidencia-se,

no Brasil, uma nova conjuntura socioeconômica, que veio a estimular o dispêndio de mais investimentos para a formação do profissional Administrador de Empresas. A partir dos anos 70, o ensino de Administração consolidou-se como curso de graduação e, a partir dessa autonomização, diversos cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) foram implantados em todos os cantos do território nacional.

Desde então, os cursos de Administração (tanto os bacharelados quanto os tecnológicos) vem multiplicando-se por todas as regiões brasileiras. Dentre as principais razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, destaca-se uma certa facilidade em se criar e se oferecer um curso de Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram por essa qualificação (KERCH, 2013).

No entanto, apesar de vivenciar um enorme crescimento, nota-se que, depois de mais de 80 anos após a criação do primeiro curso de graduação em Administração no Brasil, “este ainda tem sido alvo, desde seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 3). Muitos autores afirmam que, apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, os atores envolvidos no processo de formar profissionais para as áreas da Administração estão insatisfeitos com os resultados alcançados pelos cursos de graduação (FISCHER, 2003; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001; MATTOS; BEZERRA, 1999; FACHIN, 1989).

Refletindo sobre essa situação, Fischer (2003) atesta que, como pano de fundo dos problemas do ensino da Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não muito são claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos atualmente, pela grande maioria das IEs, não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da realidade e que consiga reconhecer as contradições existentes na sociedade onde está inserido.

#### **4 SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES**

*As chamadas minorias, por exemplo,  
precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O  
caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as  
semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a  
unidade na diversidade,  
fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como  
construir-se uma democracia substantiva, radical*  
(PAULO FREIRE em  
Pedagogia da esperança, 1992).

Conhecida como o período onde houve o fim da ditadura militar e o início de um governo democrático, a década de 1980 também ficou marcada pelo processo de redemocratização das relações institucionais que, somado à promulgação da Constituição Federal (em 1988), às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB (já em 1996), começaram a pautar, na sociedade brasileira, o debate sobre uma “formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Desde então, e de acordo com o que está estabelecido na Constituição Federal (CF), a educação é tida como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º, grifo nosso).

Tendo como pano de fundo essa concepção de educação, a questão sobre o seu dever de formar para a cidadania também é reforçada na LDB, no artigo que versa sobre os “princípios e fins da Educação Nacional”. Segundo a LDB, a educação (inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana) é um dever da família e do Estado e, tem por finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Todavia, refletindo sobre a Educação Superior (e, mais especificamente, sobre os cursos superiores de Administração – tanto bacharelados quanto tecnológicos) observa-se que, muitas vezes, as IES brasileiras têm sido norteadas para a preparação para o trabalho, deixando para um segundo plano (ou até mesmo não considerando) o “pleno desenvolvimento” do discente e sua formação “para o exercício da cidadania” – principalmente, quando voltam suas ações educativas, tão somente, para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Contemplando em sua obra uma concepção de educação voltada à libertação e à emancipação do homem, Paulo Freire defendia que o cidadão será todo aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e “cidadania, além de ser uma invenção coletiva (uma forma de visão do mundo), tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”, bem como o cumprimento dos mesmos por parte da sociedade (FREIRE, 2001, p. 25).

Sob a mesma ótica de Freire, Pinsky e Pinsky (2003) acrescentam que ser cidadão é ter direitos civis perante a lei (por exemplo, à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade), direitos políticos e ser ativo no destino da sociedade. Todavia, os autores alertam que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais (aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, à saúde, a uma vida digna); ou seja, “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 1). Conforme sublinha Gadotti (2006, p. 134): “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” e, que “não há cidadania sem democracia”.

Sobre a cidadania, Covre (2002) alerta que ela só existe onde há a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos do cidadão. Para a autora, cidadania é o próprio direito à vida, no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente (não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência – como, por exemplo, o papel do homem no mundo). Desta maneira, “a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor” onde “esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população” (COVRE, 2002, p. 10-11).

Conforme pontua Bonin (2008, p. 92), a cidadania pode ser definida, puramente, como o gozo de direitos civis e o cumprimento de deveres, de acordo com as leis de determinada sociedade, porém é um conceito que pode deixar algumas pessoas confusas “não só pela sua complexidade como, também, em relação ao seu uso, principalmente em sociedades onde as necessidades básicas, como o alimento, nem sempre são satisfeitas”.

Em função de também considerar o conceito da cidadania algo mais complexo nos dias atuais, Gadotti (2006, p. 134) defende que “existem dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma cidadania plena”. Segundo o autor são elas: a) cidadania política — direito de participação numa comunidade política; b) cidadania social — que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; c) cidadania econômica — participação na gestão e nos lucros das organizações e transformação produtiva com equidade; d) cidadania civil — afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; e, e) cidadania intercultural — afirmação da

interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Indo além e entendendo a cidadania como uma invenção coletiva bem como uma forma de visão do mundo, é possível aceitar que ela não possui uma definição estanque: será um conceito historicamente construído por indivíduos pertencentes a uma sociedade, podendo sofrer alterações no seu sentido, ao longo do tempo. Sobre isso, Pinsky e Pinsky (2003, p. 1) explicam que, ser cidadão, em cada uma das nações do globo, poderá ser diferente: “não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos”.

Sendo assim, segundo as ideias propostas por Freire, caberá à educação a construção, para cada um e para todos, da cidadania. A partir desse objetivo, a educação (que acontece por meio da prática educativa) deve ir além da sala de aula e relacionar-se com todo o seu contexto social (muitas vezes de opressão e de ausência de democracia), a fim de edificar no indivíduo sua consciência de cidadão e do que é cidadania (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

Conforme expõe Gadotti (2009, p. 17), além de ser necessária para a própria sobrevivência do ser humano, “a educação é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes”. Segundo o autor, através da educação, o ser humano apropria-se das culturas e do que a humanidade já produziu de conhecimento, para que não precise inventar tudo de novo e possa ir além.

Como não é de se estranhar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) prevê, em seu art. 26, a educação como um direito de todos (e não um privilégio para alguns), sendo ela a responsável pelo “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e pelo fortalecimento do “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Entretanto, Gadotti (2009, p. 17) explica que a conquista deste direito depende do acesso universal à educação básica (acesso, permanência e conclusão) bem como da oferta de condições para continuar os estudos em outros níveis.

Ponderando sobre o papel da educação, Mészáros (2005, p. 65) defende que ele é soberano, tanto para a elaboração de estratégias adequadas para mudar as “condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos, chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Entende-se assim que, para o autor, é necessário que novas ações e práticas educativas sejam pensadas no sentido de recuperarem o sentido da educação.

Indo além, e já falando sobre a prática educativa, Freire alerta que, mesmo que esta tenha uma dimensão individual, será sempre “social e histórica”, pois “se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes” (FREIRE, 2001, p. 25). Ciente disso, o autor defende que o educador deve reconhecer sua prática educativa, também, como uma prática política e se recusar a aprisionar-se “na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. Em outras palavras, quer dizer que “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa será tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização” perante a realidade do mundo (FREIRE, 2001, p. 16).

Em tempo e refletindo sobre a realidade do mundo (onde todas as pessoas estão inevitavelmente imersas), é razoável dizer que, muitas vezes, compreende-la não é uma tarefa fácil. Para dar o primeiro passo nesse sentido, é preciso ter em mente que a realidade do mundo é múltipla e, muitas vezes, contraditória – no sentido dialético de que se modifica, continuamente, no tempo e no espaço, gerando novas situações, oposições e conflitos entre classes e grupos sociais (CIAVATTA, 2006). Segundo Ciavatta (2001), para buscar sua compreensão faz-se necessário operar nas suas mediações, nos processos sociais complexos que lhe dão forma e materialidade, sob a ação dos sujeitos sociais envolvidos.

Dito isso, e relembando as passagens do texto que versam sobre educação e cidadania,

é possível notar que entre as duas existe uma enorme relação. Pensando nessa relação, Arroyo (1987, p. 79) defende que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”. Além disso, a partir do que foi tratado até aqui, também, é admissível conceber que uma educação para a cidadania buscará o pleno desenvolvimento do educando (em todos os níveis educacionais e nos diferentes tipos e áreas de formação), através de ações e práticas educativas que, além do conhecimento das ciências e das tecnologias, visem conscientizá-lo perante à sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo e, que lhe preparem para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta (ARROYO, 1987).

Dando continuidade ao texto e adentrando na questão da educação para o trabalho, Ciavatta (2011, p. 168) esclarece que o trabalho deve ser tido, em sua essência, como a “atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida”. Porém, a autora alerta que ele sucede de uma dupla perspectiva: a primeira, com sentido ontológico (de atividade criativa e fundamental) e, a segunda, nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas.

Para Lukács (1978 apud FRIGOTTO, 2001, p. 73), diferente do animal que responde instintivamente ao seu meio ambiente natural, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. Segundo sublinha Frigotto (2001, p. 74), é o direito do ser humano, em relação e em acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se (como, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) “da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir a sua existência” – primeiramente física e biológica mas, também, cultural, social, simbólica e afetiva.

Indo além, Frigotto (2001) defende que o trabalho terá uma dupla centralidade quando concebido como valor de uso: primeiro como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, a partir desse primeiro aspecto, como princípio educativo. Como criador e mantenedor da vida humana, o trabalho é necessidade natural e sensível de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza. Já como princípio educativo, o trabalho constitui-se num dever e num direito: dever de ser aprendido e socializado desde a infância; e, um direito, pois é através dele que se pode recriar e reproduzir, permanentemente, a existência humana.

Sendo assim, e refletindo acerca da dupla perspectiva sobre o trabalho, observa-se que a visão leiga (ou não) de algumas pessoas envolvidas com a educação com vistas à formação para o mundo do trabalho, tem se voltado somente para a segunda (nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas), ou seja, para “a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12). Sobre essa situação, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) adicionam que, no Brasil, a educação da classe trabalhadora tem sido estudada e pensada, especialmente, “sob o enfoque econômico-político”.

Conforme explica Portela (2000), a modernidade trouxe o desenvolvimento da cidadania concomitante com o capitalismo. Numa época de sociedade capitalista com visíveis interesses antagônicos, a racionalidade sob a égide da cidadania serviu para camuflar as desigualdades entre as classes sociais, pois, “a partir do momento que os indivíduos são colocados como iguais desaparece o antagonismo entre capital e trabalho, dominante e dominado, capitalista e trabalhador, visto que ambos são submetidos às mesmas regras sociais” (PORTELA, 2000, p. 5).

Tendo em vista os interesses antagônicos presentes em uma sociedade influenciada pelo sistema capitalista, Ciavatta e Ramos (2012) alertam que a direção que assume a relação entre o trabalho e a educação em seus processos formativos também não será inocente: ela trará “a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da

luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17). Por sua vez, a educação plena (que vise à formação integral do indivíduo para a cidadania e para o trabalho) deve perseguir o “seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticos e culturalmente elevados” (CIAVATTA, 2011, p. 168).

Vislumbra-se, portanto, que a educação para a cidadania (também denominada, por alguns autores, como educação plena ou educação para a emancipação) vai muito além da mera preparação profissional, preterida pela cultura do trabalho (cunhada sob a ótica do modo de produção capitalista). Na mera preparação profissional para o mercado de trabalho, presencia-se um ensino reduzido aos treinamentos, ao desenvolvimento de competências, “à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais” (CIAVATTA, 2011, p. 179).

Na visão de Ribeiro (2002, p. 115), a educação para a cidadania corresponde a uma “concepção ampliada de educação”, pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”.

Desta forma, ao considerar que as condições de vida no Brasil (e no mundo) são, ainda, muito adversas, que as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital e que a educação não está universalizada (nem em acesso e nem em qualidade para toda a população), é possível delinear que um ensino que busque contemplar uma formação para a atuação profissional no mundo do trabalho sob a perspectiva da educação para a cidadania deve, dentre outros aspectos: ser libertário e humanista para a cidadania, desenvolvendo o potencial humano e uma visão política necessária para uma democracia autêntica, onde o sujeito se sinta cidadão e criador de valores; desenvolver a consciência crítica do sujeito (para que ele consiga ver além das relações sociais aparentes); integrar a teoria à vivência da prática dos sujeitos; e, contribuir para a compreensão das relações sociais de produção para que, a partir daí, os sujeitos busquem a superação da dualidade de classes sociais – trazendo um padrão digno de vida e de conhecimento para todos (CIAVATTA, 2014).

Por fim e no intuito de concluir este capítulo mas não a reflexão que dele há de emergir, concede-se destaque às palavras de Covre (2002, p. 82-83) que delinea: “a bandeira da luta da cidadania em construção deve ser transformar o cotidiano do trabalhador em algo bom, satisfatório, sob condições que respeitem a própria vida, dando chance também à questão do desejo – a identidade do indivíduo com as atividades que realiza”.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não se vislumbra como sendo um fato novo, no Brasil, as discussões e as críticas que emergem em relação ao Ensino Superior de Administração. Como foi dito ao longo do texto, o estudo das Ciências Administrativas começou a ser oferecido ainda no início do século XX. Todavia, o ensino da Administração só veio a ser regulamentado na década de 30 e, muito mais tardiamente, a respectiva regulamentação da profissão de Técnico em Administração (fato ocorrido somente em 1965).

Ao refletir sobre sua trajetória observa-se que, inicialmente, a criação dos cursos de Administração deu-se no interior das grandes instituições universitárias (EBAP, FGV, EAESP, UFBA, UFRGS, etc.), vinculadas tanto ao ensino quanto à pesquisa porém, com o passar dos anos, essa situação modificou-se. Pode-se dizer que, após a segunda metade da década de 1960 (quando ocorreu a regulamentação do ensino e, posteriormente, o milagre econômico), abriu-se um grande campo para os profissionais da Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas.

No Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior, no ano de 2010, os cursos nas áreas da Administração (de bacharelado e de tecnologia em diversas áreas da administração) concentravam um dos maiores números de alunos matriculados na educação superior: suas matrículas correspondiam a 18% do total de alunos (6.379.299) matriculados. Todavia, apesar de reunirem o maior número de matrículas, os cursos de administração, dentre outras críticas, são acusados de não favorecerem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da realidade, que seja capaz de reconhecer as contradições existentes na sociedade onde está inserido (FISCHER, 2003).

Através da leitura do texto é possível notar que, ainda, são muitos os desafios a serem enfrentados pelas IEs na busca de uma formação de Administradores que consiga atender às mais distintas expectativas de diferentes atores envolvidos e que estamos longe de encontrarmos uma solução mágica para tantas reivindicações. Todavia, dentro do possível, este estudo pretendeu buscar, através da reflexão sobre o tema, uma perspectiva viável ao ponderarmos sobre o ensino de Administração, os respectivos cursos e os profissionais que atuarão no mundo do trabalho.

Ao pensarmos, como lembra Martins *et al.* (1997, p. 5), que “o Brasil é uma nação repleta de peculiaridades oriundas de sua história de dominação, de múltiplas raízes e de sua peculiar posição no mundo ocidental” não é admissível aceitarmos uma formação profissional parcial, ou seja, que contemple apenas a transmissão de conhecimentos importados de nações inseridas em contextos totalmente diversos do nosso país.

Nesse sentido, pensar a formação de Administradores considerando a perspectiva da Educação para a Cidadania não seria a fórmula milagrosa para todos os males enfrentados por este tipo de ensino mas, sim, poderia contribuir com uma face muito importante do processo educacional: o profissional da Administração (administrador, líder, gestor, dentre outras nomenclaturas) não pode ter sua formação formal (dentro dos cursos de Administração) apartada da sua condição primária, ou seja, deve ser contemplado enquanto cidadão atuante, como um ser capaz de promover mudança social.

Quando pensamos em educação, nos mais diferentes níveis e áreas de formação, não podemos separar a qualificação para o trabalho do pleno desenvolvimento da pessoa e a sua formação para a cidadania. Essas são premissas que devem andar sempre juntas.

Sendo assim, ao adotar a perspectiva da Educação para a Cidadania na formação de Administradores, buscar-se-á estimular a reflexão a partir da realidade cotidiana do Administrador, envolvendo sua prática e promovendo a reflexão sobre a teoria estudada.

Uma formação profissional que tem como base a Educação para a Cidadania procurará contemplar, não só o conhecimento das ciências e das tecnologias mas, também, conscientizar o indivíduo perante a sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo, formando-o para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta.

Por fim, as autoras acreditam que contemplar a Educação para a Cidadania, no Ensino de Administração no Brasil, possibilitará uma formação profissional para o mundo do trabalho mais abrangente ao futuro profissional da Administração: dado que este terá a possibilidade de desenvolver, durante seu curso, seu potencial humano e uma visão política necessária para a vida em sociedade (sua consciência crítica, a integração da teoria à vivência da prática profissional e a compreensão das relações sociais de produção) – para que, a partir daí, ele possa ser um agente de transformação social e ajude a construir um mundo cada vez melhor e mais justo para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, MIGUEL G.. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, ESTER; NOSELLA, PAOLO. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

BONIN, LUIZ FERNANDO ROLIM. Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, A.F.; *et al.* (org.). **Revista Cidadania e Participação Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 92-104.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO. **Resolução CNE n.º 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO. **Resolução CNE/CES n.º 4/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces\\_004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces_004_05.pdf)> . Acesso em: 3 mai. 2012.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL, SENADO FEDERAL DO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/con1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CIAVATTA, MARIA. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, jan./abr., 2014. p. 187-205.

CIAVATTA, MARIA. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, n. 5, v.1, 2011. p. 164-183.

CIAVATTA, MARIA. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006. p. 1-11.

\_\_\_\_\_, MARIA. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTTO, GAUDÊNCIO; *et al.* (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, MARIA; RAMOS, MARISE. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr., 2012. p. 11-37. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_, MARIA; \_\_\_\_\_, MARISE. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <[www.esforce.org.br/index.php/semestral/articl e/download/45/42+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/articl e/download/45/42+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

COELHO, FERNANDO DE SOUZA. **Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil**. In: Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD – EnAPG ANPAD, Nov. 2008, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

\_\_\_\_\_, FERNANDO DE SOUZA. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COVRE, MARIA DE LOURDES MANZINI. **O que é cidadania**. 10ª reimpr. da 3ª ed. de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_, MARIA DE LOURDES MANZINI. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FACHIN, ROBERTO COSTA. **Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação**. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 1989.

FISCHER, TÂNIA. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 10, n. 28, ago./dez, 2003. pp. 47-62.

\_\_\_\_\_, TÂNIA. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, out./dez, 1984. P. 278-288.

FREIRE, PAULO. **Política e educação: ensaios**. 5. ed., v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, jan./jun., 2001. p.71-87.

GADOTTI, MOACIR. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_, MOACIR. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n. 1, 2006. p. 133-139. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 06 jul. 2015.

KERCH, ALINE LOUISE. **O desenvolvimento dos "talentos artísticos profissionais" de estudantes de Administração nas atividades de Empresas Juniores**. 2013. 138 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77749/000897161.pdf?sequence>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MARTINS, Paulo Emílio Matos *et al.* **Repensando a Formação do Administrador Brasileiro**. In: FGV/EBAPE – Programa de Estudos Administração Brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 1997.

MATTOS, PEDRO LINCOLN C. L. DE; BEZERRA, DENÍLSON MARQUES. Curso de graduação de administração: questões básicas para estruturação de currículo. **Revista Brasileira de Administração Pública e de Empresas**. Departamento de Administração da Universidade de Brasília, Brasília, vol. 5, n. 2, jul./dez., 1999.

MEZZOMO KEINERT, T. M. e VAZ, J. C. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. **Revista do Setor Público**, n. 28, jan./mar., 1994.

NICOLINI, ALEXANDRE MENDES. **Aprender a Governar: a Aprendizagem de Funcionários para as Carreiras de Estado**. 2007. 205 f.. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <[http://.anesp.org.br/userfiles/tese\\_alexandre\\_nicolini\\_06\\_ago07.pdf](http://.anesp.org.br/userfiles/tese_alexandre_nicolini_06_ago07.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2012.

\_\_\_\_\_, ALEXANDRE MENDES. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, n. 2, 2003. p. 44-54.

\_\_\_\_\_, ALEXANDRE MENDES. **O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias?** In: ENCONTRO DA ANPAD, XXVI, Salvador, 2002. Anais...

\_\_\_\_\_, ALEXANDRE MENDES. **A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas**. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

PINSKY, JAIME; PINSKY, CARLA B.. Resenha: História da Cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 23, abr., 2003. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/023/23res\\_pinsky.htm](http://www.espacoacademico.com.br/023/23res_pinsky.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

PORTELA, JOSANIA LIMA. **Relação: educação, trabalho e cidadania**. In: XXIII Reunião da Anped, Caxambu: Minas Gerais, 2000. **Anais...** Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0918t.PDF>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PROJETO MEMÓRIA. **Educação e Política: na ótica de Paulo Freire**. 2015. Disponível em: <[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03\\_pensamento\\_educacao\\_e\\_politica.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03_pensamento_educacao_e_politica.html)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RIBEIRO, MARLENE. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.28, n.2, jul./dez., 2002. p. 113-128.

SILVA, MANUELA RAMOS DA SILVA. **Ensino de Administração:** Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad – EnEPQ/Anpad, Nov. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SKORA, CLÁUDIO MARLUS; MENDES, DAYSE. **As coisas novas:** porque TGA parou no tempo. In: XXV Encontro da Anpad – EnAnpad, set., 2001. Campinas. **Anais...** Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2001.

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.