

**TRAJETÓRIAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: O PERFIL DOCENTE NA HIPERMODERNIDADE E NA MASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES**

**VANYNE FRANCO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

**DANIEL VITOR TARTARI GARRUTI**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

# **TRAJETÓRIAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: O PERFIL DOCENTE NA HIPERMODERNIDADE E NA MASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES**

## **1. Introdução**

O ensino superior em Administração está inserido em um contexto no qual a universidade, até então, destinada a poucos e com qualidade possivelmente superior, passou a ser uma universidade massificada (BERTERO, 2007), em trânsito na hipermodernidade<sup>i</sup>, em que alunos buscam diplomas (BERTERO, 2007; CRUZ, 2009). Com sua expansão e com as mudanças sociais e econômicas que ocorreram no Brasil nos últimos anos, o ensino superior em Administração e, conseqüentemente, o perfil do docente da área, sofreram impactantes mudanças, que influenciaram diretamente na formação e capacitação destes profissionais (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Neste artigo, a problematização acerca do perfil destes docentes foi iniciada a partir das evidências do estudo de Bolzan e Antunes (2015) de que “docentes e pesquisadores compreendem a Administração como uma ciência construída e atravessada por outras ciências e eventos históricos” (BOLZAN; ANTUNES, 2015, p.88). Compreender a Administração como uma ciência conduzida pela interdisciplinaridade, com mudanças constantes no ensino, evidenciam, igualmente, as mudanças no perfil docente.

Essas mudanças no meio acadêmico, são consideradas por Bertero (2007) como conseqüências do processo de massificação nos cursos de Administração no Brasil (consumismo na educação), que alteraram o perfil do aluno, a relação aluno e professor, as competências docentes e os objetivos da universidade. Diante disso, Cruz (2009) aponta que na hipermodernidade – que tem como principal característica o exagero - o aluno tende a confundir seus direitos e deveres, gerando tensões entre discentes e docentes.

E para apreciar questões referente às mudanças do perfil docente da área de Administração ao longo dos anos no país, faz-se necessário também apontar as competências exigidas destes profissionais, verificar o que é relevante ao perfil destes docentes e o que se espera da docência na área de Administração.

Para Oliveira Júnior (2018), os programas de formação na área devem contemplar algumas dimensões principais, como a transferência de conhecimento e de tecnologia para a sociedade, a pesquisa e a publicação de impacto, docência não tradicional, e internacionalização e nacionalização. Também é possível identificar outras competências necessárias no processo de formação, conforme Bolzan e Antunes (2015): capacitação em mecanismos voltados à promoção de um ensino dialógico e interdisciplinar, com atividades de proximidade entre teoria e prática empresarial, de modo a atender ao novo perfil do aluno-cliente, e a observar as necessidades de mudança na estrutura curricular e de valorização do próprio ensino em administração.

Além de competências específicas, também consta a necessidade de experiência docente na interação aluno-professor. Para Bertero (2007), a experiência, associada ao saber o que fazer, compõe a diferença dos docentes já envolvidos na vida acadêmica, daqueles docentes recém formados pelos atuais programas de pós-graduação em Administração. Aktouf (2005) também aponta que seria inadmissível que um docente entrasse em sala de aula e falasse de administração somente com base em livros e em estudos de casos.

Destarte, como pode ser inicialmente observado, as exigências e expectativas relacionadas ao perfil docente da área de Administração se acumulam. Infere-se, assim, que este docente deve ser “um ‘super’ profissional, dotado de características e competências que podem ser desenvolvidas em diferentes contextos, entre eles o acadêmico” (SOUZA; VALADÃO JÚNIOR, 2013, p.386).

Nessa ‘super’ exigência, é primordial citar que esse perfil - além de sua estruturação ao longo da carreira docente e de sua definição em vários estudos e pesquisas da área - é instituído oficialmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas do Curso de Graduação em Administração, deliberadas desde o ano de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), do Ministério da Educação (MEC).

E recentemente, em julho de 2020, novas diretrizes foram instituídas e aguardam sua homologação pelo MEC, acarretando em praticamente vinte anos de trajetória de diferentes diretrizes curriculares. Estas DCN são consideradas como as responsáveis por orientar os cursos de graduação na área, e identificadas como referência na organização de seus programas de formação (CNE/CES, 2020).

Neste contexto, coube, portanto, os seguintes questionamentos: qual o perfil docente determinado pelas DCN dos Cursos de Graduação em Administração? Esse perfil sofreu mudanças com a hipermodernidade e com a massificação das universidades? Se sim, quais seus impactos aos docentes da área? A partir desta problematização, o objetivo do artigo foi analisar a trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, com foco no perfil docente nelas determinado, e com base nos contextos da hipermodernidade e da massificação do ensino.

É importante limitar que este artigo não pretendeu investigar o currículo dos Cursos de Administração e de sua trajetória com base nas competências descritas nas DCN, como fizeram os estudos aqui citados de Silva e Fischer (2008), de Ching *et al.* (2014) e de Boaventura *et al.* (2017). E igualmente, não abordou especificamente sobre as competências docentes relacionadas, como o fizeram Echeveste *et al.* (1999), Matias e Gonzalez (2005), Souza e Valadão Júnior (2013), Silva e Costa (2014), e Souza-Silva *et al.* (2018). Os estudos acerca das DCN e das competências docentes foram direcionados à identificação e compreensão das mudanças no perfil docente.

E como hipótese, no intuito de atender o objetivo deste estudo, foi considerado que as mudanças neste perfil seguiram a hipermodernidade e o processo de massificação das universidades, de modo a adequá-lo à indústria de diplomas instituída nas universidades (BERTERO, 2007; CRUZ, 2009).

Na sequência, e enquanto principal contribuição, este artigo buscou reforçar a importância do docente na sua função como educador, e não como um mero “animador de auditório” (ALCADIPANI, 2011, p.347), ou ainda, como um “expositor de aulas padronizadas”, “como mais uma engrenagem da mentira educacional” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p.119).

Nas próximas seções do artigo, são apresentados alguns conceitos e estudos relacionados ao perfil, às competências do docente, e às DCN dos Cursos de Graduação em Administração. E na sequência, a metodologia deste estudo, as análises dos resultados, e as considerações finais.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1 – Hipermodernidade e massificação das universidades**

Como contexto base de muitos conflitos e tensões entre discentes e docentes, a hipermodernidade – tendo com o exagero como uma de suas características – também traria o medo aos dois lados, uma vez que os indivíduos acabam pensando apenas em si mesmos, sem se importar com as consequências que muitas atitudes acarretariam a outras pessoas (CRUZ, 2009).

O conceito de hipermodernidade foi apresentado por Lipovetsky (2018) como uma segunda era de ruptura da primeira modernidade, considerada como rigorista, moralista e convencional, e na qual as pesadas imposições coletivas cederam o lugar ao self-service

generalizado e à volatilidade das relações e dos compromissos. Para este autor, a individualização extrema da relação como o mundo constitui a principal dinâmica social, e na desinstitucionalização das estruturas convencionais da sociedade, os indivíduos funcionam como átomos em estado de flutuação social, com efeitos paradoxais e sonhadores com a leveza. Todas as esferas – materiais, comunicação, formação, entre outras – conhecem uma transformação radical ao choque da revolução do leve, desencadeada pelas técnicas digitais, pelas nanotecnologias e pelas biotecnologias (LIPOVETSKY, 2018).

Quanto ao processo de massificação das universidades, Costa (2018) aponta em seus estudos que a expansão da educação terciária é um fenômeno que ocorre em todos os continentes, desde o século passado, principalmente na sua segunda metade, e as estatísticas que evidenciam esse crescimento maciço impressionam. Segundo o autor, no início do século XX havia cerca de 500 mil estudantes matriculados em instituições de ensino superior (IES) em todo o mundo, e nos anos 2000, esse número saltou para 100 milhões. Atualmente, a estimativa é que existam mais de 200 milhões de universitários em todo o planeta (ALTBACH *et al.* 2017; COSTA, 2018).

Os estudos de Altbach *et al.* (2017) apontaram que neste processo, a maioria dos governos recuaram nas políticas de gerenciamento das matrículas e das oportunidades educacionais, e permitiram que forças de mercado e tendências internacionais governassem. Assim, surgiram uma infinidade de fornecedores educacionais, muitos em um setor privado em expansão e, com muita frequência, que objetiva o lucro e sem mecanismos suficientes para manter, aprimorar ou garantir a qualidade e relevância do ensino (BERTERO, 2007; ALTBACH *et al.*, 2017; DAVIDOVICH, 2018).

Igualmente, estes estudos descreveram que no Brasil, desde o final dos anos 1960, o setor privado se converteu em um setor movido pela demanda, absorvendo a maior parte da demanda dos ingressantes, e protegendo o setor público de efeitos mais perturbadores da massificação. Contudo, no final da década de 1970, a educação superior no país estabeleceu-se como um sistema altamente diversificado e nitidamente estratificado: um sistema público, de rede gratuita e de universidades no topo; e uma grande rede privada, de baixa qualidade (ALTBACH *et al.*, 2017).

A análise e interpretação dos dados referente às matrículas do ensino superior no Brasil apresentam que a educação superior no país vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, ou seja, um processo de massificação mercantilizadora que elimina o limite entre o público e o privado-mercantil (SGUISSARDI, 2015). No Brasil, em 2019, foram oferecidas mais de 16,4 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 71,6% vagas novas e 27,7% vagas remanescentes, com 3,6 milhões de alunos ingressantes em cursos de educação superior de graduação, e com o aumento de 43,7% nas matrículas da educação superior se comparadas ao ano de 2009 (INEP, 2019).

Esse processo de massificação, para Bertero (2007) já implicava mudanças nos objetivos das universidades, no perfil do aluno e conseqüentemente nas competências exigidas do professor. Também Altbach *et al.* (2017) observou que o ensino superior está passando por um período de anarquia, sendo diversificado por uma ampla gama de propósitos e clientelas.

## **2.2 - As competências docentes e as DCN dos Cursos de Graduação em Administração**

Para abordar o tema competências, fez-se necessário, inicialmente, compreender a construção teórica sobre o termo “CHA”, de Rebaglio (2004) – conhecimento, habilidades e atitudes - e sua definição de competência, como sendo “conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes de cada pessoa e com impacto em seu desempenho e conseqüentemente, nos resultados atingidos” (REBAGLIO, 2004, p.23).

De acordo com Perrenoud (2001), para falar de competências na profissão do professor, seria necessário entender a mudança no “dar aula” como um processo lento, onde algumas formas desapareceriam lentamente, enquanto outras ganhariam importância. Para este autor, professores experientes, normalmente conseguiriam entender várias situações paralelas a aula, enquanto uma importante competência, pois ele conseguiria antecipar as situações e “recolocar” o aluno dentro da aula (PERRENOUD, 2015). Ainda de acordo com esse autor, em uma sala de aula, dificilmente os alunos possuiriam os mesmos saberes, sendo competência dos professores dar maior importância àqueles com menos informação, e acreditar no aprendizado de todos, atitude que reforçaria a importância do docente na sua função como educador, apontada por Alcadipani (2011).

Sobre as competências preconizadas pelas DCN e desenvolvidas nos Cursos Superiores de Administração, foram identificados estudos que listam uma série de competências do docente da área, conforme descrito no Quadro 1.

**Quadro 1** – Síntese das principais competências

Referência	Competências identificadas
Echeveste <i>et al.</i> (1999)	Dimensionamento do tempo; coordenação de trabalhos em equipe; gerenciamento da inovação; integração das diversas áreas funcionais; capacidade para tratar com culturas diversas; antecipação de ameaças e oportunidades; capacidade de negociação; visão estratégica; capacidade de delegação; capacidade de decisão; habilidade interpessoal; capacidade de liderança; agilidade; autogerenciamento; resolvidor de problemas; foco no resultado; administrador de conflito; desenvolvedor de pessoas; capacidade de viabilizar/implementar ideias; capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa.
Aktouf (2005); Bertero (2007)	Experiência docente / experiência de campo
Maduro (2013)	Competências relacionados à ética/valores, à capacidade cognitiva/conhecimento, às competências funcionais, comportamentais ou pessoal e política.
Souza e Valadão Júnior (2013)	Administrador de conflitos; agilidade; capacidade de decisão; capacidade de delegação; capacidade de liderança; capacidade de negociação; coordenação de trabalho em equipe; desenvolvedor de pessoas; dimensionamento do tempo; foco no resultado; habilidade interpessoal; integração das diversas áreas funcionais; resolvidor de problemas; capacidade para tratar com culturas diversas; capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa; antecipação de ameaças e oportunidades; e visão estratégica.
Ching <i>et al.</i> (2014)	Tomada de decisão e liderança; negociação; comunicação; relacionamento interpessoal; raciocínio lógico, crítico e analítico; criatividade e inovação; gestão do conhecimento; adaptação e flexibilidade; visão sistêmica; visão de negócio e de mercado; orientação ao cliente; e orientação ao resultado.
Patrus e Lima (2014)	Transmitir conhecimento
Souza-Silva <i>et al.</i> (2018)	Ter didática, possuir domínio do conteúdo da disciplina, ser preocupado com o aprendizado dos discentes, demonstrar aplicabilidade dos conteúdos, ser dinâmico nas aulas, ter um

	bom relacionamento com a turma, usar metodologias variadas de transmissão de conteúdo, ser líder, demonstrar interesse/dedicação pela matéria, ser assíduo, ser acessível/solícito, ser carismático/simpático, ser comprometido com sua profissão de educador, saber organizar e planejar as aulas/disciplina, comunicar-se bem, ser humilde, ser paciente/tranquilo, cobrar ao máximo do aluno, e ser um exemplo de ser humano.
De Lima e Da Silva (2019)	Trazer a dimensão educacional à sala de aula; inserir os alunos em seu ambiente de aprendizagem, de aproximá-los do contexto de atuação profissional, e de formar administradores capazes de se tornarem agentes de transformação social

Fonte: os autores.

De acordo com o Quadro 1, as competências exigidas dos docentes mudam de um objeto de pesquisa para outro, são inúmeras e, na maioria dos estudos, são descritas de formas e em perspectivas diferentes, independente das DCN.

Outras competências também são identificadas implicitamente em estudos relacionados ao tema, como a competência que, ao longo do tempo, torna o docente capaz de ser quem ele é – um educador (ALCADIPANI, 2011) – descrita como a capacidade de interação com os alunos. De acordo com Freitas (2007, p.190) “um aluno só é aluno na sua interação com o professor e o professor só é professor na sua interação com o aluno”.

À competência de transmitir conhecimento, uma importante contribuição foi dada por Patrus e Lima (2014, p.20). Eles desconstruíram o pressuposto de que “quem sabe um conteúdo sabe ensiná-lo”, refutaram a ideia de que “quem sabe fazer pesquisa sabe ensinar”, e afirmaram que a ênfase no conhecimento e na pesquisa promovida no processo de formação destes docentes leva ao perigo de considerar que o ensino não é necessário.

Já relacionada à competência de trazer a dimensão educacional à sala de aula, De Lima e Da Silva (2019) colocaram a importância dos docentes de operacionalizarem o ensino e de buscarem alternativas para melhorar a sua interação e aproximação com os diversos segmentos empresariais. Para estes autores, ao tornar os alunos agentes de transformação social, os docentes são capazes de formar administradores em um ensino mais para a mudança do que para a reprodução, em consonância ao que anteriormente ressaltou Aktouf (2005).

Quanto à formação destas competências, Silva e Costa (2014) discutiram a formação dos docentes do ensino superior dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, com o pressuposto central de que estes cursos são lócus fundamental e especializado da formação de docentes do ensino superior em Administração. Estes autores abordaram o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação como o desenvolvimento de um conjunto de saberes (1) teóricos, (2) epistemológicos e metodológicos, (3) da prática de ensino, (4) de produção de texto e (5) de prática de pesquisa.

Ao verificar como os docentes da área de Administração desenvolvem suas competências, Souza e Valadão Júnior (2013) indicaram que as competências gerenciais dos profissionais da área de Administração seriam formadas a partir de uma somatória de fatores - entre elas, a sala de aula e os diferentes conteúdos acadêmicos - que comporiam parte de um arcabouço, ao qual se somaria os conhecimentos adquiridos por meio de aulas, leituras, situações vividas no mercado de trabalho e troca de experiências. A construção das competências seria, desse modo, ao longo das diversas experiências vividas, e o aprendizado de determinada competência deixaria de ser relacionado a um aspecto específico de vida profissional (SOUZA; VALADÃO JÚNIOR, 2013).

Também voltados ao desenvolvimento das competências, Maduro (2013) identificou alguns instrumentos de maior destaque, como a leitura, os cursos de formação e o processo de ensinar – todos relacionados à competência cognitiva. Estes resultados complementam o descrito por Souza-Silva e Davel (2005), para os quais a formação dos docentes seria como um mosaico de processos de absorção explícita (de conteúdos técnico-profissionais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos), de interação com os estudantes e com os pares, e de participação em comunidades, com prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial.

Conforme citaram Silva e Leite (2014), o desenvolvimento do ciclo de construção de conhecimento se deu por meio de um processo de interação nos níveis individual, grupal e organizacional, e teve como fonte para esta construção, fatores internos e fatores externos. Assim, conforme estes autores, qualquer mudança nos elementos deste ciclo – professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais – afetaria o seu desenvolvimento.

### **2.3 - A trajetória das DCN dos Cursos de Graduação em Administração e o perfil do docente**

Sobre as modificações no ensino em Administração no Brasil, Boaventura *et al.* (2018) relataram que no ano de 1965, pela Lei Federal 4.769/65, foram definidos os direitos, as prerrogativas e os deveres do profissional em Administração, e em 1966 foi implantado o currículo mínimo para o curso de graduação em Administração de Empresas. Também relataram que somente no ano de 1993, após demandas das universidades e com base em alterações exigidas, foi elaborado um novo modelo – um currículo mínimo - para a formação do administrador no Brasil.

O ensino de administração no país teve como raízes a administração pública e foi fortemente influenciado pelo conhecimento produzido nos Estados Unidos, nos quais a perspectiva tecnicista do currículo permeava as ações dos gestores da educação e dos docentes (SILVA; FISCHER, 2008).

As primeiras Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração instituídas e divulgada pelo MEC em sua página oficial, foi aprovada em 03 de abril de 2002, sob o Parecer nº CES/CNE 0146/2002. No mesmo documento, constam as DCN de outros cursos, como Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design (CNE/CES, 2002).

No ano de 2003, foram instituídas as DCN específicas dos Cursos de Graduação em Administração, na modalidade bacharelado, e, o mesmo aconteceu sucessivamente nos anos de 2004 e 2005. Contudo, somente depois de quinze anos, no ano de 2020, foram instituídas novas DCN do curso, e que até a estruturação desta pesquisa, não haviam sido homologadas pelo MEC.

Quanto ao perfil docente, Matias e Gonzalez (2005), em seus estudos acerca do modelo de competências e as DCN dos cursos de Administração, identificaram no perfil dos docentes pesquisados uma valorização do conhecimento adquirido no contato com as organizações produtivas e públicas, uma preocupação em cumprir os preceitos legais exigidos pelo MEC para o exercício da docência no ensino superior, e uma iniciativa dos docentes de buscarem conhecimentos acadêmicos que os credenciassem para o exercício pleno da profissão.

O perfil sugerido pelas DCN ao administrador, como indicaram Souza-Silva e Davel (2005, p.120) requereria um ensino com um certo grau de sofisticação, e “com professores diferenciados, preparados técnica, científica, tecnológica, cultural, crítica, pedagógica, didática e humanamente”. Para estes autores, neste modelo de ensino, haveria de se contar com um profissional reflexivo continuamente de sua prática docente, capaz de contribuir na ampliação da capacidade de pensamento crítico, criativo e contextualizado dos alunos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Ainda nos estudos de Souza-Silva e Davel (2005, p.121), foram evidenciados quatro tipos de professor no ensino superior em Administração no Brasil: “a) alta experiência docente e alta vivência gerencial; (b) alta experiência docente e carência de vivência gerencial; (c) baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e (d) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial”.

Nos estudos de Rocha *et al.* (2010) acerca das influências das DCN de 2005 nas coordenações de cursos de Administração, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da cidade de Belo Horizonte, foi evidenciado que a função do coordenador deveria ser conjurada com a aplicação do estabelecido nas diretrizes dos cursos. Contudo, apesar dos coordenadores assim considerarem e de conhecerem o instituído nessas diretrizes, estes autores apontaram que muitos não dominavam o seu conteúdo, e que se ocupavam deste conteúdo somente em momentos específicos, como alterar a grade curricular do curso, ou quando o MEC sinalizava uma visita de avaliação à instituição.

Ainda em estudos sobre as DCN do curso de Administração, De Araújo Neto (2013) identificou a adesão entre os currículos praticados pelas IES e as DCN, no que se refere aos conteúdos de formação profissional nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. Estas instituições praticavam currículos com pouca adesão aos conteúdos profissionais, Teorias das Organizações e Administração de Serviços, enquanto conteúdos relacionados ao Planejamento, Finanças, Mercado e Produção têm alta adesão, devido à necessidade de uma formação técnica para atender às exigências do mercado, afastando-se mais das teorias de formação acadêmica (DE ARAÚJO NETO, 2013).

Nos estudos de Normanha Filho *et al.* (2020) foi verificado, em uma universidade particular do Vale do Rio Cuiabá – MT, que metade dos docentes acreditam que possuem excelente conhecimento sobre as competências das DCN, e que a outra metade, além de se considerar bons conhecedores, também consideram que todos os docentes contemplam as competências nos seus planos de ensino. Estes autores apresentaram que um bom administrador, além de suas competências acumuladas pelas experiências vividas, necessita ainda de uma formação superior que se preocupe com suas competências, e que, para isso, deve-se observar a ligação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) às exigências das DCN.

Desse modo, identificar a trajetória das DCN do Curso de Administração para, além de compreender o impacto da hipermodernidade e de massificação das universidades (BERTERO, 2007; CRUZ, 2009), contribuiu com a compreensão da formação do perfil docente e das competências docentes ao longo dos anos.

### **3 Metodologia**

Diante do objetivo de analisar a trajetória das DCN dos cursos de graduação em Administração, com foco no perfil docente, e, ainda, por considerar que os significados são derivados principalmente das palavras (SAUNDERS *et al.*, 2009), este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativa, a partir de uma reflexão empírica.

Após considerar os construtos inicialmente identificados no referencial teórico sobre as competências docentes e as diretrizes, a pesquisa foi realizada por meio da estratégia de análise de dados secundários, tendo como fonte as DCN datadas de 2002, 2003, 2004, 2005 e 2020, e ainda, os Pareceres do CNE de 2005 e de 2006, publicados na página do MEC.

Os dados levantados são classificados como secundários e documentais, uma vez que advêm de materiais textuais, como atas de reuniões, relatórios, registros administrativos e públicos e textos de páginas da web, e têm como algumas de suas vantagens o fornecimento de dados comparativos e contextuais e a permanência dos dados (SAUNDERS *et al.*, 2009). E nas concepções de Ludwig (2009) esses materiais são definidos como importantes fontes de

informação, voltadas à construção do banco de dados das pesquisas e à representação do conteúdo dos documentos analisados.

Para construção do *corpus* da pesquisa, foram seguidos os passos propostos por Saunders *et al.* (2009) para estudos qualitativos com dados secundários: (1) avaliar a adequação geral dos dados às questões e aos objetivos da pesquisa, e se cobrem a população sobre a qual a pesquisa necessita de informações; (2) garantir que dados indesejados sejam ou possam ser excluídos e que dados suficientes permaneçam para as análises; (3) conferir a confiabilidade e a validade; (4) categorizar e indexar os dados; (5) reconhecer a relação e reorganizá-los; (6) desenvolver proposições testáveis, buscando associação ao referencial teórico, para formulação das análises dos resultados e das conclusões.

Após esta etapa, foi realizada uma análise documental, conceituada por Bardin (2011, p.51) como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar a sua consulta e referenciação”.

Os dados levantados nos currículos/diretrizes curriculares permitiram evidenciar e analisar o processo de mudança nas competências e no perfil docente, que serão apresentados nos resultados, nas análises e nas considerações finais.

#### **4 Análises dos resultados**

Para apresentação dos resultados e das análises, as informações obtidas na pesquisa foram categorizadas, indexadas, organizadas e analisadas, conforme as seguintes categorias: (1) competências docentes; (2) perfil docente; e (3) diferenças e semelhanças entre as diretrizes, com base nos conceitos de hipermodernidade e de massificação das universidades.

De modo a compreender essas características, foi estruturado o Quadro 2, com a consolidação das competências docentes apresentadas direta e indiretamente em todas as DCN - por vezes encontradas especificamente no perfil docente, e, na maioria, inferidas a partir do perfil e do processo formativo dos alunos, e a partir da descrição de como as IES deveriam conduzir os cursos.

#### **Quadro 2 – Competências Docentes comuns às DCN entre 2002 e 2005.**

---

##### **Competências Docentes**

1. Adaptabilidade
  2. Articular teoria com a prática
  3. Avaliar periodicamente os alunos, com instrumentos variados
  4. Conhecer as situações sociais novas e emergentes
  5. Cooperativismo
  6. Criatividade
  7. Desenvolver expressão e comunicação do aluno
  8. Desenvolver no aluno o auto gerenciamento
  9. Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e retificar a aprendizagem
  10. Desenvolver no aluno a reprogramação teórico-prática
  11. Desenvolver pesquisa (iniciação científica), ensino e extensão
  12. Estimular práticas de estudos independentes, transversais, opcionais
  13. Estimular raciocínio lógico, crítico e analítico
  14. Experiência pedagógica
  15. Formação continuada
  16. Flexibilidade intelectual
  17. Harmonia
  18. Inovação
-

- 
19. Inter e multidisciplinaridade
  20. Privilegiar competências intelectuais acerca das demandas sociais
  21. Promover integração do ensino da graduação com a pós-graduação, quando houver
  22. Reconhecer conhecimentos, habilidades e competências dos alunos
  23. Responsabilidade
  24. Trabalhar com a heterogeneidade das mudanças sociais
  25. Trabalhar com as demandas sociais e com a dimensão política, econômica e cultural
  26. Trabalhar com as peculiaridades regionais e locais
  27. Trabalhar com indicadores de qualidade
  28. Trabalhar com tecnologia
- 

**Fonte:** os autores, com base em CNE/CES (2002; 2003; 2004; 2005).

Estas competências estão de acordo com as descritas nos estudos aqui citados de Echeveste *et al.* (1999), Aktouf (2005), Maduro (2013), Souza e Valadão Júnior (2013), Ching *et al.* (2014), Souza-Silva *et al.* (2018), e De Lima e Da Silva (2019).

Dois preocupações evidenciadas, comuns às DCN e que refletiram duas competências docentes constantemente enfatizadas, foram dos docentes serem capazes de desenvolver uma formação prática, como apontaram Aktouf (2005) e Bertero (2007), e de desenvolver profissionais aptos às mudanças e às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais – ou seja, desenvolver agentes de transformação social, de acordo ao que ressaltaram Aktouf (2005) e De Lima e Da Silva (2019).

Especificamente nas DCN de 2002 e 2003, constou a necessidade de melhorar a interação aluno x professor (FREITAS, 2007). Essa relação foi retomada somente na DCN de 2020, mas relacionada a observações negativas, comparando-a com a relação cliente e fornecedor, ou a descrevendo negativamente na hierarquia professor e aluno – onde o professor seria o detentor do conhecimento, e o aluno um ser que deve preparar-se para provas, e não alguém que aprende uma profissão (CNE/CES, 2020).

Já os Pareceres CNE/CES nº 023/2005 e nº 242/2006 não são diretamente relacionados ao perfil docente – o primeiro retificou as DCN de 2004 acerca das linhas de formação específicas do curso, da inclusão nos projetos pedagógicos do oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, e da nomenclatura do trabalho de conclusão de curso; já o segundo parecer, determinou que o exercício de atividade docente na educação superior não se sujeitasse à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional (ANGRAD/CFA, 2005; VERIS EDUCACIONAL, 2006).

Outra evidência importante é que antes das diretrizes de 2020, nenhuma das DCN anteriores citou informações específicas sobre o perfil do docente, conforme será apresentado nas análises posteriores.

Como novidade, nas DCN de 2020 foram inicialmente apresentadas o conhecido ‘CHA’ (REBAGLIO, 2004), como necessidade no perfil do egresso de saber expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), determinando ainda que o perfil do egresso apresente um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas (CNE/CES, 2020).

Ainda neste documento, constam uma série de competências necessárias aos docentes, listadas no Quadro 3, e que vão além das competências das DCN anteriores (Quadro 2), evidenciando as mudanças ao longo de quinze anos.

---

**Quadro 2 – Competências Docentes específicas às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2020**

---

**Competências Docentes**

---

- 
1. Alto nível de letramento digital - competências digitais e capacidade de aprender novas competências técnicas em ambientes digitais, ligadas à linguagem digital
  2. Capacidade de preparar os alunos a lidar com meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários
  3. Capacidade de usar metodologias ativas de ensino e o “aprender fazendo”
  4. Capacidade de lidar com situações ambíguas
  5. Competências como “capacidade analítica e entender como as máquinas funcionam ou ‘pensam’”
  6. Competências “não digitais”, como escrever com clareza, pensar de forma estruturada
  7. Competências emocionais, devido às mudanças profundas na forma de aprender, ensinar e exercer uma profissão
  8. Competências necessárias para aprender a aprender, e por toda a vida (*life long learning*)
  9. Conhecimento e experiência prática de trabalho imersos no processo de globalização das empresas
  10. Liderança criativa
  11. Técnicas de cooperativismo em grupos, de liderança e de produtividade
  12. Empreendedorismo
  13. Experiência de vida – aplicar e usar com sabedoria os conceitos
  14. Resiliência
- 

**Fonte:** os autores, com base em CNE/CES (2020).

Muitas competências descritas no Quadro 3, se comparadas às competências das DCN anteriores, aumentaram, além de estarem remodeladas, incrementadas ou ampliadas. Assim, com a união dos Quadros 2 e 3, fica evidente a necessidade de um ‘super’ profissional, como apontam Souza e Valadão Júnior (2013).

Esse ‘super’ profissional pode ser justificado pelo contexto da hipermodernidade (BERTERO, 2007; CRUZ, 2009; LIPOVETSKY, 2018), contexto apresentado nas diretrizes por meio do apontamento do que um curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se: por oferecer um conteúdo programático, alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação (CNE/CES, 2020) – uma transformação radical ao choque da revolução do leve, como aponta Lipovetsky (2018).

Igualmente, este contexto da hipermodernidade também está presente na afirmação de que o aluno deve ser o protagonista do seu processo de construção do saber, e que, dessa forma, precisará aprender a se autogovernar – este ponto reflete o exagero e a confusão entre direitos e deveres dos alunos, como ressaltou Cruz (2009).

Hipermodernidade e suas técnicas digitais revolucionárias (LIPOVETSKY, 2018) presentes também no apontamento acerca da conectividade - a partir da digitalização – na qual “máquinas conversarão com máquinas, com peças, com ferramentas e com seres humanos”, e na qual as próprias máquinas poderão “tomar as decisões para melhorar o processo produtivo ou até mesmo reduzir custos” (CNE/CES, 2020, p.4).

Quanto à massificação das universidades e a conseqüente ausência de qualidade e relevância do ensino (BERTERO, 2007; ALTBACH *et al.*, 2017; DAVIDOVICH, 2018), este processo foi descrito nas DCN de 2020. As diretrizes trazem que é visível a queda de matrículas no curso de 4 anos, e o aumento do interesse em cursos que dão instrumentos de trabalho de forma mais rápida (2 anos). Segundo as diretrizes:

Nos cursos mais curtos, além do aluno adquirir as competências necessárias em menor tempo, o investimento financeiro e de tempo é significativamente menor. O aluno ingressa, regressa ou suporta a dupla jornada de trabalho mais estudos, por um período menor, tendo a mesma competitividade que outro aluno de cursos com duração tradicional. [...] Como resultado, os alunos ficarão mais motivados para frequentar a faculdade e mais interessados em aprender (CNE/CES, 2020, p.7).

Da mesma maneira, esse processo de massificação mercantilizadora foi espelhado nestas diretrizes quando colocou-se que os professores são pressionados por avaliações com base em indicadores de sucesso, alheios ao processo de ensino aprendido. Segundo as diretrizes, o resultado dessas avaliações seria uma “verdadeira deturpação da relação aluno e professor” (CNE/CES, 2020, p.7), em um ensino voltado a agradar o cliente, a evitar conflitos e a não cobrar do aluno, dentro de um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria (SGUISSARDI, 2015)

No que tange ao perfil do docente, nas diretrizes constam que o “típico docente da Educação Superior” (CNE/CES, 2020, p.2) possui doutorado na rede pública, e que o mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Além disto, também apresentam que tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; que 36 anos é a idade mais frequente dos docentes, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas; e que em relação ao período de trabalho, os docentes da rede pública utilizam-se do regime em tempo integral e, na rede privada, a maior parte possui tempo parcial.

Esse perfil reflete o impacto de um comportamento massificado do ensino superior – um ensino mercantilizado - o qual apresenta um sistema diversificado e nitidamente estratificado entre sistema público e rede privada, com uma ampla gama de propósito e clientelas (ALTBACH *et al.*, 2017).

Outro impacto direto no perfil dos docentes, vem com o questionamento nas DCN acerca das estruturas das aulas. Segundo o documento, nas aulas atuais, o aluno tem uma posição passiva e uma ausência de prática, sem adquirir “competências reais, capacidade de pensar e executar, resolver problemas, usar de forma interdisciplinar conteúdos de diversas áreas para resolver problemas” (CNE/CES, 2020, p.7) devido às formas de avaliação dos docentes. Esta responsabilização reflete as mudanças advindas da massificação nos objetivos das universidades, no perfil do aluno e nas competências docentes (BERTERO, 2007).

Por último, a trajetória das DCN dos cursos de Administração seria culminada nas diretrizes de 2020, que ao final, compara a liderança do professor a um diretor de teatro – “essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final” (CNE/CES, 2020, p.10). Essa comparação pode reforçar algumas visões do educador - que até então deveriam ser refugadas – nas quais são considerados como um mero “animador de auditório” (ALCADIPANI, 2011, p.347), um “expositor de aulas padronizadas”, ou como “mais uma engrenagem da mentira educacional” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p.119).

## **5 Conclusão**

Esta pesquisa interpretativa não intencionou esgotar a temática apresentada, mas analisar a trajetória das DCN dos cursos de graduação em Administração, em relação ao perfil docente, de modo a compreender suas mudanças e de contribuir a um ensino mais para a mudança do que para a reprodução (AKTOUF, 2005).

O volume de competências colocadas como necessárias ao perfil dos docentes dos cursos de Administração, evidenciadas nas análises acerca da trajetória das diretrizes, reforça que o “típico docente da Educação Superior” (CNE/CES, 2020, p.2) estrutura sua carreira e sua formação com base em uma ‘super’ exigência, para ser, como descreveram Souza e Valadão Júnior (2013), um ‘super profissional’.

Contudo, com a hipermodernidade e com a massificação das universidades, esse ‘super’ profissional não passaria de um ‘diretor de teatro’, ou de mais uma engrenagem da indústria de diplomas instituída nas universidades, ou ainda, mais próximo a um animador de auditório altamente capacitado. Essas visões dos educadores evidenciam a necessidade de um trajeto contrário a estas mudanças, de modo a reforçar a importância dos docentes como educadores na sua interação com os alunos.

Com estas considerações, ficou evidente a importância de analisar na trajetória das DCN as mudanças no perfil discente, no perfil do curso e nos conteúdos instituídos, para compreendê-las e para diagnosticar seus impactos nas universidades, nos projetos pedagógicos, e no processo de ensino.

Destarte, os resultados e as análises apresentadas podem despontar outros questionamentos e servir como base a outras pesquisas, que ampliem esta investigação, e estendam as contribuições à importante interação entre aluno e educador.

#### **Referências:**

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; DE WIT, H. (Ed.). **Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide**. Springer, 2017.

ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p.346-348, Abril/Junho. 2011. Trimestral.

AKTOUF, O. Ensino em administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.151-159, out. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ANGRAD) E CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). Parecer 023/2005, de 3 de fevereiro de 2005. Retificação da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração. Brasil, DF. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTERO, C. O. A Docência Numa Universidade em Mudança. **Cadernos EBAPE**. Número Especial – Jan. 2007.

BOAVENTURA, P. S. M.; DE SOUZA, L. L. F.; GERHARD, F.; BRITO, E. P. Z. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-31, 2018.

BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. D. O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em administração no Brasil?. **ADM. MADE**. Vol. 19, n. 3 (set./dez. 2015), p. 77-93, 2015.

CHING, H. Y.; DA SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência

na estruturação do projeto pedagógico de um curso de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 4, p. 697-727, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – CNE/CES. Parecer nº 0146/2002, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design**. Brasil, DF.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 0134/2003, de 4 de junho de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Brasil, DF.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências**. Brasil, DF.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências**. Brasil, DF.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 438/2020, de 10 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Brasil, DF.

COSTA, Everton Garcia da. Uma resposta à massificação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 676-682, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, B. de P. A. "Causos" de um professor de administração na hipermodernidade. In: ENEPQ, 2, 2009, Curitiba. **Anais...** . 2009: Anpad, 2009. p. 01 - 13. CD-ROM.

DAVIDOVICH, L (coordenador). **Repensar a educação superior no Brasil: análise, subsídios e propostas**, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.

DE ARAÚJO NETO, J. E. Os conteúdos de formação profissional das diretrizes curriculares nacionais presentes nos currículos dos cursos de administração: um levantamento nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. **CONNEXIO-ISSN 2236-8760**, v. 3, n. 1, p. 155-172, 2013.

DE LIMA, T. B.; DA SILVA, A. B. Fatores determinantes do ambiente cultural e social no ensino de Administração na Região Nordeste do Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 13, n. 2, p. 67-87, 2019.

ECHEVESTE, S. *et al.* Perfil do executivo no mercado globalizado. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 3, n. 2, p. 167-186, 1999.

FERREIRA, V. O papel dos programas de pós-graduação em Administração de Empresas na perspectiva da relevância estratégica: O atendimento das expectativas dos *stakeholders*. **Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 1, p. 91-95, 2018.

FREITAS, M. E. de. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 42, p.187-191, jul. 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2019**. 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 17 maio 2021.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da Leveza-para uma civilização do ligeiro**. Leya, 2018.

LUDWIG, A. C. W. Fundamentos e prática de metodologia científica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. **TAC**, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2013.

MATIAS, J. L.; GONZALEZ, W. R. C. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Modelo das Competências por Docentes do Ensino Superior de Administração. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 169-185, 2005.

NORMANHA FILHO, M. A. *et al.* O corpo docente no ensino da administração e as competências. Caderno de Administração. **Revista da Faculdade de Administração da FEA**, v. 2, n. 14, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. O futuro dos programas de pós-graduação em Administração: Novas escolhas e novos caminhos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 1, p. 87-90, 2018.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A Formação De Professores E De Pesquisadores Em Administração: Contradições E Alternativas. **Revista Economia e Gestão**. ISSN 1984-6606. v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

REBAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Qualitymark Editora Ltda, 2004.

ROCHA, C. *et al.* Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos as diretrizes curriculares nacionais. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, n. 2, 2010.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 6a Ed. London: Pearson education, 2009.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 867-889, 2015.

SILVA, A. B. de; COSTA, F. J. da. Itinerários Para O Desenvolvimento Da Competência Docente Na Pós-Graduação Stricto Sensu Em Administração. **Revista Economia & Gestão** – v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SILVA, M. R. da; FISCHER, T. M. D. **Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação**. 2008.

SILVA, M. A. B. da; LEITE, N. R. P. Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. **REAd**, Porto Alegre, Edição 77, N° 1, janeiro/abril 2014 – p. 195-224.

SOUSA, A. de F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Competências gerenciais no contexto internacional: possíveis contribuições de cursos superiores brasileiros de Administração. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 383-402, 2013.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, out. 2005. Trimestral.

\_\_\_\_\_ *et al.* Competências docentes para o ensino superior em administração: A ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 457-484, 2018.

VERIS EDUCACIONAL S/A. Parecer nº 242/2006, de 4 de outubro de 2006. Consulta sobre a legalidade do exercício da docência dos profissionais da área de Administração, estabelecida pelas Resoluções CFA nº 300 e nº 301, de 10 de janeiro de 2005. Brasil, SP.

---

<sup>i</sup> Para Lipovetsky (2018, n.p), em ruptura com a primeira modernidade, “na era hipermoderna a vida dos indivíduos é marcada pela instabilidade, entregue como está à mudança perpétua, ao efêmero, ao ‘para-a-frentismo’”.