



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO  
ESCOLA DE ADMINSITRAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINSITRAÇÃO**

**DEISE DANIELLE NEVES DIAS PIAU**

**EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO  
SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO: TECNICO (PROFISSIONAL) OU  
CIENTÍFICO (POLÍTICO) - UMA ANÁLISE COMPARATIVA BRASIL X  
PORTUGAL**

Vila Real,

2014

**DEISE DANIELLE NEVES DIAS PIAU**

**EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO  
SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO: TÉCNICO (PROFISSIONAL) OU  
CIENTÍFICO (POLÍTICO) - UMA ANÁLISE COMPARATIVA BRASIL X  
PORTUGAL**

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, em regime de cotutela, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientadores: Prof. Dr. Reginaldo Souza Santos - EAUFBFA

Prof. Dr. Vitor Lélío Braga – UTAD

Vila Real  
2015



**DEISE DANIELLE NEVES DIAS PIAU**

**EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO  
SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO: TECNICO (PROFISSIONAL) OU  
CIENTÍFICO (POLÍTICO) - UMA ANÁLISE COMPARATIVA BRASIL X  
PORTUGAL**

Tese apresentada à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, em regime de cotutela, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Aprovada em 01.07.2015

**Prof. Dr. José Manuel Cardoso Belo - Presidente**

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela Professor Associado com Agregação da Escola de Ciências Humanas e Sociais da UTAD

**Prof. Dr. Reginaldo Souza Santos – Orientador**

Doutor em Economia Política pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Professor Titular do Departamento de Finanças e Políticas Públicas da EAUFBA

**Prof. Dr. Vitor Lélío Braga – Orientador**

Doutor em Business Economics pela Middlesex University Business School  
Professor Adjunto do IPP-ESTGF e Associado da UTAD

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Machado Taylor**

Doutora em Gestão pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD  
Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia, Economia e Gestão da UTAD

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Matos Ribeiro**

Ph.D. Business Sciences, School of Economics and Management – EEG, University of Minho, Portugal  
Professora do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

**Prof. Dr. Carlos Duarte Coelho Peixoto Marques**

Ph.D em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A

Ailza e Gileno, meus pais, por serem os indicadores do meu caminho e por renunciar a minha companhia em um grito silencioso.

João Gabriel e Maria Eduarda, meus filhos, por terem me ensinado a aprender.

Clóvis Piau, meu marido, que por acreditar sempre.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus a oportunidade de aceitar o desafio de fazer pesquisa, finalizar a tese e sobretudo vivenciar experiências ricas e complementares para a minha vida pessoal e profissional.

Aos profissionais e amigos de Portugal. À ESGTF e o ISEG pelo apoio na pesquisa de campo. Em especial ao Prof. Vitor Braga, pelo aprendizado neste processo de construção do conhecimento. Em particular a UTAD, pelo ensino e apoio a pesquisa de campo, pela estadia no período de cumprimento de créditos e conhecimento adquirido na etapa de doutoramento; aqui o meu agradecimento a todos. Por uma questão de justiça e gratidão menciono nomes de pessoas imprescindíveis nessa etapa, a saber: Prof<sup>a</sup>. Dra Carla Marques, Prof. Dr. Miguel Videira, Prof. Carlos, ao Luís Santos e ao profissionais da secretaria acadêmica do curso de Gestão e aqui, a todos os portugueses que de forma direta e indireta contribuíram para esse momento.

Agradeço a essa junção de saberes e conhecimentos luso-brasileiro proporcionada pelos meus orientadores Prof. Dr. Vitor Braga, pela UTAD e prof. Dr. Reginaldo Santos pela UFBA.

Ao profissionais do Brasil, de forma carinhosa e admirada aos profissionais da UFBA, a Darcy e Anaélia, secretária da Eadufba, aos Prof. Dr. Pinho e Prof. Dr. Sandro Cabral e em especial o Prof. Dr. Reginaldo Santos e Prof. Dr. Elizabeth Santos que acreditaram na ideia.

Agradeço as Instituições brasileiras pesquisadas, a UESB nas pessoas do Prof. Dr. Wesley Piau, Prof. Dr. Almiralva Ferraz, Prof. Elizabeth Correia, Prof. Msc. Madalena Anjos e a todos colegas professores que ajudaram no processo de coleta de dados. A FGV-EASP, na pessoa da Prof. Dr. Zilma Borges que não mediu esforços para a realização do trabalho de pesquisa.

Aos colegas do IFBA, na pessoa do Prof. Dr. Durval de Almeida Souza e Prof. Everard Lucas pelo apoio que resultou na conciliação entre a vida profissional e a pesquisadora.

Agradeço aos meus familiares e amigos que se fizeram presentes em todos os momentos. A Albene e Layanna Piau, pela acolhida e incentivos em Salvador, a Sr. Antônio pelo apoio em São Paulo. A minha Sogra/mãe Dolores Piau, a quem, em especial, agradeço por ser quem é e se encontrar ao meu lado sempre.

Agradeço aqui pessoas muito especiais pelo suporte e apoio: A meu marido pela ajuda de sempre, a meus filhos João Gabriel e Maria Eduarda pela paciência, carinho e amor de sempre. À Luana Almeida pela ajuda preciosa e amorosa e Matheus Piau pela presença em um momento muito importante. À “Diretoria” que em muitos cafés conseguiram fazer com que eu abstraísse a tensão e a transformasse em alegria e certeza de propósitos para o alcance deste momento. Ao companheiro Elinaldo Leal, pela presença. À “minha-amiga irmã” que neste período de tese, fez-me lembrar que mesmo mergulhada em letras a presença em momentos difíceis é o que alimenta a alma. E às minhas companheiras e meninos da “evangelização” pelo amor e apoio incondicional.

“Existe uma coisa que uma longa existência me ensinou: toda a nossa ciência, comparada à realidade, é primitiva e inocente; e, portanto, é o que temos de mais valioso”.

Albert Einstein

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

*Paulo Freire*

PIAU, Deise Danielle Neves Dias. **Expectativa dos Estudantes de Administração sobre o Curso de Graduação** - Técnico (Profissional) ou Científico (Político) -uma análise comparativa Brasil x Portugal. 2015. 311 f. Tese (Doutorado) - Escola de Administração da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015.

## RESUMO

O que de fato mudou no ensino de administração do seu momento de implantação para a atualidade no Brasil e em Portugal? A forma de perceber o curso se difere entre os estudantes que iniciam e finalizam o curso nos dois países? O que eles esperam do curso: uma formação técnica ou política? Estas perguntas motivaram o estudo que visa perceber de que forma o ensino superior em administração vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em fornecer um ensino profissional e/ou político. Primeiro mapeamos o perfil dos cursos, identificamos as diferenças das expectativas dos estudantes com o curso, avaliamos a capacidade das instituições de ensino superior de ir de encontro às expectativas dos estudantes pesquisados, e por fim, verificamos a contribuição de um ensino superior baseado na dicotomia de ensino técnico\profissional e ensino científico\político para a formação acadêmica para os estudantes ingressantes e concluintes do curso no Brasil e em Portugal. O subsídio teórico tem como marco March e Simon (1981), Kubr, Milan & Wallace(1986), Kinert (1986), Sparkes (1991), Ilo (1983) com a concepção e a natureza dos ensino da Administração na sua concepção; Caldas e Bertero (2007) Alcadiapani (2012), Nicolini (2003), Ramos (1986) , Cadas (1997) , Santos (2004) e Japiassu (1991) discutem novas formas de ver e estudar a Administração (Epistemologia, dos Estudos Organizacionais, Teoria Crítica e da Administração Política) o que impacta diretamente em uma nova forma de ensinar a administração, mais político, científico e crítico. E Domingues (2008), Palácio, Meneses, e Pérez (2002) e Vroom (1963) com a teoria da expectativa. A tese está composta de dois estudos : Estudo I , teórico, com abordagem documental, descritivo e comparativo com dados do ensino superior, embasado na legislação portuguesa e brasileira que serve de contexto teórico para a o Estudo II. O segundo estudo é teórico-empírico, visa atender os objetivos aqui traçados, foi realizada uma pesquisa de campo, em 06 (seis) Instituições de Ensino Superior (IES), 03 (três) brasileiras e 03 (três) portuguesas. A população da pesquisa foi constituída de estudantes ingressante e concluintes dos cursos de Administração/ Gestão dos dois países respectivamente. A amostragem da pesquisa, não probabilística, por conveniência e acessibilidade, foi constituída de 468 estudantes de administração, sendo 272 (58,1%) brasileiros e 196 (41,9%) portugueses e da totalidade, 217 (46,4%) ingressantes e 251 (53,6%) concluintes. Na amostra brasileira 272 estudantes, 41,2% são ingressantes e 58,8% concluintes e da amostra Portuguesa 53,6% foram ingressantes e 46,6% concluintes. Foi utilizado um questionário semi-estruturado, com as mesmas questões para os estudantes dos dois países, ele se difere entre o tipo de estudante e linguagem, com adequações linguísticas aos dois países, mas com a mesma estrutura: parte 01 - Dados pessoais e biográficos; parte 02 – Inquérito de levantamento de expectativas (11 questões abertas) e parte 3 – Inquérito de levantamento de perfil do curso de Administração/Gestão e do nível de expectativa (duas questões fechadas: a primeira relacionada ao perfil do curso, 10 (dez) itens a serem avaliados a presença ou ausência de elementos político (crítico) ou profissional (tecnicista) e a segunda relacionado ao nível de expectativa, (10 itens), ambos com escala pré-determina. A análise dos dados qualitativos (parte II) foram tabulado no Word , exportado para o *Nvivo*, identificado os nós (itens de maior incidência de respostas), os resultados foram representados em “Mapas Conceptual ou Cartografia Perceptual” e “quadro ajustados pelo autor” e os dados quantitativos (parte III) foram tratados pelo *IBM SPSS*, os resultados foram

apresentados através de tabelas de frequências cruzadas e gráficos, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas foi realizado o Teste do Qui-Quadrado, a análise da confiabilidade do questionário das expectativas foi feita através do indicador de consistência interna Alfa de Cronbach, bem como para comparar as pontuações das respostas individuais entre grupos independentes (País e tipo de aluno) foi utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney. A coleta de dados foi realizada pelo pesquisador, no Brasil, de março a junho de 2012 e em Portugal, de maio a Junho de 2013, aplicados os questionários aos estudantes portugueses. Como resultados foi identificado que tanto no Brasil quanto em Portugal, ingressantes e concluintes apresentam maior número de expectativas relacionadas a administração profissional que política, porém, não em sua totalidade. O curso de Administração possuem um perfil técnico e profissional tanto para os brasileiros quanto para os portugueses, sendo entre os ingressante a maior percepção deste fato que dos concluintes nos dois países. Logo, se o estudante espera um curso mais tecnicista e o perfil do curso vai a este encontro, as IES atendem e contribuem para a formação dos estudante brasileiros e portugueses.

**Palavras-Chaves:** Ensino da Administração; Expectativa; Formação profissional política ou tecnicista.

PIAU, Deise Danielle Neves Dias. Expectations of management students on the Undergraduate Program: Técnico (Professional) or Science (Political) - a comparative analysis Brazil vs Portugal. 2015. 331 f. Thesis ( PhD) – Escola de Administração da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015.

## ABSTRACT

What did change in management education of your time to deployment for today in Brazil and Portugal? The way we perceive the course differs among students who start and finish the course in the two countries? What do they expect from the course: a technical or policy formation? These questions motivated the study aimed to understand how the higher education administration meets the expectations of students of undergraduate courses to provide a political professional and / or educational. First we map the profile of courses, we identified differences in the expectations of students with the course, the capacity of higher education to meet the expectations of students surveyed institutions, and finally, we find the contribution of higher education based on the dichotomy technical education \ professional and \ politician for academic training for students entering and graduating from the course in Brazil and Portugal science education. The theoretical subsidy is marked by March and Simon (1981) Kubr, Milan & Wallace (1986); Kinert (1986), Sparkes (1991), Ilo (1983) with the design and the nature of the teaching of Directors in its design; Caldas and Bertero (2007) Alcadipani (2012), Nicolini (2003), Ramos (1986), ed (1997), Santos (2004) and Japiassu (1991) discuss new ways of seeing and studying Administration (Epistemology of Organizational Studies , Critical Theory and Policy administration) which impacts directly on a new way of teaching administration. more political, scientific and critical and Domingues (2008), Palace; Meneses and Pérez (2002) and Vroom (1963) with the expectancy theory. The thesis is composed of two studies: Study I, theoretical, with documentary, descriptive and comparative approach to data of higher education, based on Portuguese and Brazilian law that serves as the theoretical context for Study II. The second study is theoretical and empirical, aims to meet the objectives outlined here, a field survey was conducted in 06 Higher Education Institutions (HEIs), 03 and 03 brasileiras Portuguese. The research population was composed of newly admitted students and concluintes courses in Business / Management the two countries respectively. Sampling of non-probabilistic search for convenience and accessibility, consisting of 468 business students, and 272 (58.1%) Brazilians and 196 (41.9%) Portuguese, these 217 (46.4%) and 251 freshman (53.6%) graduates. In the Brazilian sample 272 students, 41.2% are freshmen and 58.8% concluintes Portuguese sample and 53.6% were freshmen and 46.6% graduating. The semi-structured questionnaire was used, with the same issues for students from both countries. The questionnaire differ between the type of student, but has the same structure: Part 01 - Personal and biographical data; Part 02 - Survey of raising expectations (11 open questions) and part 3 - Survey lifting stroke of Directors / Management profile and the level of expectation (two closed questions: the first related to the course profile, ten (10) items evaluated the presence or absence of political elements (critical) or professional (technicalities) and the second related to the level of expectation, also with 10 items, both with pre-determined scale. analysis of qualitative data (part II) were tabulated in Word, exported to NVivo, identified nodes (items of higher incidence of responses), the results were represented in "Conceptual Perceptual Maps or Cartography" and "framework set by the author" and quantitative data (part III) were treated by IBM SPSS, the results were presented through cross-frequency tables and graphs to determine whether statistically significant differences existed between the responses was performed the Chi-Square analysis of the reliability of the questionnaire was made of expectations through the

window of consistency Cronbach's alpha internal as well as to compare the scores of individual responses between independent groups (country and type of student) the nonparametric Mann-Whitney) was used. The data collection survey was conducted by the researcher, in Brazil, in the period from March to June 2012 and in Portugal, in May and June 2013, questionnaires to students portugueses. Como results was identified that both in Brazil and in Portugal, freshmen and have a higher number of professional expectations related to administration policy, but not in its entirety. The course of Directors have a technical and professional profile for both brasiliros as for the Portuguese, being among the largest entrant perception of graduates in both countries. So if the student expects a more technical course and the profile of the course will this meeting, the IES meet and contribute to the formation oe student who wait.

**Key Words:** Education Management, Expectation and Training policy or technicalities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma do Sistema Educacional Superior no Brasil .....	49
Figura 2 – Organograma do Sistema de Ensino Superior em Portugal .....	52
Figura 3 - Organização e Estrutura da Educação no Brasil.....	53
Figura 4 - Organização do Sistema Educativo Português .....	54
Figura 5 – Organograma do Sistema Educativo com distribuição de créditos 2011/2012 .....	60
Figura 6- Procedimento Jurídico para a Criação de IES pública em Portugal .....	65
Figura 7 - Procedimento Jurídico para a Criação de IES privadas em Portugal. ....	65
Figura 8 - Modalidades de acesso ao ensino superior em Portugal.....	68
Figura 9 - Distribuição geográfica das IES do setor público e privado em Portugal 2011 .....	74
Figura 10 - Ranking das 15 IES Brasileiras com maior IGC por Categoria Acadêmica, Organização Acadêmica, CPC, Conceito Médio da Graduação, Mestrado e Doutorado .....	78
Figura 11 - Vagas, segundo as NUTS I e II, por subsistema de ensino e nível de formação.....	80
Figura 12 - Vagas, segundo as NUTS I e II, por área de educação e formação.....	82
Figura 13 - Distribuição de IES, vagas, Nº de Cursos e candidatos por Área x cursos no Brasil/2011 .....	83
Figura 14 - Área da CNAEF de Estudo mais ofertadas em Portugal /2011 .....	84
Figura 15 - Inscritos (Matriculados), segundo as NUTS I e II, por nível de formação em Portugal 2011/2012.....	87
Figura 16 – Inscritos (Matriculados) no ensino superior em Portugal – NUTS I e NUTS II – 2011/2012.....	88
Figura 17 - Ingressantes (novos inscritos) nos cursos de graduação, por categoria administrativa Brasil 2002, 2011e 2012 .....	89
Figura 18 - Novos inscritos em Portugal por modalidade de ensino – NUTS I e NUTS II – 2011/2012.....	90
Figura 19 - Ingressantes no ensino superior em Portugal por subsistema – NUTS I e NUTS II- 2011/2012.....	90
Figura 20 - Ingressantes nos cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 2002, 2011 e 2012.....	91
Figura 21 - Estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino, excluindo os Diplomas de especialização referentes a “Curso de mestrado” e “Curso de doutoramento” - 1995/96 a 2011/12.....	92
Figura 22 - Número de Matriculados, Ingressantes e Concluintes de Cursos de Graduação <sup>1</sup> para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso – Brasil e média dos países da OCDE - 2010/2012.....	93
Figura 23 - Diplomados, segundo as NUTS I e II, por sexo, tipo de ensino e área de educação e formação – Portugal – 2011/2012.....	94
Figura 24 - Modelo Motivacional proposto por McClelland .....	97

Figura 25 - Modelo Teoria da Expectativa de Victor Vroom .....	99
Figura 26 - Modelo de Expectativa por Rosa (2002).....	100
Figura 27 - Direções opostas entre Realização Pessoal e profissional: elementos que interferem nas escolhas e necessidades dos estudantes de graduação .....	107
Figura 28 - Diagrama da estrutura etimológica e conceitual da Administração Política .....	113
Figura 29 - Eras da Administração, teorias que as compõem e contexto histórico.....	116
Figura 30 - Diferenças das múltiplas perspectivas da Teoria Organizacional .....	122
Figura 31 – A “linha de produção” do administrador .....	153
Figura 32 – Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2011 .....	154
Figura 33 - Os dez maiores cursos de graduação em números de matriculados por modalidade de ensino no Brasil em 1998.....	155
Figura 34 - Localização geográfica das Universidades em Portugal .....	169
Figura 35 - Localização geográfica dos Institutos Politécnicos .....	169
Figura 36 - Relação entre objetivos, hipóteses e tipo de pesquisa .....	174
Gráfico 37 - Caracterização da amostra global, dos ingressantes e dos concluintes, quanto ao local no Brasil .....	181
Figura 38 – Expectativas dos estudantes relacionadas ao curso de graduação .....	227
Figura 39– Fatores influenciadores na escolha do curso de graduação em administração/gestão pelos alunos ingressantes e concluintes brasileiros e portugueses .....	229
Figura 40 - - Elementos que contribuem para a satisfação das expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Administração no Brasil.....	231
Figura 41 – Fatores que contribuem para a satisfação das expectativas dos ingressantes e concluintes portugueses. ....	233
Figura 42 – Fatores que não contribuem para a satisfação das expectativas dos estudantes – Ingressantes e Concluintes – Brasileiros e Portugueses.....	235
Figura 43 – Perfil de Alocação Profissional dos estudantes brasileiros concluintes do curso Administração .....	239
Gráfico 44 – Frequências (%) referente a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes relacionadas ao Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,002$ .....	264
Figura 45 – Modelo Conceitual testado. ....	283

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População com 25-34 anos que tem a educação secundária em Portugal – 2011 ....	39
Gráfico 2 - População que alcançou educação superior, 2011.....	40
Gráfico 3 - Employment rate of 25-64 years-olds, by education level, 2011 .....	43
Gráfico 4 - Public support for tertiary education (2010).....	46
Gráfico 5 - Crescimento do número de matriculados com acesso via Ead – Instituições Públicas e Privadas no Brasil.....	58
Gráfico 6 - Representação das IES públicas e privadas no Brasil – 2012.....	72
Gráfico 7 - Localização das IES públicas e privadas por região federativa brasileira em 2011 .....	75
Gráfico 8 - Instituições de ensino superior por índice de força e taxa de ocupação .....	77
Gráfico 9 - Distribuição dos números de IES e de matrículas na graduação por organização acadêmica – Brasil 2012 .....	80
Gráfico 10 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa no Brasil 1980-2012.....	86
Gráfico 11 - Evolução da matrícula na educação superior por grau acadêmico do curso – Brasil 2012.....	87
<b>Gráfico 12</b> - Evolução de matrículas presencial e a distância – 2001 a 2012 – no Brasil.....	152
Gráfico 13 - Nº de alunos no Ensino Superior em Portugal.....	167
Gráfico 14 - Nº de vagas no curso de gestão nos Instituto Politécnicos , Universidades e Escolas Superiores 2013/2014 .....	171
Gráfico 15 - Número de Cursos em Gestão ofertados pelos Instituto Politécnicos, Escola Superiores e Universidades em Portugal 2013/2014.....	172
Gráfico 16 - Caracterização da amostra por país .....	176
Gráfico 17 - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao gênero .....	177
Gráfico 18 - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao estado civil.....	179
Gráfico 19 - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao local de residência .....	180
<b>Gráfico 20</b> - Caracterização da amostra global, dos ingressantes e dos concluintes, quanto local residência em Portugal .....	181
Gráfico 22 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	185
Gráfico 23 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a - no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,025$ .....	186
Gráfico 24 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,014$ .....	187
Gráfico 25 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	189

Gráfico 266 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,005$ .....	190
Gráfico 27 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b - Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,030$ .....	190
Gráfico 28 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	192
Gráfico 29 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c- no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,143$ .....	194
Gráfico 30 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	194
Gráfico 31 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	196
Gráfico 32 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,407$ .....	197
Gráfico 33 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,172$ .....	197
Gráfico 34 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	199
Gráfico 35 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,473$ .....	200
Gráfico 36 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,274$ .....	201
Gráfico 37 - Frequências (%) das respostas da amostra global, dos brasileiros e dos portugueses à pergunta f. Valor de significância do Teste do Qui-Quadrado.....	202
Gráfico 38 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta f –no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,016$ .....	203
Gráfico 39 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta f. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,050$ .....	204
Gráfico 40 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g . Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,005$ .....	206
Gráfico 41 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,031$ .....	207
Gráfico 42 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,032$ .....	207
Gráfico 43 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,009$ .....	209
Gráfico 44 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,029$ .....	210
Gráfico 45 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,017$ .....	211
Gráfico 46 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	213

Gráfico 47 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,005$ .....	214
Gráfico 48 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,022$ .....	214
Gráfico 49 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,001$ .....	216
Gráfico 50 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j. No Brasil. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,069$ .....	217
Gráfico 51 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,6$ .....	218
Gráfico 52 - Principais fatores influenciadores para a escolha do curso de graduação- Ingressantes Concluintes – Brasileiros e Portugueses .....	230
Gráfico 53 - Nível de expectativas dos ingressantes brasileiros e portugueses referente ao curso de graduação em Administração .....	236
Gráfico 54 - – Expectativas superadas na percepção dos concluintes brasileiros e po .....	237
Gráfico 55 .....	237
Gráfico 56 - Alocação dos estudantes concluintes brasileiros e portugueses em área co-relata ao curso de graduação em Administração/Gestão .....	238
Gráfico 57 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	240
Gráfico 58 - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses - referente a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	241
Gráfico 59 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes, relacionado a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,003$ .....	243
Gráfico 60 - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses - referente a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	244
Gráfico 61 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes a expectativa relacionada a obtenção de uma formação crítica com a finalidade de transformação de realidade organizacional e social. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	245
Gráfico 62 - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa – referente expectativa dos estudantes, relacionado a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais. Teste do Qui-Quadrado: $p > 0,001$ .....	246
Gráfico 63 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes relativo à expectativa de se tornar um profissional bem sucedido financeiramente. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,003$ .....	248
Gráfico 64 - Nível de expectativa em se tornar um profissional bem sucedido financeiramente – ingressantes e concluintes – Brasileiros e Portugueses. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ ....	250

Gráfico 65 - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes referente a expectativa relacionada a ser agente de transformação social através da gestão. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	251
Gráfico 66 - – Nível de expectativa relacionado a ser agente de transformação social através da gestão, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses –Teste do Qui Quadrado: $p > 0,001$ .....	252
Gráfico 67 - Frequências (%) da expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultado, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes – Brasileiros e Portugueses. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,233$ .....	254
Gráfico 68 - – Nível de expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria e alcance de melhores resultados - ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	255
Gráfico 69 - Frequências (%) das respostas relacionada à expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes , brasileiros e concluintes. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,027$ .....	257
Gráfico 70 - - Nível de expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	259
Gráfico 71 - Frequências (%) relacionada à expectativa de se desenvolver, em area de atuação, um processo de gestao que contribua para o desenvolvimento do país- na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes. Teste do Qui-Quadrado: $p < 0,001$ .....	261
Gráfico 72 - Nível de expectativa em desenvolver, em area de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país - dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa . Teste do Qui-Quadrado: Brasil $p < 0,001$ Portugal $p = 0,199$ .....	262
Gráfico 73 - Nível de expectativa a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa – referente expectativa Teste do Qui-Quadrado: Brasil $p = 0,479$ e em Portugal $p < 0,001$ .....	265
Gráfico 74 - Frequências (%) da expectativa relacionada em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil e Portugal. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,001$ .....	267
Gráfico 75 - Nível de expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa. Teste do Qui-Quadrado Brasileiros: $p = 0,815$ e portugueses: $p < 0,001$ .....	268
Gráfico 76 - Frequências (%) da classificação global das expectativas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes. Teste do Qui-Quadrado: $p = 0,165$ .....	270
Gráfico 77 - Classificação global das expectativas na amostra global, ingressantes e concluintes – Brasil e Portugal .Teste do Qui-Quadrado Brasileiros: $p = 0,815$ e portugueses: $p < 0,001$ ...	271

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama de Investigação – Relação entre Objetivos, Problemas e Hipóteses .....	33
Quadro 2 - Etapas do processo de Investigação .....	34
Quadro 3 – Distinção entre o ensino superior brasileiro e português – quanto a natuitucional ..	55
Quadro 4 - Natureza Jurídica e Dependência Administrativa das Instituições Ensino Superior - Brasileira e Portuguesa.....	57
Quadro 5 - Grau Acadêmico antes e depois do Processo de Bolonha no Sistema de Ensino Superior Português .....	59
Quadro 6 - Distinção entre o Ensino Superior brasileiro e português – quanto ao grau acadêmico (1º Ciclo e graduação) .....	62
Quadro 7 - Atos Regulatórios do Ensino Superior no Brasil das Instituições de Ensino Superior e dos Cursos de graduação.....	64
Quadro 8 - Enfoque x Expectativa: Princípios das Teorias Antigas e contemporâneas sobre motivação .....	96
Quadro 9 - Implantação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	137
Quadro 10 - Linha Histórica do surgimento das iniciativas e cursos de Administração no Brasil .....	140
Quadro 11 – Leis e Decretos norteadores do ensino superior / ensino superior em administração no Brasil .....	145
Quadro 12 – Habilidades e Competências a serem desenvolvidas ao longo do curso de graduação em Administração de acordo com a Brasileira.....	148
Quadro 13 - Elementos fundamentais para a expansão as escolas de negócios na Europa.....	158
Quadro 14 - N de vagas , N° de cursos ofertados por Instituição de Ensino e anos (2013 e 2014). .....	170
Quadro 15 - Panorama de Investigação – Relação ente Objetivos, Problemas e Hipóteses .....	175
Quadro 16 - Composição das expectativas levantadas junto aos estudantes brasileiros e portugueses.....	273

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Key Facts for Brasil and Portugal in Education at a Glance 2013.....	41
Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil 2001/2012.....	72
Tabela 3 - Instituições e Unidades Orgânicas do Sistema de Ensino Superior de Portugal - 2011.....	73
Tabela 4 – Representação quantitativa das IES por região, setor e concentração na capital ou no interior do Brasil/ 2011.....	76
Tabela 5 - Caracterização geral do acesso ao ensino superior em Portugal - 2010/11.....	76
Tabela 6 - Quadro Resumo – Estatística Geral da da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2012.....	85
Tabela 7 – Percentual de Matrículas e Concluintes, segundo as Áreas Gerais do Conhecimento dos Curso de Graduação.....	155
Tabela 8 – Número de matrículas por área de conhecimento.....	156
Tabela 9 – Distribuição no Número de Instituições de Educação Superior que Ofertam Cursos de Graduação de uma Única Área Geral do Conhecimento e Média do Número de Cursos de Graduação por elas Ofertados, por Área/Geral do Conhecimento – Brasil – 2011.....	156
Tabela 10 – Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao tipo de estudante.....	177
Tabela 11 – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto ao gênero.....	178
Tabela 12 – Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto à idade em anos.....	178
Tabela 13 – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto à idade em anos.....	178
Tabela 14 – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto ao estado civil.....	179
Tabela 15 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	186
Tabela 16 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil em Portugal e Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	188
Tabela 17 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta b, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	189
Tabela 18 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta b, nos ingressantes e nos concluintes. No Brasil, em Portal e em nível Global.....	191

Tabela 19 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta c, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	193
Tabela 20 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta c, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	195
Tabela 21 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta d, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	196
Tabela 22 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta d, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	198
Tabela 23 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta e, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	199
Tabela 24 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta e, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	201
Tabela 25 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	203
Tabela 26 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	205
Tabela 27 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta g, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	206
Tabela 28 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta g, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	209
Tabela 29 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta h, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	210
Tabela 30 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta h, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	212
Tabela 31 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta i, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	213
Tabela 32 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta i, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	215
Tabela 33 - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta j, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	217
Tabela 34 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta j, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	220
Tabela 35 - Fatores obtidos e respectivos pesos fatoriais dos itens que os compõem, valores próprios, variância explicada e Alfa de Cronbach de cada fator.....	221
Tabela 36 - Caracterização da escala global do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país. ....	222
Tabela 37 - Caracterização do Fator 1 do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país. ....	222

Tabela 38 - Caraterização do Fator 2 do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país.....	223
Tabela 39 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	240
Tabela 40 – Média e desvio-padrão referente a expectativa com a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso., nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. O. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	242
Tabela 41 – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa dos estudantes brasileiros e portuhues relacionados a a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	243
Tabela 42 – Média e desvio-padrão referente a expectativa com a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	244
Tabela 43 – Média e desvio-padrão da expectativa relacionada a a obtenção de uma formação crítica com a finalidade de transformação de realidade organizacional e social, nos ingressantes e nos concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	246
Tabela 44 – Média e desvio-padrão referente a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	247
Tabela 45 – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa de se tornar um profissional bem sucedido .....	249
Tabela 46 – Média e desvio-padrão referente a expectativa em se tornar um profissional bem sucedido financeiramente, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	251
Tabela 47 – Média e desvio-padrão da expectativa relacionada a ser agente de transformação social através da gestão,nos ingressantes e nos concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	252
Tabela 48 – Média e desvio-padrão referente a expectativa relacionado a ser agente de transformação social através da gestão, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	253
Tabela 49 – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	254
Tabela 50 – Média e desvio-padrão referente a expectativa a aplicabilidade da teoria e alcance de melhores resultados, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	256
Tabela 51 – Média e desvio-padrão relacionada à expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, nos ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	257

Tabela 52 – Média e desvio-padrão referente a expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	260
Tabela 53 – Média e desvio-padrão relacionado a desenvolver, em area de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	261
Tabela 54 – Média e desvio-padrão referente a expectativa em si desenvolver, em area de atuação, um processo de gestao que contribua para o desenvolvimento do país, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	263
Tabela 55 – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	264
Tabela 56 – Média e desvio-padrão referente a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	266
Tabela 57 – Média e desvio-padrão relativo à expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade , nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.....	267
Tabela 58 – Média e desvio-padrão referente a expectativa expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney. ....	269
Tabela 59 – Frequências (%) da classificação global das expectativas na amostra global, nos ingressantes. Valor de significância do Teste do Qui-Quadrado. ....	271
Tabela 60 - Fatores obtidos e respectivos pesos fatoriais dos itens que os compõem, valores próprios, variância explicada e Alfa de Cronbach de cada fator.....	274
Tabela 61 - Caraterização da escala global do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país. ....	275
Tabela 62 - Caraterização do Fator 1 do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país. ....	275
Tabela 63 - Caraterização do Fator 2 do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país. ....	276

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AADSB	Assembleia Americana de Collgiate School
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPB	Centro de Estudos de Problemas Brasileiros
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CIA	Curso Intensivo de Administração
CITE	Classificação Internacional Tipos da Educação
CNAEF	Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CRC	Centro de Recherches et dé Etude des Chefs d'Entreprise
CRUP	Conselho de Reitores Portugueses
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DBA	Doctor of Business Administration
DCA	Doctor of Commercial Sciences
DCN'S	Diretrizes Nacionais Curriculares
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
Ead	Educação à distância
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ECG	Estudos Críticos da Gestão
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEC	École des Hautes Études Commerciales
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio

ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ES	Ensino Superior
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
ESGTF	Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Felgueiras
EUA	Estados Unidos das Américas
FEA/USP	Faculdade de Economia e Administração / Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FGV/EAESP	Fundação Getúlio Varga/Escola de Administração São Paulo
FNPE	Faculdade Nacional de Política e Economia
FUP	Fundação de Universidades Portuguesas
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
HEC	École des Hautes Études Commerciales
IDD	Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado
IDOR	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IECTE	Instituto Universitário de Lisboa
ISEG	Instituto Superior de Economia e Gestão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral do Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPED	Instituto Português de Ensino a Distância
ISEG	Instituto Superior de Economia e Gestão
LBSE	Lei de Base do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBBE	Lei de Base do Sistema Educativo
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEETs	Neither Employed nor in Education or Training
OCDE	Organization for Economic Co-operation and Development
Ph. D	Philosophiæ Doctor

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ProUni	Programa Universidade para todos
RAIDES	Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIP	Reconhecimento de Interesse Público
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Empresas
SESU	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SOFTEX	Sociedade Brasileira para Exportação de Software
Uab	Universidade Aberta de Portugal
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UF	Unidade Federativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UO	Unidades Orgânicas
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Soviéticas
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES .....	xii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	29
1.1 RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO.....	30
1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	31
1.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES.....	32
1.4 DESENHO E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO TESE.....	34
1.5 ESTRUTURA DA TESE.....	35
<b>ESTUDO I - ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL</b> .....	<b>38</b>
<b>1 ENSINO SUPERIOR: SIMILARIDADES E DIFERENÇAS – BRASIL E PORTUGAL</b> .....	<b>38</b>
1.1 INDICADORES RELEVANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL .....	38
<b>1.1.1 Acesso à Educação e Resultados</b> .....	<b>38</b>
1.1.1.1 Resultado da Educação na Economia e no Mercado de Trabalho .....	42
1.1.1.2 Nível de Educação x Diferença Salarial .....	44
1.1.1.3 Investimento Financeiro em Educação: Brasil e Portugal .....	45
<b>2.1.2 Ensino Superior: Diferenças e similaridades brasileiras e portuguesas</b> .....	<b>46</b>
2.1.2.1 Gestão e órgão relacionados .....	47
<b>2.1.2.1.1 Classificação do Sistema de Ensino Superior Brasileiro e Português</b> .....	<b>52</b>
<b>2.1.2.1.2 Quanto à natureza Institucional ou Administrativa</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1.2.1.3 Quanto a dependência Administrativa (Natureza Jurídica)</b> .....	<b>56</b>
<b>2.1.2.1.4 Quanto à modalidade de ensino</b> .....	<b>57</b>
<b>2.1.2.2.5 Quanto ao Grau Acadêmico</b> .....	<b>59</b>
2.1.2.2 Regulação e Avaliação da Qualidade do Ensino Superior .....	63
2.1.2.3 Modalidade de Acesso ao ensino Superior .....	67
2.1.2.4 Dados relacionados ao ES: Brasil e Portugal.....	71
<b>2.1.2.4.1 Nº de Instituições e Dispersão Geográfica</b> .....	<b>71</b>
<b>2.1.2.4.2 Nível de Atratividade das IES</b> .....	<b>76</b>

2.1.2.4.3 Ofertas de Vagas e Cursos .....	80
2.1.2.4.4 Número de Matriculados ou Inscritos .....	85
2.1.2.4.5 Ingressantes ou Novos Inscritos.....	89
2.1.2.4.6 Concluintes ou Diplomados.....	91
2.1.2.4.7 Comparativo: Brasil, Portugal e Média dos países da OCDE.....	92
<b>ESTUDO II – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO: TÉCNICO (PROFISSIONAL) OU CIENTÍFICO (POLÍTICO) - UMA ANÁLISE COMPARATIVA BRASIL X PORTUGAL .....</b>	<b>95</b>
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>95</b>
1.1 REFLEXÕES SOBRE EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO .....	95
1.1.1 Expectativa: conceitos e sua origem.....	95
1.1.2 Expectativa no contexto das escolhas.....	102
1.1.3 Expectativa e satisfação dos estudantes .....	104
1.2 REFLEXÕES SOBRE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO .....	108
1.3 REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO ADMINISTRADOR: FUNCIONALISTA/CRÍTICO OU PROFISSIONAL/POLÍTICO .....	111
1.4 REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DA ADMINISTRAÇÃO COMO CAMPO: FUNCIONALISTA, PROFISSIONAL, CRÍTICO OU POLITICO .....	115
1.4.1 Teoria da Administração: Funcionalista e mecanicista .....	115
1.4.2 Teoria Organizacional: Estudos Organizacionais .....	119
1.4.3 Estudos Críticos da Administração.....	120
1.4.4 Administração Política .....	123
1.5 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO .....	127
1.5.1 Ensino de Administração na América: um princípio .....	132
1.5.2 O Ensino da Administração no Brasil.....	135
1.5.2.1 Do Ensino Superior no Brasil ao surgimento do Curso de Administração .....	135
1.5.2.2 Regulamentação e estruturação Pedagógica no Ensino Superior em Administração .....	144
1.5.2.3 Expansão dos Cursos de Administração no Brasil .....	150
1.5.3 Ensino de Administração na Europa .....	157

<b>1.5.4 Ensino de Administração em Portugal</b> .....	161
1.5.4.1 Contexto e realidade dos Cursos de Administração em Portugal .....	164
1.5.4.2 Expansão dos Cursos de Administração em Portugal. ....	167
<b>2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	173
2.1 TIPO DE ESTUDO .....	173
2.2 QUESTÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO .....	175
<b>2.3.1 Caracterização da amostra</b> .....	176
2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	181
2.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS .....	182
<b>3 ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	184
3.1 PERFIL DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ESTUDANTES BRASILEIRO E PORTUGUESES.....	184
<b>3.1.1 Análise comparativa do Perfil do Curso de Administração: Brasileiros e Portugueses e Ingressantes e Concluintes</b> .....	184
<b>3.1.2 Análise fatorial e Comparação dos Fatores</b> .....	220
<b>3.1.3 Perfil do curso sob o olhar da Administração Política</b> .....	223
3.1.3.1. Elementos que confirmam o perfil profissional dos cursos de Administração	223
3.1.3.2. Elementos que marcam a presença da Administração Política na concepção dos cursos de Administração .....	225
3.2 EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO INGRESSANTES E CONCLUINTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL .....	225
<b>3.2.1 Levantamento ds expectativas dos estudantes Brasileiros e Portugueses (Ingressantes e concluintes) para com o ensino superior em Administração/Gestão</b> .....	226
<b>3.2.2. Nível de Expectativa com o curso de graduação em administração no Brasil e em Portugal: ingressantes e concluintes</b> .....	239
3.2.2.1. Nível de Expectativa em relação ao curso de graduação: uma análise comparativa dos fatores: país e tipo de estudante .....	240
3.2.2.2. Indicador Global das Expectativas – Uma análise comparativa Brasil x Portugal 269	
3.2.3.3 Análise Fatorial e Comparação de Fatores .....	274

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	277
4.1. ANÁLISE DAS HIPÓTESESE E MODELO CONCEITUAL.....	281
4.2 ENQUADRAMENTO DA LITERATURA EXISTENTE .....	283
4.2 LIMITAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	284
4.3. INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	285
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	284
<b>ANEXO A</b> – Inquérito aos estudantes de graduação ingressantes.....	307
<b>ANEXO B</b> – Inquérito aos estudantes de graduação ingressantes .....	311

## 1 INTRODUÇÃO

A expectativa do estudante de graduação frente a sua formação é estudada sob o prisma da relação com o mercado, da satisfação com o curso, com o seu estado motivacional, com a análise pedagógica e estrutural e do comparativo entre o ensino público e particular. Muito pouco estudado sob a perspectiva da contribuição do ensino superior baseado na dicotomia de ensino técnico\profissional e ensino científico\político e sob a percepção de como o ensino superior contribui com a formação do administrador e como se dá a relação de expectativa do estudante frente a sua formação.

Com este foco profissional ou político foram realizados trabalhos de investigação tendo como locus a pós-graduação, na Malásia, Shekarchizadeh e Rasly (2011) investigou os fatores críticos da procura por uma Universidade na Malásia sob o olhar dos estudantes, no Reino Unido, Donalson e McNicholas (2004) investigaram a compreensão com a mesma relação, tendo como locus a pós graduação e sob a perspectiva do estudante e na Indonésia, Riana, Zuhairi e Maria (2006) investigaram a tomada de decisão e o comportamento do estudante da escolha da graduação. No Brasil e em Portugal os estudos frente a expectativa do estudante de graduação, analisa a expectativa, mas não atrelada ao perfil do curso e o que e como o estudante vai atuar após graduação: para o mercado ou para a sociedade, se funcionalista ou crítico, se profissional ou político.

As expectativas e percepções do estudante de Administração frente ao curso e ao mercado são diretamente relacionadas à escolha do curso e ao momento de atuação no mercado de trabalho (BROPHY, 1983). São duas etapas importantes e complementares na formação profissional. O estudante quando faz escolhas acertadas e define um projeto para a sua formação tem chances de desenvolver uma consciência crítica que lhe permitirá uma melhor compreensão do fenômeno organizacional (NICOLINI, 2003) e conseqüentemente, um melhor posicionamento no mercado de trabalho mais precioso.

O saber fazer ainda impera em uma realidade funcionalista e o saber ser fundamenta a tomada de decisão frente as posturas gerências e aos resultados organizacionais e não apenas eficazes e eficientes separadamente (VERGARA, 2006). O estudante em que os fatores motivacionais, relacionados as escolhas profissionais, se aproximam de uma visão realística do mercado, encontram resultados mais consistentes para enfrentar o mercado de trabalho, com as

exigências de um profissional mais competitivo, que apreendem que administrar vai além só saber fazer, em direção ao saber ser (SENGE, 1990).

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo realizar um estudo comparativo de como os estudantes de graduação em administração do Brasil e de Portugal percebem o seu curso de graduação, se o ensino superior de administração vai de encontro com as expectativas dos estudantes dos cursos de graduação, em se formar com um perfil funcionalista/profissional ou crítico/político (SANTOS, 2006). Os cursos de Administração sob um estudo Socrático utilizam os métodos tradicionais de ensino e ensinam ao aluno que devem pensar e não o que pensar (SANCOOL e MUNK, 2003), que vai encontro as expectativas presentes no mercado.

O presente trabalho visa responder aos questionamentos: De que forma as IES contribuem com a formação do administrador na percepção do estudante e do mercado (egressos)? As IES atendem as expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes a formação oferecida pelo curso de graduação? Os alunos do Brasil e de Portugal têm expectativas diferentes frente a sua formação? Haverá diferenças substanciais e verdadeiras entre os dois sistemas de ensino com objetivos diferentes na formação do administrador? Para tais inquietações, se estabelece como objetivo perceber de que forma o ensino superior vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em Administração em ter um ensino profissional e/ou político, de forma comparativa entre o Brasil e Portugal.

## 1.1 RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho apresenta ser relevante por pouca existência de investigações nesta área de conhecimento: o ensino superior associado a análise crítica do perfil do curso de Administração/Gestão, se técnico e profissionalizando ou político e crítico. Por apresentar um relato descritivo do ensino superior no Brasil e em Portugal. Por ser uma investigação que estuda realidades educacionais de nível superior que tem suas realidades distintas mas com um mesmo parâmetro frente ao estudante: a expectativa. Por ser uma estudo relacionado a motivações, identificando-as sob o olhar do estudante e por ser uma análise do perfil de um curso de administração sob o olhar de quem, o compõem: ou seja, um retrato de uma realidade vivida.

Existe uma necessidade de discussão comparativa, referente ao curso de graduação, em países co-irmãos, para além da forma de entrada, composição curricular, formação de egressos que já são estudadas pelo mundo científico. Fica presente neste estudo a ousadia e pioneirismo em buscar comparar o perfil dos cursos de graduação, sob a perspectiva de um campo novo da administração: a administração política. Um campo, ainda em consolidação, presente no crescimento dos estudos organizacionais. E por ser o curso de Administração o que apresenta o maior crescimento em número de oferta e vagas preenchidas no mundo, no Brasil e em Portugal. O crescimento dos cursos de graduação traz consigo a responsabilidade e a necessidade de formar profissionais com um perfil crítico quanto gestor, com um olhar ampliado sobre a competitividade e resolutividade nas organizações para com atuação para além do resultado e lucratividade.

## 1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

### **Estudo I – Análise Comparativa do Ensino Superior Brasil Portugal**

Objetivo Geral :

Conhecer a realidade do ensino superior em Portugal e no Brasil, numa perspectiva comparativa.

## **Estudo II – Motivações e expectativa dos estudantes de administração sobre o curso de graduação: técnico (profissional) ou científico (político) - uma análise comparativa Brasil x Portugal.**

Objetivo Geral:

Perceber de que forma o ensino superior vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em fornecer um ensino profissional e/ou político.

Objetivos Específicos:

- O<sup>1</sup>- Identificar as diferenças nas expectativas dos estudantes ingressos e concluintes sobre os cursos de administração no Brasil e em Portugal;
- O<sup>2</sup>- Identificar a contribuição de um ensino superior baseado na dicotomia de ensino técnico\profissional e ensino científico\político para a formação acadêmica.
- O<sup>3</sup>- Avaliar a capacidade das instituições de ensino superior de ir de encontro às expectativas dos estudantes ingressos e concluintes;

### **1.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES**

As questões norteadoras desta investigação são: De que forma as IES contribuem para a formação do administrador na percepção dos estudantes brasileiros e portugueses? As IES atendem as expectativas dos estudantes frente à formação oferecida pelo curso de graduação? Os alunos do Brasil e de Portugal têm expectativas diferentes frente a sua formação? Haverá diferenças substanciais e verdadeiras entre os dois sistemas de ensino com objetivos diferentes na formação do administrador? Para tais inquietações, se estabelece como objetivo perceber de que forma o ensino superior vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em Administração em ter um ensino profissional e/ou político, de forma comparativa entre o Brasil e Portugal.

O panorama de investigação composto pelas questões levantadas e hipóteses elaboradas, conforme quadro 1:

**Quadro 1** – Panorama de Investigação – Relação entre Objetivos, Problemas e Hipóteses

	<b>Objetivo</b>	<b>Questão de Investigação</b>	<b>Hipóteses</b>
<b>ESTUDO I</b>	<b>Conhecer a realidade do ensino superior em Portugal e no Brasil, numa perspectiva comparativa</b>	Existe diferença no ensino superior Brasil e em Portugal?	
<b>ESTUDO II</b>	<b>Perceber de que forma o ensino superior vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em fornecer um ensino profissional e/ou político</b>	De que forma as IES contribuem com a formação do administrador na percepção do estudante ingressantes e concluintes?	Os cursos de Administração atendem totalmente as expectativas dos estudantes ingressos na graduação de administração e parcialmente as expectativas dos concluintes tanto no Brasil quanto em Portugal
	<b>Identificar as diferenças nas expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de graduação em Administração no Brasil e em Portugal;</b>	Os alunos do Brasil e de Portugal têm expectativas diferentes frente a sua formação?	Existem fortes diferenças entre as expectativas tanto dos estudantes Brasileiros e Portugueses
	<b>Avaliar a capacidade das instituições de ensino superior de ir de encontro às expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes.</b>	As IES atendem as expectativas dos estudantes frente a formação oferecida pelo curso de graduação?	As IES tanto no Brasil quanto em Portugal ofertam cursos de Administração atendem as expectativas dos estudantes ingressantes na sua formação mas atendem parcialmente a expectativa dos concluintes
	<b>Identificar a contribuição de um ensino superior baseado na dicotomia de ensino técnico\profissional e ensino científico\político para a formação acadêmica</b>	Haverá diferenças substanciais e verdadeiras entre os dois sistemas de ensino com objetivos diferentes na formação do administrador?	O maior contributo para a formação do Administrador pela IES é a formação profissional associada formação política

Fonte: Elaboração Própria

## 1.4 DESENHO E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO TESE

Toda investigação parte de um problema que procura ou desconcerta o investigador. No desenvolvimento de uma estratégia de investigação pode se distinguir diferentes etapas de investigação que segundo Feixo (2010) se encontram em uma sequência de raciocínio lógico, composta de três fases: a conceitual, metodológica e empírica. A pesquisa seguiu as três fases descritas com as seguintes etapas, quadro 2, com o intuito primeiros de atender os objetivos e as hipóteses formuladas.

**Quadro 2** - Etapas do processo de Investigação

<b>Fases da Investigação</b>	<b>Etapas de Desenvolvimento</b>
Fase Conceitual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolha e Formação do Problema de Investigação</li> <li>2. Revisão de Literatura</li> <li>3. Elaborar um quadro de referências</li> <li>4. Enunciar o objectivo</li> </ol>
Fase Metodológica	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. A ética na Investigação</b></li> <li><b>2. Escolher o desenho de investigação</b></li> <li><b>3. Definir a população e a amostra</b></li> <li><b>4. Identificação, classificação e operacionalização</b></li> <li><b>5. Escolher os métodos de colheita e de análise de dados</b></li> <li><b>6. Principais métodos de recolha de informações</b></li> </ol>
Fase Empírica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colectar os dados</li> <li>2. Apresentar os dados</li> <li>3. Interpretar os resultados</li> <li>4. Comunicar os resultados</li> </ol>

Fonte: Adaptado de Feixo (2010), p. 156.

Estas etapas nem sempre são subsequentes, havendo na maior parte das vezes sobreposição. O ponto de partida da investigação foi a identificação do problema a investigar, o qual pode resultar de uma falha na literatura existente, em debates ou de questões práticas do mundo social (RIBEIRO, 2006). Após a identificação do problema, o passo subsequente, foi a revisão de literatura existente, para verificar e rever o que já foi estudado e pesquisado sobre o assunto, até porque, segundo Gil (1994), poderá haver investigação que já tentaram resolver ou poderá ainda haver aspectos próximos ao problema levantado.

Após o levantamento da revisão de literatura foi elaborado um quadro de referências, com o fim de sistematizar o pensamento dos autores por foco e pensamento, e nos proporciona um suporte teórico para elaboração dos objetivos e hipóteses.

Uma vez findada a fase conceitual, o investigador se preocupou com a fase metodológica da investigação que se consiste no como realizar a pesquisa, apresentado a seguir. A preocupação com a pesquisa e pesquisado perpassa por uma investigação de como trabalhar com a sua população sem ferir a ética. A ética na investigação tem como processos o encaminhamento da pesquisa para os conselhos de ética relacionados e cadastramento da pesquisa nos órgãos competentes.

Após definição de qual o melhor instrumento a aplicado, foi realizado a investigação, que é caracterizou por duas fases a fase conceitual e a fase empírica. Nesta segunda fase foi realizada a coleta de dados, a interpretação dos resultados e compilação dos mesmos neste trabalho de pesquisa, no qual se fornece uma descrição da natureza de investigação e se justificam as conclusões obtidas.

## 1.5 ESTRUTURA DA TESE

Para se atingir os objetivos propostos optou-se por realizar dois estudos: Estudo I - Análise comparativa do ensino superior no Brasil e em Portugal e o Estudo II - Motivações e expectativa dos estudantes de administração sobre o curso de graduação: Técnico (profissional) ou Científico (político) - uma análise comparativa Brasil x Portugal.

O primeiro capítulo, comum aos dois estudos, corresponde à introdução onde se apresenta o problema que levou aos dois estudos e o plano de investigação, faz-se o enquadramento dos objetos de cada estudo e onde se estabelece a forma como o trabalho se encontra organizado.

O Estudo I, de base teórica e conceitual, é composto apenas por um capítulo, onde é apresentada de forma comparativa, o ensino superior no Brasil e em Portugal. Este estudo serve de contextualização para o Estudo II de base teórico empírico.

Este estudo é composto por uma análise do Ensino Superior, de forma comparativa entre as diferenças e as similaridades, no Brasil e em Portugal. Foi realizado um estudo dos

indicadores mais importantes sobre o ensino superior: acesso a educação e resultados, resultados da educação na economia e no mercado de trabalho, nível de educação e diferença salarial, investimentos financeiros em educação superior no Brasil e em Portugal. Apresentamos também, um estudo de similaridades e diferenças no ensino superior: a gestão e órgãos relacionados, regularização e avaliação da qualidade do ensino superior e posteriormente o enquadramento do ensino superior com alguns dados brasileiros e portugueses, como: o número de instituições e dispersão geográfica, nível de atractividade, ofertas e vagas por curso, o número de matriculados e inscritos, ingressantes ou novos inscritos, concluintes ou diplomados. São apresentados por fim, uma análise comparativa entre os dados relacionados a esta modalidade de ensino no Brasil, em Portugal e a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O Estudo II, intitulado: Motivações e expectativa dos estudantes de administração sobre o curso de graduação: Técnico (profissional) ou Científico (político) - uma análise comparativa Brasil x Portugal. É um estudo teórico empírico, que visa identificar o posicionamento do estudante frente a sua formação académica no Brasil e em Portugal, composto por quatro capítulos.

O capítulo I deste estudo encontra-se a fundamentação teoria que sustenta a discussão relacionada ao tema: Reflexões sobre expectativa e satisfação do estudante, conceitos e com as escolhas; Reflexão sobre administração e gestão; Reflexão sobre o perfil da administração como campo de estudo: se funcionalista, profissional, crítico ou político; Reflexões sobre o ensino da Administração.

O capítulo II apresenta a metodologia utilizada na investigação, descrevendo os métodos e as técnicas de recolha de dados, as técnicas de tratamento dos dados, a descrição do instrumento de pesquisa, explicando os conceitos utilizados, bem como o motivo da escolha por estes instrumentos.

No capítulo III são apresentadas a análise dos resultados, constituído pela caracterização da amostra do estudo, (estudantes ingressantes e concluintes do curso de graduação em administração/gestão no Brasil e em Portugal), da análise dos resultados das expectativas dos estudantes, com o mapeamento das mesmas, a análise estatística do nível de expectativa e relação a estas com o perfil do curso. Posteriormente são apresentados os resultados dessa análise do perfil do curso de administração a que foram submetidos os dados efetuamos a sua análise para confirmar ou não as hipóteses levantadas.

Capítulo IV, das considerações finais, onde foram realizadas: análises conclusivas, enquadramento da literatura existente, bem como são apresentadas as limitações de investigação e identificadas e indicadas investigações futuras.

## **ESTUDO I - ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL**

### **1 ENSINO SUPERIOR: SIMILARIDADES E DIFERENÇAS – BRASIL E PORTUGAL**

#### **1.1 INDICADORES RELEVANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL**

De acordo, com os indicadores da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), publicado no, “Panorama sobre a Educação 2013” (*Educations at a Glance 2013*), a educação brasileira e portuguesa apresentaram saltos significativos no período de registro da pesquisa (2000/2008-2011) nos itens relacionados ao ensino superior. O que não representa necessariamente, que esses resultados e qualidade do ensino melhoraram de forma global (OECD, 2013), como contextualizado nesta sessão.

##### **1.1.1 Acesso à Educação e Resultados**

As taxas de escolarização no Brasil vêm aumentando na última década, embora apesar desse resultado e essas taxas, estarem aquém da média dos países da OCDE<sup>1</sup>.

No Brasil, o ensino esta estruturado nas modalidades da educação infantil, ensino fundamental, médio e o ensino superior. Há muito tempo, o país buscou reduzir as desproporções entre os ensinos principalmente, quanto a defazagem idade/modalidade de ensino. A proporção de pessoas com Ensino Médio, no país, representou 26% da população,

---

<sup>1</sup> Fundada em 1960, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Foi criada no contexto do Plano Marshall. Portanto, como objetivo buscar soluções para a reconstrução dos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. Com sede fica na cidade de Paris (França).

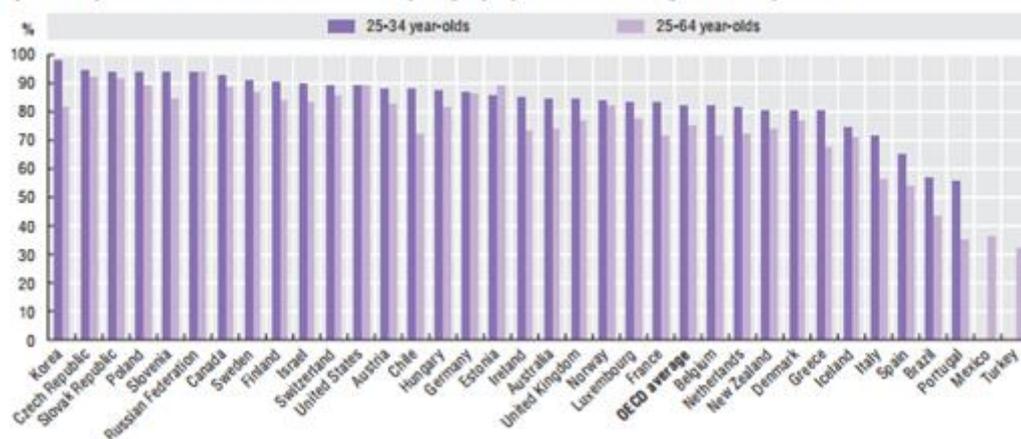
com faixa etária de 55 a 64 anos e em 53%, entre os indivíduos com 25 a 34 anos de idade. Em 2011, registrou um percentual de 43% dos indivíduos com 25 a 64 anos com nível de ensino, enquanto nos países da OCDE, esse percentual é de 75%.

Em Portugal, o desafio é aumentar as taxas de escolaridade, que são baixas. O país está entre os cinco países da OCDE com a maior proporção de adultos (25-64 anos de idade), sem um diploma secundário (65% da população adulta, em contraste com a média da OCDE de 25%). Tanto o Brasil quanto Portugal apresentam altos percentuais no nível de escolarização, abaixo do ensino médio em indivíduos com idade com 25 a 64 anos.

O Brasil apresenta resultados melhores que Portugal, uma vez que o índice no Brasil é 57% enquanto Portugal é de 65%,. No período de 2000-2011, mostra uma queda de 16 pontos percentuais, mas essa redução não configurou em mudanças no país no ranking de classificação (Figura 1).

**Gráfico 1** - População com 25-34 anos que tem a educação secundária em Portugal – 2011

*This figure shows the percentage of 25-34 year-olds and 25-64 year-olds who have been through at least upper secondary education. The rapid expansion of education in recent decades means younger people tend to have higher levels of education.*

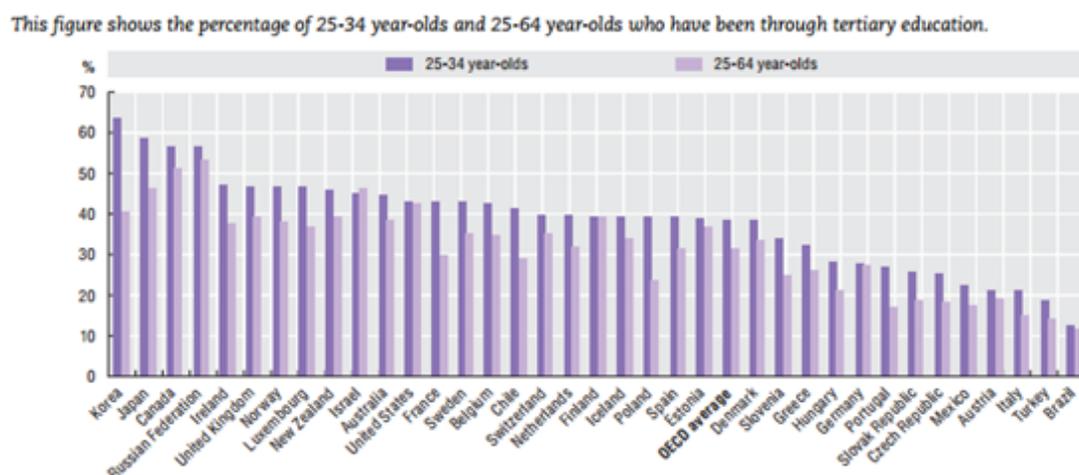


Fonte: OCDE (2013)

O ensino superior, medido pela OCDE, revela que a escolaridade relacionada ao ensino superior, coloca Portugal entre os três países da OCDE, com a menor proporção de adultos com ensino superior (25-64 anos de idade). O país mostrou um resultado de 17%, quando a média da OCDE de 32). Portugal no período de 2000/2011, apresentou um crescimento de 8%, abaixo ainda da média da OCDE, que é de 10%. Nesse período, o ensino superior aumentou de 13 %, para 27% nos jovens com a idade de 25 a 34 anos. A taxa de conclusão do ensino superior quase dobrou entre os adultos com idade entre 25-64 anos.

No Brasil não foram realizados estudos entre 2000/2011, para que existisse um comparativo, entre o país e Portugal. Porém, em 2011 as taxas de escolarização aumentaram no ensino superior, passando de 9% entre a população de 55 a 64 anos e de 13%, entre a população com idade de 24 a 34 anos. Nos países da OCDE, o percentual da população entre 25 a 64 anos que concluiu o ensino superior é de 32, no G20, o percentual é de 26%, no Brasil, o percentual é de 12%, muito abaixo da média da OCDE e do G20. Por conta disso, o Brasil, assumiu a 36ª posição da OCDE, ocupando o último lugar no ranking de classificação, apesar das taxas de escolarização ter crescido no país nos últimos dez anos (Figura 2).

**Gráfico 2 - População que alcançou educação superior, 2011**



Fonte: OECD (2013)

Os percentuais referentes a taxa de obtenção de diplomas no ensino superior, no Brasil e Portugal, apresentaram em 2011 resultados diferentes.

Portugal, neste mesmo ano, apresentou uma taxa de 39%, igual a média da OCDE, representando um crescimento de 16%, em relação a média de 2000, que era 23%. Os resultados apresentados por Portugal mostram a existência de iniciativas políticas específicas que visavam o reconhecimento e aperfeiçoamento de competências, fruto de um processo de qualificação secundária de mais de 23 cada dez pessoas, com idade superior a 25 anos, que obtiveram diploma de nível superior, três vinham do ensino secundário, o que coloca o país na 10ª da OCDE e do G20.

Outro crescimento apresentado em Portugal e que representou uma taxa superior aos países da OCDE, foi da população adulta com diploma em relação aos resultados de 2000. O

país apresentou uma taxa de 89%, contra a média desses países, que era de 83%, evidenciando um crescimento de 37% em um intervalo de tempo de um ano apenas.

No Brasil não apresenta registros em relação a taxa de obtenção de diplomas, em nível superior até o ano de 1999. Os indicativos aparecem no ano de 2011, referentes ao ano de 2000. Os resultados do Brasil é de apenas 10%,frentes a perspectiva da OCDE e G20, que era de 27%.

**Tabela 1 - Key Facts for Brasil and Portugal in Education at a Glance 2013**

Tabela	Indicador	Brasil		Média da OCDE		Portugal		EU21 average		Classificação do países entre os países da OCDE e outros G20*	
<b>ACESSO À EDUCAÇÃO E RESULTADOS</b>											
	<b>Percentual da população que alcançou o nível de escolaridade do ensino médio</b>	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	Brasil	Portugal
A1.4a	População entre 25 e 64 anos de idade	32%	m	44%	44%	18%	11%	48%	46%	32 de 36	36 de 36
	<b>Percentual da população que alcançou o nível de escolaridade do Ensino Superior</b>	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	Brasil	Portugal
A 1.3 a	25-64 year-olds	12%	m	32%	22%	17%	9%	28%	20%	36 of 36	33 of 36
	30-34 year-olds	13%	m	39%	26%	26%	13%	37%	24%	34 of 36	27 of 34
	25-34 year-olds	13%	m	39%	26%	27%	13%	36%	24%	36 of 36	29 of 36
	55-64 year-olds	9%	m	24%	15%	11%	5%	21%	14%	36 of 36	33 of 36
	<b>Taxa de ingresso na Educação Superior</b>	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	Brasil	Portugal
C 3.1 a	Programa de formação Profissional ( Superior - tipo B)	m	m	19%	16%	n	m	15%	11%	m	29 of 32
	Programas Universitários (Superior - tipo A)	m	m	60%	48%	98%	m	59%	46%	m	01 of 36
	<b>Taxa de obtenção de diplomas</b>	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	Brasil	Portugal
A3.1a	Percentual de jovens de hoje que poderiam (previsão) completar o Ensino Superior ( Superior -A) durante a vida	m	10%	39%	28%	39%	23%	41%	27%	m	14 de 26
<b>RESULTADO NA ECONOMIA E NO MERCADO DE TRABALHO</b>											
	<b>Taxa de desemprego da população entre 25 e 64 anos de idade - Homens e Mulheres</b>	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	Brasil	Portugal
A5.4b	Ensino Superior	2,9	3,3	4,8	3,3	8%	5,80%	5,2	3,2	29 of 36	3 de 36
	<b>Vantagem salarial média para a população entre 25 e 64 anos de idade que completaram o Ensino Superior **</b>	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	Brasil	Portugal
A 6.1	Homens e Mulheres	257		157		170		158		2 of 33	10 of 33
	Homens	273		162		173		164		1 of 33	10 of 33
	Mulheres	269		161		171		161		1 of 33	9 of 33
	<b>Percentual da população que não está trabalhando, estudando ou em formação, entre 15 e 29 anos de idade, por nível de escolaridade obtido</b>	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	Brasil	Portugal
C5.4	Superior	17,80%	m	13,30%	10,60%	14,20%	14,50%	12,30%	9,60%	8 of 32	13 of 34
<b>INVESTIMENTO FINANCEIRO EM EDUCAÇÃO</b>											
	<b>Despesa anual por estudante ( em dólares PPC)</b>	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	Brasil	Portugal
B.1.1	Ensino Superior	13137 USD		13528 USD		10578 USD		12856 USD		17 of 33	19 of 33
	<b>Despesa total para instituição de ensino como percentual do PIB</b>	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	Brasil	Portugal
B 2.1	Como percentual do PIB	5,60%	3,50%	6,30%	5,40%	5,80%	5,20%	5,90%	5,20%	25 of 33	22 of 33
	<b>Despesas Públicas total para educação</b>	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	Brasil	Portugal
B 4.1	Como percentual das despesas públicas totais	18,10%	10,50%	13%	12,60%	11,40%	11,40%	11%	12,70%	3 of 32	23 of 32
	<b>Percentagem das despesas privadas para instituições de ensino</b>	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	Brasil	Portugal
B 3.2 b	Ensino Superior	m	m	31,60%	22,60%	31,00%	7,50%	22,70%	14,30%	m	12 of 30

\* Os países estão classificados por ordem decrescente de valor

\*\* Comparados a pessoas com nível de Ensino Médio; Ensino Médio = 100

'm': Dados não disponíveis

Fonte: OECD (2013)

### 1.1.1.1 Resultado da Educação na Economia e no Mercado de Trabalho

De acordo com a OCDE (2013), as pessoas com uma educação superior têm uma maior probabilidade de ter um trabalho, em tempo integral, em relação as pessoas que não a têm. As taxas de desemprego são quase três vezes maiores entre as pessoas que não têm o ensino médio ou secundário (13% em média, nos países da OCDE) do que entre aqueles que têm escolaridade em nível da educação superior (5%) (OCDE, 2013).

As taxas de desemprego tem crescido nos países, conforme indicado pela OCE. Em Portugal, entre 2008 e 2011, foram registradas também o aumento do desemprego, de acordo com o nível de escolaridade das pessoas. Em indivíduos com idade entre 25 a 64 anos, que não possuíam o ensino secundário, a taxa mostrou um aumento de 5,7 pontos, representando 13,3%. Nos demais países da OCDE, o aumento foi de 1,8 pontos percentuais, equivalente 12,6%, inferior ao percentual de Portugal. Para as pessoas com o nível superior, a taxa de desemprego foi de 2,2 pontos percentuais, o que equivale a 8% da população, muito maior que a média dos países em questão, que foi de 1,5 pontos ao mesmo período (Figura 3).

A análise das taxas de desemprego entre as pessoas com 25 a 64 anos com ensino Superior em Portugal, foi de 0,7 pontos percentuais, frente a média da OCDE. Já as pessoas sem ensino médio a diferença entre as taxas de desemprego de Portugal e a media dos outros países é de 7,9 pontos percentuais, indicando que, possivelmente existe uma busca pela qualificação das pessoas, a partir do ensino superior.

No Brasil, no mesmo período, quando comparadas as taxas de desemprego entre as pessoas com idade entre 25-34 anos, verifica-se que houve um aumento entre aqueles com menor grau de escolarização. O aumento registrado entre as pessoas sem escolaridade foi de 6,9 pontos percentuais, representando 16,1%, menor que a média da OCDE, que era de 18,1%, representado por um aumento de 4,5 pontos percentuais. Entre as pessoas com o ensino superior, a taxa de desemprego foi de 3,7 pontos percentuais, equivalendo 12,7% da população. A média entre os países da OCDE para esse público era de 2,2 pontos percentuais, que correspondem a 6,8%.

Esses resultados acabam por revelar que a diferença entre o Brasil e a média dos países da OCDE, é uma queda de 2% no Brasil, para o publico sem escolarização frente ao resultado

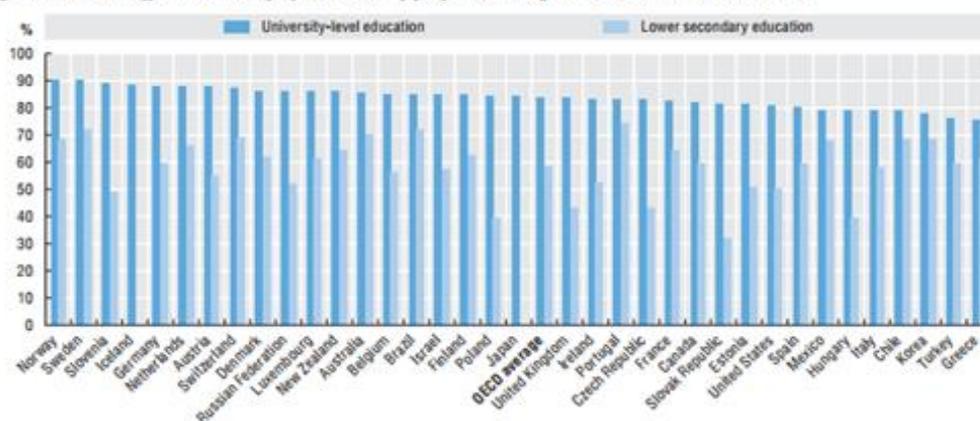
da OCDE. Já para os que concluíram o ensino superior, o Brasil apresenta uma diferença para a média dos países da OCDE de 5,9% na taxa de desemprego.

A formação profissional, tomando por base, o ensino superior como vantagem para o mercado de trabalho, no Brasil, mostrou-se como um argumento de grande utilidade uma vez que houve um aumento na taxa de emprego superior a media dos países da OCDE. O Brasil, em 2011, teve uma taxa de 85,3%, contra os 83% apresentado pela média desses países. Com relação a taxa de emprego entre as pessoas que já tinham concluído o ensino médio, o Brasil também apresentou um taxa alta (70%), e para os que estão ainda estudando (67%). Esses resultados acabam por sugerir que a conclusão do ensino superior no Brasil aumenta a probabilidade de se estar empregado que outros países, como os que fazem parte da OCDE.

A taxa de emprego no Brasil, entre aqueles que possuem nível superior, na faixa de idade entre os 25 a 64 anos, é de 14 pontos percentuais e maior em 15,3% que aquelas pessoas com apenas o ensino médio. Entre os países da OCDE, a diferença média foi de 25 pontos percentuais, portanto, maior em 11 pontos percentuais (Figura 3).

**Gráfico 3** - Employment rate of 25-64 years-olds, by education level, 2011

This figure shows the differences in employment rates of people according to their educational attainment.



Fonte: OECD (2013)

Apesar do Brasil mostrar que é uma vantagem possuir o curso superior em relação a empregabilidade, o país, Portugal e o países membros da OCDE, apresentam uma população com idade com 15 e 29 anos que nem estudam ou trabalham, os chamados NEETs – *Neither Employed nor in Education or Training*, segundo o documento “Education at a Glance 2013”, da OCDE. Em 2011, o público NEETs em Portugal atingiu 15,3% e no Brasil, 19%. Portugal

mostrou um resultado inferior ao da média dos países da OCDE (16%) e o Brasil, um resultado maior em 3% que essa média.

O público NEETs mostrou que o nível de escolarização interfere de forma direta no percentual desse grupo. Os jovens NEETs apresentaram as menores taxas entre as pessoas de mesma idade com níveis de escolaridade quer com ou sem o ensino secundário. Nos países de OCDE 12,3% dos jovens NEETs já possuem o ensino superior, no Brasil esse percentual foi de 19% e em Portugal, 14,2%, entre 2008 a 2011. Portugal, ao contrário dos países da OCDE, com a exceção da Áustria, Alemanha, Coreia, Suécia e Suíça, a população NEETs com o nível superior apresentou uma queda, revelando uma redução de 0,3%, enquanto que os demais países da OCDE, demonstraram um aumento de 2,7%. O Brasil não apresentou nenhuma alteração (OCDE, 2013).

#### 1.1.1.2 Nível de Educação x Diferença Salarial

O nível de educação de uma população interfere diretamente na perspectiva social e econômica da sociedade. Nos países que fazem parte da OCDE, pessoas com o nível superior chegam a receber quase duas vezes a mais (1,5) que as pessoas que concluíram o ensino não superior secundário ou pós-secundário. Também existe uma diferença salarial entre os trabalhadores mais jovens e mais velhos, de acordo com o nível escolar, em média, nos países da OCDE, pessoas mais velhas e com maior escolarização recebem mais que os jovens com o mesmo nível de formação. Quando analisados os aspectos de gênero, verifica-se que os homens, quer com o nível secundário ou superior, recebem salários maiores que os das mulheres. Quando comparados homens e mulheres com o nível superior, as mulheres ganham o equivalente a 72% dos salários pagos aos homens com o mesmo nível de escolarização (OCDE, 2013).

A análise da diferença de salário entre adultos de 25 a 64 anos com o ensino superior demonstra que no Brasil e Portugal é mantida uma diferença salarial entre os que tem o ensino superior e os que concluíram o nível não superior. Entre essa população, no Brasil, em 2011, essa diferença chegou até a 157%. Em Portugal, nesse mesmo ano, a diferença existente foi de 70%, para essa mesma faixa etária. Tanto o Brasil como Portugal ficaram acima da média dos

países da OCDE, que apresentou uma diferença de 57%. Para esse cenário, o Brasil ocupou o segundo lugar entre os países pesquisados, perdendo apenas para o Chile que apresentou uma diferença salarial entre os dois níveis de formação, de 159%.

### 2.1.1.3 Investimento Financeiro em Educação: Brasil e Portugal

Em todo o mundo, independente do sistema de governo, existem reivindicações de investimentos para a educação. O Brasil, no que se refere aos investimentos nesta área, apresentou um aumento nos aportes na educação, embora, proporcionalmente inferior aos dos países industrializados. O ensino superior do Brasil, em dez anos (2000/2010) teve um aumento de investimento de 2,1%, passando de 3,50% para 5,60% em relação ao Produto Interno Bruto – PIB, conforme OCDE (2013). Nesse mesmo período, a média de investimento dos países da OCDE, foi de apenas 0,9%, saindo de 5,4% para 6,30% do PIB. Apesar do Brasil apresentar um maior investimento, o gasto público anual no ensino superior foi ainda inferior a média dos países da OCDE, em 2010, o país investiu US\$ 13.137 por aluno, quando os países da OCDE, em média gastaram, US\$ 13.582. Em Portugal, o gasto foi de US\$ 10.578, menor que a média da OCDE e que o investimento público brasileiro com educação por aluno no ensino superior.

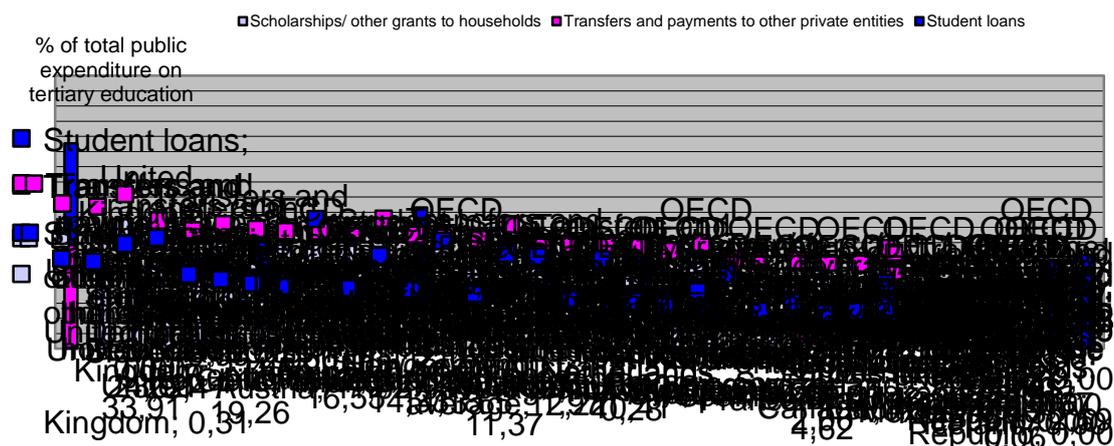
As formas de investimento público com a educação superior varia de acordo com o tipo de subsídio de cada país. Além do investimento em escolas públicas, parte do recurso ocorre na forma de bolsas de estudos, investimento no sistema privado das Instituições de Ensino Superior – IES, com a transferência de recursos, através do empréstimo estudantil, de acordo com o sistema econômico de cada país (OCDE, 2013).

Em 2010, Portugal destinou 11,4% das despesas públicas para o sistema educacional e o Brasil, destinou um percentual maior, 18,10%. Do investimento feito por Portugal, 16,5% foram destinados na forma de bolsas de estudos. Nesse período, não houve classificação entre os países da OCDE, para Portugal e Brasil.

Na classificação dos países da OCDE, em 2011, entre os 32 países, o Brasil ocupou o terceiro lugar em investimento em educação. Portugal mostrou uma mudança, apresentando três tipos de subsídios: bolsas de estudo (3,9%), investimento em IES particulares, com

transferência de recursos (1,01%) e através de empréstimo estudantil (2,66%), apresentando uma redução de 3,83 do total de investimento (Figura 4).

**Gráfico 4 - Public support for tertiary education (2010)**



Fonte: OECD (2013)

### 2.1.2 Ensino Superior: Diferenças e similaridades brasileiras e portuguesas

Nesta sessão serão apresentados, de forma descritiva, os modelos de ensino superior adotados pelo Brasil e por Portugal. Não temos o interesse em comparar qualitativamente ou quantitativamente os modelos de ensino superior vigentes nos países, mas sim, apresentá-los, descrevendo o cenário histórico em que esta pesquisa se encontra inserida, com fins de apresentação e subsídio contextual.

### 2.1.2.1 Gestão e órgão relacionados

O Ensino Superior no Brasil e em Portugal possuem órgãos e serviços responsáveis pela gestão do Ensino Superior em cada país, com definições específicas das atribuições e regulamentações.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é um “órgão do governo” responsável pela gestão do Sistema Educacional Brasileiro. Fundado em 1930, através do decreto nº 19.402, de 14 de novembro, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente, Getúlio Vargas e “era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, [saúde](#) pública e assistência hospitalar” (BRASIL, 1930). A estrutura regimental como apresentado na atualidade (Figura 1), foi estabelecida pelo decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003, que atribui ao órgão como uma área de competência:

política nacional de educação, educação infantil, educação em geral (compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar), avaliação, informação e pesquisa educacional e a pesquisa e extensão universitária, magistério e assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

A responsabilidade pela gestão do Ensino Superior no Brasil é da Secretaria de Educação Superior (Sesu), com responsabilidade de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior” (SESU, 2013), com administração direta do governo.

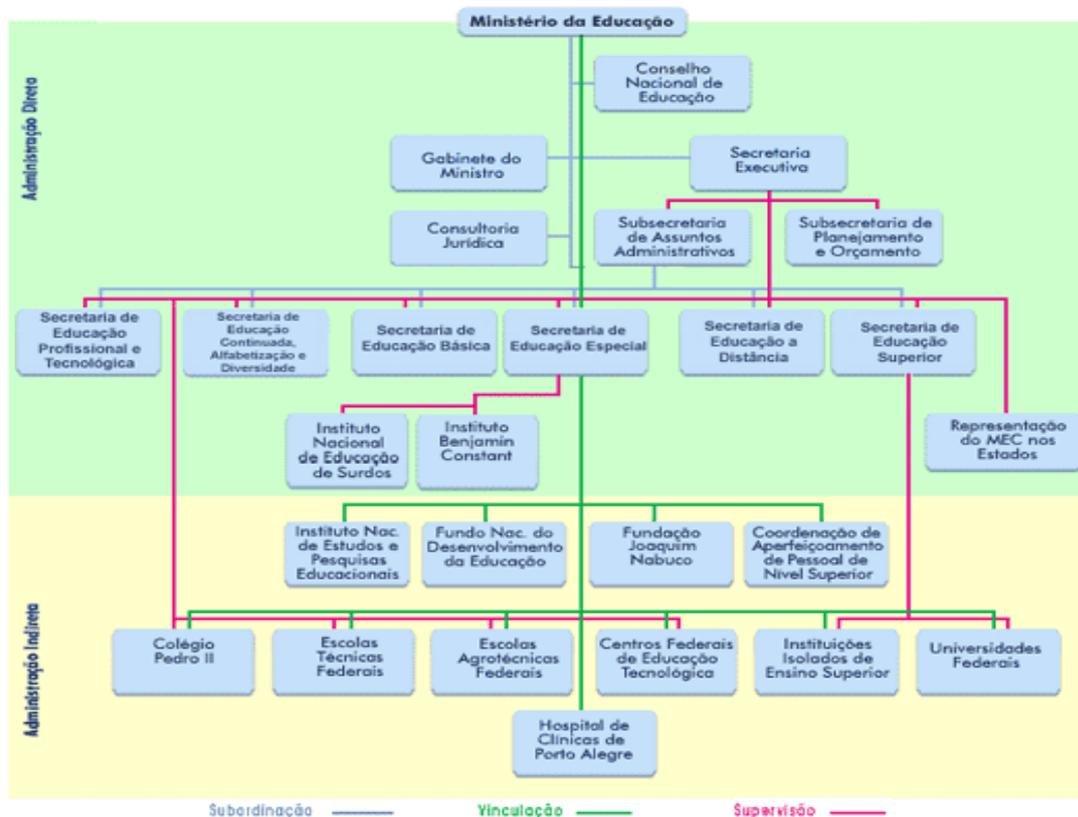
Conta com uma autarquia vinculada ao MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que busca promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o [sistema educacional brasileiro](#) (Item designado nº 2, figura 1), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes), a partir de 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei nº 10.861. Tem como principais instrumentos e indicadores da avaliação do Ensino Superior de acordo

com o MEC (2010): o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar do Curso (CPC)<sup>2</sup>, o Índice Geral do Curso (IGC)<sup>3 4</sup> (MEC, 2014).

A Gestão do ensino superior é constituída ainda por uma agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todo o país e funciona como avaliadora e reguladora dos cursos de pós-graduação (Figura 5).

- 
- <sup>2</sup> CPC - **Conceito Preliminar de Curso** é um índice que avalia os **cursos** de graduação. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade dos cursos são o Enade, aplicado a cada ano por grupo de áreas do conhecimento, e as avaliações feitas por especialistas diretamente na instituição de ensino superior. Quando visitam uma instituição, os especialistas verificam: as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica
- <sup>3</sup> IGC - O **Índice Geral de Curso** é uma das medidas usadas pelo Inep para avaliar as **instituições** de educação superior, públicas e privadas. O IGC é um indicador expresso em conceitos, com pontuação variável de um a cinco pontos. Uma instituição que obtenha de três a cinco pontos atende de forma satisfatória; abaixo de dois a atuação é insatisfatória. O IGC de uma instituição é resultado da média ponderada do Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador de avaliação de cursos de graduação, e obedece a um ciclo de três anos, em combinação com o resultado do Enade, que mede o desempenho dos estudantes.

**Figura 1-** Organograma do Sistema Educacional Superior no Brasil



Fonte: (MEC, 2010)

Em Portugal, o órgão governamental responsável por “definir, coordenar, executar e avaliar as políticas de educação, do ensino básico ao ensino superior, e da ciência” é o Ministério da Educação e Ciência (MEC), identificado com este nome em 2011, anteriormente, era conhecido como Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) com origem no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), criado em 1995. Em 2002, passou a tutelar o ensino superior, até então, de responsabilidade do Ministério da Educação, que retorna a tutela novamente para o [Ministério da Educação](#) em [2011](#), com a nomenclatura de "Ministério da Ciência e Ensino Superior" que posteriormente, passa a designar-se de Ministério da Educação e Ciência (MEC) atribuindo a si as mesmas competências (DGES, 2013).

O Ensino Superior em Portugal é de responsabilidade da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) tem por missão “assegurar a concessão, a execução e a coordenação das políticas que, no âmbito do ensino superior, cabem àquele ministério” (MEC, 2013). Tem como missão: “Assegurar a concessão, a execução e a coordenação das políticas que, no âmbito do

ensino superior, cabem ao MEC” (DGES, 2013). Apresentam como objetivos estratégicos no ano de 2014:

O1 Otimizar e simplificar processos e procedimentos na prestação de serviços aos estudantes, clientes institucionais e público em geral.

O2 Garantir qualidade, eficiência e eficácia nos serviços prestados, dentro do enquadramento legal e institucional.

O3 Promover a atuação em rede com as partes interessadas e implementar modelos colaborativos de evolução dos serviços, progredindo de acordo com as reais necessidades dos clientes.

Destacam-se aqui, dois marcos impulsionaram as mudanças relacionadas ao ensino superior em Portugal: A declaração de Bolonha, em 1999, na perspectiva de Santos (2002) representou uma oportunidade de reflexão sobre o sistema de ensino superior em Portugal, sendo um processo particularmente difícil, ainda que relativamente rápido, devido a interesses vários e contrários que se integraram (ALMEIDA e VASCONCELOS, 2008) e a baixa capacidade do sistema de ensino superior de Portugal, apresentada pela OCDE (2006) em elevar o nível educativo da população para níveis europeus.

De fato, a adequação a Bolonha, foi uma mudança importante, em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um **Espaço Europeu de Ensino Superior** a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino (Decreto-Lei n.º 74/2006). Em direção de uma melhoria da qualidade acadêmica e da empregabilidade dos graduados, as duas motivações mais frequentemente apontadas para o processo de Bolonha (GOMES, 2005).

Uma das peças da mudança em curso, passa pelas modificações introduzidas no âmbito e metodologia de avaliação do Ensino Superior em Portugal. Pretende o Governo, através dos parâmetros instituídos Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior pela Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, e pela criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) pelo Decreto-Lei 369/2007, de 05 de novembro, assegurar uma melhoria da qualidade das instituições de Ensino Superior em Portugal.

O sistema de avaliação que a OCDE realizou em 2006, permitiu uma releitura portuguesa das necessidades e ações que deveriam ser tomadas frente ao desenvolvimento de um sistema global de educação. Os índices divulgados pela OCDE (2006) mostravam que:

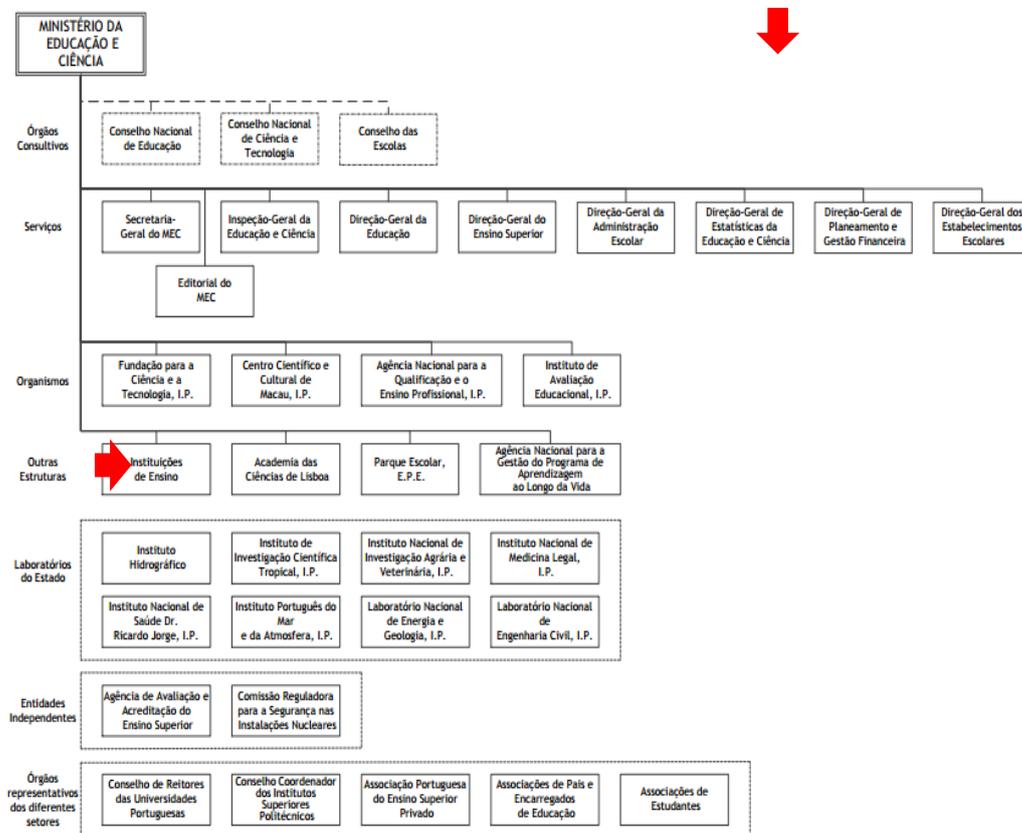
65% da população ativa, em Portugal não tinham concluído o ensino secundário, valor que compara com 20% em Espanha e 21% na União

Europeia. Situação que se agrava quando se consideram os empregadores, em que 81% tinham um nível educativo inferior ao ensino secundário, a comparar com 50% em Espanha e 28% na União Européia. Referente ao percentual da população na faixa etária de 25-64 anos com educação terciária, ela era em 2008 de 14% em Portugal, 12% na Turquia, 16% no México, 25% na Alemanha, 41% na Finlândia, 43% nos Estados Unidos e 28% para a média da OCDE.

É por esta razão que a OCDE, no seu exame do sistema de ensino superior em Portugal (2006), considerava que em uma perspectiva de longo prazo, Portugal tinha ainda, de aumentar a capacidade do sistema de ensino superior para elevar o nível educativo da população para níveis europeus.

Na estrutura do Ministério da Educação e Ciência, em 2011, a Educação Superior, continua sendo dirigida pela DGES, conta com a A3ES, como entidade independente, com a Direção Geral de Estatística da Educação e Ciências (DGEEC) e os órgãos representativos do setor para dialogarem entre si as melhorias do processo educacional do ensino superior (Figura 2).

**Figura 2 – Organograma do Sistema de Ensino Superior em Portugal**



Fonte: MEC (2014). Acesso [www.sec-geral.mec.pt/.../educacao-e-ciencia...portugal/.../177-organograma](http://www.sec-geral.mec.pt/.../educacao-e-ciencia...portugal/.../177-organograma)

### 2.1.2.1.1 Classificação do Sistema de Ensino Superior Brasileiro e Português

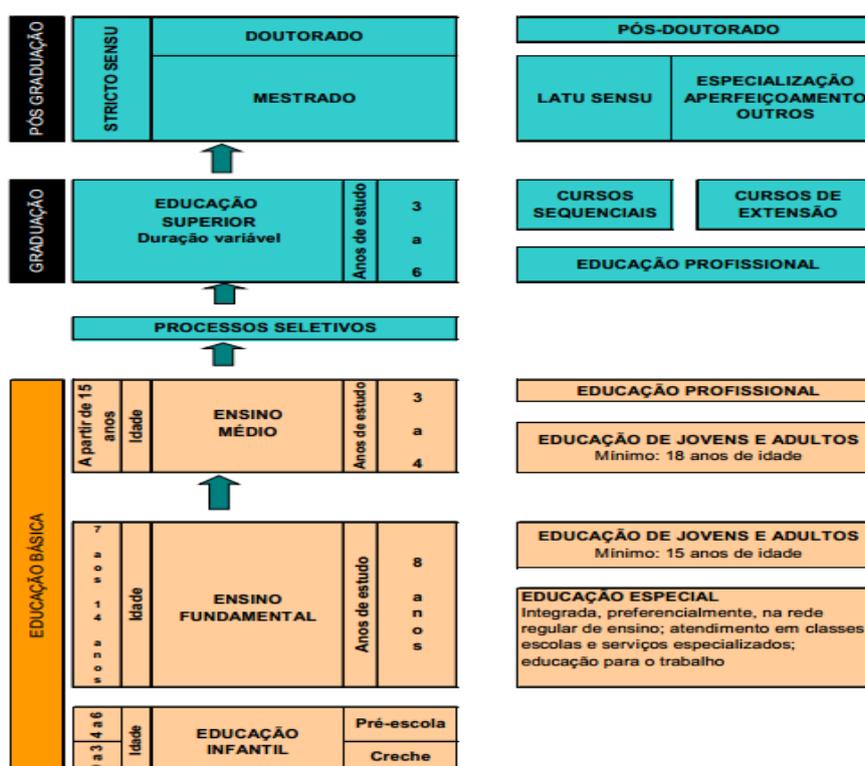
O apanhado legal brasileiro, leva à compreensão de sistema de ensino como:

Instituição escolar responsável pela oferta da educação escolar dentro de níveis e etapas discriminadas, com normas educacionais que, isentas de antinomias, de organicidade e unidade ao conjunto sob o influxo do princípio, finalidade, valores e deveres da educação posta na constituição brasileira e na LDB e sob o competente órgão executivo (Parecer CNE/CEB 30/2000).

O sistema de ensino superior no Brasil “não possui a clareza de um sistema integrado” (BUARQUE, 2003, p.11), confirmado por Sampaio (2001), Cunha (2007), Dias (2004) e Minto (2006) ao afirmarem que o sistema educacional brasileiro não é claro, devido ao caráter

heterogêneo e diverso, podendo ser classificado devido a sua finalidade. Está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) classificando o ensino da educação, em básico e superior. A educação básica é constituída de Educação Infantil, Fundamental e Médio, que sequencia em processos seletivos para ingresso ao ensino superior com a graduação e posteriormente a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e Lato Sensu (Especialização aperfeiçoamento e outros) (Figura 3).

**Figura 3 - Organização e Estrutura da Educação no Brasil**



Fonte: Constituição (1996)

O ensino superior faz parte do sistema educacional macro, sendo ofertado em nível de graduação e pós-graduação conforme apresentado. Tem como algumas de suas finalidades: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O acesso

à educação superior ocorre a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

Em Portugal, o sistema de ensino é regulamentado pela Lei de Base do Sistema Educativo (LBBE), de 1986, alterada pelas leis nº 115/97, de 19 de Setembro e 49/05, de 30 de Agosto, determinando-o um sistema macro de formação contínua, constituído de Educação Pré-escolar, Educação Básica, Educação Secundária e Ensino Superior (Figura 4).

**Figura 4** - Organização do Sistema Educativo Português



Fonte: Coordenação de Ensino Português (2010). Acesso em [http://e-portugues.co.uk/?page\\_id=175](http://e-portugues.co.uk/?page_id=175)

O Ensino Superior regido pela mesma regulamentação anteriormente mencionada, cujos princípios gerais encontram-se, igualmente nas leis já citadas. Especificamente, para a educação superior, o Governo aprovou o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março que alterou o novo modelo de organização do ensino superior que respeita os ciclos de estudos e sua duração, em conformidade com os princípios de Bolonha. Com alterações pouco significativas no decreto Lei 115/2013 (Agosto).

O ensino superior quanto a sua natureza da formação ministrada, é constituída por um composto binário: os subsistemas do ensino universitário e do ensino politécnico e, na perspectiva da natureza da entidade mantenedora (instituidora), os subsistemas do ensino superior público, do ensino superior particular e cooperativo, do ensino concordatário e do ensino à distância.

Tanto o ensino universitário quanto o ensino superior politécnico possuíam uma autonomia prevista em legislação. O ensino universitário previsto na referida na Lei de Bases do Sistema Educativo, é definido na Lei n.º 108/1988, de 24 de Setembro, que estabelece a autonomia científica, pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar o ensino superior politécnico está previsto na Lei n.º 54/1990, de 5 de Setembro, complementado pelo Decreto-Lei n.º 24/1994, de 27 de Janeiro.

Aplicam-se ao Brasil as observações de Antunes (2001, p.168) em relação a Portugal:

O sistema educativo (...) apresenta-se, no final dos anos 80 como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento, dado os níveis de cobertura da população que é capaz de proporcionar, que do ponto de vista quantitativo (taxa de frequência) quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e na aquisição dos diplomas).

#### 2.1.2.1.2 Quanto à natureza Institucional ou Administrativa

O Ensino superior no Brasil, quando a natureza institucional ou formação ministrada é classificado em universidade, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados. Em Portugal, o sistema educacional superior é definido de forma clara como sistema binário composto de universidades e instituto politécnico (Quadro 3).

**Quadro 3** – Distinção entre o ensino superior brasileiro e português – quanto a natuitual

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
<b>Quanto a natureza institucional</b>	<p>Não pode ser definida como sistema.</p> <p>As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:</p> <p>I - faculdades;</p> <p>II - centros universitários;</p> <p>III - universidades; e</p> <p>IV - Instituto Tecnológico</p> <p>Decreto 5773/2006</p>	<p>É um sistema binário que integra universidades e institutos politécnicos. Apresentando ainda cursos pós-secundário não superior.</p> <p>Lei nº 194 - 23 de Agosto de 2000</p>

Fonte: Elaboração Própria baseado no Decreto5573/2006 e na Lei nº 194/2000

De acordo com o decreto 5773/2006 brasileiro a distinção entre estas categorias são:

**Faculdade** - As faculdades integradas e as faculdades são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. Categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006;

**Faculdades Integradas** - Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. Art. 12.

**Centro universitário** - Eles têm autonomia semelhante à das universidades, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral, no sentido de estar dispensados de solicitar autorização para abertura de novos cursos, no entanto não são obrigados a efetivar a realização de pesquisas;

**Universidade** - dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral;

**Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia** - para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica;

**Centro Federal de Educação Tecnológica** - para efeitos regulatórios, equipara-se a centros universitários.

Em Portugal, na lei nº 194, de Agosto de 2000, distingi o ensino superior em universitário e politécnico, conforme quadro 3, o ensino português se encontra organizado da seguinte forma e distinguem-se um do outro como, conforme descrito na legislação:

**Ensino Universitário** - visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais, fomentando o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. Este ensino é ministrado em universidades e em instituições universitárias não integradas.

**Ensino Politécnico** - pretende proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática com vista ao exercício de actividades profissionais. Este ensino é ministrado em instituições superiores especializadas. (PORTUGAL, 2000).

#### 2.1.2.1.3 Quanto a dependência Administrativa (Natureza Jurídica)

No Brasil, o sistema de ensino superior pode ser classificado quanto à dependência administrativa, podem ser públicos (federais, estaduais e municipais) ou privados, conforme art. 19 Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB). Quanto às instituições privadas, e com relação à constituição jurídica de sua mantenedora, classificam-se como fundações, associações civis ou sociedades civis de direito privado (Brasil, 1996).

Em Portugal, de acordo com a Lei 108/88, de setembro e a Lei n.º 62/2007, define o Regime jurídico das instituições de ensino superior propondo que o ensino superior público deva ser composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações instituídas legalmente e o ensino superior privado é composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas (Quadro 4).

**Quadro 4 - Natureza Jurídica e Dependência Administrativa das Instituições Ensino Superior - Brasileira e Portuguesa**

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Dependência Administrativa e Natureza Jurídica	<p><b>Pública:</b> Federal, Estadual e Municipal.</p> <p>Lei</p> <p><b>Privada:</b> Com fins lucrativos, Sem fins lucrativos, beneficente e especial.</p> <p>Art. 19 Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), de 20 de dezembro de 1996</p>	<p><b>Públicas:</b> Universidades, Faculdades, Instituto e Instituições não integradas.</p> <p>Lei 108/88, de 24 setembro Lei n.º 26/2000</p> <p><b>Particulares ou Cooperadas:</b> Instituições não integradas regida Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo</p> <p>Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007.</p>

Fonte: Elaborado própria baseado na Lei 9.394/1996 e na Lei 62/2007

#### **2.1.2.1.4 Quanto à modalidade de ensino**

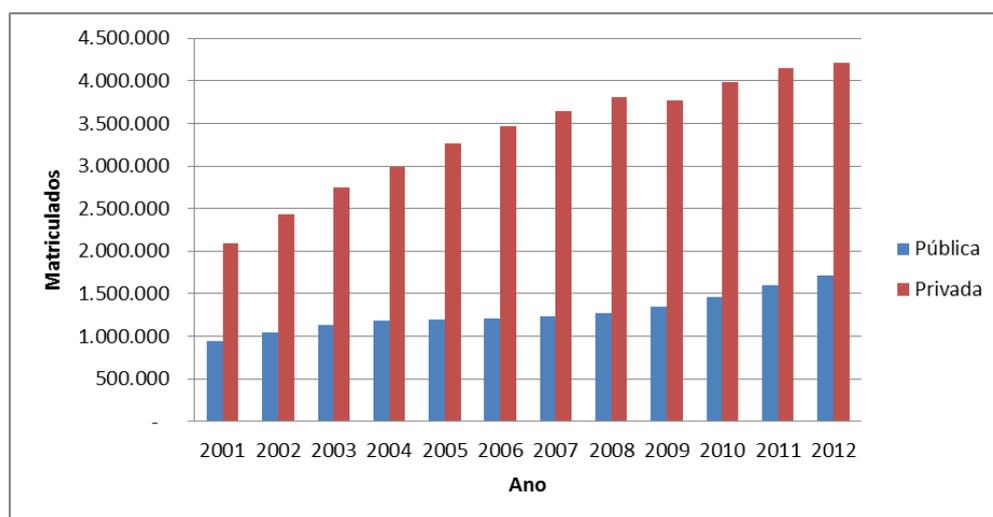
A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1999) reconhece o oferecimento de educação superior por meio da aprendizagem aberta e a distância como passo efetivo na democratização da educação. Em uma série de documentos a UNESCO encoraja a busca por sistemas alternativos de ensino, de forma que instituições de

ensino superior sirvam de centros de aprendizagem por toda a vida, sendo permanentemente acessíveis a todos. Nesse sentido, cada universidade deveria se tornar uma universidade ‘aberta’, oferecendo possibilidades de aprendizagem à distância e aprendizagem em vários momentos distintos (UNESCO, 1999, p. 75).

O Brasil e Portugal adotam experiências distintas relacionadas a esta modalidade de ensino. No Brasil, a educação à distância tem uma trajetória legal bem definida. Com o início em 1972, a partir de um relatório final de viagem elaborado por Newton Sucupira, membro e representante do Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação, diagnosticando o perfil de virtualidade da educação à distância (Ead) no Brasil para uma universidade inglesa (*Open University*). No relatório foi apresentada a potencialidade da Ead para o Brasil e as necessidades para que a modalidade de ensino superior à distância se tornasse uma possibilidade de acesso ao ensino superior bem como um processo de educação permanente em nível universitário (SCHLICKMANN, ROCZANSKI e AZEVEDO, 2008).

A partir desse relatório muitas ações foram desencadeadas até que a educação superior a distância, no Brasil, fosse finalmente estabelecida pela LDB/96, e regulamentada pelo Decreto nº. 5.622/05 que regulamentou o crescimento acelerado do ensino a distância das Instituições privadas, que apresenta um acesso de mais de 01 milhão de matriculados em 2012. Tendo um crescimento maior nas IES privadas que públicas (Gráfico 5).

**Gráfico 5** - Crescimento do número de matriculados com acesso via Ead – Instituições Públicas e Privadas no Brasil



Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Em Portugal, foi fundada em 1988, a Universidade Aberta de Portugal – Uab a única modalidade de ensino pública portuguesa de Ead, datado de 02 de dezembro no decreto-lei. A primeira iniciativa em educação à distância - o Ano Propedêutico - surgiu depois da revolução de 1974, como solução *ad-hoc* ao acesso universitário (CARMO, 2010), que possibilitou o desenvolvimento de um programa de ensino a distância, centralizado, destinado a um público adulto e de grande amplitude e alta dispersão geograficamente (TRINDADE, 1999). Esta experiência resultou na criação Instituto Português de Ensino a Distância-IPED, em 1979, com o objetivo destinado instrumentalizar para a implantação da Universidade Aberta (TRINDADE, 1999). O que foi fato em 1988, atualmente a única instituição pública com oferta desta modalidade Carmo, Trindade e Birada (2010).

O ensino a distância português abrange a aprendizagem aberta e a distância e que evoluíram segundo expectativas a nível mundial tanto o ensino formal como a formação e possui uma base sólida, tanto no setor público como no privado (CARMO, 2010; TRINDADE, 1989).

#### 2.1.2.2.5 Quanto ao Grau Acadêmico

No ensino superior em Portugal são conferidos os graus acadêmicos denominados 1º, 2º e 3º ciclos respectivamente o grau de licenciado, mestre e do doutor. Com rápida adequação aos princípios declaração de Bolonha, formatando o curso em dois ciclos 3+2 (alguns agrupando em apenas um ciclo mestrado integrado) e em sequência o 3º ciclo (doutorado. As licenciaturas anteriormente ao processo, era constituído de 5 anos curriculares que passou a ser constituído de 3 anos curriculares acrescido de mais dois (mestrado), cujas características estão dispostas no quadro 5:

**Quadro 5** - Grau Acadêmico antes e depois do Processo de Bolonha no Sistema de Ensino Superior Português

Antes	Depois
<p><b>Bacharel</b> - obtido após conclusão de um curso superior de curta duração (3 anos) ou do primeiro ciclo de um curso superior bietápico (3 anos);</p> <p><b>Licenciado</b> - obtido após a conclusão de um curso superior de longa duração (5 ou 6 anos) ou do segundo ciclo de um curso superior bietápico (3 + 2 anos);</p>	<p><b>1º Ciclo: Licenciado</b> - obtido após conclusão do primeiro ciclo do ensino superior (3 ou 4 anos) ou do terceiro ano de um curso de mestrado integrado;</p> <p><b>2º Ciclo: Mestre</b> - obtido após conclusão do segundo ciclo do ensino superior (3 + 2 anos) ou de um curso de mestrado integrado (5 ou 6 anos);</p>

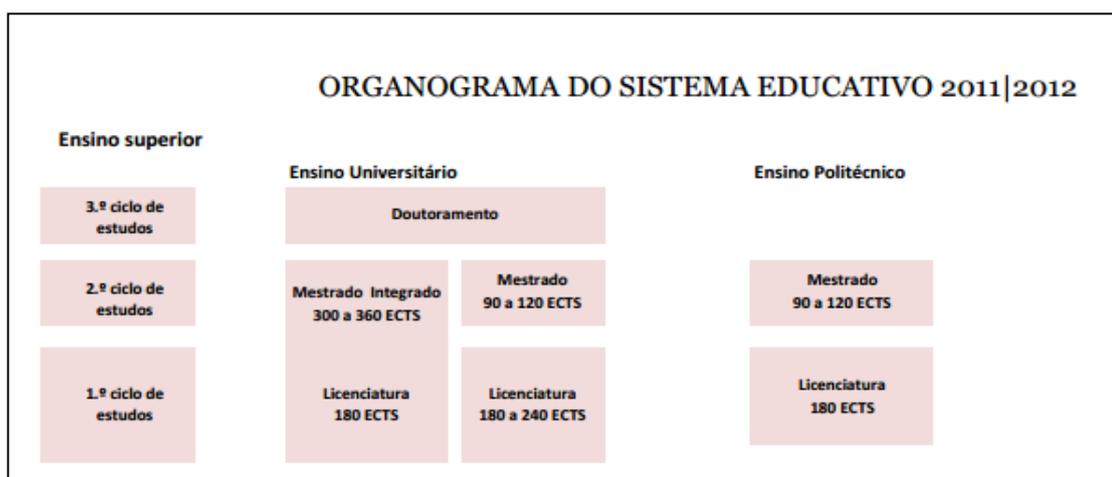
<p><b>Mestre</b> - obtido após obtenção do grau de licenciado, seguida de conclusão de curso de mestrado (5 + 2 anos) e de aprovação em provas de mestrado.</p> <p><b>Doutor</b> - obtido após obtenção do grau de mestre, seguida de aprovação em provas de doutoramento.</p>	<p><b>3º Ciclo: Doutor</b> - obtido após conclusão do terceiro ciclo do ensino superior</p>
--	---

Fonte: Lei nº 49/2005 e Regulamento

Outro item que merece destaque na composição legal do ensino superior português, alvo de muitas discussões no processo de adequação ao processo de Bolonha, implementado a partir da Lei nº 49/2005, de agosto e o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, foi a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimento para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a adaptação ao sistema europeu de créditos curriculares (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*) baseado no trabalho dos estudantes e acumulo de créditos que possibilitava e garantia transferência e mobilidade, dentro do espaço europeu.

Referente à adaptação do sistema de créditos curriculares, a legislação propõem que ao 1º ciclo, por norma, 180 créditos, isto é, nos três anos curriculares de trabalho. Esta regra não foi destinada as áreas científicas e as profissões reconhecidas internacionalmente como exigindo formação mais longa (240 créditos), na área da saúde: médicos, enfermeiros, veterinários e farmacêuticos e das exatas: arquitetos e engenheiros de concepção (Figura 6).

**Figura 5** – Organograma do Sistema Educativo com distribuição de créditos 2011/2012



Fonte: DGES (2013)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, indica as modalidades de oferta do ensino superior e designa a Sesu, o Conselho Nacional de Educação e ao INEP a regulamentação do ensino superior através das Diretrizes Curriculares do ensino superior. Em 2009, foi elaborado pelo Governo brasileiro os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, com fins de identificação das efetivas formações de nível superior no Brasil e sistematização das denominações e descritivos já existentes.

Esta ação educacional do ensino superior está em sintonia com as demandas sociais e econômicas dentro da perspectiva da melhoria da qualidade de ensino. Foram assim determinados dois conceitos inovadores: linha de formação e linha convergência, que tendem a filtrar os conceitos brasileiros para os indicadores mundiais da educação e para as tendências que vem sendo intensificadas nos países integrantes do Espaço Europeu de Ensino Superior.

A lista de formação, que convergem às informações indicadas pelos Referenciais privilegiam as nomenclaturas historicamente consolidadas, apoiadas pelas legislações regulamentadoras de profissões e pelas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Juntos, compõem um conjunto de descritivos que apontam: o perfil do egresso, os temas abordados na formação, os ambientes em que o profissional poderá atuar e a infraestrutura mínima recomendada para a oferta que se manifesta através das competências especializadas desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua formação e pelo detalhamento em seu histórico escolar. A cada perfil de formação, associa-se uma única denominação e vice-versa, firmando uma identidade para cada curso, aproximando ao movimento europeu da Classificação Nacional de Formação da Educação (Cnfa) tentativa de unificação determinadas pela Unesco na CITE.

A lista de convergência é uma lista dos nomes dos cursos em oferta, para alinhamento das nomenclaturas dos cursos ofertados pelas IES no Brasil. A adoção da convergência de denominação tem diversas consequências positivas para o processo educacional. Possibilita a percepção de identidades entre diversos cursos oferecidos por diferentes instituições ou mesmo por grandes instituições, em diferentes localidades. Com isso, contribui para facilitar os processos de intercâmbio e mobilidade estudantil mais uma tendência do movimento mundial em busca da qualidade do ensino superior.

Distingue-se assim, três os graus acadêmicos, instituído na LDB e ratificado nas Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura: os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e

humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas conforme distinção proposta pelo quadro 6, do que ocorre na conceituação portuguesa (MEC, 2014). (*grifo nossos*)

Os cursos de 2º e 3º Ciclos do ensino superior em Portugal, no Brasil, não designados cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, designado os mestrados e doutorados, de acordo com a legislação brasileira, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento prevista na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001 a alterada pela Resolução CNE/CSE nº 24/2002 e de responsabilidade da CAPES. Diferencia assim, da legislação portuguesa que inclui os ciclos em uma legislação do ensino superior português, cujas diferenças atendem as exigências legais, econômicas e sociais de cada país (Quadro 6).

**Quadro 6** - Distinção entre o Ensino Superior brasileiro e português – quanto ao grau acadêmico (1º Ciclo e graduação)

<b>Grau Acadêmico</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
<b>Bacharelado</b>	Considerado curso de graduação no ensino superior que proporcionam a formação exigida para que se possam exercer as profissões regulamentadas por lei ou não.	Não oferecido em Portugal
<b>Licenciatura</b>	Considerado curso de graduação no ensino superior que habilita para o exercício da docência em educação básica (da educação infantil ao ensino médio).	Confere o grau de licenciado, relativo a graduação, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de licenciatura, tenham obtido o número de créditos fixado distintos no 1º Ciclo de estudos do ensino politécnico (180 créditos) e universitário (240 créditos).
<b>Mestre</b>	Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.	Conferido aos que através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa da dissertação, do trabalho de projeto ou do relatório de estágio, tenham

	<p>O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional</p> <p>Oferecidos nas universidades e centro universitário de forma autônoma, avaliados pela CAPES e as faculdades devem pedir autorização quando possuídas dos requisitos mínimos estabelecidas pela CAPES.</p>	<p>obtido o número de créditos fixado no 2º ciclo de ensino superior.</p> <p>Deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza profissional nos Institutos Politécnicos e deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza acadêmica com recurso à atividade de investigação ou que aprofunde competências profissionais nas Universidades.</p>
<b>Doutor</b>	<p>Doutor é o grau concedido pelas universidades correspondente ao segundo nível de pós-graduação.</p>	<p>Conferido pelas universidades e institutos universitários aos que tenham obtido aprovação nas unidades curriculares do curso de doutoramento quando exista, e no ato público de defesa da tese no 3º Ciclo de ensino.</p>

Fonte: Elaborado própria baseado na LDB (1996) e no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2013)

### 2.1.2.2 Regulação e Avaliação da Qualidade do Ensino Superior

No Brasil, é de responsabilidade do MEC a regulação das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino (Instituições Federais e Instituições Privadas). É de competência da Secretaria de Educação Superior (Sesu) através do Sistema Nacional de Avaliação Nacional do Ensino Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 os Atos Autorizativos (credenciamento da IES e autorização e reconhecimento de Cursos) e Atos Regulatórios (recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de Curso) disposta no Decreto nº 3860 de 09 de julho de 2001, apresentados no quadro 7 e Atos avaliativos (quadro 7) :

**Quadro 7** - Atos Regulatórios do Ensino Superior no Brasil das Instituições de Ensino Superior e dos Cursos de graduação

Ato	Modalidade	Brasil
Atos Autorizativos e Regulatórios	IES	<p><b>Credenciamento</b> – para iniciar suas atividades, as instituições de ensino superior privadas devem solicitar credenciamento junto ao MEC. O credenciamento é feito a partir da análise documental e avaliação in loco do Inep.</p> <p><b>Recredenciamento</b> – ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes, as instituições privadas e as instituições federais de ensino superior devem solicitar a renovação de seu credenciamento junto ao MEC. Além da avaliação documental, o processo de recredenciamento leva em conta os indicadores de qualidade resultantes dos processos de avaliação do Sinaes. Resultados insatisfatórios podem motivar supervisão do MEC. Nesse caso, o pedido de recredenciamento fica suspenso até o encerramento do processo.</p>
	Cursos	<p><b>Autorização</b> – quando uma faculdade deseja abrir um novo curso, precisa requerer autorização ao MEC. Na análise, o ministério avalia a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. Universidades e centros universitários, que são instituições com autonomia, não precisam requerer autorização (exceto para os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, que necessitam de autorização prévia, e cursos que funcionarão em campi situados fora do município-sede da instituição).</p> <p><b>Reconhecimento</b> – quando a primeira turma do novo curso completa entre 50% e 75% de sua carga horária, a instituição deve solicitar seu reconhecimento ao MEC. É feita então uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas.</p> <p><b>Renovação de reconhecimento</b> – essa avaliação é feita de acordo com o ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. Na análise, o MEC considera os resultados obtidos pelo curso nas avaliações. Cursos que obtiverem Conceito Preliminar de Curso 1 ou 2 serão avaliados in loco. Se o conceito insuficiente for confirmado pela avaliação in loco, o MEC poderá dar início a processo de supervisão.</p>

Fonte: Elaborado própria baseado na SINAES (2012). Acesso em [www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/)

Em Portugal, o procedimento para a criação de Instituições de Ensino Superior são distintas da do Brasil. As Instituições de ensino superior públicas são criadas por decreto-lei, desde que obedeça o ordenamento nacional da rede de ensino público, de acordo com o Regimento Jurídico das Instituições de Ensinos Superior, em seu “Capítulo I- Forma e procedimentos de criação de instituições”, no Art. 30º Instituições de ensino superior. (Figura 7).

**Figura 6-** Procedimento Jurídico para a Criação de IES pública em Portugal

<p><b>TÍTULO II</b></p> <p><b>Instituições, unidades orgânicas e ciclos de estudos</b></p> <p><b>CAPÍTULO I</b></p> <p><b>Forma e procedimento de criação de instituições</b></p> <p><b>Artigo 30.º</b></p> <p><b>Instituições de ensino superior públicas</b></p> <p>1 – As instituições de ensino superior públicas são criadas pelo Governo, por decreto aprovado em Conselho de Ministros.</p> <p>2 – A criação de instituições de ensino superior públicas obedece ao ordenamento nacional da rede do ensino superior público e é precedida dos estudos necessários para justificar a sua necessidade, bem como a sua sustentabilidade.</p> <p>3 – A criação de instituições de ensino superior públicas é precedida de parecer do Conselho Coordenador do Ensino Superior e dos organismos representativos das instituições de ensino superior público.</p>
---

Fonte: Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Acesso em Março de 2014 em [http://www.uc.pt/sasuc/Informacao\\_Geral/rjies.pdf](http://www.uc.pt/sasuc/Informacao_Geral/rjies.pdf)

As instituições de ensino particular para serem criadas, obedecem a outro procedimento, determinado pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior: Reconhecimento de Interesse Público (RIP) pelo Ministério da tutela, conforme código civil português, para poderem funcionar e atribuir graus académicos. Como indicado no Artigo 31 (Figura 8).

**Figura 7 -** Procedimento Jurídico para a Criação de IES privadas em Portugal.

<p><b>Artigo 31.º</b></p> <p><b>Estabelecimentos de ensino superior privados</b></p> <p>1 – Os estabelecimentos de ensino superior privados podem ser criados por entidades que revistam a forma jurídica de fundação, associação, cooperativa ou sociedade por quotas, constituídas especificamente para esse efeito, bem como por entidades com fins de natureza cultural e social sem fins lucrativos que incluam o ensino superior entre as suas atribuições.</p> <p>2 – O reconhecimento das fundações cujo escopo compreenda a criação de estabelecimentos de ensino superior compete ao ministro da tutela, nos termos do artigo 188.º do Código Civil.</p> <p>3 – As entidades instituidoras de estabelecimentos de ensino superior privados devem preencher requisitos apropriados de idoneidade institucional e de sustentabilidade financeira, oferecendo, obrigatoriamente, garantias patrimoniais ou seguros julgados suficientes.</p>
---

Fonte: Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Acesso em Março de 2014 em [http://www.uc.pt/sasuc/Informacao\\_Geral/rjies.pdf](http://www.uc.pt/sasuc/Informacao_Geral/rjies.pdf)

Quanto a avaliação do sistema de ensino superior, no Brasil, após 2004, com a implantação do Sinaes, adotou um modelo misto: avaliação educativa e avaliação para regularização. (BRASIL, 2010). Adota tanto um caráter externo às instituições e enfatiza a regulação, o controle e a hierarquização, em busca de eficiência e de produtividade e o estabelecimento de *rankings* para efeitos comparativos entre as instituições, como também adota a perspectiva da valorização dos problemas que acontecem no interior das instituições e enfatiza o processo de auto-avaliação, com base nos princípios de participação e de gestão democrática das instituições. (MONTEIRO DE FREITAS, 2010).

Como forma de atingir concretamente as IES na sua totalidade, o Sinaes possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Salienta-se que este modelo de avaliação tem como base conceitual inicial a avaliação institucional que compreende a avaliação externa e a avaliação interna, principalmente através de seu componente central, a autoavaliação (BRASIL, 2006).

Já o modelo de avaliação da educação superior, em Portugal, é marcado por três etapas/ciclos bem distintos (AMARAL, 2007; MONTEIRO DE FREITAS, 2010). O primeiro ciclo, denominado Experiência-Piloto, teve importante participação do Conselho de Reitores das Universidades Portugueses (CRUP) e da Fundação de Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação. Com base universitária, foi considerada muito importante porque representou o desenvolvimento de um processo contínuo e sistemático de avaliação da educação superior em Portugal por meio de três pilares: auto-avaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa.

O segundo ciclo de avaliação em Portugal foi coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) durante a sua vigência. O grande avanço deste ciclo foi a inclusão de todo o sistema universitário: universidades públicas e privadas, politécnicos públicos e ensino superior particular e cooperativo. Foram avaliados todos os cursos do setor público e privado, com avanço no que se refere à objetivação dos resultados, na harmonização de critérios, no cumprimento mais rigoroso do calendário de avaliação, houve também problemas que deram término a esse ciclo (VERCHINE & FREITAS, 2011).

O terceiro ciclo de avaliação em Portugal (2007 até os dias atuais) aconteceu com a criação

da Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (A3ES), vinculada à *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), com objetivo de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos (CHAPARO, 2010). Tudo isso com vistas a serem tomadas decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados.

O processo de acreditação parte da Agência de Avaliação e Acreditação de Portugal baseia-se na obrigatoriedade de cumprimento de indicadores de qualidade por parte das instituições de ensino. Uma vez definidos os critérios-base, os *standards-base* ou as condições mínimas, os cursos são ou não acreditados. Nenhum curso pode funcionar sem a acreditação dada pela agência (A3ES, 2013).

No contexto de Portugal, avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas são complementares e indissociáveis: avaliação visa à promoção da qualidade do ensino, investigação, ação cultural e ação no meio exterior desenvolvido pela intuição enquanto que a acreditação visa o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial das instituições e cursos avaliados. (MONTEIRO DE FREITAS, 2010).

### 2.1.2.3 Modalidade de Acesso ao ensino Superior

O regime de acesso ao ensino superior, previsto no art.º 12 da Lei de Base do Ensino Superior (LBSE) tem sido alvo de várias regulamentações, quer nos aspectos gerais, quer nos regimes especiais. O acesso e ingresso nos estabelecimentos de ensino superior público, particular e cooperativo, previsto no Decreto-Lei. N.º 296-A/1998, de 25 de Setembro, alterado em 1999, 2003, 2004 e 2006, assenta na aprovação num curso de ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente e alterado pelo Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de Outubro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de Outubro.

Em Portugal, o acesso ao ensino superior é regulado por um sistema de *numerus clausus*<sup>45</sup> extensivo à totalidade do sistema, incluindo todos os ciclos de estudos de licenciatura

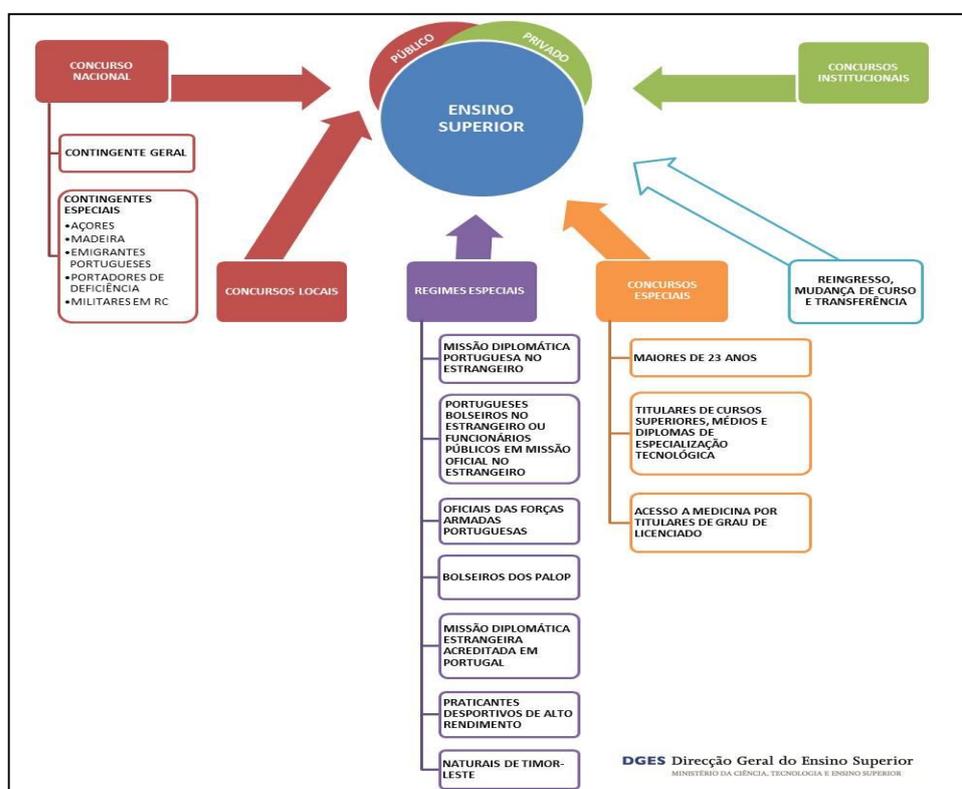
---

<sup>4</sup> Número fechado em latim, que determina o método usados para limitar o número de alunos que podem estudar em uma universidade, que podem ter acesso ao ensino superior em Portugal.

e mestrados integrados, nas instituições públicas e privadas, universidades e institutos politécnicos. O número de vagas por ciclo de estudos é aprovado a nível central, pela DGES.

É realizado um concurso nacional de acesso, decorre em três fases, nas quais são sucessivamente: disponibilizadas as vagas sobranes da fase anterior, para candidatos que, entretanto, tenham conseguido as habilitações necessárias, para concorrer ao ensino superior ou para colocados nas fases anteriores, que queiram mudar de colocação. Tendo assim outras modalidades de acesso ao ensino superior seja público e ou privado (Figura 9).

**Figura 8 - Modalidades de acesso ao ensino superior em Portugal**



Fonte: DGES ( 2013)

Dá-se através do Concurso Nacional e Local para as Instituições de Ensino Superior públicas em regimes especiais e concursos especiais e reingresso, e para as IES privadas através de concursos Institucionais. Conforme figura 13 e descritas e conceituadas na legislação portuguesa:

**Regime geral de acesso ao ensino superior** - Para se candidatarem ao primeiro ciclo de estudos conducente ao grau de **licenciado** ou ao ciclo de estudos de mestrado integrado conducente ao grau de **mestre**, através do

regime geral, os estudantes nacionais e estrangeiros devem satisfazer as condições prevista na legislação.

**Regimes especiais de acesso** - Para além do regime geral existem regimes especiais de acesso ao ensino superior para atletas de alta competição, cidadãos portugueses em missão oficial no estrangeiro, funcionários nacionais e estrangeiros em missão diplomática, oficiais das Forças Portuguesas e bolseiros no quadro dos acordos de cooperação firmados pelo Estado Português.

**Concursos especiais** - Para além do regime geral e dos regimes especiais há concursos especiais para candidatos que reúnam condições habitacionais específicas possibilitando o ingresso no ensino superior a novos públicos numa lógica de aprendizagem ao longo da vida:

- Adultos maiores de 23 anos que tenham obtido aprovação em provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior;
- Titulares de um curso de especialização tecnológica (curso pós-secundário não superior).

O acesso ao 2º e 3º ciclo também esta estabelecido pela mesma legislação, já mencionada, onde se é determinado que para o acesso ao 2º ciclo o candidato deve possuir o grau de licenciado, se o grau académico superior for estrangeiro deve ser reconhecido pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos. Além de que os portadores de currículos de graduação deve ter a capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos. Para o 3º Ciclo, o candidato deve possuir o grau de mestre ou equivalente legal; que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da universidade onde pretendem ser admitidos (PORTUGAL, 2010).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação, por sua vez, por meio do Conselho Pleno, instituiu o Parecer nº CP 98/99, aprovado em 06/07/99, que trata da “Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior” e faz considerações sobre a legislação vigente. O referido Parecer destaca da Constituição Federal, os artigos 20648, 207 e 208 os quais respectivamente, determinam que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

- I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

[...] As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...]

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O acesso ao ensino superior no Brasil se dá através dos tradicionais exames vestibulares (concurso organizado pela IES realizadora), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e pela Avaliação Seriada no Ensino Médio em sistema classificatório, de acordo com o número de vagas solicitada pela IES e autorizada pelo MEC. O número de vagas ofertadas é regulada pelo sistema de avaliação das IES e dos cursos, uma vez sendo positiva, é critério para a participação das instituições de ensino superior nos principais programas de acesso e ampliação do mesmo à educação superior estabelecida pelo MEC (BRASIL, 2010).

Os Exames Vestibulares são exames e concursos, organizados pelas “Pró-reitoria de acesso” das IES Públicas ou pelos órgãos responsáveis nas IES privadas para ocupação das vagas ofertadas no processo seletivo anualmente. Podem ser terceirizados ou próprios.

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, com fins de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção ao acesso ao ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. A divulgação e a oferta das vagas para candidatos através do Enem ocorrem através do Sisu – Sistema de Seleção Unificada, sistema unificado, gerenciado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

A Avaliação Seriada no Ensino Médio é a modalidade de acesso universitário que acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do ensino médio. Diversas instituições aplicam, ainda, testes, provas e avaliações de conhecimentos voltados à área do curso que o estudante pretende fazer.

Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Universidade para todos (ProUni), que concede bolsas de privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL,2010).

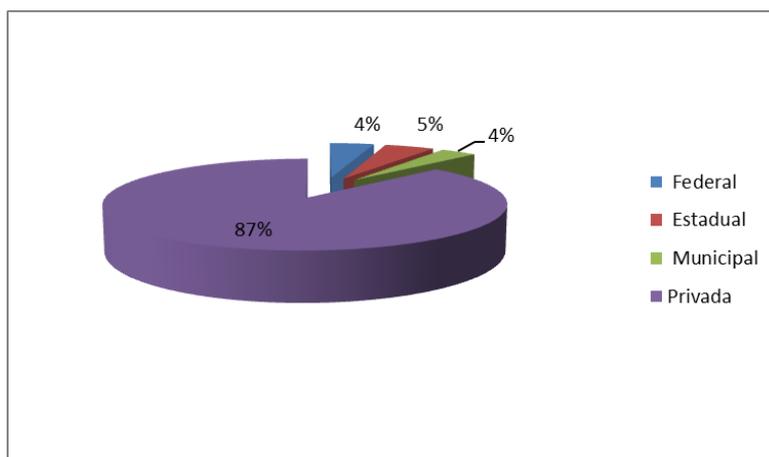
Instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, depois convertida na Lei nº 11.096 de 2004 (BRASIL, 2004), o ProUni surge com o objetivo de regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior (ES), no que se refere à isenção fiscal das IES, além de promover o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino na educação superior.

Apresentado posteriormente e instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, surge sob a premissa de “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007) e, segundo os dados preliminares do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2012), já se fez responsável pela ampliação de 59,7% das matrículas anuais em IFES na comparação entre 2007 e 2011.

#### 2.1.2.4 Dados relacionados ao ES: Brasil e Portugal

##### **2.1.2.4.1 N° de Instituições e Dispersão Geográfica**

No Brasil, em 2012, o número de IES no país foi de 2.416 distribuídas entre públicas e privadas. As IES públicas (federais, estaduais e municipais) representam apenas 12,59% dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil. A grande representatividade se dá pela presença das IES privadas, representando 87,41% neste ano, conforme figura 14. Com 31.866 cursos em funcionamento (autorizados pelo MEC), onde a oferta se encontra mais concentrada nas instituições de ensino privadas, representando 65,77% da oferta de cursos de graduação.

**Gráfico 6 - Representação das IES públicas e privadas no Brasil – 2012**

Fonte: Censo do Ensino Superior 2012

O número de IES cresceu 57,5% de 2001 a 2012. Em destaque, o número de Universidades públicas cresceu neste período 68% e o número de Institutos Federais (IF) em 65%. Na esfera privada os Centros Universitários cresceu 29% a mais que no âmbito público e as IES privadas cresceu em 55% (Tabela 2).

**Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil 2001/2012.**

Ano	Instituições								
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	88	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-

Fonte: MEC/Inep (2012)

Em Portugal, no ano de 2011, foi registrado pelo DGEES, 121 Instituições de Ensino Superior, onde destas 67,77% são do ensino superior privado a que correspondem a 338

Unidades Orgânicas (UO), a cerca de um terço das instituições, mas a quase 60% das unidades orgânicas são do ensino público. Ofertaram neste ano 4.222 ciclos de estudos de acordo com os princípios legais disposta pela A3ES, conforme tabela 3, concentração ensino público (73,95%) bem distinto do que acontece no Brasil onde a maior parte da oferta do curso se encontra na rede privada de ensino. Disponibilizando 155.891 vagas, destas 66,56% se encontram disponíveis no ensino superior público, bem distinto do que acontece no Brasil.

**Tabela 3** - Instituições e Unidades Orgânicas do Sistema de Ensino Superior de Portugal - 2011

Tipologia das Instituições	1*		2.		3.		4.	
	Instituições de Ensino Superior (IES)	%	Unidades Orgânicas (UO)	%	Ciclos de Estudos	%	Vagas	%
<b>Ensino Superior Público</b>								
Universitário	16	13,22	100	29,59	2126	50,86	68250	43,78
Politécnico	20 (27)*	16,53	94	27,81	965	23,09	35512	22,78
<b>TOTAL</b>	<b>36 (43)*</b>	<b>29,75</b>	<b>194</b>	<b>57,40</b>	<b>3091</b>	<b>73,95</b>	<b>103762</b>	<b>66,56</b>
<b>Ensino Superior Público Militar</b>								
Universitário	3	2,48	3	0,89	21	0,50	260	0,17
Politécnico			2	0,59	21	0,50	28	0,02
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2,48</b>	<b>5</b>	<b>1,48</b>	<b>42</b>	<b>1,00</b>	<b>288</b>	<b>0,18</b>
<b>Ensino Superior Privado</b>								
Universitário	40	33,06	77	22,78	740	17,70	34021	21,82
Politécnico	42 (51)*	34,71	62	18,34	349	8,35	17820	11,43
<b>TOTAL</b>	<b>82 (91)*</b>	<b>67,77</b>	<b>139</b>	<b>41,12</b>	<b>1089</b>	<b>26,05</b>	<b>51841</b>	<b>33,25</b>
<b>TOTAL Sistema de Ensino Superior</b>	<b>121</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>	<b>4222</b>	<b>100</b>	<b>155891</b>	<b>100</b>

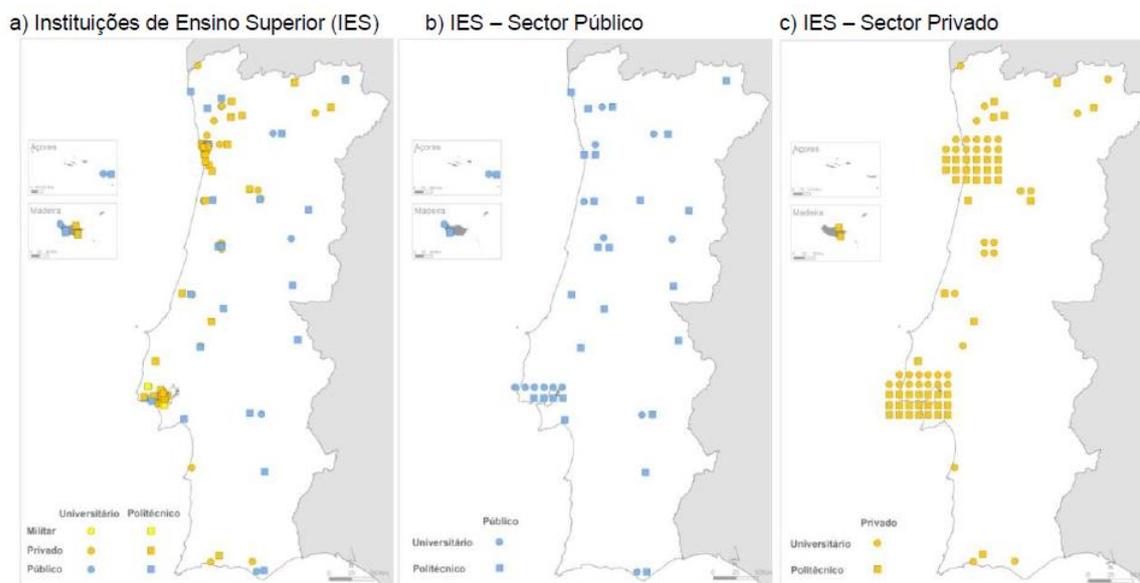
\*Há unidades orgânicas de natureza politécnica que estão inseridas em universidades. O valor entre parêntesis indica o total de unidades orgânicas de natureza politécnica, contabilizando as que pertencem a universidades. O total geral porém teve em conta a vinculação institucional e não a natureza e corresponde aos totais parcelares fora dos parêntesis.

Fonte: A3ES (2013)

A Rede de Instituições de Ensino Superior em Portugal caracteriza-se por uma grande dispersão territorial item que compõem os indicadores de controle no processo educacional superior em Portugal. Com oferta formativa em, pelo menos, todas as cidades sedes de distrito, ainda que o número de instituições, ciclos de estudos, vagas e estudantes, nas duas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, seja muito maior e haja também maior oferta nas cidades intermédias relativamente às pequenas cidades das regiões mais periféricas. As instituições públicas cobrem a totalidade do território nacional, apresentando um padrão mais disperso do

que as privadas se encontram mais presentes nas áreas de grande concentração urbana (Figura 10).

**Figura 9** - Distribuição geográfica das IES do setor público e privado em Portugal 2011



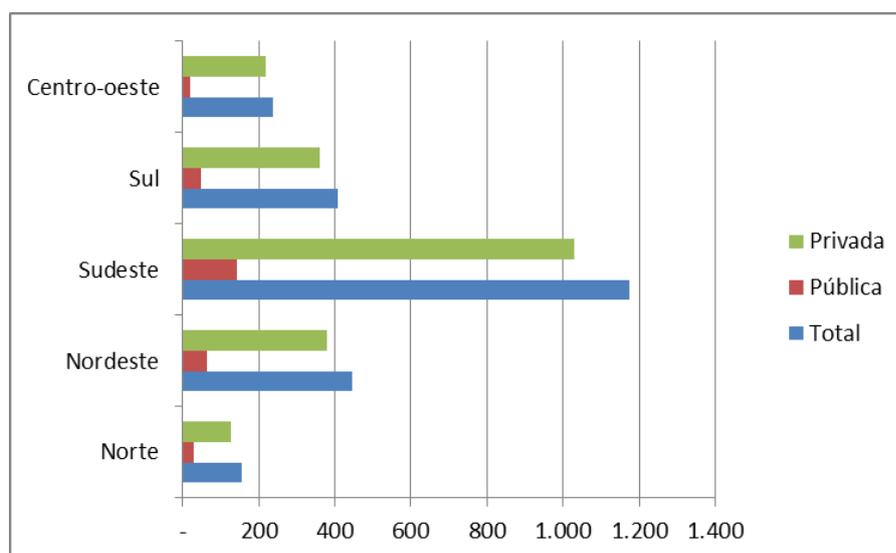
Fonte: Direção-Geral de Estatística do Ensino Superior (2012)

As universidades públicas encontram-se em 11 localizações, enquanto a rede de institutos politécnicos públicos e respectivos pólos ou extensões se encontram em mais de 20 localizações (DGES, 2013). A distribuição regional do ensino superior em Portugal decalca, no seu essencial, a rede urbana nacional. Há, no entanto, uma dispersão territorial superior ao que seria de esperar, já que o ensino superior é uma função central de nível superior que necessita de patamares mínimos de procura potencial – população – dentro de determinados limites de acessibilidade, superior às outras funções de ensino, o que nem sempre se verifica. Existem, assim, alguns pequenos núcleos urbanos com ensino superior, com uma dimensão populacional, um perfil funcional de comércio e serviços à população e uma base económica que poderá não assegurar a eficiência e sustentabilidade necessárias às respectivas IES neles localizadas (GEEEC, 2012).

A relação IES e territorialidade não é um dado que constitui um indicador para o acesso no Brasil. Os dados mensurados no Brasil mapeiam as IES por região e unidade federativa (UF), ou região, distinguindo a sua concentração interior dos estados ou na capital. 48,6% das IES se

encontram na região sudoeste, nordeste com 18,4%, Sul com 16,9%, Centro-oeste com 9,8% e Norte com 6,4%. A Alta concentração das IES no sudeste é marca pela falta de planejamento e proporção para o desenvolvimento das políticas educacionais (Fávero e Leal , 2007). Para Sobrinho e Brito (2008), o sistema educacional brasileiro, assim como o próprio país, ainda é complexo e desigual capaz de desenvolver uma estrutura conflitante onde em localidades distintas, as discrepâncias são significativas percebidas (Gráfico 7).

**Gráfico 7 - Localização das IES públicas e privadas por região federativa brasileira em 2011**



Fonte: Adaptada do Censo Educação Superior (2011)

O movimento de dispersão se dá no movimento capital x interior dos estados federativos. 64,9% das IES do Brasil se encontram no interior dos estados Brasileiros. O maior índice de interiorização acontece no Sudoeste do país com 73,74% das IES localizadas no interior, públicas 80,4% e privadas 72,8% de sua localização no interior do estado. O movimento de interiorização (maior concentração de IES no interior que na capital do estado) acontece também no Sul e Centro-Oeste, com percentuais distintos. No Centro-oeste as IES públicas se concentram em maior número na capital. No Norte e Nordeste do Brasil o total das IES se concentra nas capitais dos estados, respectivamente 61,68% e 59,22% em movimentos distintos. No norte 71,42% das públicas se concentra na capital enquanto no nordeste 58,46% se concentram no interior e as privadas se encontram mais na capital (Tabela 4).

**Tabela 4** – Representação quantitativa das IES por região, setor e concentração na capital ou no interior do Brasil/ 2011

Estado	Perfil	Total	Capital	Interior	% capital	% Interior
Norte		154	95	59	61,68831	38,31169
	Pública	28	20	8	71,42857	28,57143
	Privada	126	75	51	59,52381	40,47619
Nordeste		444	223	221	50,22523	49,77477
	Pública	65	27	38	41,53846	58,46154
	Privada	379	196	183	51,71504	48,28496
Sudeste		1.173	308	865	26,25746	73,74254
	Pública	143	28	115	19,58042	80,41958
	Privada	1.030	280	750	27,18447	72,81553
Sul		409	105	304	25,67237	74,32763
	Pública	49	11	38	22,44898	77,55102
	Privada	360	94	266	26,11111	73,88889
Centro-Oeste		236	115	121	48,72881	51,27119
	Pública	19	10	9	52,63158	47,36842
	Privada	217	105	112	48,3871	51,6129

Fonte: Adaptado Relatório Censo 2011 INEP

#### 2.1.2.4.2 Nível de Atratividade das IES

Em Portugal, o número de matriculados é maior em 59,6% no ensino universitário que nos Institutos politécnicos (Figura 16). O que determina o grau de atratividade das IES é a relação entre dois indicadores: o índice de força e a taxa de ocupação, composto diretamente pela percentagem de vagas preenchidas com primeira escolha. Em 2011, o sistema educacional de ensino superior em Portugal ofertou 53.500 vagas, concorrendo 46.642 candidatos, com taxa de ocupação de 69,79% e índice de força de 87%, como apresentado na tabela 5:

**Tabela 5** - Caracterização geral do acesso ao ensino superior em Portugal - 2010/11

Vagas	Candidatos	Colocados 1ª Fase	Matriculados 1ª Fase	Matriculados 1ª Opção 1ª Fase	Índice de Força	Taxa de Ocupação	Taxa de Ocupação das primeiras opções	Nota Min 1
53500	46642	42252	37337	23083	0,87	69,79	43,15	131,2

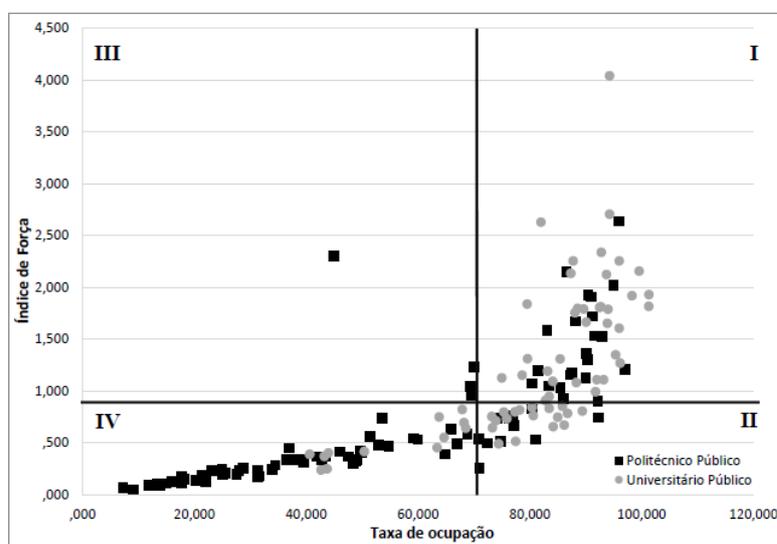
Fonte: Estatística do Ensino Superior 2011 – DGEEC

As universidades públicas registam, na maior parte dos casos, uma procura superior às vagas oferecidas, alto índice de força<sup>56</sup>, destacando-se a Universidade do Porto como a de maior dimensão, quer nas vagas, quer nos candidatos, sendo a única instituição universitária pública na Área Metropolitana do Porto.

A taxa de ocupação é um indicador que determina a ocupação de vagas disponível para o concurso que determina dois grandes grupos, respectivamente com valores superiores ou inferiores à média nacional que, na primeira fase, foi de 69,8%.

As instituições com alto índice de força e alta taxa de ocupação são consideradas instituições com maior atratividade, com grande potencial de crescimento, sustentabilidade e dinamismo. Nos indicadores de 2011, observa-se uma maior concentração de estabelecimentos de ensino universitário público que politécnicos no quadrante I que apresenta maior índice de forma e maior taxa de ocupação e consequentemente apresentam maior atratividade (Gráfico 8).

**Gráfico 8 - Instituições de ensino superior por índice de força e taxa de ocupação**



Fonte: Direção-Geral de Estatística do Ensino Superior (2012)

<sup>5</sup> Relativo ao índice de força há, fundamentalmente, três situações: um conjunto de instituições regista uma procura, em termos de candidatos em primeiras fase, na primeira fase a procura é superior ao seu número de vagas, mesmo quando consideradas ambas as variáveis em termos percentuais relativamente ao total nacional; um segundo grupo apresenta valores inferiores à unidade mas acima da média nacional de 0,87, enquanto um terceiro grupo de instituições não atingiu aquele valor médio

O grau de atratividade das instituições brasileiras que impacta no alto índice de concorrência para acesso, alto índice de matriculados e baixa evasão é determinado pelos indicadores de qualidade que compõem a Avaliação Externa, realizada pelo INEP, em ciclos de 3 em 3 anos, que possibilita o ranking das IES com melhor qualidade no país. Entram no grupo de excelência do ensino superior brasileiro as instituições que atingem as faixas 4 e 5 do Índice Geral de Cursos. O IGC é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o ‘Conceito Preliminar de Curso’ e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5) (INEP, 2013).

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito do ENADE, que mede o desempenho dos concluintes e dos ingressantes, o Conceito do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)<sup>4</sup> e as variáveis de insumo.

No Brasil, as IES com o IGC de maior representatividade, conforme Informações do MEC, são as Instituições que se aproximam da faixa de 5. As nove as 10 melhores IES, públicas obtiveram o IGC é igual a 5 no último ciclo de avaliação, conforme figura 18. O que representa maior qualidade e maior grau de atratividade dentre as IES no último ciclo de avaliação.

**Figura 10** - Ranking das 15 IES Brasileiras com maior IGC por Categoria Acadêmica, Organização Acadêmica, CPC, Conceito Médio da Graduação, Mestrado e Doutorado

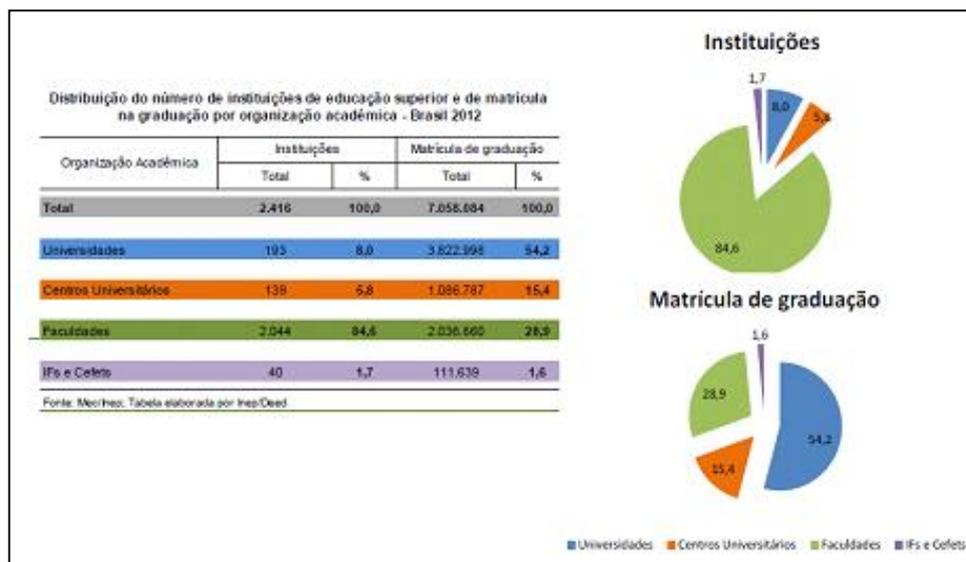
Nome da IES	UF	Categoria Administrativa	Organização acadêmica	Nº de Cursos com CPC no triênio	Conceito médio da Graduação	Conceito Médio do Mestrado	Conceito Médio do doutorado	IGC (Contínuo)	IGC (faixa)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SÃO PAULO	Pública	Universidade	30	3,4447	4,1034	3,2633	4,2775	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	MINAS GERAIS	Pública	Universidade	38	3,4456	4,2430	3,4810	4,2284	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SÃO PAULO	Pública	Universidade	39	2,6119	4,7732	3,8368	4,2272	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MINAS GERAIS	Pública	Universidade	52	3,4423	4,6437	3,6808	4,1781	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RIO GRANDE DO SUL	Pública	Universidade	52	3,6987	4,7284	3,5109	4,1002	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	MINAS GERAIS	Pública	Universidade	11	3,8794	4,4272	2,8570	4,0384	5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	MINAS GERAIS	Pública	Universidade	8	3,9913	3,4935	2,4205	4,0283	5
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	RIO GRANDE DO SUL	Pública	Universidade	5	3,8184	3,8870	2,1739	4,0054	5
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	SÃO PAULO	Pública	Universidade	13	4,1651	3,6224	2,3258	4,0026	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	MATO GROSSO	Pública	Universidade	57	2,9031	3,3946	2,3973	3,9287	4
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DISTRITO FEDERAL	Pública	Universidade	42	3,3580	4,1344	2,5632	3,9254	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	SERGIPE	Pública	Universidade	60	2,8643	3,3411	2,0000	3,9246	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	MINAS GERAIS	Pública	Universidade	26	3,2085	3,5335	2,6800	3,8823	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PARANÁ	Pública	Universidade	39	3,3111	3,7320	2,4912	3,8365	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	RIO GRANDE DO SUL	Pública	Universidade	29	2,7563	3,7997	2,3764	3,7675	4

Fonte: E-mec (2013)

O que justifica a alta concentração de alunos nas IES públicas, pois as 15 IES apresentadas no ranking das IES com maior IGE no país são públicas (Figura 17). O que confirma o índice apresentado pelo MEC (2012) onde das 2.416 instituições de educação superior do Brasil, apenas 8% são Universidades e detêm mais de 54% dos alunos, são, portanto, grandes instituições. Por outro lado, as Faculdades têm uma participação superior a 84%, mas atendem pouco menos de 29% dos alunos matriculados (Gráfico 9).

**Gráfico 9** - Distribuição dos números de IES e de matrículas na graduação por organização acadêmica – Brasil 2012



Fonte: E-mec (2012)

#### 2.1.2.4.3 Ofertas de Vagas e Cursos

Em Portugal, em 2011/2012 foram disponibilizadas 53.500 vagas para os ciclos de estudos de licenciatura e mestrado integrado. Registraram 46.642 candidaturas, na primeira fase. Destes candidatos, ficaram colocados na primeira fase 42.252 estudantes, tendo-se matriculado 37.337 dos mesmos. A taxa de ocupação correspondente à percentagem de vagas ocupadas com os estudantes matriculados foi, assim, de 69,79% , conforme tabela 5. 40% dos candidatos da primeira fase, cerca de 40%, isto equivale a 18.590 candidatos com distrito de residência que não o seu, o que traduz uma manifestação explícita dos candidatos de quererem estudar em outro distrito que não o que reside.

Das 86.640 vagas abertas no ensino superior em Portugal em 2011/2012, 87,2% das vagas destinam-se ao 1º ciclo (graduação), onde 45886 (60,6%) dispostas no ensino público e 29738 (39,3%) no ensino privado. No ensino público 52,9% das vagas e no ensino privado 55,6% são ofertadas no ensino universitário (Figura 12).

**Figura 11** - Vagas, segundo as NUTS I e II, por subsistema de ensino e nível de formação

Subsistema e nível	NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira	
			Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo			Algarve
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>Ensino público</b>		54068	52730	15954	14879	16488	3607	1852	683	605
<b>Universitário <sup>(2)</sup></b>		28820	27632	8187	5973	11502	1098	872	603	585
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(4)</sup>		20638	19593	5436	4080	8326	996	755	498	547
Mestrado integrado <sup>(5)</sup>		8182	8039	2751	1893	3176	102	117	105	38
<b>Politécnico <sup>(3)</sup></b>		25248	25148	7767	8906	4986	2509	980	80	20
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(4)</sup>		25248	25148	7767	8906	4986	2509	980	80	20
Mestrado integrado <sup>(5)</sup>		-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Ensino privado</b>		32572	32337	14127	2105	14865	150	1090	-	235
<b>Universitário <sup>(2)</sup></b>		20939	20939	8307	1350	10202	150	930	-	-
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(4)</sup>		18105	18105	7238	1120	8717	150	880	-	-
Mestrado integrado <sup>(5)</sup>		2834	2834	1069	230	1485	-	50	-	-
<b>Politécnico <sup>(3)</sup></b>		11633	11398	5820	755	4663	-	160	-	235
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(4)</sup>		11633	11398	5820	755	4663	-	160	-	235
Mestrado integrado <sup>(5)</sup>		-	-	-	-	-	-	-	-	-

(1) Vagas aprovadas pelos órgãos competentes dos estabelecimentos de ensino superior, nos termos do artigo 64.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. As vagas da Universidade Católica Portuguesa são recolhidas através de inquérito direto.

Não inclui a Universidade Aberta e o ensino militar e policial.

(2) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

(3) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

(4) Inclui os cursos de "Licenciatura - 1.º ciclo" e os "Preparatórios de licenciatura - 1.º ciclo".

(5) Inclui os cursos de "Mestrado integrado" e os "Preparatórios de mestrado integrado".

Fonte: Estatística da Educação 2011/2012. Direção-Geral de Estatística da Educação 2011

As vagas ofertadas em 2011/2012 nas IES públicas e privadas encontraram com maior disponibilidade nas Ciências Sociais, Comércio e Direito (33,6%), Engenharia, Indústria de Transformação e Construção (18,5%) e Saúde e Proteção Social (16,4%) conforme figura 13.

**Figura 12** - Vagas, segundo as NUTS I e II, por área de educação e formação

Subsistema e área	NUTS I e II	Continente							R.A. Açores	R.A. Madeira
		Portugal	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino público e privado	86640	85117	30081	16984	31353	3757	2942	683	840	
Educação	3153	3083	1132	572	1084	195	100	30	40	
Artes e Humanidades	9769	9666	2991	2033	3880	427	335	20	83	
Ciências Sociais, Comércio e Direito	29118	28516	9916	5174	11494	912	1020	223	379	
Ciências, Matemática e Informática	6153	6053	2115	1334	2207	215	182	65	35	
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	16053	15833	5654	3420	5775	591	393	80	140	
Agricultura	1391	1369	445	290	320	292	22	22	-	
Saúde e Proteção Social	14236	13970	5712	2775	4410	620	453	178	88	
Serviços	6737	6597	2116	1386	2153	505	437	65	75	
Desconhecido ou não especificado	30	30	-	-	30	-	-	-	-	

Fonte: Estatística da Educação 2011/2012. Direção-Geral de Estatística da Educação 2011

No Brasil, curso com maior número de IES ofertantes, maior número de vagas ofertantes e candidatos inscritos é o curso de Administração. Conforme figura 14, com informações do e-mec, no Brasil: o maior número de IES que oferecem cursos de graduação no país concentram as vagas cursos de Administração (2.279), Pedagogia (1.801), Direito (1.121) e Ciências Contábeis (1.103), em número de vagas ofertantes se encontram os curso de Administração (495.246), Pedagogia (354.116), Direito (214.821), Ciências Contábeis (202.422), Ciência da Computação (135.121) e Enfermagem (119.753), em candidatos inscritos Administração (918.130), Direito (779.762), Medicina (692.229), Pedagogia (499.873) e Engenharia Civil (329.071).

**Figura 13** - Distribuição de IES, vagas, N° de Cursos e candidatos por Área x cursos no Brasil/2011

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Vagas Oferecidas			Candidatos Inscritos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Pedagogia	998	144	854	1.801	611	1.190	354.116	40.567	313.549	499.873	212.678	287.195
Design	159	35	124	252	56	196	26.267	2.629	23.638	60.592	27.361	33.231
Direito	847	90	757	1.121	153	968	214.821	17.963	196.858	779.762	305.769	473.993
Administração	1.447	132	1.315	2.279	316	1.963	495.246	24.614	470.632	918.150	248.826	669.324
Ciências contábeis	856	95	761	1.104	170	934	202.422	12.834	189.588	294.096	103.754	190.342
Ciência da computação	627	133	494	1.103	244	859	135.121	15.291	119.830	260.172	133.370	126.802
Sistemas de informação	165	21	144	188	34	154	18.720	1.553	17.167	29.374	14.542	14.832
Arquitetura e urbanismo	226	52	174	269	60	209	35.523	3.724	31.799	129.359	63.205	66.154
Engenharia civil	335	92	243	467	155	312	67.733	9.686	58.047	327.017	180.036	146.981
Engenharia elétrica	217	68	149	299	103	196	35.761	6.161	29.600	105.325	63.718	41.607
Agronomia	189	92	97	257	154	103	19.975	10.041	9.934	109.673	96.188	13.485
Medicina veterinária	159	50	109	178	60	118	18.147	4.368	13.779	95.934	70.539	25.395
Enfermagem	645	101	544	826	160	666	119.753	9.456	110.297	295.648	125.660	169.988
Medicina	171	72	99	187	83	104	16.752	6.943	9.809	692.229	440.391	251.838
Odontologia	185	52	133	209	60	149	20.861	4.614	16.247	102.963	63.247	39.716
Fisioterapia	425	58	367	514	66	448	68.939	4.043	64.896	137.102	47.638	89.464
Turismo	240	40	200	290	56	234	27.783	3.193	24.590	50.892	30.419	20.473
Gestão ambiental	218	48	170	282	78	204	37.413	3.261	34.152	80.184	42.084	38.100

Fonte: E-Mec/MEC

Fonte: E-mec/MEC 2011

A formação profissional e a educação são elementos importantes e condicionantes para a preparação das pessoas na inserção e recolocação no mercado de trabalho. As políticas de educação e inserção devem se munir de informações detalhadas do mercado inserido para definir, acompanhar e avaliar eficazmente as políticas de formação.

Em Portugal, a oferta de cursos de formação está ligada diretamente a lógica e encaminhamento da Unesco em na busca conseguir melhor eficácia nas políticas educacionais através de dados estabelecidos e recolhidos sob um padrão proposto: “Classificação Internacional Tipos da Educação – CITE”.

O Ministério da Educação e Ciência, para tal adequação, instituiu em portaria 256/2005, a revisão da Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAEF)<sup>67</sup> proposta na portaria nº

<sup>6</sup> A CNAEF corresponde à grelha de classificação desenvolvida em conjunto pelo Eurostat e Cedefop, *Fields of Education and Training* (EUROSTAT and CEDEFOP, 1999). A CNAEF estrutura-se em três hierárquicos. O primeiro nível subdivide-se em 10 áreas, identificadas por um dígito, de 0 a 9. O segundo nível subdivide-se num máximo possível de 10 sub-áreas, identificadas com dois dígitos. No terceiro nível, estas sub-áreas dividem-se,

316/200. Das 71 áreas cnaef, apresenta-se um alto nível de desagregação entre as áreas e um forte contraste: em oposição a 16 áreas em que a procura é superior à oferta, existem 55 áreas em que acontece o contrário, sendo que o desvio padrão para o índice de força é de 0,45, apresentada em ordem decrescente de procura, conforme figura 15:

**Figura 14 - Área da CNAEF de Estudo mais ofertadas em Portugal /2011**

CNAEF (2 dígitos)	Descrição
14	Formação de professores/formadores e ciências da educação
21	Artes
22	Humanidades
31	Ciências sociais e do comportamento
32	Informação e jornalismo
34	Ciências empresariais
38	Direito
42	Ciências da vida
44	Ciências físicas
46	Matemática e Estatística
48	Informática
52	Engenharia e técnicas afins
54	Indústrias transformadoras
58	Arquitectura e construção
62	Agricultura, silvicultura e pescas
64	Ciências veterinárias
72	Saúde
76	Serviços sociais
81	Serviços pessoais
84	Serviços de transporte
85	Protecção do ambiente
86	Serviços de segurança

Fonte: (MAET, 2005)

No ano de 2011, com o mais elevado *índice de força e taxas de ocupação*, estando acima da média, ou seja, com as áreas mais procuradas, em termos relativos, relativo ao número de vagas, se apresentam em ordem decrescente: Medicina, Jornalismo e Reportagem, Ciências Dentárias, Terapia e Reabilitação, Psicologia, Ciências Farmacêuticas, Ciências Empresariais. Em contra-ponto, os programas não classificados foram das seguintes áreas de formação: Enquadramento na Organização/Empresa, Construção e Reparação de Veículos a Motor e Enfermagem.

---

por seu turno, num máximo de 10 sub-áreas identificadas com três dígitos. Esta classificação pretende ser flexível e dinâmica, podendo incluir, a todo o tempo, novas áreas

No Brasil, a definição e oferta dos cursos não estão associadas a uma lógica de regulação das políticas públicas do ensino superior, como os países desenvolvidos, que possibilita a redução do caráter mercantilista da educação. A LBD 1996 regulamenta sistema educacional brasileiro, porém é de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação – CNE, mais diretamente da Câmara de Educação Superior (CES) as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação frente a oferta de cursos de graduação no Ensino Superior brasileiro. Este órgão por sua vez regulamenta as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação a serem ofertados no Brasil. Que outorga ao INEP a Regulação, Autorização e Avaliação dos cursos, como informado no item 2.1.2.2

#### 2.1.2.4.4 Número de Matriculados ou Inscritos

No Brasil, foram 7.037.688 matriculados na graduação em todas as modalidades do ensino superior, Graduação em 2012. Destaca-se o número 5.140.312 alunos matriculados na rede privada (73,03%). Do total dos matriculados no ensino público 1.897.376, 57,31% encontram-se na rede federal de ensino. O número de ingressantes neste ano foi de 2.747.089 estudantes e 1.050.413 concluintes conforme tabela 6.

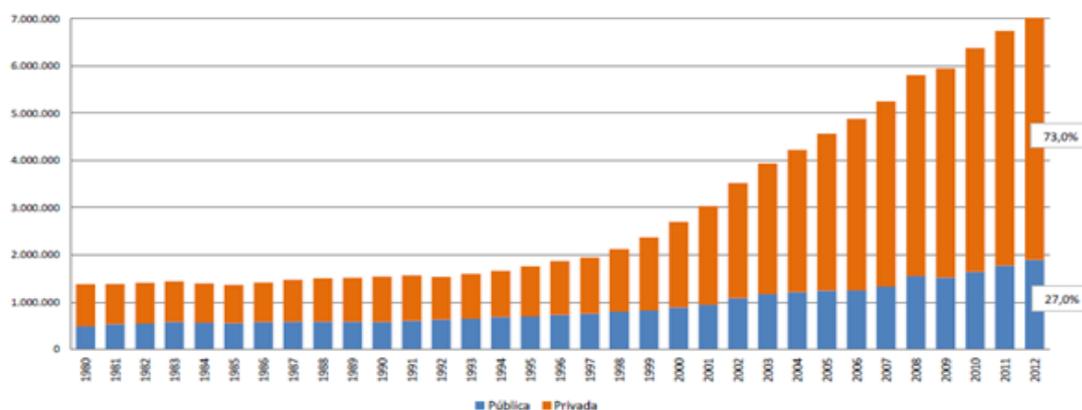
**Tabela 6 - Quadro Resumo – Estatística Geral da da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2012**

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Educação Superior - Graduação</b>						
Instituições	2.416	304	103	116	85	2.112
Cursos	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
Matriculas de Graduação	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
Ingressos (todas as formas)	2.747.089	547.897	334.212	152.603	61.082	2.199.192
Concluintes	1.050.413	237.546	111.165	96.374	30.007	812.667
<b>Educação Superior - Sequenciais de Formação Específica</b>						
Matriculas	20.398	442	95	191	156	19.954
<b>Educação Superior - Pós-Graduação</b>						
Matriculas <sup>2</sup>	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691
<b>Educação Superior - Graduação, Sequencial de Formação Específica e Pós-Graduação</b>						
Matriculas	7.261.801	2.069.844	1.202.509	681.568	185.767	5.191.957
Funções Docentes Total <sup>13</sup>	378.939	160.374	95.615	52.494	12.265	218.565
Funções Docentes em Exercício <sup>13</sup>	362.732	150.338	90.416	48.172	11.750	212.394

Fonte: Mec/Inep e Mec/Capes: Quadro elaborado por Inep/Deed

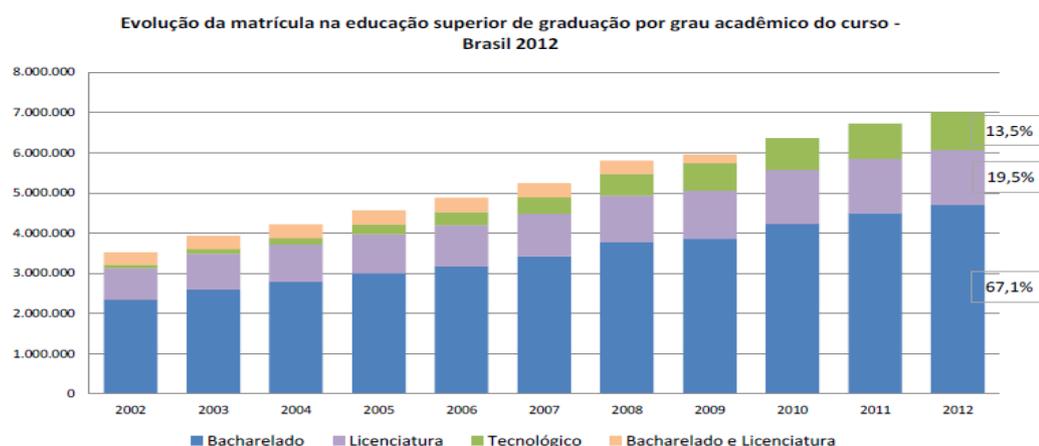
Nos últimos 10 anos o número de matriculados dobrou, passou de 3,5 para 7,0 milhões de alunos, um aumento de 100%. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7,0% na rede pública e 3,5% na rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73,0% no total de matrículas de graduação do total de 96% de matriculados no Ensino Superior na graduação, conforme Gráfico 10.

**Gráfico 10** - Evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa no Brasil 1980-2012



Fonte: MEC (2012)

No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,1% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 19,5% e 13,5%, respectivamente conforme Gráfico 11:

**Gráfico 11** - Evolução da matrícula na educação superior por grau acadêmico do curso – Brasil 2012

Fonte: MEC (2012)

Em Portugal, relativo ao período de 2011/2012, o número de matriculados (denominado em Portugal de inscritos) no ensino superior em todos os níveis de formação foi de 390.273 alunos, deste matriculados no ensino superior, 63% se encontraram matriculados na graduação /licenciatura 1º ciclo, conforme Figura 16.

**Figura 15** - Inscritos (Matriculados), segundo as NUTS I e II, por nível de formação em Portugal 2011/2012

NUTS I e II Nível de formação	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Total</b>	390273	383220	123726	84304	148414	16799	9977	3643	3410
Complementos de formação <sup>(1)</sup>	25	25	-	10	15	-	-	-	-
Licenciatura <sup>(2)</sup>	62	62	25	13	13	11	-	-	-
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(3)</sup>	246110	240605	76234	55593	88294	12656	7828	2860	2645
Especializações <sup>(4)</sup>	3990	3738	796	800	1815	213	114	173	79
Mestrado integrado <sup>(5)</sup>	62687	62361	21722	12283	27080	621	655	250	76
Mestrado - 2.º ciclo	58172	57373	18823	11519	23595	2432	1004	261	538
Mestrado	14	14	-	6	8	-	-	-	-
Doutoramento - 3.º ciclo	17762	17673	6117	3249	7068	866	373	17	72
Doutoramento	1451	1369	9	831	526	-	3	82	-

(1) Inclui os cursos de "Complemento de formação" e os "Cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas".

(2) Inclui os cursos de "Licenciatura", "Licenciatura bietápica" e o "Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino".

(3) Inclui os cursos de "Licenciatura - 1.º ciclo" e os "Preparatórios de licenciatura - 1.º ciclo".

(4) Inclui os cursos de "Especialização pós-licenciatura" e "Especialização pós-bacharelato".

(5) Inclui os cursos de "Mestrado integrado", "Preparatórios de mestrado integrado" e "Mestrado integrado (parte terminal)".

Fonte: Estatística da Educação 2011/2012. Direção-Geral de Estatística da Educação 2011

Por subsistema de ensino, foram matriculados (inscritos) no ensino superior público no período de 2011/2012, 79,8% de todos os alunos do ensino superior (1º, 2º e 3º ciclos) um total de 311.574 alunos e 20,2% no ensino privado 78.699 alunos. No ensino público, 63,53% se encontram inscritos/matriculados no ensino universitário e 36,4% no ensino politécnico e no ensino privado, 70% se encontram inscritos/matriculados no ensino universitário e 30% no ensino politécnico, conforme Figura 17.

**Figura 16** – Inscritos (Matriculados) no ensino superior em Portugal – NUTS I e NUTS II – 2011/2012

Subsistema de ensino	NUTS I e II		Continente					R.A.	R.A.
	Portugal	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	Açores	Madeira
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Total</b>	390273	383220	123726	84304	148414	16799	9977	3643	3410
<b>Público</b>	311574	304829	90455	80536	108891	16519	8428	3643	3102
Universitário <sup>(1)</sup>	197912	191854	55740	40905	84059	7157	3993	3138	2920
Politécnico <sup>(2)</sup>	113662	112975	34715	39631	24832	9362	4435	505	182
<b>Privado</b>	78699	78391	33271	3768	39523	280	1549	-	308
Universitário (1)	55147	55147	22208	2621	28857	280	1181	-	-
Politécnico (2)	23552	23244	11063	1147	10666	-	368	-	308

(1) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

(2) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Estatística da Educação 2011-2012 (DGEE, 2011) acesso em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EEF2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EEF2012.pdf)

De acordo com a DGES (2011) as áreas de ensino e formação de maior dimensão, em termos de estudantes inscritos, nos institutos politécnicos públicos foram, por ordem decrescente, as Ciências Empresariais (cnaef 34), Engenharia e Técnicas Afins (cnaef 52), Saúde (cnaef 72), as Artes (cnaef 21) e os Serviços Pessoais (cnaef 81) as quais, em conjunto, concentram 72% dos estudantes de todo o segmento e no ensino universitário público as áreas de ensino e formação de maior dimensão, considerando o número de estudantes inscritos, são, por ordem decrescente, Engenharia e Técnicas Afins (cnaef 52), Ciências Sociais e do Comportamento (cnaef 31), Saúde (cnaef 72) e Ciências Empresariais (cnaef 34), com cerca de 50% do total.

### 2.1.2.4.5 Ingressantes ou Novos Inscritos

O número de ingressantes (novos inscritos) em 10 anos no Brasil apresentou um crescimento de 91,9%. Em 2012, ingressaram no ensino superior, na modalidade de graduação (1º ciclo) 2.747.695 estudantes, destes 80,1% ingressaram no ensino superior privado e 19,9% no ensino público. Dos 547.897 estudantes que ingressaram ao ES público 61% se encontram nas Instituições Federais, maior crescimento entre os setores e categorias Administrativas no ensino superior no Brasil (ver Figura 18).

**Figura 17** - Ingressantes (novos inscritos) nos cursos de graduação, por categoria administrativa Brasil 2002, 2011 e 2012

Ingressantes e concluintes nos cursos de graduação, por categoria administrativa Brasil 2002, 2011 e 2012						
Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
<b>Ingressantes</b>						
2002	1.431.893	334.070	148.843	149.017	36.210	1.097.823
2011	2.346.695	490.680	308.504	146.049	36.127	1.856.015
2012	2.747.089	547.897	334.212	152.603	61.082	2.199.192
% 2002-2012	91,9	64,0	124,5	2,4	68,7	100,3
% 2011-2012	17,1	11,7	8,3	4,5	69,1	18,5
Taxa média de crescimento anual 2002-2012	6,7	5,1	8,4	0,2	5,4	7,2

Fonte: Mec/Inep. Tabela elaborada por Inep/Deed

A rede de ensino superior federal foi a que apresentou as maiores taxas de crescimentos de ingressantes: último ano 2011/2012, cresceu 8,4% , bem como nos últimos 10 anos (2002-2012) que apresentou um crescimento de 124% no número de ingressantes e já participa com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação na rede pública.

Em Portugal, os ingressantes (novos inscritos) em 2011/2012 totalizam em um número de 72.737 estudantes no 1º ciclo do ensino superior, representa 56% dos ingressantes no ensino superior conforme Figura 19:

**Figura 18** - Novos inscritos em Portugal por modalidade de ensino – NUTS I e NUTS II – 2011/2012

NUTS I e II Nível de formação	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Total</b>	129878	127257	41059	27905	49818	5467	3008	1433	1188
Complementos de formação <sup>(1)</sup>	21	21	-	10	11	-	-	-	-
Licenciatura - 1.º ciclo <sup>(2)</sup>	72737	71043	22620	16575	26308	3513	2027	896	798
Especializações <sup>(3)</sup>	3326	3118	656	435	1764	152	111	173	35
Mestrado integrado <sup>(4)</sup>	13650	13507	4532	2955	5785	125	110	105	38
Mestrado - 2.º ciclo	34885	34347	11491	6772	13972	1450	662	255	283
Mestrado	8	8	-	-	8	-	-	-	-
Doutoramento - 3.º ciclo	5247	5212	1760	1158	1969	227	98	1	34
Doutoramento	4	1	-	-	1	-	-	3	-

(1) Inclui os cursos de "Complemento de formação" e os "Cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas".

(2) Inclui os cursos de "Licenciatura - 1.º ciclo" e os "Preparatórios de licenciatura - 1.º ciclo".

(3) Inclui os cursos de "Especialização pós-licenciatura" e "Especialização pós-bacharelato".

(4) Inclui os cursos de "Mestrado integrado", "Preparatórios de mestrado integrado" e "Mestrado integrado (parte terminal)".

Fonte: Estatística da Educação 2011-2012 (DGEE, 2011) acesso em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf)

O movimento de ingressantes é distinto entre os países. Enquanto no Brasil 80,1% ingressam no ensino privado de ensino, em Portugal 81% realizam novas inscrições no ensino público e destes 65,6% no ensino universitário e 34,4% no ensino politécnico, no setor privado o movimento se estabelece da mesma forma 70,2% no ensino universitário com 29,8% no ensino politécnico, conforme Figura 20

**Figura 19** - Ingressantes no ensino superior em Portugal por subsistema – NUTS I e NUTS II- 2011/2012

NUTS I e II Subsistema de ensino	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Total</b>	129878	127257	41059	27905	49818	5467	3008	1433	1188
<b>Público</b>	105204	102653	30957	26697	36962	5385	2652	1433	1118
Universitário <sup>(1)</sup>	69005	66699	19196	14350	29276	2414	1463	1221	1085
Politécnico <sup>(2)</sup>	36199,0	35954	11761	12347	7686	2971	1189	212	33
<b>Privado</b>	24674	24604	10102	1208	12856	82	356	-	70
Universitário <sup>(1)</sup>	17319	17319	6933	844	9179	82	281	-	-
Politécnico <sup>(2)</sup>	7355	7285	3169	364	3677	-	75	-	70

(1) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

(2) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Estatística da Educação 2011-2012 (DGEE, 2011) acesso em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EF2012.pdf)

### 2.1.2.4.6 Concluintes ou Diplomados

No Brasil, o número de concluintes (diplomados) no ano de 2012 na graduação 1.050.413 alunos, 22,6% (237.546) no ensino público. Destes alunos que concluiu no ensino superior público, 46,7% alunos finalizou o curso de graduação em Instituições federais, 40,6% em estaduais e 12,7% em Instituições Municipais. Apresentou um crescimento de 8,4% de 2002-2012 de concluintes, aqui também chamados de diplomados. O ensino privado diplomou 77,4% dos alunos em 2012, 54,8% a mais que os concluintes no ensino público no mesmo ano conforme mostra a Figura 21.

**Figura 20** - Ingressantes nos cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 2002, 2011 e 2012

Ano	Total	Categoria Administrativa					Privada
		Pública					
		Total	Federal	Estadual	Municipal		
<b>Concluintes</b>							
2002	467.972	152.813	72.054	64.860	15.899	315.159	
2011	1.016.713	218.365	111.157	87.886	19.322	798.348	
2012	1.050.413	237.546	111.165	96.374	30.007	812.867	
% 2002-2012	124,5	55,4	54,3	48,6	88,7	157,9	
Taxa média de crescimento anual 2002-2012	8,4	4,5	4,4	4,0	6,6	9,9	

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Fonte: Mec/Inep. Tabela elaborada por Inep/Deed. 2012

Em Portugal, foram diplomados de 2011/12, 81.410 estudantes de graduação, destes, diferentemente do que ocorre no Brasil com alta concentração de diplomados (61.894) oriundos do ensino público (76,1%) e 19516 do ensino privado (23,9%). Observa-se que o número de diplomados do ensino superior público e privado não distinguiu por subsistema de ensino, onde 65,5% tanto do público quando do ensino privado foram diplomados no ensino universitário e 34,4% no ensino politécnico no ano de 2012 conforme Figura 22.

**Figura 21** - Estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino, excluindo os Diplomas de especialização referentes a “Curso de mestrado” e “Curso de doutoramento” - 1995/96 a 2011/12

<b>Subsistema de ensino</b>	<b>2006/07</b>	<b>2007/08</b>	<b>2008/09</b>	<b>2009/10</b>	<b>2010/11</b>	<b>2011/12</b>
<b>Ensino Superior Público</b>	<b>62 063</b>	<b>64 469</b>	<b>57 428</b>	<b>58 091</b>	<b>58 650</b>	<b>61 894</b>
Universitário	34 497	37 366	37 391	38 323	38 346	40 572
Politécnico	27 566	27 103	20 037	19 768	20 304	21 322
<b>Ensino Superior Privado</b>	<b>21 213</b>	<b>19 540</b>	<b>19 139</b>	<b>20 518</b>	<b>20 135</b>	<b>19 516</b>
Universitário	11 640	10 340	11 457	12 333	12 182	12 796
Politécnico	9 573	9 200	7 682	8 185	7 953	6 720
<b>Subtotal (Ensino Superior)</b>	<b>83 276</b>	<b>84 009</b>	<b>76 567</b>	<b>78 609</b>	<b>78 785</b>	<b>81 410</b>
<b>Ensino Superior Público</b>	<b>713</b>	<b>1 564</b>	<b>1 774</b>	<b>2 074</b>	<b>2 267</b>	<b>3 022</b>
Universitário	90	11	61	103	139	160
Politécnico	623	1 553	1 713	1 971	2 128	2 862
<b>Ensino Superior Privado</b>	<b>165</b>	<b>218</b>	<b>248</b>	<b>574</b>	<b>623</b>	<b>599</b>
Universitário	151	198	197	495	434	528
Politécnico	14	20	51	79	189	71
<b>Subtotal (Cursos de Especialização Tecnológica)</b>	<b>878</b>	<b>1 782</b>	<b>2 022</b>	<b>2 648</b>	<b>2 890</b>	<b>3 621</b>
<b>TOTAL</b>	<b>84 154</b>	<b>85 791</b>	<b>78 589</b>	<b>81 257</b>	<b>81 675</b>	<b>85 031</b>

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC, 20 de dezembro de 2013

#### 2.1.2.4.7 Comparativo: Brasil, Portugal e Média dos países da OCDE

Relacionado aos dados comparativos do Brasil e os países da OCDE, das oito áreas Gerais do Curso, apenas uma área conseguiu ter o índice de matriculados além dos dados da média dos países que compõem a OCDE, que foi na área de Educação. Apesar de conseguir ter em seis áreas maior número de ingressos que a média, não alcançando apenas índice maior na área de Humanidades e artes e na área de serviços. Em relação aos diplomados (concluintes) apenas consegue média maior que os da OCDE na área de Educação (Figura 23).

**Figura 22** - Número de Matriculados, Ingressantes e Concluintes de Cursos de Graduação<sup>1</sup> para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso – Brasil e média dos países da OCDE - 2010/2012

Área Geral do Curso	Matriculas para cada 10.000 habitantes				Ingressantes para cada 10.000 habitantes				Concluintes para cada 10.000 estudantes			
	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012
Ciências sociais, negócios e direito	202,5	138,6	143,3	145,4	29,9	47,1	50,3	59,0	30,9	21,6	22,0	22,9
Educação	55,3	70,7	69,4	68,4	8,7	23,7	23,3	24,5	9,7	12,2	12,2	11,2
Saúde e bem estar social	72,7	46,9	47,7	48,2	13,4	14,3	14,3	16,2	13,6	7,5	7,8	8,1
Engenharia, produção e construção	78,5	33,1	38,9	44,5	15,3	12,3	14,8	18,8	10,6	3,1	3,3	3,7
Ciências, matemática e computação	47,3	21,8	21,7	21,6	8,4	8,5	8,2	9,0	7,4	2,9	2,9	2,9
Agricultura e veterinária	9,5	7,6	8,0	8,3	1,9	2,2	2,3	2,7	1,3	1,0	1,0	0,9
Humanidades e artes	63,8	7,7	7,9	8,0	12,6	2,8	3,0	3,4	11,1	1,2	1,3	1,4
Serviços	28,3	7,3	7,4	7,7	5,5	3,1	3,4	3,8	5,2	1,6	1,5	1,6

Notas: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes e de Sequenciais de Formação Específica; (2) Para o cálculo dos indicadores de 2012, foi utilizada a projeção de população calculada pelo IBGE.

Fonte: Mec/Inep, OCDE; IBGE; Tabela elaborada por Ineo/Deep. 2012

Em Portugal, a área que com maior concentração de diplomados em 2011/2012 é a área de Ciências Sociais, Comércio e Direito com 26.128, seguindo da área de Saúde e Proteção Social e posteriormente Engenharia, Indústria Transformadora e Construção (15.377). Tendo o menor número de diplomados na área Agricultura e Serviços conforme Figura 30.

Percebe-se ainda, em análise das figuras 23 e 24, que tanto no Brasil quanto em Portugal as duas áreas com menor número de diplomados é a área de Agricultura e de Serviços e com maior número de diplomados é a área de Ciências Sociais, Comércio e Direito nos dois países.

**Figura 23** - Diplomados, segundo as NUTS I e II, por sexo, tipo de ensino e área de educação e formação  
– Portugal – 2011/2012

Sexo, tipo e área	NUTS I e II		Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
	Portugal	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Homens e mulheres	87129	85533	28573	18054	31853	3703	3350	712	884
Educação	7748	7483	2710	1360	2570	435	408	73	192
Artes e Humanidades	7052	6974	2162	1754	2459	388	211	18	60
Ciências Sociais, Comércio e Direito	26128	25596	7500	5031	11089	756	1220	289	243
Ciências, Matemática e Informática	6064	5901	1949	1306	2155	212	279	110	53
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	15377	15234	5521	3488	5423	384	418	12	131
Agricultura	1408	1394	338	257	410	321	68	14	-
Saúde e Proteção Social	17793	17514	6833	3624	5786	796	475	120	159
Serviços	5559	5437	1560	1234	1961	411	271	76	46

Fonte: Estatística da Educação 2011-2012 (DGEE, 2011)

## **ESTUDO II – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO: TÉCNICO (PROFISSIONAL) OU CIENTÍFICO (POLÍTICO) - UMA ANÁLISE COMPARATIVA BRASIL X PORTUGAL**

### **1 REVISÃO DE LITERATURA**

#### **1.1 REFLEXÕES SOBRE EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO**

##### **1.1.1 Expectativa: conceitos e sua origem**

O estudo da expectativa é consequência do estudo da motivação. As antigas teorias motivacionais (Teoria das Necessidades de Maslow, Teoria X e Y e Teoria dos Dois Fatores) estudaram as causas da motivação, com enfoque no conteúdo (os motivos), que leva o indivíduo a alcançar uma determinada meta (Robbins, 2008). A motivação estudada como processo se dá a partir do estudo das relações entre as variáveis dinâmicas que explicam o comportamento das pessoas no trabalho (Casado, 2002), as quais enfocam mais na relação entre as variáveis do que a variável em si, como estudada nas teorias contemporâneas da motivação. Com diferentes enfoques na construção teórica, apresentadas ao longo de si no quadro 8:

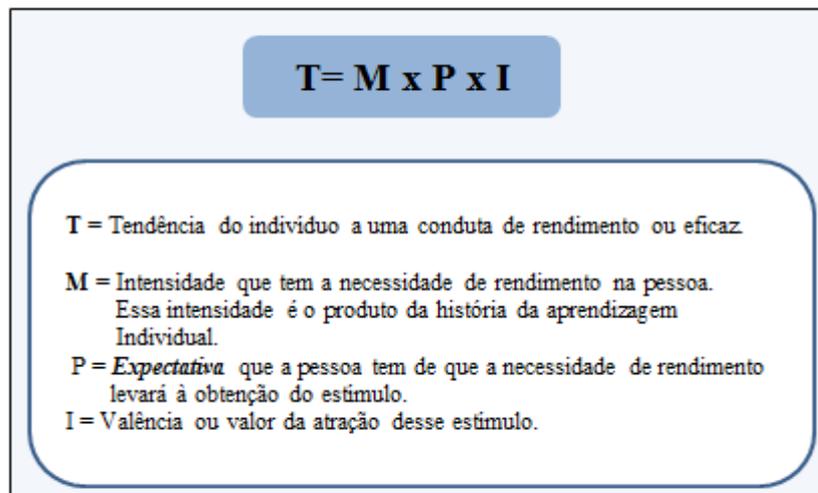
**Quadro 8** - Enfoque x Expectativa: Princípios das Teorias Antigas e contemporâneas sobre motivação

	Enfoque	Teorias Motivacionais	Responsável/Estudioso	Princípio
Antigas	Conteúdo	Teoria da Hierarquia das Necessidades	Abraham Maslow	A motivação se dá pela satisfação das necessidades,
		Teoria X e Teoria Y	Douglas McGregor	As premissas que justificam a forma de agir do funcionário na empresa.
		Teoria dos dois fatores	Frederick Herzberg	Fatores intrínsecos estão associados a satisfação enquanto fatores extrínsecos relaciona com a insatisfação.
Teorias contemporâneas	Processo	Teoria de ERG	Clayton Alderfer	Há três grupos de necessidades essenciais: existência, relacionamento e crescimento.
		Teoria das necessidades de McClelland	McClelland	Realização, poder e associação são três necessidades importantes que ajudam a explicar a motivação.
		Teoria da Avaliação cognitiva	Deci e Ryan	Disponibilizar recompensas externas a que já foram recompensados comportamentos intrinsecamente tende a diminuir o nível geral de motivação do indivíduo.
		Teoria da fixação dos objetivos	Edwin Locke	Sustentam que objetivos específicos e difíceis, com feedback, conduzem a melhores desempenhos.
		Teoria do Reforço	Sharon MacFarland	O comportamento é uma função de suas consequências.
		Teoria da Equidade	Jane Pearson	Os indivíduos comparam as entradas e os resultados de seu trabalho com aqueles de outros funcionários, e respondem de maneira a eliminar quaisquer injustiças.
		Teoria da Expectativa	Victor Vroom	A força da tendência de agir de uma determinada maneira depende da força da expectativa de que esta ação terá resultados, e da atração que este resultados exerce sobre o indivíduo.

Fonte: Adaptado de Soto (2002) e Vergara (2006).

A expectativa passa a ser estudada após a Teoria das Necessidades de McClelland, na década de 60, relaciona três necessidades-chaves: a realização, poder e associação para o alcance de maior rendimento ou resultado. (VERGARA, 2006). A necessidade de rendimento, que alimentou numerosas teorias na psicologia organizacional, é ativada estimulando e reforçando a satisfação que o rendimento produz (SOTO, 2002). A relação entre as variáveis propostas por McClelland possibilita conhecermos o primeiro modelo motivacional que traz a expectativa como uma das variáveis motivacionais, integrando a intensidade que tem a necessidade de rendimento de cada pessoa (individual e pessoal), a expectativa que cada um tem de que a necessidade de rendimento levará a um resultado desejado ou a obtenção de um estímulo e o valor que o estímulo possui de atração. Dito por Soto (2002) e reforçado pela Bergamini (2008) ao relacionar o resultado da tendência que um indivíduo tem a uma conduta de rendimento ou eficácia com a intensidade que tem a necessidade de rendimento da pessoa, individual com a expectativa que ela tem de que a necessidade de rendimento levará à obtenção do estímulo e o valor de atração desse estímulo, como desenhado na figura 25:

**Figura 24** - Modelo Motivacional proposto por McClelland



Fonte: Elaborado por Bergamini (2008)

Mas efetivamente, foi em 1963, que Victor Vroom, propôs uma teoria considerada por muitos como “uma das explicações mais amplamente aceitas sobre motivação” (ROBINSS, 2002, p.167): a Teoria da Expectativa, esta teoria sustenta que a força da tendência para agir de determinada maneira depende da força da expectativa de que a ação trará certo resultado, e da atração que este resultado exerce sobre o indivíduo (VROOM, 1963). Ela é considerada uma teoria de processo, e não simplesmente teoria de conteúdo, pois identifica relações entre variáveis dinâmicas, que explicam o comportamento das pessoas. (Casado, 2002).

Apesar de todas as críticas a Teoria da Expectativa, boa parte dela tem como base as pesquisas de Victor Vroom, em 1963 (PORTER, 1972). Muchinsky (1994) define esta Teoria como “teoria cognitiva”, por admitir a existência de uma realização de esforço (que se realiza) e o rendimento de uma atividade. Os elementos que correlacionam os dois fatores: o esforço e o rendimento, se encontram presentes na proposta de Vroom (1963) quando enfocam as três relações determinantes de sua teoria:

1. *Relação de esforço-desempenho*: a probabilidade percebida pelo indivíduo de que certa quantidade de esforço vai levar ao desempenho.
2. *Relação desempenho-recompensa*: O grau em que o indivíduo acredita que um determinado nível de desempenho vai levar à obtenção de um resultado que se deseja.
3. *Relação recompensa-metas pessoais*: O grau em que as recompensas organizacionais satisfazem as metas pessoais ou as necessidades do indivíduo, e a atração que estas recompensas potenciais exercem sobre ele (VROOM, 1963, p. 123).

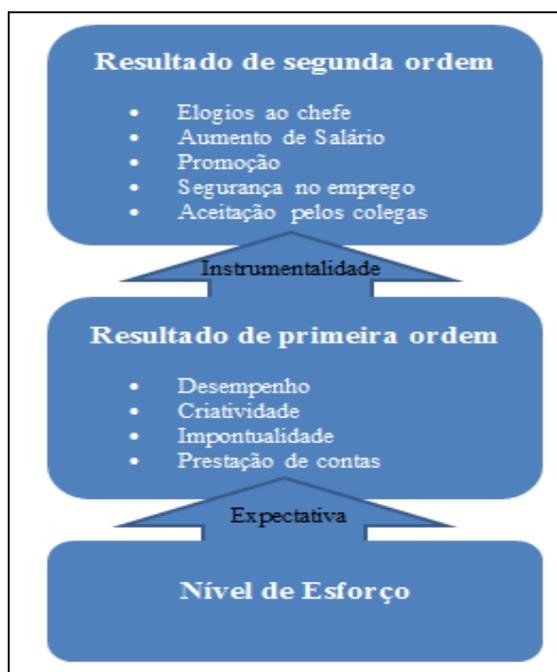
A análise científica trazida pela Teoria da expectativa foi conhecida como uma teoria de processos por que identifica e estuda as relações entre variáveis dinâmicas (clima, estrutura disponível, oportunidades de tomada de decisão) que explica o comportamento das pessoas no trabalho, mais do que a variável em si mesma (por exemplo, percepção da qualidade e satisfação). Tem como base o pressuposto de que o comportamento humano é uma extensão considerável da função do processo interativo entre as características de um indivíduo (tais como personalidade, necessidades) e o seu ambiente percebido (p. ex., clima organizacional, estilo do supervisor). A relação do que se espera e se tem, gera maior ou menor impacto para o ser humano de acordo com a proporção da relação dele consigo mesmo e com o meio em que vive (CHANLAT, 2000).

A expectativa está relacionada diretamente com valores ligados a satisfação e a motivação estudadas nas Teorias das Necessidades de Maslow, e na Teoria Motivacionais de Hersberg (INOCENTE *et al*, 2007). A valoração dessa relação é explicada de forma proporcional aos valores vivenciados e externados. Para Davel e Vergara (2001), a relação é proporcional à forma como o indivíduo trabalha os fatores internos e externos. Para Steers (1975) todas as teorias relacionadas a motivação projetam um modelo considerado teoria cognitiva da motivação, porque nele os indivíduos são vistos como seres racionais, que têm crenças e expectativas relacionadas a eventos futuros em suas vidas.

Para Lacerda e Abbad (2003) este modelo indica que os comportamentos de escolha e a motivação de uma pessoa para tomar uma decisão esta em função de três variáveis: Valência, Instrumentalidade e Expectância. Também conhecido como modelo multiplicativo, que para Sirqueira (2008) mede a força motivuem individualmente e posteriormente coletivamente. Para Fracès (1995) a teoria de Vroom, foca-se no processo de motivar e não exatamente em como motivar (conteúdo), ou seja, os motivos de se encontrar motivado e para Antoni (2004) este modelo multiplicativo propõem e indica a existência dos elementos individuais (mente, ação humana e vontade) no ato de escolha, valorizando o elemento vontade no ato da escolha. Confirmado por Casado (2002) ao destacar o papel dos elementos subjetivos e individuais do ser humano no comportamento de escolha e motivação: “vê o indivíduo como um ser pensante que tem desejos e crenças e atua como base na antecipação e no planejamento dos eventos de sua vida, colocando em suas ações o esforço adequado e a direção apropriada de modo a atingir os seus objetivos” (p.257).

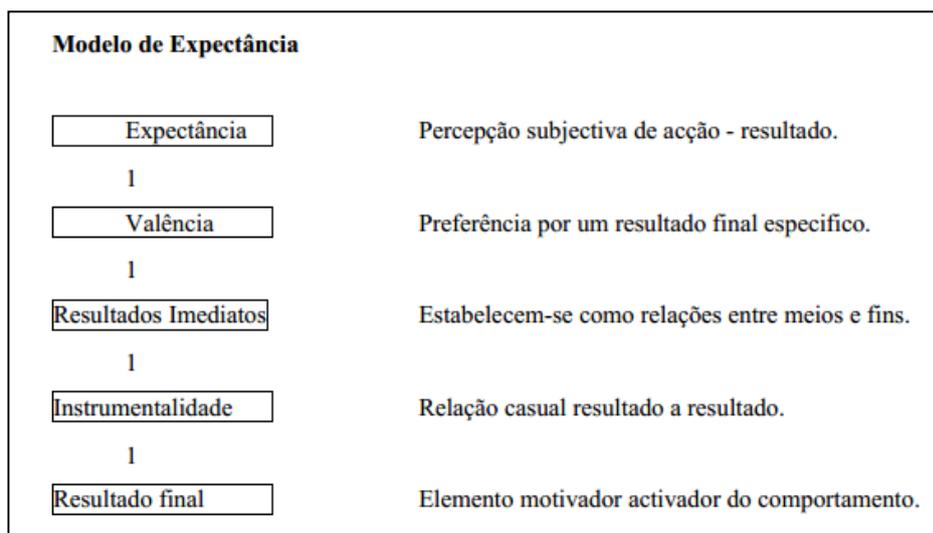
O modelo de Vroom (ver Figura 26) é entendido como “modelo de três variáveis” e “cinco princípios”, por relacionar as variáveis: Expectativa, Instrumentalidade e valência, com os resultados e seu princípio: o agente motivacional (SALANOVA, HATANGAS & PEIRÓ, 2002, FRANCÈS, 1995; VROOM, 1963). A força de inclinação para uma ação depende da força de expectativa (probabilidade) de que o ato será seguido por um resultado de alta valência (CASADO, 2002).

**Figura 25 - Modelo Teoria da Expectativa de Victor Vroom**



Fonte: Adaptado de SOTO (2002)

A força motivacional é resultado de uma sequência de ações que relacionam as variáveis e princípios, ou seja, é a relação entre as consequências das atividades realizadas (resultado do trabalho) é consequência do valor que cada indivíduo dá para cada resultado (valência), bem como da percepção de que o esforço despendido conduz a um resultado esperado (*expectativa*) e o grau de relação percebida entre a execução e a obtenção do resultado (instrumentalidade) que é então a quantidade de esforço ou pressão para uma pessoa motivar-se (força motivacional). Interpretado também da mesma forma por Rosa (2002) na descrição da figura 27:

**Figura 26 - Modelo de Expectativa por Rosa (2002)**

Fonte: Elaborado por Rosa (2002)

A crítica revelada a esta teoria se relaciona ao seu carácter de registros e revela a motivação de um determinado momento, não considerando a historicidade dos fatos anteriores. O que é também refutada por Antoni (2004); Hertel, Konradt e Orlikowsky, (2004); Klein (1990) e Silva (1991) ao indicar que a historicidade dos fatos deve ser recuperada pelos feitos e análise profissional.

A essência da teoria é a compreensão dos objetivos de cada indivíduo e a ligação entre: esforço e desempenho, desempenho e recompensa e finalmente recompensa e alcance das metas pessoais (ROBBINS, 2002). Fleury e Fleury (2001) reconhecem que não existe um princípio universal que explique a motivação de todas as pessoas. Além de que, o fato de se compreender quais necessidades uma pessoa quer satisfazer, não assegura que ela perceba o alto desempenho como meio necessário de satisfazê-la (SALANOVA, HATANGAS & PEIRÓ, 2002).

Na teoria da expectativa, cada pessoa tem capacidade para decidir racionalmente a quantidade de esforço que despense em uma determinada situação para se alcançar o resultado desejado (BOWERS, PHARMER & SALAS, 2009). O comportamento de esforço está relacionado diretamente ao rendimento que deseja alcançar e as recompensas que se deseja obter (CASADO, 2002). A relação entre bons resultados e resultado alcançado pelo indivíduo, está diretamente relacionado com forma que a pessoa percebe as relações entre comportamento

*versus* rendimento, *versus* objetivos alcançados e *versus* estímulos conforme Soto (2002, p.168):

- Para tal, as pessoas conseguem bons resultados por meio de três percepções:
- Se percebe como provável que seu comportamento produz um elevando rendimento.
  - Se percebe como provável que um bom rendimento a leva a conseguir os objetivos desejados.
  - Se percebe esses objetivos como atrativos para ela.

Podemos assim, associar a natureza individual da expectativa, com a quantidade de esforço e desempenho por parte do individuo (FERREIRA, 1996, p.143). As expectativas de uma pessoa são influenciadas e influenciam diretamente os objetivos, mas a comportamento individual pode afetar, de modo significativo, a percepção dos objetivos, tendo de existir uma perspectiva integradora de todas as teorias (POTER & LAWLER, 1968).

Muitas definições referentes ao termo expectativa surgem após o estudo das teorias da expectativa em outras ciências: “a expectativas, entendidas como crenças sobre acontecimentos futuros” (GIDDENS, 2003, p. 321); “é a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento” (HOUAISS, 2010, p. 123). Para Anchor *et al* (2011), a expectativa é uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado. Tal definição, de Anchor é a adotada para o entendimento da relação entre motivação e percepção apresentada neste trabalho.

A expectativa depende diretamente da forma de percepção de um fato. Dois fatores influenciam diretamente a intensidade da necessidade: a expectativa propriamente dita e a possibilidade ou disponibilidade para as satisfazerem, estando estes conceitos interrelacionados (BOTELHO & PINTO, 2009). Logo, é a percepção, que cada indivíduo tem dos seus objetivos e necessidades, que levará a satisfação das expectativas (AGUIAR, 2005). O que possibilita uma releitura da definição de Hersey e Blanchard (1986, p.157): “as expectativas são percepções do comportamento adequado ao nosso próprio papel, ou posição ou as percepções que temos dos papéis dos outros no âmbito da organização”.

Os conceitos de expectativa se encontram diretamente ligados aos projetos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma atuação futura

(HERSEY & BLANCHARD, 1986). Podemos inferir que só vai existir expectativa se tivermos uma atitude reflexiva sobre elas. Caso elevemos as nossas expectativas para além das nossas capacidades de realização, podemos assim encontrar em situação oposta ao planejado, o que possivelmente levará a um estado de frustração (BOWERS, PHARMER & SALAS, 2008).

Elevando o grau de abstração, podemos encontrar a definição de Pierson (1959), que define a expectativa como uma atitude de espera com certo grau de esperança. Neste cenário do nível de aspiração, procura-se determinar o grau de êxito ou de eficiência que se deseja e espera atingir; no entanto, verifica-se às vezes que não se pensa realmente em atingi-lo, como previsão objetiva Anchor *et al* (2011) e Zanelli *et al* (2008).

### **1.1.2 Expectativa no contexto das escolhas**

O indivíduo se baseia na escolha e nas ideias, para definir e optar pelas alternativas, na qual lhe oferecerá maior prazer ou satisfação ou então, menor ou pior dor (BIRCH & VEROFF, 1970). A vida profissional inicia com o ato de direcionar o indivíduo para a constante tomada de decisão frente a duas direções: o que se deseja ser e como se deve ser no mercado de trabalho. A tomada de decisão é o que direciona e redireciona constantemente as duas ações, que podem ser geradas através de costumes, hábitos, impulso, incentivo, motivo ou expectativa (LACERDA & REIS, 2008).

Ao se tratar do tema Expectativa, se tomou como base a definição de Houaiss (2010): é a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento, como visto nos trabalhos de Vroom. As expectativas podem influenciar como os consumidores processam informações fornecidas, as quais interferem na satisfação ou insatisfação dos mesmos no ato da aquisição de um serviço ou bem de consumo (MOWEN, 2003). Inere no atendimento ou no excesso das expectativas. Em uma visão microeconômica, para Muth (2003) as expectativas são predições informadas de eventos futuros e que dependem especificamente da estrutura. Logo, a relação de expectativa perpassa por valores objetivos e subjetivos da relação: indivíduo e sociedade (VERGARA, 2006).

O estado de expectativa se encontra diretamente relacionado com o estado psicológico que o indivíduo se encontra. Logo os estímulos, pressões, a ansiedade, o medo do novo, a

segurança entre outros elementos interferem diretamente no posicionamento frente às escolhas e resultados. Conforme afirma Vroom (1963): “assumisse que as escolhas feitas por uma pessoa entre cursos alternativos de ação são legitimamente relacionadas a eventos psicológicos, ocorrendo simultaneamente com o comportamento” (pp.14-15).

A relação, estudante e sua formação universitária, iniciam mesmo antes do indivíduo começar as atividades acadêmicas em uma universidade. A forma com que busca o curso e a instituição já é um estado de envolvimento com o que se pretende ser. O processo de aprendizagem no meio acadêmico se dá pela combinação de elementos extrínsecos e intrínsecos. Considerado por Vergara e Carvalho (1995) como fatores motivacionais, distinguindo-se de motivação e auto-motivação respectivamente. Os primeiros valores que impulsionam a busca do saber acadêmico não são valores particulares, para Maximiano (2002, p. 126) são “os motivos que estão fora das pessoas e exercem influência sobre elas”, sendo eles os incentivos de todos os tipos, que o ambiente oferece ou os objetivos que a pessoa procura realizar e os segundos fatores, os intrínsecos, são os valores não controlável pelo indivíduo e que devem levar ao reconhecimento e à valorização profissional, culminando com a auto-realização (DAVEL & VERGARA, 2001; VERGARA, 2006).

A relação de expectativa e satisfação se encontra pautada no equilíbrio dos valores. Na atualidade, a combinação de diferentes paradigmas de investigação sobre o ensino, responde a um desafio e a um apelo frequente e constante na literatura que se posiciona frente a realidades distintas com o posicionamento próximo: A redução da expectativa se dá quando a realidade se aproxima da prática. Seja na forma de perceber a diferença entre o mercado e carreira (BUTT & REHMAN, 2010); seja na necessidade de uma visão mais crítica ‘do fazer o ensino da administração (FERLIE *et al*, 2010), e de uma discussão mais ampliada dos modelos de como são projetadas as escolas formadoras dos profissionais de administração (ANTONACOPOULOU, 2010).

### 1.1.3 Expectativa e satisfação dos estudantes

A relação expectativa e satisfação ainda é estudada com foco na mensuração do “nível de satisfação” dos estudantes de graduação, em diversas partes do mundo e não os fatores que levam ao alcance da satisfação. Foram identificados fatores que podem afetar a satisfação dos alunos de forma diferenciada dos serviços prestados pelas universidades. Dentre esses, foram identificados que o fator retirada/persistência decisões, indicando assim que a persistência do estudante no ensino superior concentra-se sobre a característica dos estudantes que não persistem (TERENZINI & PASCARELLA, 1980; LOO & ROBISON, 1986; MUNRO, 1981; TINTO, 1975, 1987, 1988), outro fator foi o indicador de retenção do aluno que foi muitas vezes considerada como uma indicação de satisfação dos alunos com o seu programa universitário e, portanto, indiretamente, a qualidade de o ensino universitário (DRUZDZEL & GLYMOUR, 1995). Aldridge e Rowley (1998) investigaram um grupo de estudantes em uma universidade do Reino Unido para medir seu nível de satisfação. Os resultados revelaram que um modelo de qualidade negativa é útil no gerenciamento desse fenômeno.

Para Tinto (1975) as organizações devem procurar responder a incidentes que levam à insatisfação, com fins de minimizar ou reduzir a insatisfação, percebida pelo estudante oriunda da má qualidade. Da mesma forma, Napoli e Wortman (1998) avaliou que fatores psicológicas ou seja, eventos de vida, vivenciados na Universidade como a auto-estima, competência social, apoio social, consciência pessoal, sendo bem psicológico e satisfação relacionados aos sistemas acadêmicos, administrativos e sociais de universitários impactam no grau de satisfação e persistência. Um estudo, realizado por Hennig *et al.* (2001) em universidades alemãs, com um nível qualidade de relacionamento baseado no modelo de estudante e lealdade<sup>1</sup>, possibilita maior comprometimento e satisfação por parte dos estudantes. Modelo que crenças onverge diferentes comportamentos em prol do mesmo resultado: lealdade do aluno. A IES, através da qualidade de ensino ofertada e do aluno, através do comprometimento. O que resulta a lealdade do estudante.

No Brasil, a análise da expectativa do estudante frente ao curso de graduação em administração é específica, clara e tem uma relação direta com elementos acadêmicos e formativos: a composição dos elementos curriculares e com os docentes (PLANTULLO, 2007); em relação ao papel do estágio na formação profissional (CASADO *et al.*, 2010); frete as

relações humanas e posicionamento acadêmico (FISCHER, 1993); em relação a formato do curso (PROVINCIALIE, 2005), o ensino da administração em Mendes (2003), Saraiva (2009, 2011) e Bertero (2008), a expansão e crescimento dos cursos de Administração na percepção dos atores envolvidos (FESTINALI, 2005); a formação e perfil do administrador (CHIAVENATO, 2008; LACOMBE & HEILBORN, 2003; JONES & GOERGE, 2012; BATEMAN & SNELL, 2012; SCHERMERHORN, 2007; MAXIMIANO, 2002; MOTTA, 1983). Outros estudos realizados com uma análise mais crítica do ensino da Administração, do pensamento Administrativo e do Campo da Administração tem sido marco de um novo momento da pesquisa em Administração (SANCOOL & MUNCK, 2003; SANTOS, 2004; SANTOS & RIBEIRO, 2006; FISCHER, 2006, FRANÇA FILHO, 2004, ALCADIPANI, 2001, 2009, 2010; GUERREIRO RAMOS, 1983, 1989, 1996).

O estudante, no Brasil, passa por momentos distintos até a finalizar a formação acadêmica. Inicialmente deve optar ainda no ensino médio pelo ensino profissionalizante ou médio (FREIRE, 2009). O segundo momento no final do ensino médio tem de escolher ou optar pelo ingresso imediato no mundo do trabalho ou ingressar no ensino superior. Este momento para Sguissardi (2012) é momento da “escolha” profissional, que antecede o ingresso do estudante no ensino superior. Marcado por emoções e realidade de vida, que direciona uma ou mais opções para seguir em busca da realização profissional.

Antes de se encontrar na condição de estudante da graduação, matriculado em uma Universidade, o estudante necessita fazer escolhas que direcionam à sua vida profissional. As expectativas quanto à atuação profissional aparecem já no momento de seu ingresso, como configura uma situação de conflito, e como tal, envolve ansiedade, expectativa, angústia, dúvida e medo. Mello *et al* (2002, p. 107), em sua obra sobre o desafio da escolha profissional, traz a informação de que “por mais rudimentar, tortuoso, preconceituoso, simplista ou impulsivo que seja o processo mental de escolha, nele o sujeito sempre usa algum tipo de autodiagnóstico e de autoprogóstico”.

As definições e escolhas profissionais são construções processuais na vida do indivíduo, onde os fatores externos não influenciam como em tempos anteriores, o que fica claro na citação de Santos (1985, p. 19): “Evidentemente não seria esse o quadro de uma sociedade de séculos passados, na qual os caminhos já se encontravam mais ou menos delineados para os indivíduos desde o nascimento. As novas oportunidades se, de um lado, facilitam opções, geram, por outro lado, exigências específicas, outrora dispensáveis”.

Na atualidade, as escolhas caracterizam as “exigências específicas” não mais nos valores particulares como: ansiedade, temores e expectativas e sim em valores sociais: atuação, competência, efetividade, resultado, comprometimento, etc. No contexto educacional o “olhar” ampliado para as oportunidades e expectativas vai de acordo com as expectativas sociais do indivíduo e contexto familiar, conforme confirma Santos (1985, p. 48):

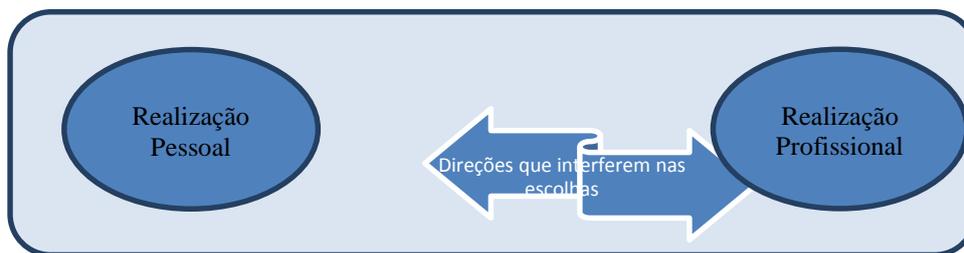
como opções escolares e profissionais constituem itens de uma necessidade e uma expectativa social, assumem elas uma gradativa pressão sobre os jovens, atingindo seu ponto crítico ao final do ensino de 1º grau e durante todo o segundo grau, quando se apresenta a escolha de um curso superior. Ademais, novas opções podem aparecer na vida profissional posterior ou durante o curso universitário.

O cenário da educação superior muda com o aumento da oferta de cursos de administração como também mudam os valores e as exigências sociais. A expansão dos cursos proporciona ao estudante oportunidades – inclusão social, acesso ao conhecimento, experimentação de um novo modelo social, acesso a informação, a formação e os desafios – posicionamento no mercado, senso crítico na tomada de decisão em um cenário de formação tecnicista e capitalista (FARIAS, 2009). Certa de que a diversidade ofertada seja em forma ou em qualidade, o estudante passa a tomar como base os valores particulares e sociais para as suas escolhas que proporciona um melhor posicionamento e competitividade. As escolhas são indicadas pela relação que se tem com a dinâmica social, como indica Tavares (2007, p. 11):

quando é compilado e analisado o vasto panorama de ofertas de escolas e de cursos, de sistemas de formação profissional e de emprego, de atividades sociais e políticas, os profissionais ficam frontalmente diante de um conjunto de valores sociais e de expectativas que a sociedade coloca frente a um jovem, ou adulto, que se integra na dinâmica social. Para não ser marginalizado, punido ou destruído, o indivíduo obedece a essas imposições e, muitas vezes, nesse processo de submissão, coopera com a manutenção desses valores e expectativas.

Para Faria (2009), o estudante de graduação realiza um movimento contínuo em direção a satisfação das necessidades, dual no que consiste a sua direção, no requisito realização: profissional x pessoal (Figura 28). Este movimento antagonico da busca de realização perpassa por valores percebidos e vividos, sendo individual e específico de cada indivíduo.

**Figura 27** - Direções opostas entre Realização Pessoal e profissional: elementos que interferem nas escolhas e necessidades dos estudantes de graduação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Bergamine (2008)

Referente a realização profissional, Vergara (2006) destaca que a forma que os estudantes esperam e percebem o curso de graduação interfere diretamente no estado de realização profissional. A percepção e expectativa tem relação direta com a forma que o mesmo pensa a respeito do exercício de sua profissional e o quanto ela merece sua atenção (TEIXEIRA & GOMES, 2010). A opção pelo curso vem de uma análise e da expectativa particular e social da formação profissional, o que deixa de habilitar o aluno e o futuro profissional para estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional, parecendo estar baseada em modelo pronto: o conjunto de valores (MAINARDES & DOMINGUES, 2008).

Outro elemento que interfere na percepção do estudante, referente a sua formação acadêmica e profissional, é o contexto cultural que ele faz parte. Algumas culturas possuem uma característica de obrigar ao estudante a escolher a carreira profissional para a vida toda (INOCENTE *et al*, 2007). O que faculta, em sua grande maioria, o ato de não errar no momento da escolha, ação difícil e que segundo Mainardes e Domingues (2008) a maioria dos jovens não está preparada para assumir. Além de rever que a sua formação no ensino fundamental não possibilita uma visão humanista e crítica que subsidie as escolhas profissionais (TAVARES, 2007).

A realização e satisfação acadêmica e profissional frente às expectativas se distancia no momento da escolha, tendo como fator motivacional para balisar as suas escolhas o mercado de trabalho (ALVENSSON, 2000). A expectativa do estudante do ensino superior é sair da universidade é alcançar uma boa colocação profissional através de um “bom emprego” ou ser alocado em um cargo e em uma organização que possibilite o seu ascensão profissional. (SOTO, 2002; SILVA, 2001, VERGARA, 2006; ALCADIPANI, 2012). Na área de ciências sociais este

fator motivacional chamado mercado é percebido de forma determinante na escolha (MOREIRA, 2001).

Outro movimento gradual e crescente que influencia diretamente a escolha dos estudantes por um curso de Administração é a disseminação de uma cultura empreendedora nas IES, na tentativa de propiciar um ambiente empreendedor para os futuros profissionais, o que para Fillion (1998) é fundamental para a formação acadêmica associada ao empreendedorismo. A ação empreendedora já faz parte do ensino superior, não como formação fim, mas como elemento transversal, que possibilita a formação empreendedora através da academia (PAIVA e CORDEIRO, 2002). Para Gimenez e Tóffolo (2005): “os traços de comportamento empreendedor podem ser conseguidos pela prática e experiências vividas, como também, pela assimilação de conhecimentos estruturados e codificados em sala de aula” (p.12).

O estudante ao finalizar um curso de Graduação se encontra diferente ao iniciar. (CASADO *et al*, 2010). Esta diferença é marcada por Plantullo (2007) pelo valor percebido que tem de si. O estudante possui um conjunto de conteúdos e conhecimento técnico e científico maior do que detinha ao iniciar o curso de graduação (DIAS, 2004). Porém, ao finalizar o curso a sua percepção do conjunto de conhecimentos adquiridos, não é visto de uma única forma por todos os estudantes (INOCENTE *et al*, 2007). Não pode ser visto como o resultado entre o momento que iniciou e finalizou o curso, e sim, entre o que ele apreendeu e o ainda precisa para aprender (MARANHÃO & PAES DE PAULA, 2008). De fato, precisará ainda empreender esforços e valores contínuos para alcançar o proposto por si e as mudanças no mundo profissional (KEINERT, 1986). A efetividade das mudanças é muito grande e se não bem administradas pode ser danosa ao profissional que inicia sua atividade profissional, preferente ao valor percebido da sua formação profissional. Mesmo que o valor percebido ao sair tenha sido maior que o valor percebido em seu ingresso na universidade (PLANTULLO, 2007).

## 1.2 REFLEXÕES SOBRE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

A investigação etimológica da administração é amplamente discutida (RAMOS,1983; JAPIASSU, 1991; GARCIA E BRONZO, 1991). Numerosos estudos indicam que os dois termos Administração e Gestão são sinónimos. No primeiro livro da administração pública,

publicado em 1926, Leonard D. White (1926, p.07), para repreender a noção de que direito público é a própria fundação da administração pública, argumentou que: "O estudo de administração deve começar a partir da base da gestão, em vez de o fundamento de lei...". De acordo com Henri Fayol (1930, p. 13), é importante não confundir a administração com a gestão. "Gerir é a realização de uma organização para o melhor uso possível de todos os recursos à sua disposição para garantir o bom funcionamento das funções essenciais e do todo organizacional". Administração "é apenas uma dessas funções." (Citado em WREN, 1979, p. 232). Em uma perspectiva da construção conceitual de Roscoe C. Martin em 1940, "a administração foi igualado com a gestão", embora, observou ele, que pouco se sabe sobre a "natureza do ofício" (MARTIN, 1965).

Para Woodrow Wilson (1887, p. 8) "uma administração seja uma gestão são tratados como "sinônimos"". Quando Waldo (1984) rediscute a gestão como movimento que moldou um modelo de administração, traz a identidade de gestão como ato dinâmico. Idem (1984, p.12) indique a gestão "é vista como movimento e moldou as perspectivas daqueles a quem a administração pública é um inquérito independente ou disciplina definível". Na atualidade, esta discussão segue além das definições. Para Santos (2004) esta diferença vai além da discussão epistemológica e se depara com a falta de clareza do objeto de estudo da Administração: se a ação prática e tecnicista se a gestão.

A discussão relacionada a diferença entre administração e gestão começa na Administração Pública, marco do surgimento do termo gestão. No entanto, muitos estudiosos da administração pública referem-se aos dois conceitos: a administração é original e primário, gestão pública é nova e subordinado ou especializados. "A gestão pública como um foco especial de administração pública moderna é novo", diz Perry e Kraemer (1983), uma visão corroborado por Rainey (1990, p. 157): "No passado duas décadas, o tema da gestão pública vem com força na agenda dos interessados na administração governamental", que pode ter como causa da crescente impopularidade do governo em suas Gestão Pública. As leituras essenciais, Ott, Hyde e Shafritz (1991) argumentam que a gestão pública é um segmento importante do campo mais amplo da administração pública. Pode inferir que a Gestão Pública centra-se na administração pública como uma profissão e sobre o gestor público como um praticante dessa profissão.

Tais pontos de vista parecem representar uma reação à apropriação oportunista da gestão pública no termo da década de 1970 e 1980 pelas escolas de pós-graduação recém-formado de

políticas públicas na Universidade de Harvard, da Universidade da Califórnia, *Princeton University*, e em outros lugares. De acordo com Fleishman (1984, p.45), o "foco em gestão pública originou-se com os esforços de "recentrar a política das escolas de análise política e organizativa em matéria prescritiva, com um ponto de vista que é decididamente estratégicos" (MOORE, 1995, p.73). Stokes (1986) indica que é "pensando as ESTRATÉGIAS, que o político desencadeia o gestor público - capaz de mover uma agência de alguém que desempenha um papel de custódia" (p.19). Ele vê o gerente estratégico de pequenas aberturas apresentado pela rotina da agência para induzir a mudança em direção a uma meta identificada, passo-a-passo.

A concepção acrescenta a isso o que Martin e Paul (1965) o chamado de "ponto de vista do ofício", ou seja, uma preocupação para as decisões, ações e resultados e para a habilidade política necessária para executar com eficácia as funções específicas de gestão. No entanto, ao enfatizar o papel político estratégico dos gestores públicos dentro de determinado contexto político e institucional, a nova concepção é mais preocupado com o imediato, preocupações pragmáticas dos gestores em níveis executivos de organizações governamentais. Como Behn (1988) colocou, "qualquer ênfase na perspectiva da prática de gestores públicos terão um foco de curto prazo" (p.18)

A menor prioridade é colocada sobre o papel do gestor no desenvolvimento de capacidade institucional e na adesão a valores democráticos duráveis - ou seja, a gestão pública como uma instituição de gestão e sobre a média e níveis mais baixos de administração. Precisão a respeito da distinção entre a administração e gestão é mais do que interesse antiquário (LAURENCE, 2001). Porque o conceito de gestão pública como o exercício responsável da discricção é, no mínimo, implícita no desenvolvimento intelectual da administração pública como um campo, a literatura da administração pública é também uma literatura de gestão pública. Juntos, os mais velhos e mais recentes, artesanato orientado literaturas fornecer bases para o artesanato, estruturais e aspectos institucionais do assunto.

Aqui se pontua, uma análise da origem e diferença dos termos, que ainda se discutirá muito. Um argumento em particular para a distinção entre administração e gestão merece uma análise mais aprofundada, pois para Morgan (1996, p.23): "Aqueles que definem a administração pública em termos de gestão, tendem a minimizar as diferenças entre administração pública e privada". A administração prolongada, nessa visão, transmite respeito

pelas bases constitucionais e políticas de governança de forma que a gestão em longo prazo não.

De fato, a discussão sobre a gestão e administração pode até se findar em termos conceituais mas apenas se inicia nas discussões de definição como campo de estudo da administração (SANTOS, 2006).

### 1.3 REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO ADMINISTRADOR: FUNCIONALISTA/CRÍTICO OU PROFISSIONAL/POLÍTICO

É importante salientar que a criação dos cursos de Administração no Brasil deu-se no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997) e que posteriormente passa por uma expansão com o incentivo governamental para a implantação do ensino privado. A influência da forma em que o ensino superior foi criado e expandido no mundo proporciona reflexões de como os administradores estão sendo formado (NICOLINI, 2003).

Tal como a sociedade da qual fazem parte, as organizações vivem uma grande evolução desde a revolução industrial. Com a prototípica fábrica de alfinetes, descrita por Smith (1981), as organizações experimentam um notável aumento de sua complexidade. E o processo de formação do administrador, ainda se encontra na busca por “um aperfeiçoamento e modernidade” (VISEU, 2010 p.41) que não se distancia da trilha tradicionalista.

O Perfil do Curso de Administração, vem aos poucos modificando e se adaptando a legislação de cada país, mas sobre tudo, as mudanças tem como base os estudos e pesquisa relacionados a si mesmo: a epistemologia da Administração (JAPIASSU, 1991; Garcia & Bronzo, 2000), ao Estudos Organizacionais (SERVA (1991; RODRIGUES & CARRIERI, 2001); e ao Estudos Críticos (VISEU, 2010; MARTINS, 1998). Ele se defini de acordo com o desenvolver das teorias que se explica. Neste trabalho, a definição de Perfil funcional/profissional é marcada pela a presença de elementos funcionalista da administração, caracterizando a mesma como realizativa, tal construção se embasa em March e Simon (1981), Simon (1976), Maximiano (2008), Motta (1993) e Chiavenato (2010). E a definição do Perfil Crítico/Político se aproxima da presença de elementos reflexivos, voltados não apenas para a ação realizativa dos processos administrativos, cunhados por Alvesson e Willmott (1992), Antonacopoulo (2010), Van de Ven (2007), Weick (2003), Faria (2009) e Alcadipani (2009).

Keitner (1986) indica que os estudos nas áreas de administração e das organizações têm apresentado uma importante evolução nos últimos 30 anos, porém o olhar crítico sobre o fazer administração ou da presença do *business* puramente indica para a discussão multidisciplinar. (FARIAS, 2001). A clássica formação do Administrador, com função de Planejar, Organizar, Dirigir e Controlar, que faziam sucesso nos manuais de indicação, foram dando lugar a novas reflexões, ainda que preservando os conceitos e esquemas de Fayol (Althusser, 1990) que fazem parte da formação profissional e técnica (CALDAS & FANCHINI, 2005). As áreas da administração foram assim ampliadas, modificadas, mas entende-se que as teorias que centram suas preocupações das áreas de *business* ou de *management*, não promovem transformações, mas atualizações, aperfeiçoamento, pois o objeto é o mesmo, a veiculação epistemológica e a direção ideológica são as mesmas (FARIA, 2009).

A definição do objeto da Administração é o que permitirá diferenciar o perfil do Administrador em funcionalista/Profissional ou Político/Crítico (SANTOS, 2008). Ao estabelecer o seu objeto de estudo, seja a organização seja a gestão, podemos assim estabelecer a relação e classificação descrita acima.

Ao estabelecer o objeto da administração “a organização”, se estuda a administração como função, o que muito já foi estudado antes do século XIX, antes da administração ganhar destaque por Smith (1996) ou nos trabalhos de Robert Owen (HEILBRONER, 1996). Porém, é somente com a lógica da otimização racional do trabalho na fábrica, que inúmeros esforços de sistematização do labor fabril ganharam notoriedade – com o engenheiro Frederic Winslow Taylor surge o administrador como profissional especialista em organizar o trabalho dentro de uma lógica capitalista, hierarquizada, seja para exercer controle e fiscalização, necessários para a realização da valorização do capital no chão de fábrica, como para assumir o papel do capitalista individual e gerir o empreendimento em seu nome (MARGLIN, 2001).

A administração, nos últimos cento e quarenta anos, demonstrou-se como auxiliar da economia, numa vertente profissional. Os estudos e práticas da administração então dita como “Administração Profissional” nascem do advento da Escola Neoclássica da economia, que surge com a crise do capitalismo do último quarto do século XIX e início do século XX (SANTOS & RIBEIRO, 2008) que constitui os fundamentos da microeconomia e que potencializa as relações funcionais e de caráter produtivo, bem próximo da etimologia da sua palavra: Administração prefixo *ad* quer dizer *para* (*próximo de, aproximar*) enquanto o núcleo

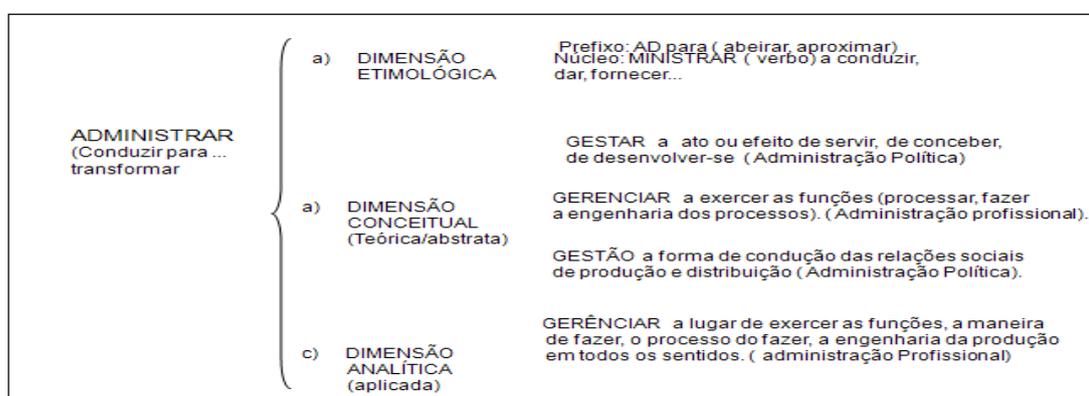
(verbo) *ministrar* quer dizer *conduzir, dar, fornecer*. Dando significado a expressão acima, *conduzir a ... direção de ...*(dicionário..)

Muito recente a discussão da necessidade de um perfil mais crítico na formação do Administrador é convidada a ser refletida pela academia, já que é o agente de formação, difusão de conhecimento e mudança de comportamento por Antonacopoulo (2010): Van de Ven (2007), Weick (2003), Faria (2009); Alcadipani (2009); Fischer (1993, 2002 e 1984, 1993, 2001, 2002 e 2006); Caldas e Bertero (2007); Cabral-Cardoso *et al* (2007); Santos (2009) e Ribeiro (2006) entre outros que tem como base a Teoria Crítica (FOUCAULT, 1998; Habermas, (1984, 1986, 1987, 1989,) e na gestão crítica (ALVENSSON & WILLMOTT, 1992).

O estudo das organizações é de uma complexidade notável, o que traz uma dificuldade normal para compreendê-lo. Mesmo assim, ainda que complexo seja o assunto, o estudante que traça um projeto para a sua formação terá chance de desenvolver a consciência crítica que lhe possibilitará um melhor entendimento do fenômeno organizacional (NICOLINI, 2003).

Esta visão crítica do objeto da administração: a gestão, possibilita o entendimento do termo “gestão” como dimensão aplicada da administração, definida por Santos (2009, p.49) como “concepção do ato de gerir” que subsidia a administração Política definida pelo autor como a “ação de gerir as relações sociais no processo de execução do projeto nação”, ou seja, gerir para o todo e para a sociedade além da relação determinante do capital conforme sistematizado na figura 29.

**Figura 28** - Diagrama da estrutura etimológica e conceitual da Administração Política



Fonte: Elaborado por Santos e Ribeiro (2006).

Certo da necessidade de um diálogo mais amplo com outras ciências, reconhece a capacidade da proposta da Administração ser integralizada no discurso e na prática da gestão para a sociedade e para o bem estar. A integralização a ser alcançada com as mudanças na estrutura curricular nas academias, possibilitando a inserção de uma disciplina de Administração política que possibilita uma análise mais ampliada do mundo das organizações sob o olhar de outras ciências, conforme indica Caribe (2008, p. 39): “a Administração Política enquanto disciplina autônoma é buscar na Economia Política todo o saber que dedica a compreender o mundo das organizações e, em especial, ao gerenciamento delas.”

Para Santos e Ribeiro (2008) a diferenciação entre os termos possibilita ser entendido com a mudança do foco do objeto da administração da organização para a “gestão”. O estudo iniciado na análise da dimensão “crítica” da “gestão” na década de 90, com os Estudos Críticos de Gestão (ECGs) no Reino Unido, ao dar luz a um novo movimento dos estudos gerenciais, em que a gestão passa a ter o seu uso como “valor” e entendida como uma prática política, em vez de um conjunto neutro de técnicas administrativas (FOUTNIER & GREY, 2007).

A partir destas reflexões, também concordamos com Santos *et al.*, (2009), quando analisaram o conceito de economia política proposta por Walras e afirmaram que: “o que se atribui como não científico da economia, na verdade pertence a um novo campo do conhecimento, ao da administração política” (p. 925). Com essa afirmativa, o conceito de economia política, formulado por Smith e contestada por Marx e Walras, passa por analogia a pertencer à Administração Política. Porém, como delimitar o campo de atuação da Administração Política com a da Economia Política? Para responder a esta pergunta, Santos (2004) indica que devemos confrontar os saberes da administração política e da Economia Política para achar a conclusão. “se a economia política, no plano da materialidade humana, responde pelo “que” e “por que” fazer, ou seja, pelas possibilidades da produção, circulação e da distribuição de bens materiais, a administração política tende a responder pelo “como fazer”, ou seja, pela concepção do modelo de gestão para se chegar à finalidade” (SANTOS, 2004, p.40).

Para Alcapani (2009) é o momento em que se compreende, de forma científica, que o processo produtivo das relações sociais não se efetiva em termo de resultado ótimo sem uma concepção de gestão previamente estabelecida. O que possibilita estabelecer uma relação direta entre modelo de gestão (projeto de nação) com os resultados adquiridos (bem-estar social). Analisar e interpretar sobre quais fundamentos estão pautadas a gestão das relações sociais de

produção, distribuição e consumo de uma dada sociedade é, sem dúvida, o campo de atuação da Administração Política.

A administração com suas teorias, pressupostos, técnicas constitui em uma ciência desprovida de ideologia. E é muito mais lógico compreender que as teorias administrativas são produtos das formações socioeconômicas e políticas de um determinado contexto histórico, sendo mais dinâmicas na sua capacidade de adaptar às demandas do modelo de acumulação capitalista, do que acreditar no mito da neutralidade (VISEU, 2007). Nestes termos, cabe à Administração Política exercer o seu papel enquanto campo disciplinar, cuja finalidade constitui em fazer a crítica perante o *mainstream* da ciência administrativa, especialmente no tocante à sua epistemologia e metodologia científica para o estabelecimento de um perfil mais crítico e menos tecnicista (SANTOS, 2009).

#### 1.4 REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DA ADMINISTRAÇÃO COMO CAMPO: FUNCIONALISTA, PROFISSIONAL, CRÍTICO OU POLITICO

##### **1.4.1 Teoria da Administração: Funcionalista e mecanicista**

O estudo sistemático das organizações se dá efetivamente no final do século XIX, com a preocupação de estudar de forma autônoma e sistemática as organizações empresarias e as melhores formas de obterem os melhores, “uma vez que se tinha tornado mais complexas e mais importantes para a economia” (LACOMBE e HEILBORN, 2003, p 36). Considerando o contexto de um século com amplas mudanças nas relações políticas, econômicas e sociais em escala mundial, o movimento organizacional tomou novas configurações de mercado industrial, agrícola e serviços com o acréscimo considerável em ambas: a produtividade (JONES & GEORGE, 2013). O que refletiu diretamente na amplitude do comércio e serviços financeiros e aumento proporcional na complexidade das organizações (MAXIMIANO, 2008).

A característica da Administração, como uma ciência aplicada e funcionalista conforme caracterizado por Motta (1993), Motta e Alcadipani (1999), Ramos (1986), Alcadipani (2010) e Morgan (1996) se dá desde o surgimento das relações de produção (SANTOS, 2008). A realidade produtivista apoiada pela divisão capitalista do trabalho (TRANGTEMBERG, 2005) se materializa como movimento social e econômico, ao longo século XX (ARRIGHI, 1996), e

impulsiona “a formalização do taylorismo-fordismo, e conseqüentemente o surgimento da empresa multidivisional, e a posteriormente passagem para o toyotismo” (MOTTA, 1983, p.75).

A “Teoria da Administração”, denominada assim, pela História da Administração Científica, pode ser identificada em ‘teorias’ da “Era Clássica da Administração” (CHIAVENATO, 2008, p.12) que propõem uma análise funcionalista e prescritiva da Ciência da Administração iniciada por Taylor, em 1932 (SIMON, 1979). Considerando o contexto específico: cargo que ocupa, pelo treinamento tido e os problemas específicos com que se defrontavam na indústria, “Taylor e seus companheiros foram levados a estudar principalmente o uso homem como adjuntos das máquinas no desempenho de tarefas produtivas de rotina” (MARCH & SIMON, 1981, p.32). Cujo objetivo “era empregar da melhor maneira possível, no processo de produção, o organismo humano bastante ineficiente” (BEHN, 1988)

O estudo da administração neste contexto com a abordagem clássica da administração, foi marcado pelo desenvolvimento industrial, acelerado pelas ideias de Adam Smith de produção eficiente através das tarefas especializadas (LACOMBE, 2003) e da divisão do trabalho, bem como Ford e industriários faziam da produção em massa uma das bases de consumo (MAXIMIANO, 2008; CHIAVENATO, 2010). Neste contexto de crescimento econômico, o fenômeno organizacional passou a ser estudado como campo de diagnose de melhores processos e ações com foco no resultado e produtividade organizacional (Idem, 2012).

O mapeamento dos estudos da administração, por séculos acontece de forma proporcional ao entendimento do campo da administração. Considerando que os estudos se deu em um momento em que o campo focado da administração era a máquina, a empresa e a produtividade, o que perdurou dos escritos foi o extrato da vivência “produtiva” da administração. Distingue-se assim, as três Eras da Administração: Clássica, Neo-Clássica e da Informação, conforme Figura 30:

**Figura 29** - Eras da Administração, teorias que as compõem e contexto histórico

Era Industrial Clássica 1900-1950	Era Industrial Neoclássica 1950-1990	Era da Informação Após 1990
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da Industrialização</li> <li>• Estabilidade</li> <li>• Pouca Mudança</li> <li>• Previsibilidade</li> <li>• Estabilidade e certeza</li> </ul> <p>Administração científica Teoria Clássica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento industrial</li> <li>▪ Aumento da Mudança</li> <li>▪ Fim da previsibilidade</li> <li>▪ INOVAÇÃO</li> </ul> <p>Teoria Neoclássica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tecnologia da Informação (TI)</li> <li>▪ Serviços</li> <li>▪ Aceleração da mudança</li> <li>▪ Imprevisibilidade</li> <li>▪ Instabilidade e incerteza</li> </ul> <p>Ênfase em produtividade</p>
<p>Relações Humanas Teoria da burocracia</p>	<p>Teoria Estruturalista Teoria Comportamental Teoria de Sistemas Teoria da Contingência</p>	<p>Qualidade Competitividade Cliente Globalização</p>

Fonte: Chiavenato (2008)

Mapeando estes estudos da “ciência da administração”, no início do século XX: a Administração Científica (Frederick Taylor e Frank e Lillian Gilbreth), os estudos dos princípios administrativos (Henry Fayol e Mary Parker Follet) e das organizações burocráticas (Max Weber) encontraram uma convergência de concepção: “as pessoas no trabalho agem de maneira racional que é guiada antes de tudo, por preocupações econômicas” (SCHERMERHORN, 2007, p.29).

No período de 1900-1950, as Teorias da Era Industrial Clássica esperava do trabalhador que eles considerem de forma racional as oportunidades que surgem e que façam o que for necessário para obter delas o maior ganho pessoal e financeiro, porque isto será sim, consequência inicial de um ganho da empresa (MOTTA, 2001).

Desde então, a ciência e as práticas de gestão se desenvolvem de modo rápido e constante. A grande contribuição de fato, que o movimento de administração científica e da teoria clássica, também chamada de “teoria fisiológica da organização e da ciência administrativa clássica” por Simon, foi uma considerável precisão de medidas para a organização das atividades produtivas do empregado (SIMON, 1979; MARCH E SIMON, 1981), cujo resultado indica que tem mais a ver com a mecanização e automação do que com os aspectos organizacionais (NICHOLS, 2010).

O início a uma série de estudos e propostas que possibilitam o estudo evolutivo das teorias de organização. Cabe registrar, sem demérito a conquista realizada, que a grande lacuna deixada pelos estudiosos da era clássica, foi a falta de verificação empírica das proposições

levantadas, a busca “pela solução essencial à verificação empírica das proposições que formula” (MARCH & SIMON, 1981, p.12). A concepção de Ramos (*apud* Alcadipani, 2009) confirma que a lacuna mais grave da ciência administrativa clássica é que não confronta a teoria com elementos de prova (SPARKES, 1991). Isso é, em parte, consequência das dificuldades de operação acima referidas. As teorias tendem a dissolver-se quando postas em forma que admita experimentação(...) pobreza de provas empíricas que se observa em relação a recomendações “práticas” dos teóricos da administração (FARIA & LEAL, 2007).

A busca pela prescrição de ações, ferramentas e ato operacionais na Era Clássica da Administração foram identificados em cada teoria deste período, na relação de diagnose em torno de um problema e busca de solução mediata para alcance de resultados operacionais e produtivistas (ALLEN & MEYER, 1990). O problema maior no caso da ciência administrativa clássica, foi fazer definições de variáveis importantes tornando-as operacionais, bem como, a promoção da comprovação empírica das proposições que pudessem ser tornadas operacionais (ASTLEY & VAN DE VEN, 2007).

Distinguem-se dois rumos principais na evolução das teorias tradicionais de organização. O primeiro decorrente da obra de Taylor, focaliza as atividades materiais básicas envolvidas na produção, seu característico típico são os estudos de tempos e métodos. O segundo, de que, que se constituem bons exemplos de Gulick e Urwick, em torno dos grandes problemas de organização, representados pela divisão do trabalho e coordenação departamental (CARIBÉ, 2008; NICOLINI, 2003; MARCH & SIMON, 1981).

Este olhar da Administração como fenômenos de aplicabilidade de prática, ainda é visto na sociedade atual. Que acompanham um crescimento e mudança de foco da produtividade para a organização e posteriormente para o a gestão. (SANTOS, 2010A; CALDAS, 1997; MOTTA & ALCADIPANI, 2001; CALDAS & BERTERO, 2007). O desenvolvimento aqui retratado como Eras, passa a ter olhares distintos por estudiosos de outras ciências sociais, que aos poucos promovem a distinção do foco do ato de administrar para o ato de “pensar a administração” (NICOLINI, 2003).

### 1.4.2 Teoria Organizacional: Estudos Organizacionais

Para Faria e Leal (2007) a transição de teoria administrativa para teoria das organizações ocorreu com March e Simon (1981) e sua tentativa de estudar o sistema social em que a administração é exercida, na conhecida “Era Neo-clássica da Administração”. A relação entre motivação e produtividade, proporciona mais do que moral elevado às pessoas, possibilita uma percepção de condições futuras mais favoráveis (SPAKER, 1991). Marco de um novo olhar para a ação de administrar e leitura os processos de gestão organizacional.

O behaviorismo se origina dos estudos de Simon sobre a racionalidade limitada no processo decisório, rompe o enfoque prescrito da escola de administração científica e relações humanas para a definição da Teoria das organizações como um campo de conhecimento (Motta, 1995). Com a incorporação da sociologia da burocracia, amplia o campo da teoria, ora restrita a empresa, a toda e qualquer organização, embora tal ampliação se sedimente com o estruturalismo e o enfoque sistêmico (CALDAS & BERTERO, 2007).

Na década de 60, o funcionalismo torna-se dominante especialmente nos Estados Unidos. As ideias de dissociar o contexto social da ação produtiva, não mais podiam ser consideradas, pois para esta corrente “a sociedade social é um sistema em constante mudança, o conflito entre grupos sociais é entendido como um processo social que tende à institucionalização, sendo que os rumos futuros e o bem-estar social dependem da resolução destes conflitos” (MOTTA, 1986b, p. 23). Distanciando assim, das ideias defendidas na primeira metade do século, onde a sociedade era considerada relativamente estável, integrada e formada pela concordância de seus pares. Simon (1979) indica que grande contribuição dos estruturalistas para este novo olhar, através dos estudiosos Merton e Gouldner, foi a análise dos elementos sociais para a construção do processo de gestão e do estudo relacionados às tensões e conflitos organizacionais. Ainda neste período a importância do estudo de Etzioni: da relação entre a microanálise (organizacional) e a macroanálise (social).

A abordagem da organização como sistema aberto foi introduzida na análise organizacional seguindo a tendência de outras áreas do conhecimento, principalmente com a psicologia social. A relação entre a organização e o ambiente em que atuam, baseado em uma relação sistêmica e inteira, considerando a inter-relação entre as partes que a constitui por Rice e Kastenbaum (1963), o estudo sobre esta interação no ambiente organizacional: entradas,

processamento, saídas, feedback, entropia e equifinalidade por Kahn *et al* (1964) e Katz e Kahn (1970) e a interdependência de suas variáveis: interação e o estímulo estudada por Likert (1986) contribuíram para o entendimento da empresa como um organismo social com sinergia entre as partes que as constitui (CALDAS, 1997).

A evolução da visão sistêmicas das organizações nos EUA para a teoria da contingência teve influência direta da grande produção britânica relacionando a tecnologia e a estrutura social (WOODWARD, 1977). Burns e do grupo que predominou até o final da década de 1970, como sendo o conjunto de conhecimentos, derivados de prática e pesquisa, procurou delimitar e validar os princípios gerais da administração a situações específicas.

Burns e Stalker, Woodward e o Grupo de Aston foram referências nesta área. “O *continuum* entre sistema mecânicos e orgânicos é considerado, sendo que este posicionamento diferencia desde a estrutura organizacional até sua cultura.” (WOODWARD, 1977, p. 12). Bennis (1969) observa que a tendência é o deslocamento do mecânico para o orgânico, o que reflete o tipo de desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo moderno. Por sua vez, o grupo de Aston, estabeleceu sete perfis organizacionais dentro da escala mecânico-orgânico. Nos trabalhos de March e Weick (1981) observa-se o foco social ao estudo sistêmico das organizações.

Inicia-se assim, um período da Teoria das Organizações com um posicionamento mais crítico e com cuidado metodológico que inclui a recusa da generalização que se estabelecia. Um novo perfil da Administração se apresenta, centrada nas noções de sistema e de estabilidade, distanciando de problemas relacionados a poder, controle social e conflitos. Ressalta ainda Motta (1996a, p.210): “que esta visão crítica não representa um elemento especialmente importante, face à importância com que são esperados os resultados desejados” , presente em toda a Administração Científica. Mas esta visão crítica, possibilita a construção de uma análise mais reflexiva e analítica sobre ação da administração (SERVA, 1990).

### **1.4.3 Estudos Críticos da Administração**

A crítica na administração se dá contrapondo a análise realizada por uma outra “teoria”, considerando o contexto e seu conteúdo organizacional, seja apoiando ou se posicionando de

forma contrária (NICOLINI, 2003) Neste contexto, as críticas a Teoria das Organizações se inicia com a crítica à teoria da contingência, com as teorias ambientais, que relaciona o ambiente, os organismos e os concorrentes de forma direta ao que ocorre em um ecossistema convencional nos estudos da biologia (MOTTA & ALCADIPANI, 2001). Embasadas nos postulados seleção natural e postulada pela teoria da ecologia populacional.

As teorias organizacionais (THOMPSON, 1967; SCOTT, 1995; MUTH, 2003; 1999; BAUM, VAN LIERE & ROWLEY, 2007) consideram que as organizações sejam sistemas abertos. Para Mintzberg (1996) as organizações se classificam em tipos diferentes e dependentes da atividade, estágio de ciclo de vida e estrutura requerida destas particularidades, baseada na “teoria da configuração”. Para Mintzberg (1996), essa teoria indica pode ocorrer a transição de uma empresa caracterizada de um tipo, para outro tipo, considerando as forças intrínsecas e através de uma série de estágios, a medida que crescem, se fortalecem e elaboram suas estruturas, também chamada de teoria de estágio de desenvolvimento.

Salancik e Pfeffer (1978) descreve a importância da “teoria da dependência”. Considera que as organizações são insuficientes em termos de recursos, pois eles esforçar-se para adquirir e manter recursos de seu ambiente externo. Os recursos são controlados por agentes externos que exercem demandas sobre a organização.

Já Scott (1995, 23) define uma organização como "Coalizão de deslocar grupos de interesse que se desenvolvem gols de negociação [...] influenciado por fatores ambientais". Onde os comportamentos e decisões organizacionais estão relacionadas ao ambiente que a compõem. Impulsionada por uma racionalidade limitada por constrangimentos e contingências, uma organização tem como objetivo reduzir a incerteza no ambiente e de proteger sua tecnologia de núcleo caracterizando a linha de pensamento dos neo-institucionalistas que o ambiente é negociado, sendo construído através do relacionamento da organização com o meio ambiente, através de porta-vozes (ASTLEY & VAN DE VAN, 2007).

Abordagens ditas neo-clássicas ou neotaylorismo, surgem com o objetivo de flexibilizar e modernizar a burocracia, considerada um modelo eficiente de administração. Programas de qualidade total, reengenharia e downsizing são exemplos disto (LODI, 1989, BALCÃO & CORDEIRO, 1971, MOTTA, 1984).

Identificando o sistema de equilíbrio entre de poder entre as Grandes Potências, o padrão internacional de ouro como base de uma organização econômica única, o mercado auto-

regulável e o Estado liberal. Lodi (1989) e Motta (1983) indicam que o liberalismo se traduziu na liberdade de trabalhar sob as condições do patrão ou morrer de fome. O mercado auto-regulável configura o trabalhador como uma mercadoria sem diferenciação de qualquer outra, sujeita as mesmas normas e leis do mercado que estava inserido. Desta realidade, destaca Morgan (1996), contrários a esta ideologia, o surge o socialismo utópico de Charles Fourier e “sistemas teóricos globalizantes de longo prazo”, como propostos na batalha ideológica de Marx e Proudhon. Destacam-se neste momento ainda Saint Simon com o estudo da sociedade industrial e Fourier e os aspectos emotivos da cultura organizacional.

No período da Segunda Revolução Industrial, as organizações aumentam de porte e se encontram cada vez mais complexas, e novas teorias administrativas como as de Taylor e Fayol passam a ser dominantes (MOTTA, 1983). Com novo formato, passa a apresentar uma classe especial de assalariados, com determinação de função e responsabilidades específicas: direção do conjunto de trabalhadores e responsáveis pela direção e coordenação do trabalho (Lodi, 1976). Neste contexto, inicia a distinção entre os que pensam e os que realizam o trabalho, o que é, segundo Hofstede (1991) a medida mais decisiva tomada pelo modo de produção capitalista.

A ética protestante trazida para a administração por Taylor e estudada por Weber, mostra-se adequada ao novo panorama econômico e industrial que se forma durante este período, florescendo então o taylorismo (1964). A tônica do pensamento desta época reside na idéia de que a harmonia privilegiaria tanto os trabalhadores quanto os empregadores, sendo a ciência a grande responsável pelo fim do conflito industrial (LODI, 1989).

A trajetória da história da administração, permite assim, entendê-la sob diferentes perspectivas: clássica, moderna, simbólico-interpretativa e Pós-moderna. (Figura 31). Resultado das ações realizadas para com as organizações. Com diferentes métodos, reativos, ao espaço tempo e com resultados proporcional ao seu objeto de ação.

**Figura 30** - Diferenças das múltiplas perspectivas da Teoria Organizacional

Perspectivas	Objeto/Foco	Método	Resultado
<b>Clássico</b>	- o efeito da organização na sociedade - a administração da organização	- Observação e análise histórica - Reflexão pessoal e experiência	- Classificação e estrutura teórica - Prescrição de prática administrativa
<b>Moderna</b>	- a organização através de resultados objetivos	- Resultados descritivos - Correlação entre resultados estandardizados	- Estudos comparativos - Análise variada estatística
<b>Simbólico-Interpretativa</b>	- A organização através de percepção subjetiva	- Observação participativa - Entrevista etnográfica	- Textos narrativos de estudos de casos e etnologia organizacional
<b>Pós-Moderna</b>	- A teoria organizacional e a prática teórica	- Desconstrução - Crítica da prática administrativa	- Reflexibilidade e descrição reflexiva

Fonte: Hatch (2003), p. 49

A abordagem crítica é um caminho possível para a emancipação humana, de uma sociedade melhor e mais justa, pois é orientada pelo princípio da transformação social e da emancipação (ALCADIPANI & BERTERO, 2014; CALDAS, 2006; MARANHÃO & PAES DE PAULA, 2008). Para tanto ações coletivas fazem-se necessárias e a pedagogia crítica aponta para uma forma coletiva de resistência (FREIRE, 2009). Na administração, na década de 1990, teóricos incomodados com a instrumentalização do sistema industrial e da sociedade iniciam um movimento em direção à construção de estudos críticos em administração, pois compreendiam que a administração é um fenômeno político, cultural e ideológico no qual o homem tem voz, pois é uma pessoa (ALVESSON & WILLMONTT, 1992). E no Brasil, destacam-se estudiosos como Machado-da-Silva, Cunha e Anboni (1990), Bertero e Keinert (1994), Vergara e Carvalho Jr. (1996), Bertero, Caldas e Wood Jr. (1998; 2005), Vergara e Pinto (2001), Rodrigues e Carrieri (2001), Tonelli (2003) e Vergara (2006).

#### 1.4.4 Administração Política

As inquietações relacionadas ao campo da administração e ao entendimento da complexa relação sociedade/Estado (RAMOS, 1989) não sob o olhar da economia ou da Ciência Política e sim da administração foram dois elementos que impulsionaram os estudiosos do recente campo disciplinar que chamamos de Administração Política (SANTOS & RIBEIRO, 2009).

Este estudo começou com o Prof. Dr. Reginaldo Santos, da UFBA, em 1993, com as discussões do Grupo de Pesquisa, com poucos interessados e pouca receptividade do mundo

acadêmico. Somente em 1999, com a finalização do pós-doutorado do mesmo em Portugal e retorno às atividades científicas na IES, foi formando um conjunto de pesquisadores interessados em tornar esta discussão em objeto de estudo científico. No mesmo ano, a inserção em âmbito internacional foi realizado na Universidade de Compostela, pela Prof. Msc. Elizabeth Santos, que subsidiou a análise comparativa dos programas sociais no Brasil e na Espanha sob a perspectiva da Administração Política. Estas ações pioneiras, possibilitou após 15 anos, entender que a Administração política ainda se encontra em construção, porém já possui um escopo de características que possibilita o entendimento de seu conceito e capilaridade junto as campos de conhecimento da área de ciências sócias (GOMES, 2012, 2013, SERVA, 1990; SANTOS, 2002, 2008, 2009 e 2010a).

Em 2010, foi elaborada uma Carta como resultado do I Encontro de Administração Política, em Garanhuns, Alagoas. Na qual foi identificado e exaltado o “papel da administração como uma disciplina social” (GOMES, 2012, p.2) e “ a natureza política, ideológica, propositiva de ação transformadora da sociedade e condutora do desenvolvimento, com um olhar transdisciplinar, crítico, histórico e cultural da dinâmica social (SANTOS, 2004).

Com forte influência de Guerreiro Ramos (1989), por compreender e identificar a responsabilidade das ciências sociais (administração política e economia política) com a complexa e dinâmica relação sociedade/ estado e o seu resultado: o processo de desenvolvimento. O que até então, e muito presente ainda, não se percebia nas discussões acadêmicas uma análise que extrapolasse a relação funcionalista, utilitarista, operacional/instrumental da Administração, com foco nas organizações como objeto de estudo (SANTOS, 2009).

A análise das relações sociais de produção passa a exigir do setor público mais que ação e sim uma atuação direta e dinâmica em ter uma concepção mais ampla de um projeto de alcance nacional, para nortear as relações de produção seja no modelo de gestão ou de execução (SANTOS & RIBEIRO, 2009), o que foi denominado por Santos (2008) de materialidade das relações sociais.

Nesta perspectiva, reforçou-se a preocupação da administração política de realizar a crítica dos modelos de gestão e desenvolver elementos de análise que se debrucem sobre as alternativas que possam solucionar os desafios da sociedade contemporânea. De ser entendida, como “possibilidades de gestão das relações sociais de produção e distribuição, contextualizadas histórica e simbolicamente, com vistas à superação dos desafios que se

apresentam à Nação nesta etapa histórica de profundas desigualdades, em um mundo de radicais mudanças nas relações de poder” (SANTOS, 2010a, p.235).

Gomes (1012), Santos (2009), Santos e Ribeiro (2012) indicam que são por estas razões que o campo da administração e a “administração política” como linha de conhecimento, devem se preocupar com essas discussões; elas envolvem uma tipologia de “gestão” das grandes questões nacionais, que perpassa também por um modelo de “gestão” do Estado, principalmente da política econômica. A capacidade de centralização da política econômica, no sentido de definição e redefinição das fontes e do uso dos recursos financeiros necessários para viabilizar as diretrizes, ações, programas e projetos das demais políticas públicas, promove sua própria “gestão” à condição de supremacia.

A administração política tem o papel imprescindível de fazer a crítica da influência do econômico sobre o político, e na definição da agenda do país e da gestão da sociedade (Gomes, 2005) e conseqüentemente possibilitar, com esta discussão a formação de profissionais mais críticos e menos funcionalista (SANTOS, 2009).

Este pensamento crítico também aparece em Santos e Ribeiro (2006, 2012) e Santos (2009, p. 121) ao defenderem que: “uma ciência que engloba a parte que observa, que expõe e que explique (considerando o lado puro, científico), bem como, a parte empírica, aplicada, normativa ou artística (que aconselha, que prescreve, que dirige). Só assim, o conhecimento pode ser libertador do homem.” O fazer ciência, hoje, requer muito mais do que observar, descrever e explicar; é preciso propor. De forma particular, nos dirigimos àquelas que são voltadas para o campo da produção, como a economia, a administração, o direito, as finanças e as atuariais.

Na atualidade, pelo paradigma dominante, delimitar o campo de atuação dessas ciências, haja vista que, para isso, é preciso cumprir alguns condicionantes epistemológicos, tipo a delimitação “precisa” de alguns elementos (objeto, método, pressupostos/hipóteses etc.). No caso específico da Administração, ela constitui um campo de conhecimento sem uma identidade própria, seja por falta de um aprofundamento epistemológico ou pela própria natureza multidisciplinar do campo. Para Santos (2004), existe uma impropriedade metodológica de uma corrente de pensadores da administração que, equivocadamente, definem a “organização” como o seu objeto de estudo e deslocam as discussões para teorias das organizações, estudos organizacionais, ciências das organizações etc., quando pouco se fala em ciência administrativa. Embora as organizações constituam o gênero que contém elementos essenciais da gestão, elas

são espaços particulares nos quais habita o objeto central da administração. “Isso, quando entendido, é permitido dizer que as organizações podem constituir-se em objeto de pesquisa em administração, mas nunca constituem em objeto que dá *status* de ciência” (SANTOS, 2004, p. 38).

Se tomarmos como hipótese que o objeto de estudo da administração seja a gestão e não a organização, podemos entender que, enquanto campo disciplinar, a administração ocupa-se do estudo das organizações como um fenômeno social, voltando-se para preocupações mais amplas, do que apenas a maximização da eficiência produtiva. Desta forma, podemos classificar a Administração Política como um campo da ciência administrativa que trata da gestão das relações sociais de produção, distribuição e consumo em qualquer contexto e momento histórico do processo civilizatório da humanidade, conforme definiram Santos *et al* (2009, p. 127).

A melhor maneira de abordamos esta disciplina, como qualquer outra, é conhecendo os problemas que ela se propõe a investigar. Os problemas da Administração Política possuem um elevado grau de generalidade e abstração, que consistem em responder as seguintes questões: *Como devemos organizar o sistema produtivo de uma sociedade? Como os agentes econômicos agem dentro desse sistema? Qual a melhor forma para distribuir a riqueza produzida neste sistema? Quem deve consumir a riqueza gerada por essa sociedade?* Isto posto, verifica-se que os problemas da Administração Política originam de uma reflexão que é, sobretudo, normativa, por contraste dos estudos empíricos feitos no campo do paradigma dominante do conhecimento científico, que prioriza as análises descritivas e explicativas.

Os estudos da Administração Política está além dos pressupostos dominantes do pensamento da Administração, propostos inicialmente por Taylor e Fayol e prosseguidos por Peter Drucker, Henry Mintzberg, Michael Porter e outros. Enquanto campo do conhecimento trata da gestão das relações sociais de produção, distribuição e consumo de uma dada sociedade. Deve incluir em suas análises as diversas idéias políticas (Santos *et al*, 2009) que pode subsidiar uma formação de profissionais na área de administração com um olhar para além da ação com o resultado organizacional imediato, voltada para um resultado social que conseqüentemente trará resultados para as organizações mais efetivas (SANTOS, 2004).

## 1.5 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

O desafio da gestão evolui juntamente com o desafio do desenvolvimento (RAMOS, 2008). A existência de um modelo de gestão está diretamente relacionada a sua concepção e magnitude de reconhecer que uma melhor gestão em todos os setores e em todos os níveis pode acelerar o desenvolvimento e certificar-se de que os projetos e programas de desenvolvimento será concebido e implementado de forma mais eficaz. Fatores determinantes e parte de um modelo de gestão para um país em desenvolvimento, conforme indicado por Kurb e Wallace (1983, p.8):

A melhoria da gestão em países em desenvolvimento é uma necessidade. Ele é ditado pela crescente interdependência da economia mundial e pela econômica interna e as forças sociais em países em desenvolvimento, em particular, são necessárias aumentar a contribuição **da administração** para os esforços de desenvolvimento nos setores tradicionais e para reduzir o seu atraso relativo atrás do setor moderno. (grifo nosso)

Apresentado no século XVIII, a gestão em sua dimensão técnica ou sociopolítica com fins na elevação dos padrões de gestão de um país marcou a necessidade de um movimento de melhoria de competências do gestor (PFEFFER E FONG, 2002). Neste cenário, de crescimento econômico, aceleração da produtividade, mudanças sócias-econômicas e necessidade de modernização fizeram surgir, as primeiras iniciativas frente a *“Higher Education for business or management”* (GORDON & HOWELL,1959).

A escolarização da administração, como definida por Bertero (2006) ainda diverge de paternidade, tanto os Estados Unidos como a França reivindicam o papel de pioneiro na institucionalização do ensino da administração de negócios iniciada no século XIX. Os Estados Unidos (EUA) com na *Wharton School* e na França, na HEC - *École des Hautes Études Commerciales* iniciam a educação da administração nas universidades. Cada uma, impulsionada por realidades econômicas, contexto social e necessidades empresariais locais. Sendo nos Estados Unidos, uma incorporação imediata por parte das academias, comportamento não adotado pelas universidades europeias, onde as escolas de administração européia, apenas depois do final da II Guerra Mundial, extrapolou a resistência de instalar escola de administração no interior das seculares universidades (PINTO & MOTTER JÚNIOR, 2012).

A implantação dos primeiros cursos de Administração é justificada por uma necessidade progressiva do desenvolvimento social, econômico e político que o mundo se encontrava no final do século XVIII. Princípios complementares, temporais e culturais que surgiram com a guerra e o pós-guerra influenciam e determinam o comportamento empresarial. Foi assim, com o movimento “Era Clássica da Administração”, reflexo da busca do fazer e entendimento da ordem interna organizacional (BATEMAN & SNELL, 2012). Bem como, com o movimento da escolarização da Administração, seja como “centros de aperfeiçoamento”, *business school* ou ainda como a faculdade clássica (KEINERT, 1986).

Destacaram dois eixos comuns que influenciaram o surgimento do ensino da Administração nos países pioneiros: o embasamento nas ciências sociais e a ênfase da administração como profissionalização modernizadora (GORDON & HOWELL (1959)).

As ciências sociais nasceram de um atribulado cenário, em um contexto de grandes mudanças, derivadas das transformações sociais, políticas e econômicas no final do século XVIII, na Europa que se propunha construir “uma nova ordem”.

Passam a ser buscadas como uma forma de entender a realidade nacional e a sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1966), por nascer das ciências sociais (economia, antropologia, sociologia, psicologia, entre as demais) (AKTOUFF, 1996). As quais são de fundamental importância na formação do profissional de Administração sendo parte dos currículos do ensino da administração no seu princípio, na busca de colaborar com uma formação mais crítica e menos instrumentalista (BERTERO, 2006).

A necessidade de profissionais, com características realizativas e voltadas para a maximização dos resultados, na década de 1920, que não fossem os acionistas, para atuar no comando das grandes organizações americanas contribuiu diretamente para a profissionalização do administrador. Nasce da fragmentação do capital o administrador profissional (MARCH & SIMON, 1981). Elevando o status de “profissão modernizadora” para o profissional da Administração, promovendo uma busca por profissionais com tais habilidades e competências para uma nova realidade empresarial (ANTHONY, 1998). Tal perspectiva empresarial e necessidades de governança provocaram e promoveram a escolarização da administração nos Estados Unidos, contribuindo para a formação de profissionais mais aptos a gerir as organizações, e preparados para o alcance de novos resultados associados não mais à produtividade, mas sim, a modernização.

A formação acadêmica dos cursos de administração acompanhou as diretrizes e princípios de seu surgimento: a necessidade impulsionada pelo mercado empresarial (KURB, MILAN E WALLACE, 1983). De alguma forma, a formação na atualidade, é também autoregulada pelo mercado, quando as pesquisas e diagnósticos realizados pelo MEC, CAPES e CFA tem foco a melhoria das ações para o mercado pelo gestor, pela instituição de ensino e pelos “estudantes” futuros profissionais (AKTOUFF, 1996).

A necessidade de aperfeiçoamento dos gestores por parte das empresas, com a “preocupação em prestar serviços, de ter presente um profissional que possibilitasse o seu crescimento, com a formação, qualificação e resultados que as empresas apresentavam” (KEINERT, 1986, p. 65), contribuiu diretamente com a composição do primeiro formato do ensino da administração. Funcionou, no primeiro momento, como cursos de aperfeiçoamento, patrocinado por uma empresa e/ou por um grupo de empresas, com finalidade de oferecer cursos de atualização para os executivos de alto escalão (MOORE, 1959). Em um segundo, surgiram o formato das *business school*, vinculadas a uma universidade, com um alto grau de profissionalização e disseminação do conhecimento técnico. E em um terceiro momento o formato das universidades clássicas (BERTERO, 2006).

A expansão dos centros de ensino em administração no mundo aconteceu devido a dois fatores essenciais: o surgimento e defesa da iniciativa privada como oposição aos movimentos socialistas após a II Guerra Mundial, o que impulsionou o movimento de melhoria da qualidade de gestão a ser adotada pelas organizações e o início da descentralização de operações das grandes sociedades, multinacionais, que exigiam preparação e qualificação maiores aos dirigentes das localizações que pretendiam se instalar, com fins de assegurar a “integração das atividades” organizacionais (BERTERO & KINNERT, 1994).

A disseminação do ensino da administração se deu de fato, através das chamadas “missões de estudos empresarias”, movimento dos países interessados em conhecer e aprender as questões relacionadas a preparação de quadro funcionais para a industrias, nos EUA. Não se pode esquecer que tal ação “migratória do conhecimento industrial” teve contribuição direta na Europa das verbas do Plano Marshall e na América Latina, em especial no Brasil, o incentivo das Instituições de Ensino Superior para a qualificação do corpo docente (SILVA & CARVALHO, 2009; FISCHER & WAIANDT, 2010).

A concepção e a natureza dos cursos de Administração foram norteadas pelas necessidades das empresas em se adequar ao mercado, que se configuravam na década de 60:

aumento da competitividade e inovação empresarial (KURB, MILAN & WALLACE, 1983). Estas necessidades, impulsionaram um novo perfil de administrado, mais realizativo, diferenciado e de alto desempenho. Este cenário vem “tornando o ato de administrar um conjunto de técnicas a requerer um conhecimento que tivesse além do obtido com a experiência e o recurso ao bom senso” (BERTERO & KINNERT, 1994, 13).

A educação para a administração, teve uma concepção bancária, com fim de capacitação para as técnicas e ações administrativas nas empresas. Surge daí, a nomenclatura “educação empresarial”, muito criticado por conta dos seus objetivos, métodos, conteúdos e eficiência desta modalidade de ensino, que trouxe resultados no momento em que foi implementado (MARANHÃO & PAES DE PAULA, 2008).

Nos estudos de Gordon e Howell (1959), realizado nos primeiros centros de ensino em Administração, nos Estados Unidos, durante 3 anos, com apoio da Fundação Ford, foi verificado o crescimento acelerado da “educação empresarial” e o crescimento acelerado do ensino superior em geral. Esse crescimento teve um maior índice na década de quarenta, para Gordon e Howell (1959, p. 02): “O grau de bacharel em negócios como uma porcentagem de graus em todos os campos atingiu um pico de 16,8 por cento em 1948-1949, e caiu para 13,7 por cento em 1957-58. A expectativa é de manter essa relação por algum tempo”.

A composição pedagógica das escolas de administração se adequa a temporalidade e espacialidade que está relacionada a sua história como ciência. Uma característica comum entre as primeiras composições curriculares datadas do século XIX e as atuais, foi a presença indispensável das ciências sociais na formação acadêmica, como citada por Silva (2007, 18): “as ciências sociais como a sociologia, a antropologia, a economia, a ciência política passam a ser indispensáveis” na formação do administrador.

Esta ação, seja nos primórdios do ensino da administração, ou seja nas universidades atuais, visa evitar, com “essa formação, que o curso se torne puramente instrumental, ou apenas focada em técnicas vinculadas às áreas funcionais das organizações, sem a necessária consciência da importância da atividade e da profissão da administração” (BERTERO, 2006, p. 09). Com primeiro objetivo: *"It should be the primary objective of collegiate business education to prepare students for personally fruitful and socially useful careers in business, and related types of activity"* (GORDON & HOWELL, 1959, p.03).

As críticas ao modelo de formação do profissional de Administração se divergem e compõem na direção seja mais acadêmica e/ou profissional. Os formatos da escola de administração modificaram-se desde que Gordon e Howell (1959), Ford Howell e Carnegie Foundation Report, escolas de negócios foram criticadas pelo excesso do academicismo na composição, concepção e/ou estrutura:

Well business education is accomplishing this aim is the question at hand. Among the areas of weakness the authors see an overemphasis on primarily vocational subjects and insufficient attention given to the pre-professional aspects of that education. They recommend that not less than half of the four-year undergraduate program be devoted to general or liberal arts courses, and more, if feasible. The business curriculum should consist primarily of a large core of required courses that will provide an introduction to each of the main aspects of the structure and functioning of business. This core would embrace managerial accounting and statistics; advanced economics, including both internal "economic management" and the external environment of the firm; organization and administration; courses in the functional fields (marketing, finance, etc.) and the legal, political and social environment of business, capped by a course in business policy (MOORE, 1959, 333).

Outra crítica que parece recente, mas perpassa pelo tempo e espaço, foi a crítica a tendência para a proliferação de cursos em assuntos profissionais, conforme analisado nos estudos de Gordon e Howeel (1959), reforçada por Shively (1966) que as ciências comportamentais parte da necessidade de cada pessoa, e que cada um deve procurar uma posição de responsabilidade na empresa moderna.

Na década de 1990, Mintzberg (1996) e outros criticam abertamente os currículos escolares negócio (Mintzberg & Gosling, 2002; Mintzberg & Lampel, 2001) surge assim o termo "torre de marfim", que passou a simbolizar o fracasso das escolas de negócios para fornecer adequadamente o que o mundo dos negócios precisa. Bennis e O'Toole (2005, p. 96) afirmam que os programas de negócios “enfrentam intensas críticas por não transmitir conhecimentos úteis, sob pena de preparar os líderes e, mesmo deixando de levar os formandos para bons empregos corporativos." Reibstein, Day e Wind (2009) discutem o porquê a academia de negócio perdeu o seu caminho. Ellson (2009, p. 162) reforça a falta de direção das escolas de negócios, ao afirmar que “enquanto pode haver exortação dos benefícios da aprendizagem profissional, algumas instituições podem reivindicar equipes de ensino que quer oferecer uma vasta experiência de prática de negócios ou uma pedagogia que reflete autêntica e legítima”.

O caráter pragmático de utilidade para o mercado foi o foco do ensino da administração desde a sua existência aos dias atuais. Instrumentos de avaliação dos cursos, sistematização de

normas e diretrizes, melhorias acadêmicas e pedagógicas existiram sim, porém o foco da aprendizagem do ensino de administração não foi modificado ao longo do tempo: a instrumentalização das empresas para a maximização do lucro e não a transformação da sociedade através da ciência da administração (MAXIMIANO, 2008).

### 1.5.1 Ensino de Administração na América: um princípio

As escolas de Administração nascem com o movimento impulsionado pelo mercado, na este movimento se inicia nos Estados Unidos, pois mesmo a Europa sendo sede de Universidades Seculares, mostra-se resistente à “Escola de Administração” até o final da II Guerra Mundial (ROMUALDO, 2012). O modelo adotado para o ensino da Administração herda as características da Administração Profissional com foco na produtividade (SANTOS, 2010a), distanciando assim dos padrões europeus de se pensar as ciências. Para Santos *et al* (2004, 926) tal evidência se estabelece “na história da análise administrativa, [...], que a administração nunca desenvolveu um esforço intelectual para criar bases epistemológicas que pudessem colocá-la como campo científico”.

O ensino da Administração, deriva do mesmo princípio das Ciências Administrativas: os estudos da economia política. Direcionados para uma base mais experimental, mais microeconômica, que possibilita entender a relação entre as ciências irmãs e seu surgimento, conforme indicado por Santos (2004, p. 32):

os estudos e práticas da administração profissional nascem com o advento da Escola Neoclássica da economia, que surge com a crise do capitalismo do último quartel do século XIX e início do século XX, através do pensamento e obra de autores como William Petty, León Walras, Alfred Marshall, Arthur Cecil Pigou, entre outros, que construíram os fundamentos da microeconomia. (SANTOS, 2004, p. 32).

As *Business Schools*, nos Estados Unidos, foram consequência do desenvolvimento dos Departamentos de Economia. Inicialmente instalados em nível de graduação, *Graduate School*, posteriormente equiparando-se como cursos de pós-graduação (mestrado profissional). Expandiu como curso de graduação de quatro anos e mais dois anos de pós-graduação em regime de tempo integral (PEFFER & FONG, 2002).

Em seguida, passou-se a oferecer doutorados em Administração, *Doctor of Business Administration* (DBA), em algumas Universidades, ou *Doctor of Commercial Sciences* (DCS), apenas em Harvard. Esses títulos foram abolidos e para o doutorado em Administração acabou adotando-se o tradicional *Philosophy Doctor* (Ph. D), como ocorria em muitas outras áreas. Mas, rapidamente, as Universidades de maior prestígio acabaram encerrando seus cursos de graduação e fazendo da administração apenas objeto de *graduate school*. Todavia, as universidades de menor prestígio e produção científica, bem como o *Junior e Community Colleges*, até hoje oferecem curso de administração em nível de graduação (BERTERO, 2006).

A resistência das Universidades europeias conceituadas e também por algumas Universidades norte-americanas estava na maneira em que a Administração surgiu na academia: como fins de sanar uma necessidade do mercado e não de um da “ciência que trata de desenvolvimento de conhecimento sistemático por meio de pesquisa” (MINTZBERG, 2006, p. 21). A administração aplica a ciência, diferente da criação de outras escolas de ensino superior, como Economia, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Ciências Humanas a ciência que já nasceu da ciência (PALÁCIO, MENDES & PÉREZ, 2002).

Outro motivo da resistência na dialética da definição da Administração, como ciência ou arte. Autores como Lodi (1989), Nicolini (2003) e Fischer (2006) convergem que a Administração é uma prática que se faz dialeticamente na teoria e no aprender fazendo. Para Santos (2008, 45): “A administração é ciência, arte e filosofia”, para Mintzberg (2006, p. 21): “a Administração eficiente, portanto, acontece quando arte, habilidade e ciência se encontram.” Para Mattos (2009) a aproximação da Administração com a Arte, baseada em *insight*, visão, intuição, bem enraizada na cultura comum. Esta dualidade, não se finda facilmente, como indica Mintzberg (2006, p. 21): “Peter Drucker escreveu em 1954 que os dias do gerente intuitivo estão contados. Meio século depois, porém, ainda se encontra discutindo sobre esta questão” o que possibilita a discussão e a reconstrução da administração.

Neste cenário a academia americana se constrói, adota um comportamento mecanicista e funcionalista, que é reproduzido nos dias atuais (ALCADIPAINI & BERTERO, 2014), seguindo o movimento e a cultura capitalista vigente no momento da sua construção (Coelho, 2006). O resultado da academia, como estava sendo gerido, seus alcances e resultados também segue o mesmo comportamento da criação dos cursos de Administração: solicitado e patrocinado pelo mercado. Em 1959 a Gordon-Howell, patrocinado pela Fundação Ford, realiza a primeira análise dos cursos de administração e em 1984, a Lyman Porter e Lawrence

McKibbin, contratada pela Assembléia Americana de *Collegiate Schools of business* (AACSB) realizou o segundo diagnostico com objetivo de identificar o estado dos negócios, a gestão educação e sua futura direção que resultou do segundo diagnóstico foi publicado em 1988: Relatório Pierson.

Nas análises realizadas por Howell (1959) e Porter e McKibbin (1988) dos cursos de Administração nos EUA, foi verificado que no ensino da administração o conhecimento educacional devia ir além do conhecimento aplicado a uma situação e a um momento deve instrumentalizar para a vida profissional e para a situações futuras. Visto na similaridade entre eles ao proporem que as escolas de gestão deva preparar o aluno para uma “carreira de gestão a longo prazo”, a importância da necessidade das IE perceberem a visão do futuro, a velocidade de mudança e a capacidade de lidar com ambiente externo (definido como ambiente para além do empresarial empresarial - governo, sociedade e legislação) e a necessidade de maior interação com o mercado, através de duas ações: aumentar o tempo de estágio estudantil e ampliar a capacitação dos docentes com as habilidades de mercado (experiência interação com as práticas de mercado).

Destaca-se ainda, que em 1988, Relatório de Pierson, foram diagnosticados pontos importantes que não identificados em 1959, visto a realidade e necessidades no momento, como a diferença do termo de referencia ao ensino da administração para ensino da Gestão, a necessidade do ensino fazer avanços em direção a melhoria do futuro, modificar a percepção de esforço por parte dos estudantes, além de esforçar-se para aumentar a habilidade comportamentais (tarefa difícil) deve trabalhar para alcançar pelo menos algum sucesso na melhoria (tarefa fácil), proporcionar uma maior aproximação entre prática de mercado e fazer docente, incorporar a orientação no futuro em todo o currículo e de investigação, bem como foi identificado um paradoxo entre a realidade do ensino: ofertar alunos em gestão com qualificação e possuir uma gestão educacional das unidades de ensino deficientes e precárias.

O ponto em destaque da análise nos dois relatórios foi a necessidade de preservar a diversidade do programa e missão nas escolas de negócios, e estabelecer melhores programas de desenvolvimento da faculdade. Foi percebido também que existia uma falta acompanhamento das Instituições de Ensino, tanto em 1959 quanto em 1988 e que as mudanças que ocorriam de forma célere, conforme escrito transcrição do relatório de 1988: “a “velocidade” da mudança ambiental está aumentando e sua natureza está continuamente mudando”.

Conclui-se que as escolas de Negócios deviam melhorar a sua qualidade, com fins de elevar os padrões de admissão e de desempenho, [ e ] para introduzir uma maior rigor, que o curso deveria ter uma ênfase generalista e que a especialização deveria ficar por conta do planejamento do aluno. Observou-se que a **matriz curricular** deveria ser a mais eficiente possível referente aos pontos fortes e minimizar os pontos fracos e deveriam reorientar as áreas funcionais em três disciplinas: matemática, economia e Ciências do Comportamento. Muito próximo do que foi estudado por Fischer (2006), destacando a necessidade de encontrar modalidades de qualificação docente, com fins de aumentar a competência do corpo docente e o desejo de engajar em pesquisas significativas e criar um colegiado com fins de apoio ao corpo docente.

## **1.5.2 O Ensino da Administração no Brasil.**

### 1.5.2.1 Do Ensino Superior no Brasil ao surgimento do Curso de Administração

A implantação das universidades brasileiras advém do modelo de colonização em que o Brasil foi submetido, para Mendes (2003) os primeiros registros de universidades se dão a partir de 1808, com os cursos de direito, medicina e engenharia, com fins de atender uma necessidade dos colonizadores. Para Cunha (2007); Martins (2013) e Fávero (2006) a história das universidades, no Brasil, é marcada pelo mesmo movimento - de capacitação dos colonizadores. Começa em 1890, com a necessidade de finalizar o movimento migratório da elite portuguesa para estudar o ensino superior nos países europeus.

O papel da colonização brasileira e americana diferiu em relação à implantação das universidades nos países colonizados. Os espanhóis na época da independência do Brasil já haviam fundado quase 30 universidades em suas colônias na América já os portugueses resistiam em criar uma universidade da colônia. O movimento dependente de quem migrou para estudar em Coimbra (Teologia e Direito) e na França (Medicina) alimentava de status e poder do colonizador (MARTINS, 1997) bem como imbuía o movimento de criação de universidades no Brasil (FÁVERO, 2006).

Portugal foi exitoso em abafar várias tentativas de criação de universidades nos períodos colonial e monárquico, garantindo a continuidade da dependência cultural e política da colônia (FÁVERO, 2006). Teixeira e Gomes (2010) chama a atenção para o fato de que, até a Independência do Brasil, a Universidade de Coimbra foi uma típica universidade brasileira, até o início do século XIX, tendo formado mais de 2500 estudantes nascidos no Brasil.

A história do Ensino Superior no Brasil tem dois marcos muito importantes para a sua implantação, mesmo tímida e controlada pelos colonizadores. O primeiro foi à mudança da corte Português para o Rio de Janeiro, que em 1808, contribuindo para a implantação da Academia da Marinha (1808) que tinham como objetivos formar oficiais e engenheiros civis e militares (MARTINS, 1989; 2013). Esse início marcou as primeiras ações efetivas de nível superior com a implantação das cadeiras dos cursos de economia, laboratório de química, industrial e agricultura. (FÁVERO, 2006) que objetivava a capacitação técnica para os movimentos econômicos do Brasil colônia.

O segundo fato, que contribuiu com o cenário do ensino superior no Brasil, foi a Proclamação da República, em 1889, que possibilitou a idealização e várias tentativas de criação de universidade. Para Mendonça (1988, p. 136) “a adoção do sistema federativo propiciou algumas iniciativas de criação de universidade, por alguns estados” conforme quadro 10. Esta ação chamada de “desoficialização” postergou a atuação direta do Governo Federal para estados o que criou condições para o surgimento de universidades como instituições livres (FÁVERO, 2006). Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911 é instituída a Universidade de São Paulo e em 1912 foi criada a Universidade do Paraná (MICHELOTTO, 2006).

**Quadro 9** - Implantação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Período	Universidade	Ano	Local
Colonial	Não existia	Até 1808	
	Academia de Marinha	1808	Rio de Janeiro
	Academia Real Militar	1810	Rio de Janeiro
	Cadeiras de Economia		Rio de Janeiro
	Cursos de agricultura	1812	Rio de Janeiro
	Cadeira de Química	1817	Bahia
	Cadeira de desenho industrial	1817	Bahia
	Laboratório de Química	1812	Rio de Janeiro
	Curso de agricultura	1814	Rio de Janeiro
Pós Proclamação da República (Universidades Livres)	Universidade de Manaus Faculdade de Direito	1909 1926	Manaus (a única que continuou)
	Universidade de São Paulo	1911	São Paulo
	Universidade do Paraná	1912	Paraná
	Universidade do Rio de Janeiro (Politécnica, Medicina e Direito)	1920	Rio de Janeiro
	Faculdade de Direito (Universidade de Manaus)	1926	Manaus

Fonte: Adaptado de Fávero (2006), p. 20.

De acordo com o levantamento histórico, a primeira universidade instituída legalmente no Brasil, através de dispositivo governamental (Decreto nº 14. 343/1920) foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, com três instituições de ensino: Politécnica, Medicina e Direito em uma única instituição de ensino (MARTINS, 1989). Mesmo já tendo em funcionamento no Brasil a Universidade de Manaus desde 1909, com institucionalização governamental em 1926. Para Ribeiro (2006) o governo brasileiro, teve motivações extra educacional para a criação deste decreto, a necessidade de dar ao rei da Bélgica que visitava o Brasil, um título de Doutor Honoris Causa. “Não podendo honrar ao rei como o protocolo recomendava, porque não havia uma universidade no país, criou-se, para esse fim a Universidade do Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 27).

É nesse cenário, que o Brasil colônia mostra uma resistência a implantação das universidades, por interesses de conservação cultural e de poder e no Brasil República de adequação do sistema educacional a interesses outros (capacitação de um público específico, acompanhamento do movimento econômico, interesses particulares entre outros) que não o educacional que a universidade surge e vem se estruturando e desestruturando (Cunha, 2007). Da mesma forma, seguindo o movimento que motivou o surgimento e implantação das Universidades (necessidade de aprimoramento de mão-de-obra para satisfação do poder instituído: capitalismo), surgiram as iniciativas no ensino da Administração, no início do século

XX, no Brasil (Ribeiro, 2006). O país se encontrava em plena expansão comercial, as necessidades relacionadas ao ato de administrar, a adequação as exigências de caráter administrativo impulsionou a necessidade de se organizar o ensino comercial (PINTO & JUNIOR, 2012).

Seguindo os movimentos econômicos a implantação do ensino acompanhou o processo de desenvolvimento das regiões. Com o ciclo da borracha, na busca da prosperidade econômica, o movimento migratório impulsionou a implantação da Universidade de Manaus (1902) e quase se finda em 1926, ficando apenas com o curso de direito, devido a interesse de qualificação da classe burguesa (CUNHA, 2007; MARTINS, 1997). Porém, foi com o Ciclo do café, com o movimento econômico gerado por esta atividade, que se percebeu a necessidade de escolas que fundamentasse a atividade empresarial. Dowbor e Lessa (*apud* NUNES, 2005, p. 194-195), afirmam que “as fazendas de café constituíram uma autêntica **“escola de empresários”**”. Esta atividade impulsionou o crescimento do eixo Rio de Janeiro-São Paulo e por sua vez, favoreceu por conta da grande movimentação da economia à implantação da indústria nessa região e se estabeleceu como principal atividade econômica (RIBEIRO, 2006), como registra Nunes (2005, p. 194) onde: “a implantação de várias indústrias ligeiras, com particular destaque para a indústria têxtil, que permaneceu como a principal indústria brasileira até a II Guerra Mundial.

Em 1902, foram criadas duas instituições particulares de ensino na área empresarial: a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo, que passou a se chamar posteriormente de Escola Álvares Penteado (NICOLINI, 2004). Criadas com o objetivo de ofertar conhecimento técnico para a prática de comercialização, os cursos não estavam regulamentados, que só acontece em 1905, foram reconhecidas como utilidade pública e seus diplomas passaram a ser reconhecidos nacionalmente (NICOLINI, 2004; RAINEY, 2007; FECAP, 2012).

O cenário mundial apontava pela busca de alternativas para o momento econômico que os EUA vivenciavam, com a crise de 1929, também conhecida como “A Grande Depressão”, enfrentada pelos Estados Unidos da América e que ocasionou a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, tendo reflexos em muitos países do mundo, inclusive o Brasil (PINTO & JÚNIOR, 2012). Os EUA eram o principal comprador do café brasileiro e, com a crise, reduziram muito a aquisição desse produto, provocando um declínio econômico. A decadência da oligarquia latifundiária, principalmente, a cafeeira, contribui para que houvesse a transferência de

investimentos para outros setores da economia, como o sistema comercial, o de serviços e o bancário (PALÁCIO, MENDES & PÉREZ, 2002).

O país crescia e isso chamou a atenção de grandes investidores e de empresas estrangeiras, que no Brasil uma oportunidade de investimento (COELHO & NICOLINI, 2010). Em paralelo, ocorreu a um maior investimento na industrialização do país que impactaram no direcionamento das necessidades de qualificação de profissionais de Administração. Fazia-se necessário, profissionais com um perfil diferenciado, “criado pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações” (NICOLINI, 2004, p. 7), como a multifuncionalidade, a especialização, e o aprender fazer e a ser (PELEIAS & NICOLINI, 2014; NICOLINI & FISCHER, 2007)

A mudança do cenário organizacional, a crescente complexidade, amplitude das organizações e a criação das primeiras linhas de produção e montagem nos Estados Unidos, no início do século XX, possibilitaram a especialização e clara divisão de trabalho: manual do intelectual (RIBEIRO, 2003), que deu origem à necessidade de formação profissional de administradores em nível superior naquele país. A globalização das descobertas administrativas foi difundida rapidamente na Europa e no Brasil, principalmente no Pós-Guerra (MARTINS, 1989).

No Brasil, o processo de industrialização só foi implementado após a Revolução de 1930, com a adoção de um novo modelo econômico denominado “capitalismo autônomo”. Época que teve início a chamada Era Vargas, a qual foi fortemente marcada pela construção de um Estado forte e interventor na economia, bem como pela ênfase da industrialização e no desenvolvimento no país. Para muitos autores a Era Vargas (1930 a 1945) foi fundamental para a criação das bases do Estado Administrativo no Brasil (COELHO, 2006; FÁVERO, 2000; NICOLINI, 2004; NICOLINI & FISCHER, 2007; FISCHER, 2007; ROMUALDO, 2012).

Este mesmo ano, 1930 acontece a implantação do Ministério da Educação e Saúde, o processo de ajustes da educação escolar às diretrizes definidas no campo político e no campo educacional, criando e desenvolvendo um ensino voltado à modernização do país e que contribuísse com a formação de elites e a capacitação para o trabalho. A área educacional foi responsável pela elaboração e implementação de reformas de ensino nos níveis secundário, superior e comercial, com forte apelo centralizador. De acordo com Fávero (2000), a intenção do Ministério era alinhar a educação escolar às diretrizes definidas no campo político e no

campo educacional, criando e desenvolvendo um ensino voltado à modernização do país e que contribuísse com a formação de elites e a capacitação para o trabalho.

Surgem as primeiras iniciativas de forma concreta referente ao ensino superior de Administração, conforme quadro 11. Em 1931, surgiu o primeiro Curso Superior de Administração e Finanças, com duração de três anos, Nicolini (2003, p. 07), indica que “Esse curso diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que, com forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais”. A criação do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, considerada a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina, considerada pelo estado como de utilidade pública em 1936, com o objetivo de “identificar os principais pesquisadores da administração clássica e científica e disseminar suas respectivas teorias, com vista a aprimorar a capacidade gerencial dos profissionais e trazer soluções para os problemas relacionados com a administração das empresas em geral” (COELHO, 2006, p. 12). A criação da DASP – Departamento de Administração do Serviço Público, em 1938, com foco na administração pública, com objetivo de “construir um modelo de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos relacionados com o recrutamento e a seleção de recursos humanos para a administração pública, a partir de concursos públicos” (BENTO, 2007, p. 26). Ainda nessa década, foi marcada pela implantação da Faculdade Nacional de Política e Economia (FNPE).

**Quadro 10 - Linha Histórica do surgimento das iniciativas e cursos de Administração no Brasil**

ANO	IES
1902	Academia de Comércio do Rio de Janeiro / Escola Prática de Comércio de São Paulo.
1931	Instituto Organizacional Racional do Trabalho (IDORT).
1931	Primeiro Curso Superior de Administração e Finanças, Bacharelado em Ciências Econômicas.
1936	Departamento de Administração do Serviço Público (DASP)
1937	Faculdade Nacional de Política e Economia (FNPE)
1941	Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN)
1944	Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro (FGV-RJ)
1946	Faculdade de Economia e Administração – Universidade de São Paulo (FEA-USP)
1951	Escola Brasileira de Administração Pública – FGV – RJ (EBAP)
1954	Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV – SP (EAESP)

Fonte: Adaptado de Fávero (2000) e Kinnert (2006).

A década de 1940 foi marcada por grandes conquistas que contribuíram para o ensino da administração. Em 1941, se deu a criação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) resultado da iniciativa do Padre Roberto Sabóia de Medeiros, ao viajar aos Estados Unidos da América, mais especificamente, para a Universidade de Harvard, em 1908 (FEI, 2012;

EGOSHI, 2012), em busca de um modelo de curso de graduação em administração, a ser implantado no Brasil. Com o objetivo de “formar técnicos de nível superior, a quem se poderia confiar a missão de chefiar e dirigir empresas, para atender a uma demanda que repentinamente passou a existir e que cresceria cada vez mais no Brasil” (FEI, 2012, p.22), bem como formar profissionais capazes de dirigir empresas da indústria e do comércio (NICOLINI, 2003), das grandes empresas paulistas, parceiras institucionais e financeiras deste projeto: *SIANTorquato diTella*, Companhia Antártica Paulista, Calçados *Scatamacchia*, Isnard, A Exposição-Clipper e Nadir Figueiredo (EGOSHI, 2012). A ESAN se tornou a primeira escola de Administração do Brasil e da América Latina, com a mesma característica das grandes Instituições de ensino superior.

O curso de Administração ofertado na ESAN de acordo com Egoshi (2012) tinha duração de dois anos seguintes de um ano de especialização e qualquer aluno que tivesse ou não o certificado de conclusão do curso secundário poderia matricular-se (COELHO, 2003). A instituição foi reconhecida em 1961, após 2 anos de espera, por decreto assinado por Juscelino Kubitsch de Oliveira, que também validou diplomas dos primeiros alunos formados (EGOSHI, 2012).

O crescimento do estado e a busca pela eficiência foram os dois fatores motivadores para a articulação entre o presidente da DASP (Luis Simões Lopes) e a iniciativa pública e privada a criação da Fundação Getúlio Vargas, em 1994, no Rio de Janeiro, como uma instituição voltada ao estudo e ao ensino da Administração (NICOLINI, 2003; COVRE, 1991). O modelo de parceria financeira e institucional (CPDOC, 2012) retorna o modelo americano exportado para a Europa e adotado como modelo ideal para o Brasil, na tentativa de qualificação de profissionais tanto para a administração pública quanto para a administração privada. Com a sua continuidade, ampliou a atuação nas ciências sociais, direito e economia, bem como avançou na área da pesquisa (PINTO & JÚNIOR, 2012).

A relação com os Estados Unidos da América, no pós-guerra, foi outro fato histórico e político que contribuiu de maneira efetiva para o desenvolvimento do ensino da Administração no Brasil (BENTO, 2007; PINTO E JÚNIOR, 2012; NICOLINI, 2003). Em 1942, foi instituída a Missão Cooke em comum acordo entre os países, que possibilitou o intercâmbio entre o diagnóstico e a análise de novos procedimentos em diversas áreas de conhecimento, relacionados à educação, que deixou claro o papel tecnicista e funcionalista do processo educacional relacionado às organizações com a declaração dos seus objetivos:

O objetivo declarado foi apontar maneiras de auxiliar o progresso industrial brasileiro, com melhores em quatro níveis: “1) formação de técnicos; 2) formação de mão-de-obra especializada e contramestres, em escolas técnico-profissionais; 3) melhoria do ensino primário ministrado aos trabalhadores industriais; e 4) ensino de rudimentos de higiene e artesanato para os habitantes dos centros menos desenvolvidos do interior.” (Missão Cooke, 1942, p. 34)

Com fins de compartilhar dos estudos e analisar as sugestões feitas pelo grupo norte-americano, a Fundação Getúlio Vargas, criou o CEPB – Centro de Estudos de Problemas Brasileiros. Esse centro representaria um dos primeiros e mais relevantes documentos que embasariam os estudos de planejamento envolvendo os problemas nacionais da época. O Relatório foi mantido em sigilo (caráter confidencial), até 1948, quando foram colocados à disposição do CEPB, por concessão e colaboração do governo dos Estados Unidos.

A primeira ação direcionada ao ensino da Administração, impulsionada pela forte influência dos Estados Unidos da América no pós-guerra, foi resultado de cooperação técnica com o Brasil, ainda em 1948. Foi à visita a universidades americanas, realizada por representantes da Fundação Getúlio Vargas – FGV, com o intuito de buscar modelos para a “criação de uma escola destinada à formação de jovens administradores e à difusão da teoria da administração do país” (COELHO, 2006, p. 25).

Como consequência direta da cooperação técnica, em 15 de abril de 1952, a Fundação Getúlio Vargas criou a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, no Rio de Janeiro sendo a primeira escola de administração pública do Brasil e da América Latina. Ainda destaca-se como papel responsável a EBAP, a criação dos primeiros livros de administração no Brasil. Sendo a primeira instituição a usar o sistema de créditos e matrícula por disciplina no país (EBAPE, 2012). Após dois anos, em 1954, considerando que a cidade de São Paulo era considerada a maior representatividade de economia e produtiva do Brasil, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas em São Paulo – ESAESP, com o objetivo de criar mão de obra qualificada para atender à demanda do setor produtivo (ALCADIPANI & BERTERO, 2014; COELHO, 2006; NICOLINI, 2003; ROMUALDO, 2012).

A EAESP é consequência do movimento de intercâmbio que a FGV estava realizando junto as Universidades Americanas. De acordo com Alcadipani e Bertero (2012) ela é fruto do convênio firmado entre a FGV e os governos brasileiro e americano. “A escola contou com a presença de um grupo de professores da *Michigan State University* (MSU) que, além de estruturas todas as atividades, também formaram o corpo docente do curso, passando seus

conhecimentos e experiências para os alunos da escola brasileira.” (ALCADIPANI & BERTERO, 2012, p.22). O processo de construção pedagógica e acadêmica se deu por 12 anos, com a presença dos professores estrangeiros ministrando aulas, tendo como parceiro um professor assistente brasileiro que traduziam as aulas aos alunos. Este método capacitou os professores da IES, que foram eminentemente “treinados para assumirem, no futuro, as atividades docentes das disciplinas oferecidas” (FISCHER, 2006, p.3).

O papel da FGV, na contribuição para o ensino da administração Brasileira foi efetivo, pois a EAESP, recebeu o título e atuou como centro de treinamento e de intercâmbio do conhecimento administrativo, com fins de capacitação dos alto executivos, para a aplicabilidade e alcance de melhores resultados. Para Alcadipani e Bertero (2012, p. 5) a FGV foi: “o CIA – Curso Intensivo de Administração, com duração aproximada de 13 semanas em regime de tempo integral. [...], inovador e marcava o início de atividades que posteriormente seriam designados como Educação Executiva.” (ALCADIPANI & BERTERO, 2012, p. 5).

Como intercâmbio, pois passou a intermediar a relação de educação continuada, em nível de pós-graduação, junto as Universidades da Califórnia e Michigan (BERTERO, 2008). Modelo que adotou para a formação continuada do corpo docente e ampliação de capacitação do quadro docente, conforme modalidade e objetivo são indicados por Nicolini (2003, p.8): “foram concedidas muitas bolsas de estudo para que profissionais pudessem continuar seus estudos nos cursos de pós-graduação nas universidades americanas e para a formação de quadro docente próprio. Os bolsistas da EBAP eram recebidos na *University of Southern California* e os da EAESP se dirigiam à *Michigan State University*.

Em 1956, após a morte de Getúlio Vargas e eleição de Juscelino Kubitschek, o Brasil viveu um período de notável desenvolvimento econômico e relativa estabilidade política. Fazia-se necessário, cada vez mais, profissionais capacitados para atender as exigências das organizações que aqui se instalavam e se consolidavam, em um período de mudanças reais e crescente da economia brasileira. O aprimoramento dos processos organizacionais, a necessidade de especialização, aumento da complexidade das atividades industriais e o crescimento estrutural das organizações, aumentavam a demanda por implementação de novas técnicas administrativas que pudessem contribuir de forma significativa com desafios que o momento exigia. A consequência direta foi à ação de qualificar e capacitar profissionais para um novo momento econômico e organizacional (NICOLINI, 2003; FISCHER, SOARES & MARTINS, 2009).

A FGV foi um marco importante para a consolidação do curso de graduação e pós-graduação no Brasil. Além de buscar qualidade na formação dos administradores públicos e privados foi a primeira instituição de ensino a criar a sua própria escola de Administração passando a ser referência tanto da qualidade como de iniciativa em modelo de “escola de administração” no país. (NICOLINI, 2003, FISCHER, 2010; BERTERO, 2008; SILVA, ALCADIPANI & BERTERO, 2012). Grande exemplo de tal influência, foi que em 1964, foram criados os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública da FEA-USP, que até então ofertava o curso de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (NICOLINI, 2003; 2007).

Após a regulamentação da profissão de Administrador, no país passamos a um novo cenário e novas expansões do curso de administração.

#### 1.5.2.2 Regulamentação e estruturação Pedagógica no Ensino Superior em Administração

A regulamentação do ensino superior em administração se deu de forma lenta e gradual, acompanhando o movimento socioeconômico e as necessidades empresariais e organizacionais (CALDAS & BERTERO, 2007). O curso de Administração nasce no Brasil posteriormente ao ensino da economia e contabilidade sob grande influência das descobertas organizacionais que influenciam a implantação do ensino de Administração nos EUA (BERTERO, CALDAS & WOOD JR., 2005).

Com o mesmo comportamento americano, o ensino de Administração no Brasil visa sanar a necessidade de indústria, ou de setor produtivo vigente. O processo de ensino se molda a tal realidade para capacitar a sociedade com o agente econômico (BENTO, 2007). O papel do governo (monarquia e república) difere ao longo do tempo, o primeiro posiciona como agente retardador e o segundo como agente de institucionalização e regulamentação do ensino, que já estava ofertado. Esta característica de regulamentação, de oficialização governamental teve a característica de “apostar para ver” ao longo do tempo (MARTINS, 1989).

Não se pode tratar de apenas um marco importante para o ensino superior em administração. Alguns fatos históricos contribuíram para a formação e concepção do ensino superior no Brasil. Desde a institucionalização das unidades educacionais que desenvolvia o

papel de agente formador educacional, em cada tempo como a sistematização da educação no Brasil: 1905 – com a institucionalização das academias de comércio, 1940: à institucionalização da EBAP com o papel importante junto à formação dos órgãos de classe em 1965 e formalização da profissão do administrador em 1967, em 1996: a Lei de Diretrizes e Bases para a educação, que promulgou as diretrizes para a Educação Básica e o ensino superior, em 2005: as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes ao curso de graduação em Administração. No quadro 11 são apresentadas as legislações relacionadas ao ensino de administração, bem como ao ensino superior brasileira que antecede e regula o ensino e estabelece de base para a legislação específica.

**Quadro 11** – Leis e Decretos norteadores do ensino superior / ensino superior em administração no Brasil

<b>Decreto/Lei</b>	<b>Declara/Instituiu</b>
Decreto 1.339 1905	Declarou as duas instituições: a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo, como de utilidade pública, e os <u>diplomas conferidos passaram a ser reconhecidos em todo o território nacional.</u>
Decreto 11530/1915 Decreto nº 20.158 30 de Julho de 1931	Criação das Universidades como Instituição Regulamentação dos Cursos de Ciências Econômicas. § 1º Os alunos ora matriculados num dos cursos de que trata este artigo, poderão concluí-lo segundo o plano de estudos ora revogado, ou adaptar-se ao correspondente curso definido pelo presente decreto-lei na séria adequada aos conhecimentos adquiridos. § 2º Aos bacharéis em ciências econômicas, diplomados de acordo com a legislação ora revogada, são assegurados os mesmos direitos que correspondem aos bacharéis em ciências econômicas diplomados nos termos do presente decreto-lei. § 3º Aos contadores e atuários diplomados de acordo com a legislação anterior, são atribuídos os mesmos direitos que se asseguram aos bacharéis em ciências contábeis e atuariais diplomados nos termos do presente decreto-lei.
Lei nº 452 5 de Julho de 1937	A Faculdade Nacional de Política e Economia, criada, na Universidade do Brasil, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, e funcionará como um centro nacional de ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais, e bem assim de estudos e pesquisas nesses ramos dos conhecimentos científicos e técnicos.
Decreto-lei nº 579 30 de Julho de 1938	Declarou as atribuições do DASP: Dentre outras: realização de estudos detalhados de repartições, departamentos e estabelecimentos públicos para determinar as modificações a serem feitas em vários campos: dotação orçamentária, distribuição, processos de trabalho, relações entre os órgãos e relações com o público.
Decreto-lei nº 7.988 22 de Setembro de 1945	Alterou o nome da Faculdade Nacional de Política e Economia para Faculdade Nacional de Ciências Econômicas. Criou o primeiro curso superior de Ciências Contábeis do Brasil, ao tempo em que extinguiu o Curso Superior de Administração e Finanças.
Decreto 29.741/1951	Instituiu a CAPES – Conselho de Aperfeiçoamento do Ensino Superior.
Lei nº 4.024 20 de Dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Ampliação de um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador.
Decreto nº 1.108 30 de Maio de 1962	Reconhecimento do curso da EBAP. Abertura de caminho para a regulamentação da profissão.
Lei nº 4.769, de 9 de	Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências.

<b>Decreto/Lei</b>	<b>Declara/Instituiu</b>
Setembro de 1965 Parecer nº 307/1966	Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de administração. Ficavam, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração.
Decreto 61.934/67 Res. Nº 2, 4 de Outubro de 1993.	Regulamenta a Profissão do Administrador. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Administração.
Lei nº 9.394/96 Parecer CNE nº 776/97	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1999 (LDB)	Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências. Artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis de Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação.
Resolução nº 1 2 de Fevereiro de 2004 Resolução nº 4 13 de Julho de 2005.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

Fonte: Legislação Brasileira – MEC (2013).

O cenário econômico e social em 1965, marcou o crescimento do campo de trabalho para os administradores e do número de concluintes (formados) em administração, devido ao alto envolvimento das instituições de ensino superior na década de 40. Fatores como estes impulsionaram ações que regulassem a profissão e o curso: a primeira frente a consolidação desta categoria foi a oficialização da profissão de Administrador pela Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, que indicou o exercício profissional exclusivo dos bacharéis desta área. A segunda ação foi à regulamentação do ensino de Administração por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de Julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Ficavam, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração, o que legitimou cursos e diplomas e atribuiu maior confiabilidade ao processo educacional (NICOLINI, 2003; BUSS; KEINERT, 1986; CFA, 2013).

A partir deste momento, o ensino de Administração passou por três fases distintas relacionadas à sua legislação normativa: a primeira indica sobre a definição do currículo mínimo (Parecer 307/66); a segunda foi a criação das habilitações específicas ao curso de Administração (Parecer 433/93) e a terceira, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Administração (Parecer 776/97) e conclusiva com o Decreto 2004 e 2005 (MOTTER JÚNIOR, 2012; BRASIL, 1996, 1993, 1997, 2005).

Em seu primeiro momento, a regulamentação do ensino em Administração no Brasil, estabeleceu um currículo mínimo que permitisse a ação e a realização técnica por parte do estudante, dentro da concepção do “ensino profissional” (NICOLINI, 2004). O currículo mínimo definia como fundamental para a formação do administrador as disciplinas de: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica; economia brasileira, psicologia e sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado, legislação social e tributária; teoria geral da administração, administração financeira e orçamentária, administração de pessoal e de material (REINERT, 2007; PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012, CFA, 2013).

O currículo mínimo não se alterou até 1993, quando se procedeu a segunda fase da estruturação do ensino em Administração. Com o avanço da tecnologia e formação generalista impulsiona a necessidade de um novo currículo. Surgi então um curso com definições de tempo mínimo útil do curso em 3.000 horas, estabelecendo o tempo de integralização mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, reestruturou a matriz curricular estabelecendo eixos de ensino com carga horária mínima destinada a cada eixo: Formação Básica (24% da carga horária estabelecida); Formação Profissional (34%), disciplinas eletivas e complementares (32%) e estágio supervisionado (10%) e surgimento das habilitações específicas para o curso de atuação profissional fossem ofertadas por todo o país (PINTO, 2012; FISCHER, 2006; MOTTER JÚNIOR, 2012).

Este modelo de ensino persistiu até o final dos anos de 1990, quando iniciou no país a discussão sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Para a graduação em Administração o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as DCNs em 13 de Julho de 2005 (CNE, 2005). Este momento, com o estabelecimento das DCNs se iniciou a terceira fase de estruturação do ensino em Administração no Brasil. As DCNs se têm como propósito “afastar o ensino superior do engessamento do currículo mínimo e do reducionismo das habilitações, garantindo um direcionamento elementar e a definição da identidade de cada curso” (OLIVEIRA, LOURENÇO e CASTRO, 2013, p. 07). A proposta era estimular a construção de projetos pedagógicos flexíveis, que contemplem as necessidades regionais e permitam a mobilização de competências e habilidades necessárias para atuação profissional na área de administração.

Além de definir o papel e importância do Projeto pedagógico de um curso (PPC), apresentou os elementos e atributos profissionais a serem desenvolvidos e estimulados ao longo

da formação acadêmica, no artigo 4º da Resolução 02 de Julho de 2005 indica que o curso de graduação em Administração deve ajudar na formação profissional a revelação das seguintes competências e habilidades (Quadro 12).

**Quadro 12** – Habilidades e Competências a serem desenvolvidas ao longo do curso de graduação em Administração de acordo com a Brasileira

<p>I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;</p> <p>II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações inter pessoais ou intergrupais;</p> <p>III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;</p> <p>IV – desenvolver raciocínio lógico crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;</p> <p>V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura as mudanças e consequência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;</p> <p>VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;</p> <p>VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;</p> <p>VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais estratégicos e operacionais.</p>
--

Fonte: DCN do Curso de Administração – 2005.

Este momento foi marcado pela definição de um novo perfil profissional do administrador que deveria se encontrar preparado no do âmbito técnico, relacionados à capacidade de promover modificações no processo produtivo, de estabelecer comunicação profissional, de realizar operações com valores e formulações matemáticas, de implementar projetos e realizar consultoria, pareceres e perícias administrativas; e do âmbito político, como a capacidade de refletir e atuar criticamente com relação aos fenômenos produtivos, administrativos e humanos, de avaliar as implicações éticas do exercício profissional e a

disposição de criar, adaptar e transformar o meio social em que está profissionalmente inserido (FISCHER, 2006).

E indicado na Resolução 2, de 8 de Julho de 2005:

O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Outro ponto que a resolução esclarece frente a formação profissional, na resolução de 1993, é a composição da organização curricular nos PPC do curso de Administração, que passa a ser contemplado por campo de formação. De acordo com o artigo 5º das DCNs, os conteúdos de formação são divididos em quatro conjuntos que reúnem as disciplinas:

a) “Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; b) Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias de administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; c) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; d) Conteúdos de Formação Complementar: que são estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” (CNE, p. 2-3)

A organização curricular deve prever as ações pedagógicas regulares do curso, definindo identidade da proposta pedagógica formal nos âmbitos humano e profissional mediante as concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de funcionamento. Entender e conceber os elementos do currículo em perspectiva sistêmica: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; quadro docente com perfil compatível com a proposta formativa; recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infra-estrutura de apoio necessários à implementação da proposta pedagógica (FISCHER, 2006).

As DCNs apresentam novos parâmetros para o ensino de graduação em Administração. A Resolução nº 04 de 13 de Julho de 2005 traz uma reformulação dos cursos de Administração, no que se refere à forma, concepção filosófica, a metodologia, a definição “do que fazer” e “como fazer” do curso. Tais princípios que emanam configuram-se como referência de orientação para promover as adequações necessárias (BRASIL, 2005).

Os cursos em todo o país foram levados a promover adaptações no projeto pedagógico para atenderem as novas exigências, inicialmente com a finalidade de identificar as possíveis lacunas existentes entre a concepção da organização curricular vigente nos Cursos de Administração e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração e posteriormente ao objetivo alcançar uma melhor disposição lógica de tal documento. Isto tudo, buscando adequar esta adaptação aos princípios instituídos pela LDB (lei 9.394/96), ao Parecer 776/97 de 03 de Dezembro de 1997 e pelas Diretrizes Curriculares, e garantir uma maior clareza e objetividade dentro das novas propostas.

Este momento legal, dentre os outros que marcam a história da administração e sua consolidação, compila e é tema de discussões acadêmicas constantes, na busca de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem da administração. Entender a necessidade de flexibilidade na organização curricular e de cursos, da competência docente, das diretrizes curriculares e de projeto político-pedagógico vai além de concepção filosófica e perpassa a concepção de ação em busca de melhorias efetivas para a graduação de administração.

### 1.5.2.3 Expansão dos Cursos de Administração no Brasil

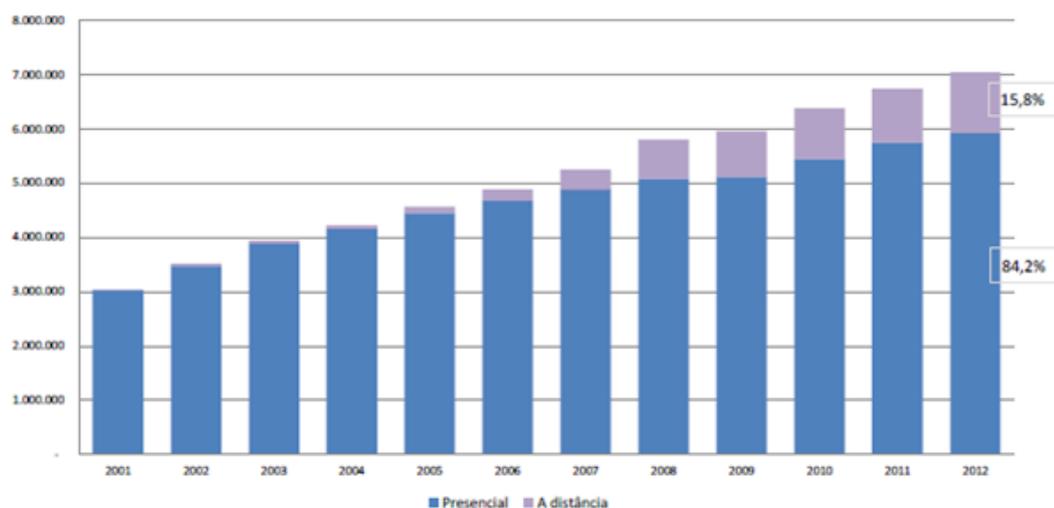
Após entender a história, atos regulamentadores e concepção pedagógica, podemos então, fazer uma re-leitura do processo histórico, sob o olhar do crescimento deste agente educacional: as instituições de ensino superior em Administração no Brasil.

A partir da década de 1940, o processo de crescimento econômico acelerou a profissionalização do ensino de administração em função da necessidade de mão de obra qualificada (MARTINS, 2012) no processo de desenvolvimento econômico do país. A partir da década de 1960, o ensino superior só foi intensificado (COVRE, 1991).

Na década de 50, com a entrada de empresas estrangeiras no país, destacamos a Volkswagen, Mercedesm Ford e General Motors, marca a “entrada do capital estrangeiro, foi imediatamente apoiada pelo velho setor mercantilista e, inclusive, pelos empresários industriais” (MOTTA, 1979, p. 53) que viam nesta ação a possibilidade de cooperação que poderiam resultar em injeção de capital no país e nos negócios nacionais (THOMAS, 2007). Neste contexto, a figura do administrador é valorizada e os interesses na formação deste profissional se tornam cada vez mais perceptíveis de acordo com a adoção de procedimentos e técnicas administrativas. Outro fator, marcante desta década, que impulsiona em princípio o crescimento do ensino de administração foi o confronto ideológico entre EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que ficou conhecido como Guerra Fria (1946 a 1989), cenário de busca por aliados políticos, onde e o Brasil foi alvo dos EUA. Para Alcadipani e Betero (2014), este contexto possibilitou uma cooperação técnica que criou a condição ideal para a importação do modelo de ensino de Administração estadunidense para o Brasil.

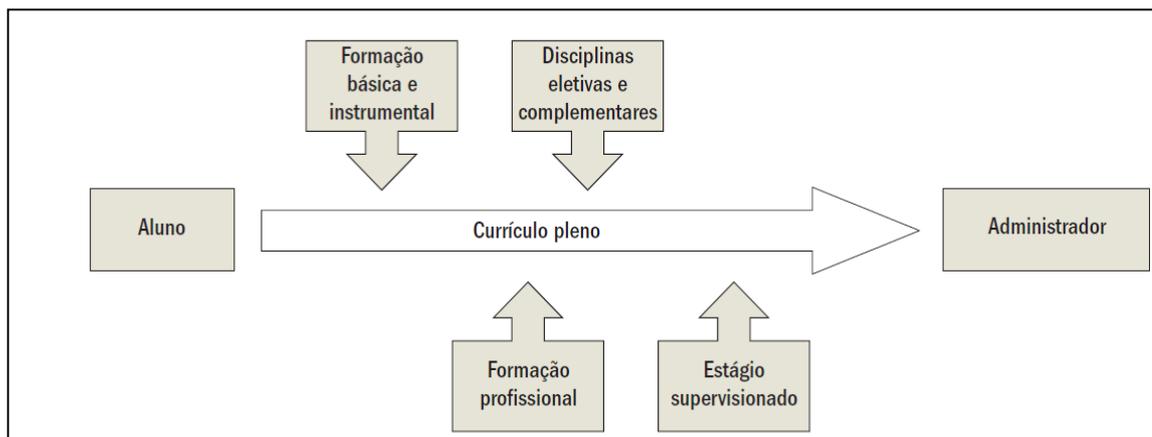
Outro marco da expansão do ensino da administração foi o posicionamento das duas instituições, FGV e FEA/USP, na década de 50, frente ao modelo e estrutura do curso. Para Martins (2013) foram estas duas instituições que marcaram a expansão do ensino da administração no Brasil. Após o movimento de importação do modelo americano pela FGV em 1940, a qual se tornou modelo para implantação sugeriram: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1951), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1952), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1959) e na Universidade de São Paulo (USP) (1964) tendo os seus reconhecimentos com data posterior aos anos 60 (NICOLINI, 2003, ALCADIPANI & BERTERO, 2012; PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; CFA, 2013).

O ensino de administração no Brasil foi marcado por três ciclos de crescimento. O primeiro ciclo, na década de 50 a 60, com a expansão dos cursos no Brasil, seguindo o modelo da FGV, ampliando de 2 para 31 cursos neste período. O segundo ciclo da década de 60 a 70 com o surgimento das instituições de ensino superior particulares na área de administração, onde os cursos de administração saíram de 32 para 247 cursos (796% de crescimento) e o terceiro ciclo na década de 90, saindo de 305 cursos para 823 cursos (269,84% de crescimento) tendo como agentes motivadores a adoção da modalidade a de oferta de cursos a distância. conforme demonstrado na Gráfico 12.

**Gráfico 12** - Evolução de matrículas presencial e a distância – 2001 a 2012 – no Brasil

Fonte: Inep/Mec (2012)

A necessidade de qualificação de administradores “formatados” de acordo com o padrão de produtividade era o marco para a adoção de uma nova modalidade de IES: as particulares. A década de 70 foi marcada pelo “surto” do ensino superior/privado, a organização desta expansão, se deu através do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, que Nicolini (2003) e Martins (2006) não passam de escolas de 3º grau que reproduzia o currículo mínimo regulamentado, distanciando dos elementos pesquisa e extensão como instrumentos complementares do processo de formação acadêmica. (BERTERO, 2006; NICOLINI, 2003; COVRE, 1991; FISCHER, 2006; CALDAS & BERTERO, 2007). Assemelhavam-se às grandes plantas industriais, produzindo administradores em massa, conforme desenhado por Nicolini (2003) na figura 32:

**Figura 31** – A “linha de produção” do administrador

Fonte: Nicolini (2013)

O segundo ciclo de expansão ocorre na década de 70, com a presença considerável participação da rede privada na expansão dos cursos de Administração levou o sistema particular, no início da década de oitenta, a ser responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante (MARTINS, 2006). O mesmo ocorreu nas demais áreas de conhecimento, nas quais a distribuição era 61% para a rede privada.

Registra-se assim a grande contribuição da implantação das IES privadas no Brasil, o qual até hoje este elemento causal contribui com a expansão dos cursos de administração na atualidade, é claro em menor proporção por causa dos agentes avaliadores e regulares criados pelo MEC. Visto ser um curso com pouco investimento e de fácil composição (MENDES, 2003). No Censo do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, identificamos que 87,99% das IES que ofertam curso superior no Brasil são privadas (figura 3) e indica que: “No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de administração ocorreria, não mais vinculados a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferam dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira” (SESu/MEC, 2009, p.3).

**Figura 32** – Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2011

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica								
	Total	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Ifs e Cefets	%
Total	2.365	100	190	8	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7
Pública	284	100	102	35,9	7	2,5	135	47,5	40	14,1
Privada	2.081	100	88	4,2	124	6	1869	89,8	-	-

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior (2011)

Foi com o intuito de minimizar as discrepâncias entre os cursos ofertados no país, que o governo resolve, em 2005, reformular as DCNs. Formando um elo entre os elementos que compõem o curso de graduação (DCNs) aos fatores de avaliação do curso, instituídos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) órgão responsável em realizar a: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. (SINAES, 2013), regulamentada em 2006 e passam a vigorar a partir da portaria normativa nº 40/2007, onde consolida disposições sobre indicadores de qualidade e sobre o ENADE (BRASIL, 2007).

Além do contexto econômico e social crescente, a combinação entre as transformações produtivas (que proporcionaram uma maior abertura do mercado de trabalho) e as modificações nas políticas educacionais (que facilitaram e incentivaram a abertura de cursos superiores e de novas modalidades de ensino) (NUNES, 2007) que proporcionaram um crescimento expressivo para o ensino de Administração no chamado 3º Ciclo de expansão do ensino da Administração, com elemento causal: as novas modalidades de ensino a distância. Em 1998, o curso de Administração se posicionou como o primeiro entre os dez com maior número de matrículas de todos os cursos de graduação no Brasil, o primeiro entre os cursos com oferta presencial e o segundo, em número de matriculados na modalidade à distância. Conforme figura 45, o número de matrículas era de 99.338, onze anos depois o número de matrículas nos cursos presenciais eram 874.076 e a distância 228.503, o que resultava em 1.102.579 de matrículas (INEP, 2010). Conforme figura 34:

**Figura 33** - Os dez maiores cursos de graduação em números de matriculados por modalidade de ensino no Brasil em 1998

Graduação: Presencial e a distância			
Curso	Matriculas	%	
<b>Total</b>	<b>5.954.021</b>	<b>100</b>	
1 Administração	1.102.579	18,5	
2 Direito	651.730	10,9	
3 Pedagogia	573.898	9,6	
4 Engenharia	420.578	7,1	
5 Enfermagem	235.804	4,0	
6 Ciências Contábeis	235.274	4,0	
7 Comunicação Social	221.211	3,7	
8 Letras	194.990	3,3	
9 Educação Física	165.848	2,8	
10 Ciências Biológicas	152.830	2,6	
Outros Cursos	1.999.279	33,6	

Presencial			
Curso	Matriculas	%	
<b>Total</b>	<b>5.115.896</b>	<b>100</b>	
1 Administração	874.076	17,1	
2 Direito	651.600	12,7	
3 Engenharia	419.397	8,2	
4 Pedagogia	287.127	5,6	
5 Enfermagem	235.281	4,6	
6 Comunicação Social	205.409	4,0	
7 Ciências Contábeis	205.330	4,0	
8 Educação Física	163.528	3,2	
9 Letras	145.241	2,8	
10 Ciências Biológicas	133.204	2,6	
Outros cursos	1.795.703	35,1	

Educação a Distância			
Curso	Matriculas	%	
<b>Total</b>	<b>838.125</b>	<b>100</b>	
1 Pedagogia	286.771	34,2	
2 Administração	228.503	27,3	
3 Serviço Social e orientação	68.055	8,1	
4 Letras	49.749	5,9	
5 Ciências Contábeis	29.944	3,6	
6 Matemática	23.774	2,8	
7 Ciências Biológicas	19.626	2,3	
8 História	16.884	2,0	
9 Comunicação Social	15.802	1,9	
10 Ciências ambientais e proteção ambiental	13.091	1,6	
Outros cursos	85.946	10,3	

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

Em 2010, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito responderam por 40,5% das matrículas no ensino superior brasileiro, em 2011, apresentou um aumento de para 41,6% das mesmas (INEP, 2011), o que confirma a expansão dos cursos de graduação tanto em número de matrículas como em número de concluintes. Confirme tabela 7:

**Tabela 7** – Percentual de Matrículas e Concluintes, segundo as Áreas Gerais do Conhecimento dos Curso de Graduação

Área Geral do Conhecimento	Matriculas	Concluintes
Ciências Sociais, Negócios e Direito	41,6%	42,3%
Educação	20,2%	23,5%
Saúde e Bem-Estar Social	13,9%	14,9%
Engenharia, Produção e Construção	11,3%	6,4%
Ciências, Matemática e Computação	6,3%	5,5%
Agricultura e Veterinária	2,3%	2,0%
Humanidades e Artes	2,3%	2,6%
Serviços	2,1%	2,9%

Fonte: MEC/INEP. Censo Educacional de 2011.

Dos 41,6% das matrículas em Ciências Sociais, Negócios e Direito em 201 a área de Administração tem uma boa representatividade, de acordo com o Censo da Educação Superior

de 2011, apresentava 23% dos matriculados, onde 13% em Bacharel em Administração e 10% em Cursos Superiores de Tecnologias em Administração no Brasil, conforme tabela 8:

**Tabela 8** – Número de matrículas por área de conhecimento.

<b>MATRICULAS</b>		
<b>Cursos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Bacharelado em Administração Brasil</b>	858.899	13%
<b>Cursos Superiores de Tecnologias em Administração Brasil</b>	675.136	10%
<b>Bacharelado e CST em Áreas Diversas Brasil</b>	5.189.083	77%
<b>Total</b>	<b>6.723.118</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP/MEC, 2011

Referente ao crescimento do número de IES identificou-se INEP (2011) que das 727 IES que ofertam cursos de graduação 46% são IES nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Negócios e Direito, conforme Tabela 9.

**Tabela 9** – Distribuição no Número de Instituições de Educação Superior que Ofertam Cursos de Graduação de uma Única Área Geral do Conhecimento e Média do Número de Cursos de Graduação por elas Ofertados, por Área/Geral do Conhecimento – Brasil – 2011

<b>Área Geral do Conhecimento</b>	<b>Número de IES Ofertantes de Cursos de Graduação de uma Única Área Geral do Conhecimento</b>	<b>Média do Número de Cursos de Graduação Ofertados</b>
<b>Total</b>	727	1,8
<b>Agricultura e Veterinária</b>	7	1,3
<b>Ciências Sociais, Negócios e Direito</b>	355	1,9
<b>Ciências, Matemática e Computação</b>	35	1,2
<b>Educação</b>	161	2,1
<b>Engenharia, Produção e Construção</b>	50	2,1
<b>Humanidades e Artes</b>	50	1,1
<b>Saúde e Bem-Estar Social</b>	65	1,5
<b>Serviços</b>	4	1,0

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior (2011)

A expansão quantitativa dos cursos de administração não vem acompanhada de uma expansão qualitativa, ou seja, de um aumento do nível de ensino ofertado. Os estudantes não

tem se destacado no ENADE, e as Instituições de Ensino Superior (IES) também não tem oferecido cursos com diferencial suficiente para impulsionar o ensino desta profissão no país.

O ensino massificado e em larga escala da Administração têm levado pesquisadores como Nicolini (2003) e Alcadipani (2011) a compararem os cursos a linhas de produção e, diante dos questionamentos sobre a qualidade do ensino e da pesquisa, se perguntarem sobre o futuro desta área da ciência no Brasil. A preocupação recai, principalmente, sobre o tipo de profissional que está sendo formado pelos cursos do país e as considerações sobre o assunto são sempre inquietantes, pois alertam para uma anunciada perda de compromisso com a sociedade brasileira, reflexo de políticas educacionais descomprometidas com o desenvolvimento humano e científico.

### **1.5.3 Ensino de Administração na Europa**

As universidades e estudos da gestão surgem na Europa, com fim a preparação para as funções gerenciais, destinadas aos dirigentes (KUBR, MILAN & WALLACE, 1986). O estudo se concentra na forma de realizar a tarefas de gerir antes da 1ª Guerra Mundial, de fato, os estudos se concentravam em de uma disciplina e de um foco, em geral de contabilidade e/ou por uma grande acumulação de conhecimentos técnicos. Este era o formato, que prevalecia nas faculdades de ciências econômicas aplicadas da Alemanha, nas *écoles de commerce* francesas e nos *technical colleges* Grã-Bretanha (KEINNERT, 1986).

Em um cenário onde não se acreditava na eficácia da contribuição de cursos de aperfeiçoamento e que a universidade ou os institutos isolados pudessem vir a contribuir para a formação dos executivos e profissionais que ocupassem cargos de escalões de decisão das empresas, tanto as empresas públicas e privadas adotaram um comportamento de resistência e não creditação em tal comportamento da academia (RODRIGUES e CARRIERI, 2001).

Tal comportamento por parte dos dirigentes das empresas públicas e privadas passa a ser diferenciada, a partir da instalação de um centro de aperfeiçoamento, em 1946, em Genebra (KUBR, MILAN & WALLACE, JOHN. 1983). Início da disseminação de centros de aperfeiçoamentos, como em consequência do movimento de expansão em busca de resposta para eficácia da gestão, surgiu o Administrative Staff College, em Henley, em 1948, o “modelo

ideal” para a instalação de centros de capacitação e preparação para direção de empresas. Partindo deste princípio surgiu na França, o Centre de Recherches et d'Études des Chefs d'Entreprises (CRC), em Jouy-en-Josas e em sequencia os Baden-Badener Unternehmergepräche, na Alemanha, o Studiecentrum Bedrijfsbeleid, na Holanda e bem como outros com o mesmo fim nos países escandinavos.

Os elementos facilitadores da rápida destes centros se encontram pontuados na história com o pós-guerra: A percepção da importância do comportamento de gestão dos dirigentes, da necessidade de reconstrução e redefinição de modelos de gestão, conscientização da necessidade de melhoria da qualidade da gestão como forma mais adequada de posicionamento das empresas, a descentralização das multinacionais, o investimento e importância dos EUA com as verbas do Plano Marshall na Europa (Ilo, 1983). Para Kinert (1986) são fundamentais estes elementos para a expansão do *business collegé* na Europa (Quadro 13).

**Quadro 13 - Elementos fundamentais para a expansão as escolas de negócios na Europa**

<b>Elementos fundamentais para a expansão as escolas de negócios na Europa</b>
1. Em primeiro lugar, a própria guerra serviu como experiência valiosa e disseminadora para demonstrar a importância capital de questões de gestão. Ela ressaltou a necessidade da obtenção da cooperação construtiva de cada indivíduo e da qualidade da previsão e do planejamento para o sucesso das operações de usinas que deviam trabalhar com precisão militar. Ao lado disso, o cotidiano bélico proporcionou a obrigação de tomada de decisão por parte do cidadão comum, em escala não-usual.
2. Em segundo lugar, as conseqüências da guerra se fizeram sentir - e esse fenômeno foi bastante mais agudo na Alemanha - pelos efeitos mortíferos nos quadros médios das empresas, levando à promoção rápida dos mais jovens e à preocupação de como passar a experiência dos mais velhos de forma acelerada.
3. A defesa da iniciativa privada, como reação ao crescimento dos movimentos socialistas ou socializantes do pós-guerra, produziu uma conscientização da necessidade de melhoria da qualidade da gestão como forma mais adequada de posicionamento do que a simples promoção de <i>slogans</i> .
4. As grandes sociedades, sobretudo as multinacionais, iniciaram um processo de descentralização de operações. Nessa situação, impunha-se uma melhor e mais uniforme preparação dos dirigentes para assegurar a integração das atividades.
5. Finalmente, não se pode esquecer a importância das verbas do Plano Marshall, que contribuíram para que fossem aos EUA, assim como proporcionaram condições para a instalação e o crescimento das atividades da Agência Européia de Produtividade e dos Centros Nacionais de Produtividade. Tais instituições são apontadas como importantes centros divulgadores e sensibilizadores dos industriais para as questões relacionadas com a preparação de quadros

Fonte: Kinert (1986, p.4)

Para Echevarria (1984) os centros empresariais, conhecidos na Europa, como Centros Nacionais de Produtividade, são indicadas como importantes centros disseminadores e divulgadores das questões relacionadas à capacitação, preparação e qualificação do quadro

funcional naquele momento. Sem perder a característica e cultura do capitalismo que concebe a administração nos EUA: a troca (RAMOS, 2008). Cujo movimento implantação dos centros de aperfeiçoamento nascem da concepção o investimento por parte da indústria, a qual seria agente de atuação de todo o conhecimento apreendido e recebido e alvo de transferência entre dirigentes (Ilo, 1983). Tal investimento nos centros como aperfeiçoamento em loco, distante das universidades, teve como consequência, de acordo com Kubr, Milan e Wallace (1983, p.23): “a falta de renovação de conhecimentos que circulavam entre os dirigentes. Os quadros docentes e as equipes permanentes destes centros eram mantidos no mínimo indispensável, não se desenvolvendo as atividades de pesquisa.”

Com um mercado a ser atendido, as universidades, naquele momento não percebeu o movimento que poderia ter feio ao encontro das necessidades das empresas (BERTERO, 2006). Pelo contrário, ainda existia um olhar preconceituoso frente a este movimento e engajamento (KEINERT, 1986). Não se havia instalado ainda o espírito do *extension work* norte-americano nas instituições de ensino européias (ROETHLISBERGE & DICKSON, 1939). Foi apenas ao longo década de 50, que algumas iniciativas nesta direção, visando à formação e aperfeiçoamento de dirigentes, começaram a ser desenvolvidas nas universidades ou terão lugar no âmbito ou em paralelo às universidades (ECHEVARRIA, 1984).

Na França, surge o conceito de "filósofo em ação" Gast Berger, diretor-geral do ensino superior, que traz a opinião de que o chefe de empresa não poderia limitar-se ao simples trocar de experiências, mas envolveria um alargamento de perspectivas. Este foi o princípio norteador para a criação das primeiras ações relacionadas à “preparação para administração de empresas” junto às principais universidades francesas (Ilo, 1983). O desenho do curso foi: um ano de estudos integradores para uma visão de administração de empresas e ciclos de aperfeiçoamento para os dirigentes em exercício (Sparkes, eua1) Com isto, o dirigente passa a ser diplomados, com o diploma expedido por outra faculdade: economia. Modelo adotado por outros países em sequencia: Grã-Bretanha, na Espanha, na Suécia e na Bélgica, a adoção de modelo igual (ROETHLISBERGE & DICKSON, 1939).

As dificuldades de sua implantação, porém, também, não tardaram a aparecer. Embora houvesse bons economistas, sociólogos, psicólogos, juristas e matemáticos disponíveis nas boas escalas, não se podia formar, prontamente, um quadro de professores e pesquisadores dispostos e preparados especificamente para as tarefas que a realidade complexa das empresas impunha tarefas tais como uma aproximação interdisciplinar dos enfoques de

estudo, um forte preparo para a pesquisa empírica e capacitação para utilizar métodos pedagógicos ativos com público adulto (KEINERT, 1983, p. 05)

As dificuldades internas às universidades associadas a desconfiança em relação ao trabalho propriamente acadêmico retardaram o acesso a problemas centrais de gestão e dificultou a pesquisa empírica, o que possibilitou a utilização do material didático norte-americano para suprir a necessidade pedagógica tanto nas discussões quanto no entendimento das ações práticas: estudos de caso (KUBR, MILAN & WALLACE, 1986).

Em 1955-1965, surge então a primeira modalidade de ensino para sanar os problemas existente no campo organizacional: falta de interação com o mercado e interdisciplinaridade. A Fundação Indústria-Universidade, imaginada em 1955, na Bélgica, de forma original e eficaz, instala no ano seguinte uma modalidade de universidade associada: indústria, setor público e escola. (ECHEVARRIA, 1984) Possibilitando assim, a sua sustentabilidade financeira e experiência aplicada a academia. O maior investimento foi na docência: em empresários com experiência para atuar nesta área (KUBR, MILAN & WALLACE, 1986).

No início dos anos 60, percebe-se a disseminação deste modelo, “visto que vários governos nacionais deram-se conta da importância da qualidade da gestão como um dado significativo no desenvolvimento econômico e dispuseram-se a contribuir financeiramente para a criação de entidades de mesmo tipo” (Ilo, 1983, p. 33). Foi com esse espírito que se criaram, na Suécia, a Stockholm School of Economics e o Centro de Aperfeiçoamento de Ystaholm, financiados pelo patronato sueco; na Noruega, o Norwegian Council for Management reuniu os estabelecimentos de ensino, os empregadores e os poderes públicos, de uma forma muito próxima à da Fundação Belga (ROETHLISBERGE & DICKSON, 1939).

A França e a Grã-Bretanha realizam movimentos em torno da pesquisa para fundamentar o ensino. A França, criou a entidade de maior sucesso nesta área, a Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises, que reconhecidamente, tem sido determinante na evolução do ensino de gestão francês. A Grã-Bretanha realiza dois movimentos em direção a maior eficácia na área de educação superior de business, ações em concomitância são realizadas: criação de escolas com modelos americanos e fundações com foco a pesquisa (KUBR, MILAN & WALLACE, 1986, p.19).

Este novo modelo possibilitou o desenho de “linhas gerais do ensino de gestão”: com a valorização ao desenvolvimento da pesquisa, à renovação de material pedagógico, à preparação dos formadores e ao estabelecimento de convênios para intercâmbio a nível internacional, além

da manutenção de revistas periódicas de alto nível e da ajuda para edição de uma série de outras publicações de outros centros (ECHEVARRIA, 1984) \

Neste novo cenário, este novo modelo de ensino de gestão evoluiu na França, Bélgica, Grã-Bretanha e Suécia, e foram seguidos posteriormente pela Espanha e pelos demais países escandinavos. A Holanda, Alemanha e Áustria- seguem uma história própria, em paralelo ao que acontece nos países citados, assim como a Itália (KUBR, MILAN & WALLACE, 1986).

Destaca-se ainda a atual etapa, em que se têm reforçado as ações no sentido da europeização e da internacionalização do ensino e da administração dos institutos e centros de pesquisa vem acontecendo.

#### **1.5.4 Ensino de Administração em Portugal**

Apesar dos modernos métodos de administração serem resultado da contribuição de muitos percursores, que, em diferentes épocas e áreas de atividades, definiram este complexo campo, é possível afirmar que as organizações apenas adquiriram contornos semelhantes aos atuais a partir da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra na segunda metade do século XVIII. Assim sendo, só no início do século XX surgiu a preocupação com as formas de administração, traduzida em estudos efetuados por alguns investigadores que enfatizaram distintos elementos que compõem as organizações, sendo que essas análises foram um contributo importante para a formação do corpo teórico e, conseqüente, ensino da administração (FREIRE, 1993).

O ensino de administração em Portugal surgiu da necessidade de satisfazer as inferioridades evidentes por parte dos comerciantes portugueses face aos seus concorrentes europeus (PEREIRA, 2006). Marquês de Pombal compreendeu que o progresso da nação passaria, obrigatoriamente, não só pelo desenvolvimento e pela modernização do comércio, como também pela transmissão desse conhecimento por via institucional (ESTEVENS, 2000). Nesse sentido, no século XVIII, o Marquês criou a Escola Aula de Comércio. O curso com duração de três anos incluía o ensino de conteúdos como a aritmética, pesos e medidas de várias praças comerciais, câmbios, seguros e escrituração comercial com o objetivo de formar profissionais competentes para as organizações de negócios. A admissão no curso estava sujeita

a um exame em que o candidato provava que ler, escrever e contar bem. Além disso, os candidatos deveriam ter mais de catorze anos de idade, sendo dada preferência aos filhos de comerciantes (GONÇALVES, REINERT, BUSS, & ALVES, 2010).

Segundo Sousa (1985), esta escola tornou-se o primeiro estabelecimento de ensino técnico-profissional público de Portugal a versar as matérias comerciais e contabilísticas e onde se deveriam formar os futuros quadros de administração pública e de empresas da época. Até a criação desta escola, a formação na área comercial era adquirida principalmente no local de trabalho e em cursos realizados em escolas privadas (RODRIGUES, CRAIG, & GOMES, 2010).

O primeiro curso teve início em setembro de 1759, e o crescente interesse contribuiu para que o número inicialmente previsto de 50 alunos foi significativamente alargado para 200 alunos em 1765 (GONÇALVES, REINERT, BUSS, & ALVES, 2010).

Por causa deste movimento, a partir de 1803 dá-se a abertura de outras escolas de comércio. Mais tarde, em 1837, as Academias da Marinha foram transformadas em Academias Politécnicas, tendo a do Porto a função expressa de formar comerciantes (RODRIGUES, GOMES, & CRAIG, 2003).

Depois da Aula do comércio ter sido reformada e transformada e redobrada, em 1918, este tipo de ensino que incluía comércio, administração, contabilidade, finanças passou a ser ministrado no Instituto Comercial de Lisboa. Mais tarde, o Instituto foi integrado e passaria em 1972 para Instituto Superior de Economia onde eram ministrados duas licenciaturas relacionadas com o ensino administrativo nomeadamente, o de Organização e Gestão de empresas e a de Economia. Posteriormente, este Instituto foi transformado em institutos superiores de contabilidade e administração, passando a poder atribuir graus de bacharelato, licenciatura e doutoramento (VIDAL, 1983). Em 1974 foi criado no âmbito da administração, o curso de Gestão e de Economia da Universidade de Coimbra (GONÇALVES, REIBERT, BUSS, & ALVES, 2010).

Entrementes, além da implementação do ensino da administração do ponto de vista empresarial e financeiro através de muitos cursos superiores por todo o país, começam a surgir algumas disciplinas no âmbito da administração escolar, através da disciplina de “Organização e Legislação Comparada” da Escola Normal Superior de Lisboa e de Coimbra em 1911, “História da Educação, Organização e Administração Escolar” nas Secções de Ciências

Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, criadas em 1930 e "Legislação e Administração Escolares" no plano curricular das Escolas do Magistério Primário, aprovado em 1942 (LIMA, 1997).

Além disso, durante esse período, surgia um novo movimento de direito administrativo na Europa com a publicação do livro, em França, em 1812, de Charles-Jean Bonnin intitulado *Principes d'Administration Publique*. Como resultado o direito administrativo tornou-se o centro da formação dos funcionários e as escolas de direito possuíam em exclusivo da formação de futuros funcionários. Embora a unidade curricular ciência da administração e direito administrativo foi adicionada ao curso geral da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, segundo a designação da reforma de estudos universitários feita pelo decreto nº 4 de 24 de dezembro de 1901, no entanto, este movimento só ganhou expressão em Portugal tardiamente após os anos 60 do século XX. Nessa altura, iniciou-se o ensino para a administração das colónias ultramarinas com o contributo do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. Todavia, sendo que apenas nos anos 80 esta necessidade se generalizou e aplicou-se à Administração Pública em Portugal, tendo colaborado para tal formação dada, inicialmente o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e a Universidade do Minho e, posteriormente, muitas outras escolas superiores públicas e privadas. Estes movimentos contribuíram para que a Administração Pública se assumisse cada vez mais como ciência independente (BILHIM, 2004).

A forma como os cursos superiores de administração são ministrados depende do contexto educacional e científico vigente. Destacando os modelos mais recentes, a denominada Era Prescritiva que decorreu entre os anos de 1900 e de 1946, a formação era baseada em orientações concretas, quer oriundas dos bons exemplos da prática com base na experiência, quer com origem no poder nascente da teoria da administração de empresas, nomeadamente da sua componente mais metodológica e tecnicista. Posteriormente, na Era Científica vigente até à data de 1985, procurou-se uma base de conhecimentos própria para a administração nos seus vários campos: público, educacional, empresarial, com um significativo contributo das Ciências Sociais e Humanas, num movimento de revalorização da Administração (MURPHY, 1998).

Após o ano de 1986, a Era Dialética que designa o período atual no campo da formação, é caracterizada pelo questionamento e o experimentar de múltiplas soluções, marcando o seu arranque com um movimento de crítica dos programas anteriores de formação, acusando-os de ser excessivamente teóricos e irrelevantes do ponto de vista da administração como prática e

exigindo novos programas, estruturados num novo modelo, sendo que este continua ainda a ser vindicado como necessário e ainda não implementado (MURPHY, 1998).

#### 1.5.4.1 Contexto e realidade dos Cursos de Administração em Portugal

Atualmente existe uma grande procura pelo ensino de administração em Portugal. Os dados obtidos em 2001 permitiram concluir que a maior parte dos estudantes que completaram o ensino superior optaram pelas áreas “Comércio e administração” e “Saúde”, sendo que o “Comércio e administração” é a primeira área para os estudantes do sexo masculino. Nesse sentido, as áreas de ensino e formação de maior dimensão em todo o sistema de ensino superior, considerando o número de ciclos de estudos, as vagas oferecidas e os estudantes inscritos, são gestão e administração que apresenta, nos três indicadores, o valor máximo (FENPROF, 2012).

Para estes dados promissores pode ter contribuído a reforma administrativa em curso, a nova legislação de vínculos e carreiras e a idade média dos trabalhadores da função pública que perspectiva a Administração, especialmente a Pública, como notável mercado de emprego nos próximos anos. Por outro lado, o plano de estudos, a localização das instituições de ensino superior e o horário de funcionamento das licenciaturas estão igualmente ajustados ao perfil e necessidades formativas dos trabalhadores da função pública que ainda não tiveram oportunidade de concluir estudos superiores (regime diurno e regime pós-laboral). De fato, considerando a forte competitividade e de crescente exigência de qualificação, é fundamental que aos técnicos e quadros dos diferentes níveis e setores da administração seja propiciada formação superior que lhes habilite com as técnicas e instrumentos que favoreçam a rápida integração em qualquer organização pública ou social. Além disso, no que concerne à temática da formação, Madureira (2004) aponta para a necessidade da realização da formação contínua como um processo integrado, respeitando todas as fases que a compõem como ciclo.

A importância dada à formação na Administração Pública é uma questão recente, uma vez que era importante no passado recente a não doutrinação das rotinas administrativas, de forma a transformar os funcionários em agentes neutros com poucas qualificações e competências (ROCHA, 1994). Foi só com o II Plano do Fomento (1968-1973) que, pela primeira vez, se destacou a necessidade de organizar cursos de formação e aperfeiçoamento

profissional a níveis diversos. Era, pois, necessário, em grande escala, a implementação de programas de formação e de desenvolvimento profissional como o objetivo de mudar as conceções tradicionais no seio da Administração, pois, como se veio a averiguar pelo Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico sobre Portugal, até 1974 não existia nenhuma política integrada no que dizia respeito à formação profissional. Para isso contribuíram a criação do Instituto Nacional de Administração em 1979, o Centro de Estudos e de Formação Autárquica que se iniciou em 1980 e o Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública que foi criado no decurso dos anos 90 que foi lecionado também por Universidades e que visa dotar alguns colaboradores para assumirem cargos de direção com conhecimentos e competências necessárias para essa posição de liderança (MADUREIRA, 2006). A criação desta interface Administração/Universidade permitiu alertar o ensino superior para as carências da primeira (MADUREIRA, 2013).

Nas últimas décadas, nas universidades, geralmente, a organização dos departamentos responsáveis pela coordenação dos cursos de administração ou gestão têm fortalecido ainda mais a visão taylorista, uma visão mecanicista, impedindo ações criativas e coletivas, onde cada curso luta pela hegemonia do seu poder. Assim, os cursos perderam a multidisciplinaridade que se contrapõe a uma visão positivista de construção de conhecimento e formação académica. É importante destacar que este movimento presente no ensino superior é contrário à multidisciplinaridade e pluralidade de olhares sobre os fenómenos administrativos que pode ser encarado como uma limitação e, simultaneamente, como uma fonte de riqueza. Limitação devido à falta de corpo teórico decorrente da sua diversidade ou riqueza no sentido que abraça a complexidade, recorrendo a diversas áreas disciplinares na procura de quadros interpretativos e explicativos estruturantes da intervenção (CARVALHO, 2013).

Considerando a riqueza e olhando para o percurso de 25 anos da Licenciatura de Administração da Universidade do Minho, António Tavares (2005) publica uma obra que reflete sobre o debate, reestruturações, reflexões e acertos de percursos da licenciatura. Uns consideravam que lhe faltava mais Direito, outros Economia e ainda outros Gestão, sendo estas raízes históricas que influenciaram a evolução da Administração enquanto disciplina científica nas universidades. O fato é que esta licenciatura foi superando os obstáculos, granjeando um corpo de docentes e institucionalizando-se, deixando de ser mera iniciativa de um punhado de pioneiros para se converter numa obra que se prolonga no tempo, com princípios, regras, estruturas e procedimentos próprios.

Além disso, os cursos superiores de administração possuem um desempenho de alta especialização focada em disciplinas técnicas e de formação profissionalizante, com o objetivo de atender à demanda do mercado, deixando de lado a educação mais ampla que enfatize o desenvolvimento holístico do estudante. Como consequência Reinert (2002) chama a atenção ao afirmar que os planos de estudo dos cursos administrativos podem não estar a corresponder às expectativas sociais, necessitando de profundas mudanças.

Tomando o exemplo o curso de administração da Universidade de Coimbra, este curso apresenta cerca de 53% de unidades curriculares de formação em administração, com uma forte concentração na área de finanças e contabilidade e um pouco investimento nas áreas de marketing e recursos humanos. Por outro lado, encarando um panorama geral das universidades que ministram o curso de administração é possível concluir uma maior carga horária em formações técnicas e uma menor dedicada a unidades curriculares de formação humanística e pouca flexibilidade para a escolha de matérias optativas (GONÇALVES, REINERT, BUSS, & ALVES, 2010).

Traçando um quadro a nível nacional dos cursos superiores existentes no âmbito da administração, no caso das ciências empresariais existem atualmente 6 mestrados, sendo que 5 mestrados são ministrados numa instituição de ensino superior público e 1 mestrado numa instituição de ensino superior privado. A nível de cursos de doutoramentos, apenas existem 4, sendo evidente que todos são lecionados no ensino público. Os mestrados ou doutoramentos que existem nesta área de ciências empresariais encontram-se distribuídos por diversos pontos geográficos de Portugal Continental, sendo que estão também presentes nas universidades na Região Autónoma da Madeira e dos Açores. Atualmente, o distrito do Porto e a Região Autónoma dos Açores são as únicas que apresentam instituições a ministrar um mestrado e doutoramento nesta área (BARBEDO & BANDEIRA, 2013).

A nível dos cursos de mestrado e doutoramento na área de contabilidade, existem 23 instituições de ensino superior a ministrar um mestrado ou doutoramento. No âmbito da administração, na área da Contabilidade, os mestrados encontrando-se interligados a outras áreas de estudo, com maior relevância para a área das Finanças (BARBEDO & BANDEIRA, 2013).

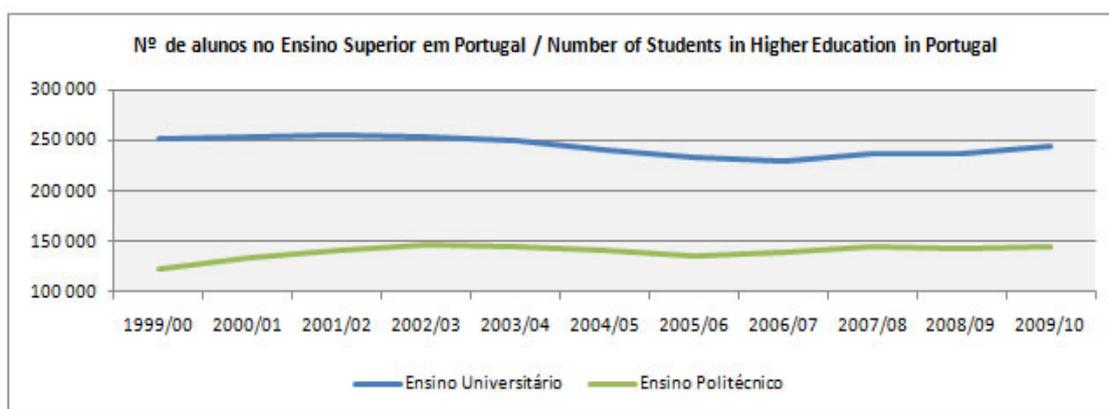
A formação universitária tem realizado um movimento de aproximação ao conhecimento que é originado pela prática através da implementação de práticas como o *mentoring* e estudos de casos. O *mentoring* consiste em trabalhar em colaboração com um

administrador experiente, sênior, que assume o papel de mentor. No âmbito da administração escolar existe um programa designado por "Liderança Assistida por Pares", onde administradores colaboram num projeto de formação comum baseado na partilha de experiências, com igualdade de estatuto, e onde alegadamente se procura articular de um modo razoável as componentes de conhecimento teórico e experiencial (SANCHES, 1995). Por outro lado, no caso da metodologia de estudos de casos, têm sido publicados manuais com casos descritos e comentados, algumas vezes acompanhados por um enquadramento do contexto institucional e social onde ocorrerem, podendo também ser acompanhados de questões dirigidas aos estudantes (SILVA, 2007).

#### 1.5.4.2 Expansão dos Cursos de Administração em Portugal.

O Ensino Superior em Portugal compõem-se de um sistema binário compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico, sendo que atualmente existem quase 400 mil estudantes distribuídos por 35 instituições de ensino superior público e 94 instituições de ensino superior privado de acordo com o Ministério de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior (MCTES, 2011). O número de alunos matriculados no ensino superior demonstra oscilação no crescimento nas duas disposições apresentadas no Gráfico 13.

**Gráfico 13** - Nº de alunos no Ensino Superior em Portugal



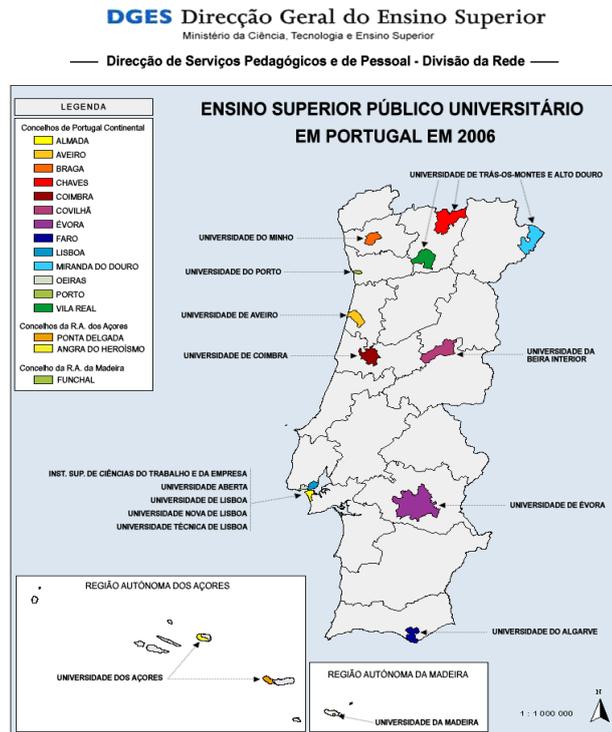
Fonte: Ministério de Ciência e tecnologia do Ensino Superior.

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal proporcionou uma reestruturação no âmbito da educação superior, conforme o Decreto n° 42/2005. Subscreveram a Declaração de Bolonha, acordo que contém como objetivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados

O que gerou a adoção de medidas essenciais com fim de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorar os sistemas de apoio aos estudantes, incrementar os níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior, atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu (MCTES, 2014).

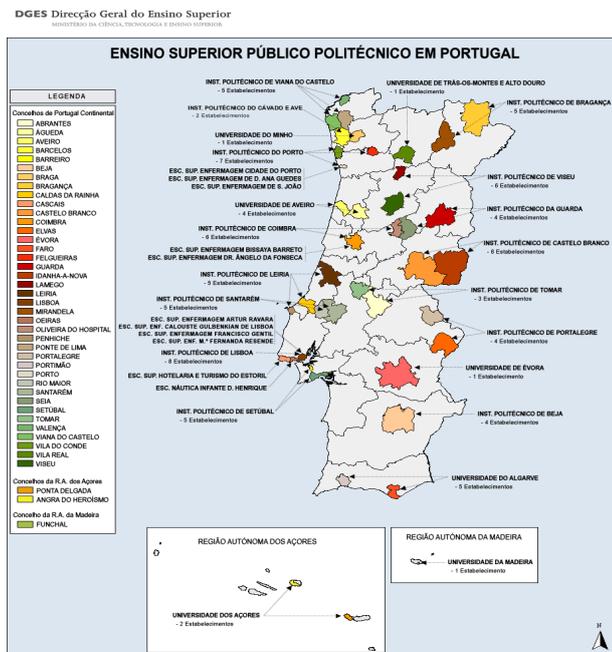
Os cursos de Administração em Portugal, nas universidades Públicas, têm na sua maioria a denominação de “Gestão” e se encontram relacionados com os Departamentos de Ciências Sociais Aplicadas e Económicas, ou de Gestão Existem 18 (dezoito) universidades, com fins de alcançar as metas propostas pelo Ministério das Ciências e Tecnologias para o Ensino Superior (MCTES) que em 2010 passa a ser integrado no Ministério da Educação. Não existe em Portugal uma nomenclatura única dos cursos de Administração, por hora se denominando de “Gestão” ora “ Administração” que se encontra ofertado nas Universidades e Institutos Politécnicos (Escolas Superiores) localizados conforme a figura 35 e 36:

Figura 34 - Localização geográfica das Universidades em Portugal



Fonte: Ministério de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior

Figura 35 - Localização geográfica dos Institutos Politécnicos



Fonte: Ministério de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior

Frente a relação existente entre as ciências sociais e economia derivada do surgimento de uma para auxiliar, se reconhece no histórico dos cursos de Administração a relação clara entre ela e a Economia, Sociologia, Antropologia, como relação necessária para a sobrevivência e desenvolvimento social (RAMOS, 1983). O que é constatado no caso de Portugal que em documentos do MCTES, tem o gerido por departamentos distintos, de acordo com a Faculdade em que estiver ofertando: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial; Sociais e Humanas; de Ciências Sociais e Políticas; Economia e Gestão, e de Economia, Sociologia e Gestão. A exemplo da Universidade de Lisboa, em que é ofertado o curso de Gestão do Desporto pela Faculdade de Motricidade, Administração Pública e Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e Gestão, Gestão com e sem o ensino de inglês pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (Quadro 14).

Em 2013, foram os curso de gestão, em suas diferentes modalidades, foram ofertados por 16 Institutos Politécnicos, 02 Escolas Superiores e 16 universidades, responsáveis pela oferta de 4702 vagas iniciais em 2013 e 4605 vagas iniciais em 2014 (Quadro 14).

**Quadro 14** - N de vagas , N° de cursos ofertados por Instituição de Ensino e anos (2013 e 2014).

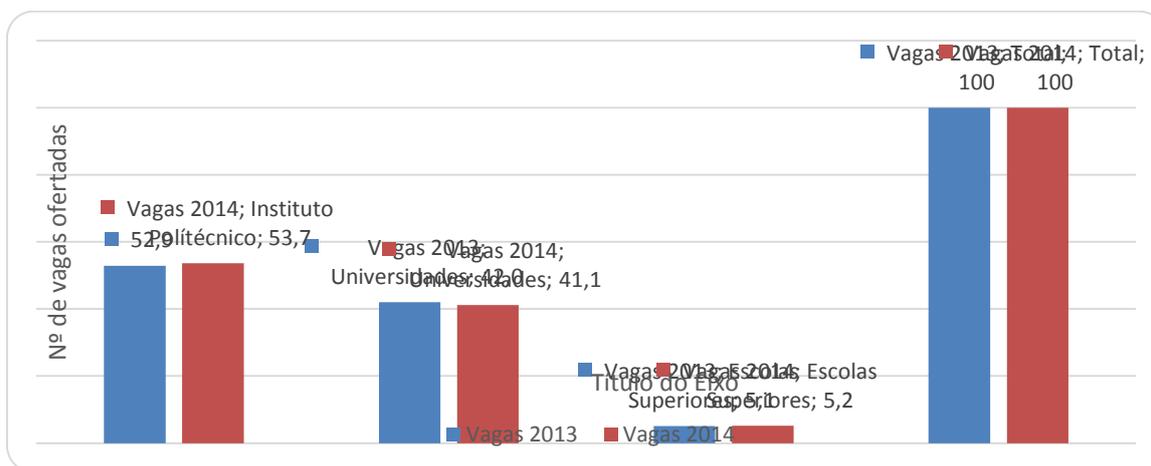
Nome da instituição	Nº de Cursos	Vagas iniciais de 2014	Vagas iniciais de 2013
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	4	185	185
Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	2	55	55
Instituto Politécnico da Guarda	3	114	114
Instituto Politécnico de Beja	3	100	96
Instituto Politécnico de Bragança Bragança	3	132	132
Instituto Politécnico de Castelo Branco	3	80	88
Instituto Politécnico de Coimbra do Hospital	3	143	143
Instituto Politécnico de Leiria	6	220	268
Instituto Politécnico de Lisboa	2	195	152
Instituto Politécnico de Portalegre	3	97	84
Instituto Politécnico de Santarém	3	139	141
Instituto Politécnico de Setúbal	5	170	181
Instituto Politécnico de Tomar	3	104	104
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	3	22	22
Instituto Politécnico de Viseu	5	176	141
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - Escola Superior de Gestão	5	176	176
Instituto Politécnico do Porto	5	163	206
Instituto Universitário de Lisboa	4	320	320
Universidade da Beira Interior	1	57	57
Universidade da Madeira	1	55	50
Universidade de Aveiro	5	168	182
Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito	2	130	130
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	1	65	65

Nome da instituição	Nº de Cursos	Vagas iniciais de 2014	Vagas iniciais de 2013
Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana	7	33	33
Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	4	348	366
Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão	2	205	205
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	38	38
Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo	5	190	205
Universidade do Algarve - Faculdade de Economia	1	55	79
Universidade do Minho	2	114	114
Universidade do Porto - Faculdade de Economia	1	122	122
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	1	44	60
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia	1	210	210
Universidade Nova de Lisboa - Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação	1	60	60
	95	4605	4702

Fonte:

As vagas ofertadas nos cursos de graduação em gestão no início de 2013 e 2014, respectivamente 4702 e 2605, mais de 50% foram ofertadas pelos Institutos politécnicos, em torno dos 40 a 42% nos anos informados nas Universidades e 5% pelas Escolas Superiores (DGES, 2014).

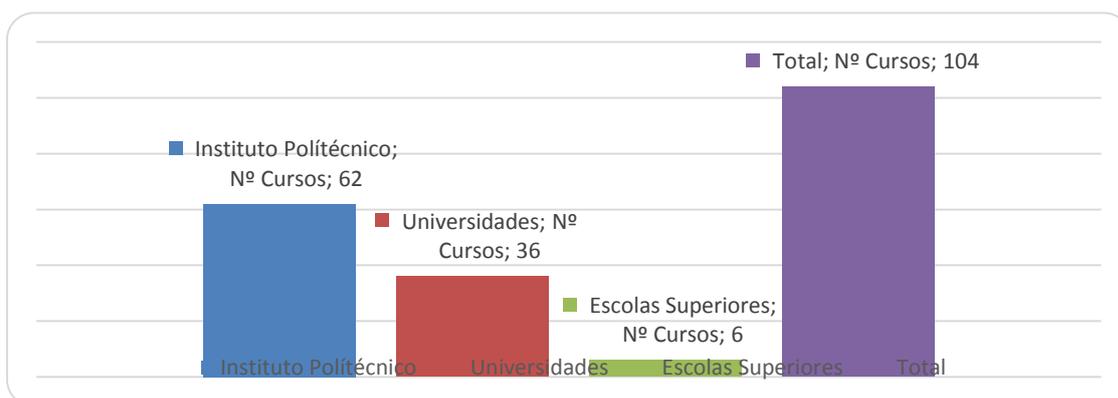
**Gráfico 14** - Nº de vagas no curso de gestão nos Instituto Politécnicos , Universidades e Escolas Superiores 2013/2014



Fonte:Elaborado pelo autor com base nos dados da DGES (2014)

A distribuição de cursos ofertados também se encontram em 2013/2014 em maior concentração nos Instituto Politécnicos, nas Universidades e nas Escolas Superiores, de forma decrescente no ranking, informado pela DGES, 2014. (Gráfico 15).

**Gráfico 15** - Número de Cursos em Gestão ofertados pelos Instituto Politécnicos, Escola Superiores e Universidades em Portugal 2013/2014



Fonte:

## 2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1 TIPO DE ESTUDO

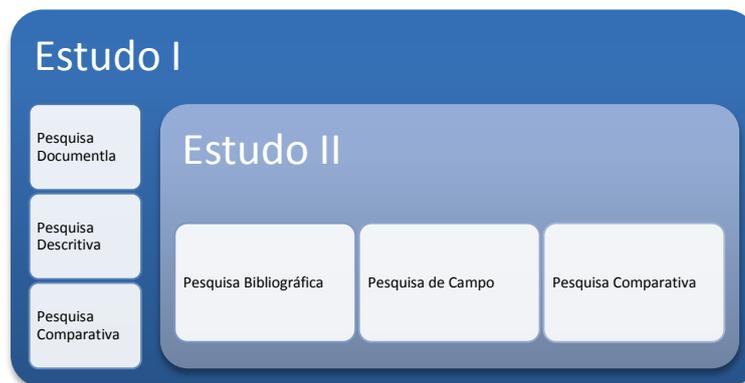
O presente trabalho de pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem mista foi escolhida por proporcionar a obtenção de dados através de um contato direto e interativo entre o pesquisador e objeto de estudo Günthe (2006); Marconi e Lakatos (1993), Andrade (1999) e Severino (2008). Qualitativa por ser nela, comum que o pesquisador procure entender os fenômenos, sob a perspectiva dos participantes da situação onde o fenômeno se deu para a partir daí poder citar sua interpretação dos fenômenos pesquisados (Neves, 2007; Godoy, 1985) e quantitativa por considerar que o estudo apresenta variáveis e fará de uso de métodos estatísticos, utilizado na obtenção, organização, interpretação e análise de dados (MARROCO & BISPO, 2003; FEIXO, 2010; BARAÑANO, 2004), além da característica de não uniformidade das unidades observadas.

Com base em tais elementos, o Estudo I, se classifica em uma pesquisa qualitativa, comparativa e documental, visa analisar de forma comparativa e descritiva a composição do curso de Administração no Brasil e em Portugal. O Estudo II é um estudo teórico empírico, que visa avaliar as expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Administração, nos dois países. Para este estudo optou-se por uma estratégia de pesquisa quantitativa para mensurar um fenômeno pouco conhecido, pois permite depois inferências e análises qualitativas para entender quais as expectativas e motivações e variáveis que interferem no alcance da mesma.

Quanto aos fins, pode ser caracterizada exploratória, considerando que não foram identificados o perfil do curso de Administração sob o olhar dos estudantes, bem como a expectativa como o curso de graduação. Descritiva e de campo por que além de descrever a situação a partir de dados primários, relaciona e confirma hipóteses de estudo e revela o perfil do curso e as expectativas que os estudantes possuem ao entrar e sair do mercado.

No Estudo I, foi realizado uma pesquisa documental, descritiva e comparativa, que tem caráter de contextualização do tema no Estudo II. Já no segundo estudo II, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, de campo e comparativa. Figura 37.

**Figura 36** - Relação entre objetivos, hipóteses e tipo de pesquisa



Fonte: o autor

No Estudo I, na Pesquisa Documental, foram levantados as Legislações do Ministério da Educação do Brasil e de Portugal e os documentos da OCDE, relacionados ao ensino Superior. Após o levantamento de dados, foi feita uma análise comparativa dos dados compatíveis ao período temporal do último relatório da OCDE.

No Estudo II, após o estudo realizado no estudo I e a pesquisa bibliográfica do estudo II, foi realizada uma pesquisa de campo, com fins de entender e compreender a percepção dos estudantes frente ao curso e ao perfil do curso de Administração. No Brasil foram pesquisados estudantes do 1º e remanescentes (estudantes que perderam no primeiro semestre) e os concluintes (8º a 10º semestre), de três Instituições de Ensino Superior de Administração no Brasil: UFBA – Universidade Federal da Bahia, UESB – Universidade Estadual da Bahia e a FGV - Fundação Getúlio Vargas e três Instituições de Ensino Superior em Portugal: UTAD- Universidade Trás-os-Montes e Alto-Douro, Instituto Federal de Felgueiras e ISEG- Instituto Superior de Economia e Gestão.

Após os levantamentos de dados, foi realizada pesquisa descritiva e comparativa. Descritiva, onde foram apresentados o perfil do curso de graduação na percepção dos estudantes bem como a expectativa dos mesmos frente ao curso. E comparativa entre as expectativas e a análise do perfil do curso pelos estudantes brasileiros e portugueses.

## 2.2 QUESTÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O panorama de investigação composto pelas questões levantadas e hipóteses elaboradas (Quadro 15).

**Quadro 15 - Panorama de Investigação – Relação ente Objetivos, Problemas e Hipóteses**

	Objetivo	Questão de Investigação	Hipóteses
<b>ESTUDO I</b>	<b>Conhecer a realidade do ensino superior em Portugal e no Brasil, numa perspectiva comparativa</b>	Existe diferença no ensino superior Brasil e em Portugal?	
<b>ESTUDO II</b>	<b>Perceber de que forma o ensino superior vai de encontro às expectativas dos alunos dos cursos de graduação em fornecer um ensino profissional e\ou político</b>	De que forma as IES contribuem com a formação do administrador na percepção do estudante ingressantes e concluintes?	Os cursos de Administração atendem totalmente as expectativas dos estudantes ingressos na graduação de administração e parcialmente as expectativas dos concluintes tanto no Brasil quanto em Portugal
	<b>Identificar as diferenças nas expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de graduação em Administração no Brasil e em Portugal;</b>	Os alunos do Brasil e de Portugal têm expectativas diferentes frente a sua formação?	Existem fortes diferenças entre as expectativas tanto dos estudantes Brasileiros e portugueses
	<b>Avaliar a capacidade das instituições de ensino superior de ir de encontro às expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes.</b>	As IES atendem as expectativas dos estudantes frente a formação oferecida pelo curso de graduação?	As IES tanto no Brasil quanto em Portugal ofertam cursos de Administração atendem as expectativas dos estudantes ingressantes na sua formação mas atendem parcialmente a expectativa dos concluintes
	<b>Verificar a contribuição de um ensino superior baseado na dicotomia de ensino técnico\profissional e ensino científico\político para a formação acadêmica</b>	Haverá diferenças substanciais e verdadeiras entre os dois sistemas de ensino com objetivos diferentes na formação do administrador?	O maior contributo para a formação do Administrador pela IES é a formação profissional associada formação política

Fonte: Construção Própria

## 2.3 POPULAÇÃO EM ESTUDO

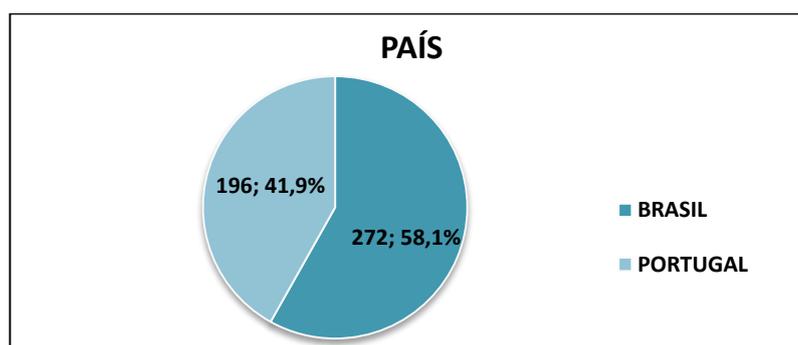
A população da pesquisa foram os estudantes ingressantes e concluintes no curso de Administração/ Gestão, no período 2012/2013, no Brasil e em Portugal.

A pesquisado foi realizada no Brasil e em Portugal, nos anos de 2012 e 2013, com amostragem não probabilística, que de acordo com Freixo (2010) é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo, com amostra por conveniência que de acordo com Lakatos e Marconi (1993), onde o pesquisador seleciona membros da população por acessibilidade.

### 2.3.1 Caracterização da amostra

A amostra global incluiu 468 estudantes de administração, sendo 272 (58,1%) de instituições de ensino superior brasileiro e 196 (41,9%) de ensino superior português (Gráfico 16).

**Gráfico 16** - Caracterização da amostra por país



Fonte: Autora

Os estudantes pesquisados brasileiros e portugueses configuram-se 217 (46,4%) ingressantes e 251 (53,6%) concluintes. Na amostra brasileira 272 estudantes, 41,2% são

ingressantes e 58,8% concluintes. Na amostra Portuguesa 53,6% foram ingressantes e 46,6% concluintes conforme tabela 10:

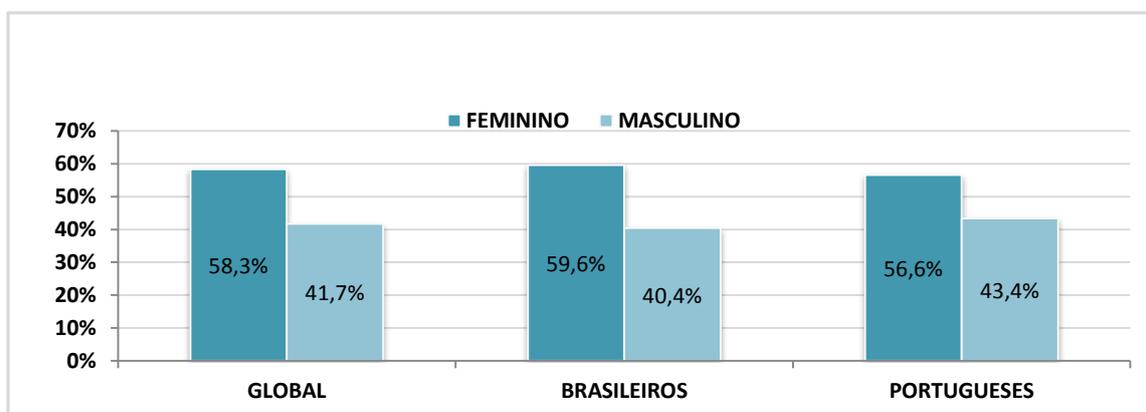
**Tabela 10** – Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao tipo de estudante

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>	<b>Global</b>
<b>Ingressante</b>	112 (41,2%)	105 (53,6%)	217 (46,4%)
<b>Concluinte</b>	160 (58,8%)	91 (46,4%)	251 (53,6%)
<b>Total</b>	272 (100%)	196 (100%)	468 (100%)

Fonte: Autora

Na amostra global, 273 (58,3%) são do sexo feminino e 195 (41,7%) do sexo masculino. Entre os brasileiros, a percentagem de mulheres é de 59,6 % e a dos homens igual a 40,4%. Nos portugueses a percentagem de mulheres é 56,6% e a dos homens igual a 43,4% (Gráfico 17).

**Gráfico 17** - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao gênero



Fonte: Autora

Existem mais mulheres (58,3%) do que homens (41,7%), sendo essa diferença mais acentuada entre os concluintes do que entre os ingressantes (Tabela 11).

**Tabela 11** – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto ao gênero.

	<b>Ingressante</b>	<b>Concluente</b>	<b>Global</b>
<b>Feminino</b>	114 (52,5%)	159 (63,3%)	273 (58,3%)
<b>Masculino</b>	103 (47,5%)	92 (36,7%)	195 (41,7%)
<b>Total</b>	217 (100%)	251 (100%)	468 (100%)

Fonte: Autora

As idades dos 468 estudantes variam entre 17 e 58 anos, com média igual a 23,30 anos. Os estudantes brasileiros têm idades superiores ( $M = 25,04$ ;  $DP = 7,20$ ) aos portugueses ( $M = 20,87$ ;  $DP = 4,22$ ) (tabela 12).

**Tabela 12** – Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto à idade em anos.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
<b>Brasileiros</b>	272	18	23	58	25,04	7,20
<b>Portugueses</b>	196	17	20	46	20,87	4,22
<b>Global</b>	468	17	21	58	23,30	6,46

Fonte: Autora

Os alunos ingressantes são mais novos do que os concluintes, com as idades dos alunos ingressantes a variaram entre 17 e 57 anos ( $M = 21,04$ ;  $5,54$ ) e as dos concluintes entre 19 e 58 anos ( $M = 25,25$ ;  $DP = 6,57$ ) (Tabela 13).

**Tabela 13** – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto à idade em anos

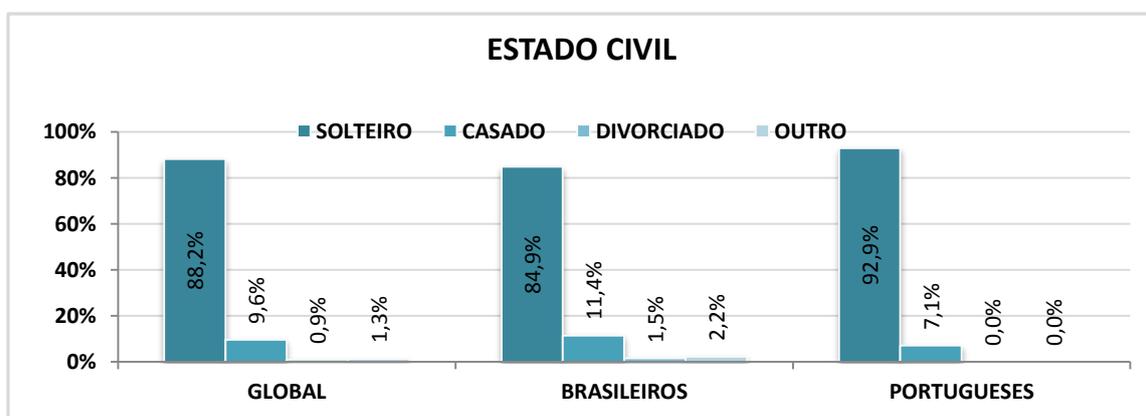
	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
<b>Ingressantes</b>	217	17	19	57	21,04	5,54
<b>Concluintes</b>	251	19	23	58	25,25	6,57

<b>Global</b>	468	17	21	58	23,30	6,46
---------------	-----	----	----	----	-------	------

Fonte: Autora

Quanto ao estado civil, a grande maioria dos estudantes são solteiros (88,2%), existindo 45 (9,6%) estudantes casados, 4 (0,9%) divorciados e 6 (1,3%) noutra situação. A percentagem de solteiros é superior em Portugal (92,9%) em relação ao Brasil (84,9%), verificando-se o oposto quanto à percentagem de casados que é superior no Brasil (11,4%) do que em Portugal (7,1%) (Gráfico 18).

**Gráfico 18** - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao estado civil



Fonte: Autora

Entre os ingressantes, 207 (95,4%) são casados e 10 (4,6%) são solteiros. Nos concluintes a percentagem de solteiros é menor (82,1%), sendo maior a percentagem de casados (13,9%). Neste grupo existem ainda 4 (1,6%) divorciados e 6 (2,4%) noutra situação (Tabela 14).

**Tabela 14** – Caracterização da amostra global, dos ingressantes e concluintes, quanto ao estado civil.

	Ingressante	Concluinte	Global
<b>Solteiro</b>	207 (95,4%)	206 (82,1%)	413 (88,2%)
<b>Casado</b>	10 (4,6%)	35 (13,9%)	45 (9,6%)
<b>Divorciado</b>	0 (0,0%)	4 (1,6%)	4 (0,9%)
<b>Outro</b>	0 (0,0%)	6 (2,4%)	6 (1,3%)

<b>Total</b>	217 (100%)	251 (100%)	468 (100%)
--------------	------------	------------	------------

Fonte: Autora

Quanto à residência, 292 (64,0%) residem no local onde o curso é lecionado. Essa percentagem é bastante maior nos estudantes brasileiros (91,2%) do que nos portugueses, onde apenas 23,9% residem no local onde o curso é lecionado (Gráfico 19).

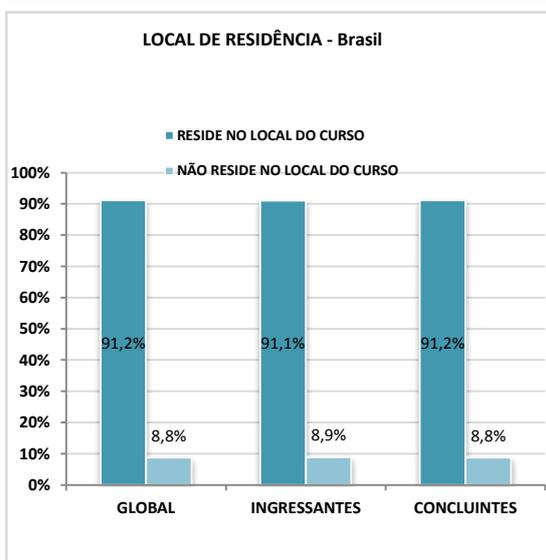
**Gráfico 19** - Caracterização da amostra global, dos estudantes brasileiros e dos estudantes portugueses, quanto ao local de residência



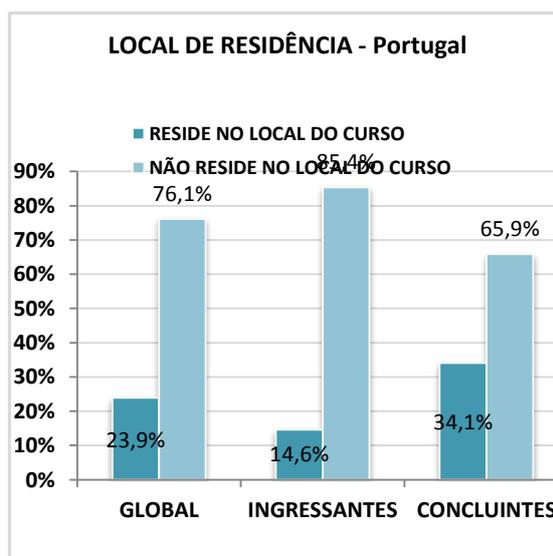
Fonte: Autora

Referente ao local de residência existe diferença entre os estudantes brasileiros e portugueses. Os estudantes brasileiros pesquisados residem mais no local onde estudam (91,2%) da população, não modificando o cenário entre os ingressantes e concluintes. Os estudantes portugueses pesquisados 76,1% não residem no local do curso, o maior percentual de estudantes que não residem no local se encontra entre os ingressantes que entre os concluintes, conforme figuras 20 e 21:

**Gráfico 37** - Caracterização da amostra global, dos ingressantes e dos concluintes, quanto ao local no Brasil



**Gráfico 20** - Caracterização da amostra global, dos ingressantes e dos concluintes, quanto local residência em Portugal



## 2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

No estudo II, foi utilizado na pesquisa de campo, dois questionários semi-estruturados, como instrumento de pesquisa para o alcance dos objetivos. O questionário I (anexo 1) destinado aos ingressantes e o questionário II (anexo 2) destinados aos concluintes de cada país. Os questionários não diferem de forma por: Parte 01 - parte comum (dados pessoais e biográficos); parte 02 – Inquérito de levantamento de expectativas (com questões abertas) e parte 3 – Inquérito de levantamento de perfil do curso do curso de Administração/Gestão (duas questões fechadas).

Quanto a estrutura do instrumento de pesquisa, a parte II constituída de questões abertas, foi composta de 11 questões, como o levantamento da opinião do estudante relacionado ao que se espera do curso de graduação. A parte III foi constituída por duas questões fechadas, a

primeira relacionada ao perfil do curso, composta de 10 (dez) itens relativos ao perfil do curso, para ser avaliado a presença ou ausência de elementos relacionados ao perfil do curso, se político (crítico) ou profissional (tecnicista). As respostas de cada item, desta primeira questão, deve ser individual e com base em uma escala pré-determinada, de acordo com a escala de Likert, 01= muito pouco, 2= pouco, 3= não sabe, 4= moderadamente e 5= bastante e a segunda questão desta parte, com o objetivo de medir o nível de expectativa do estudante, foi composta por 10 itens, a serem respondidos individualmente sobre o seu nível de expectativa, de acordo com a escala de 01 a 05, onde 01 refere-se a uma expectativa altamente negativa e 05 a altamente positiva.

Para melhor ajuste e adequação do instrumento de pesquisa, foi realizado um pré-teste, em janeiro de 2012, com os estudantes do 1º e 8º semestre da UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Após o pre-teste e ajustes, foi realizado a adequação da linguagem do instrumento de pesquisa (questionário) para o Brasil e para Portugal, da forma a levantar os dados com maior precisão.

## 2.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados coletados foram a análise de forma distintas. Os dados coletados na parte II – Levantamento das expectativas dos estudantes, composta de questões abertas, foi utilizado o programa Nvivo 10. Os dados foram tabulados no Word e exportados para o Nvivo, identificando os nós (itens de maior incidência de respostas), os resultados foram representados em “Mapas Conceptual ou Cartografia Perceptual” que para Kidder (1981, p. 26) “é a representação visual, em sistemas de coordenadas, das percepções de objetos de um indivíduo, representação que pode se referir a uma ou mais dimensões” e em quadros elaborados e ajustados pelo pesquisador.

A análise da Parte III, composta por questões fechadas, relacionadas uma ao perfil do curso de graduação e outra ao nível de expectativas dos estudantes, foi utilizado o programa IBM SPSS – versão 20 para Windows. Os resultados destas questões foram apresentados através de tabelas de frequências cruzadas e gráficos. Para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos estudantes ingressantes e dos concluintes

em cada pergunta, foi realizado o Teste do Qui-Quadrado que, segundo Marocos e Bispo (2003), é utilizado para testar se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica.

A análise da confiabilidade do questionário das expectativas foi feita através do indicador de consistência interna Alfa de Cronbach. Foi considerado um nível de significância de 5% para a tomada de decisão quanto aos resultados dos testes estatísticos.

Foi também utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney, para comparar as pontuações das respostas individuais entre grupos independentes (País e tipo de aluno).

Foram realizadas análises fatoriais exploratórias nos questionários do Perfil do Curso de Administração e Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, com o objetivo de extrair fatores representativos de cada questionário. Para verificar a adequação dos dados da amostra para a realização de uma análise fatorial, foi calculada a medida de adequação da amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e realizado o Teste de Esfericidade de *Bartlett*. O KMO varia entre 0 e 1 e quanto mais próximo da unidade, mais adequada é a amostra (Marôco, 2011). O Teste de Esfericidade de Bartlett indica a presença ou ausência de correlação entre as variáveis, tendo como hipótese nula a não existência de correlação (MARÔCO, 2011). Foi utilizada a rotação Varimax e o critério de Kaiser para decidir o número de fatores a reter. Segundo este critério, devem ser retidos os fatores com valor próprio superior a 1 (MARÔCO, 2011).

A consistência interna das respostas dos questionários e dos fatores extraídos foi avaliada através do Alfa de Cronbach. As pontuações das escalas e dos seus fatores foram obtidas através da média das pontuações dos seus itens. No caso do "Perfil do Curso de Administração", as respostas foram codificadas da seguinte forma: 1= Muito pouco; 2 = Pouco; 3 = Moderado; 4 = Bastante. A resposta "Não sabe" foi considerada como não resposta. Desta forma, as pontuações deste questionário variam entre 1 e 4 pontos. No caso do questionário Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, as pontuações foram codificadas de 1 (Altamente negativa) a 5 (Altamente positiva). Desta forma, as pontuações desta escala e dos seus fatores variam entre 1 e 5 pontos. Para comparar as pontuações das escalas globais e dos fatores extraídos, por país e tipo de aluno, foi utilizada a ANOVA a dois fatores (País x Tipo de Aluno). Foi considerado um nível de significância de 5% para a tomada de decisão quanto aos resultados dos testes estatísticos.

### 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

#### 3.1 PERFIL DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ESTUDANTES BRASILEIRO E PORTUGUESES

O curso de Administração no Brasil e em Portugal, frente a sua composição crítica ou tecnicista, apresentam diferenças e similaridades apresentadas nesta seção. De acordo com Santos (2010b), Ramos (2008), Antony (1998) e Alcadipani e Almeida (2009) quanto mais o curso possui a presença de elementos relacionados a prática e realização da atividade fim do administrador mais tecnicista. A relação entre tecnicismo e criticidade é dada pela discussão e análise crítica da administração quanto ao seu objeto e campo. Esta análise dos resultados subsidia conhecer a perfil do ensino superior em administração no Brasil e em Portugal, se tecnicista ou crítico.

Nesta sessão, são apresentados itens de análise comparativamente entre as resposta dadas pelos estudantes relacionada a presença ou ausência de elementos críticos durante o curso de graduação no Brasil x Portugal. Esta análise da presença ou ausência da criticidade no curso, determina o perfil crítico/político e funcionalista/profissional proporcionalmente, com base na teoria da administração política e da administração profissional.

##### **3.1.1 Análise comparativa do Perfil do Curso de Administração: Brasileiros e Portugueses e Ingressantes e Concluintes**

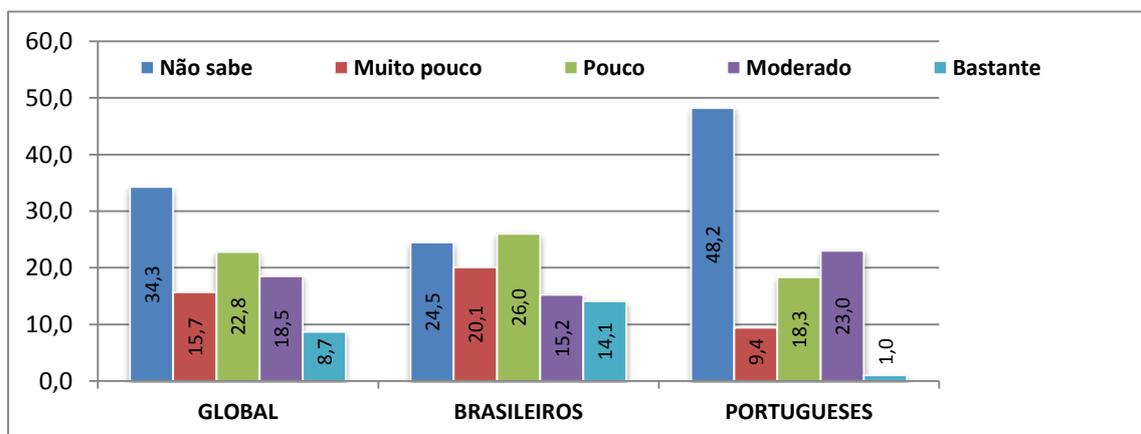
Os resultados referente ao perfil do curso, aqui apresentado, item a item, dos 10 itens que compõem a primeira questão da parte III, que tem como base a Administração Política, de forma consecutiva e em ordem alfabética.

- a. *“A concepção da Gestão como campo do conhecimento não tem uma identidade própria, seja porque os estudiosos têm dado pouca importância ao trabalho de*

*investigação de base epistemológica; seja porque, quando alguma importância é dada a estudos dessa natureza, é de forma equivocada.”*

A concepção da Gestão como campo do conhecimento sem identidade para o estudo da administração. Não está clara para os estudantes pesquisados. Considerando toda a amostra, 34,3% responderam “não sabe”, sendo essa percentagem muito superior entre os portugueses (48%) do que entre os estudantes brasileiros (24,5%). A percentagem de brasileiros que indicam “bastante” para a presença no curso de um conceito e ideias da concepção da gestão como campo do conhecimento ainda sem uma identidade própria, seja por falta da importância do campo para as pesquisas científicas de base epistemológica, seja pela forma equivocada de abordagem e importância do estudo sobre gestão é de 14,1%, é muito superior à dos portugueses 1,0%. Existem diferenças significativas ( $p < 0,001$ ) entre as respostas dos estudantes dos dois países. Indicando uma presença desta discussão mais presente no curso brasileiro que português. Conforme Gráfico 22.

**Gráfico 21** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,684$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 2,31$ ;  $DP = 1,06$ ) e portugueses ( $M = 2,30$ ;  $DP = 0,79$ ) (Tabela 15).

**Tabela 15** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

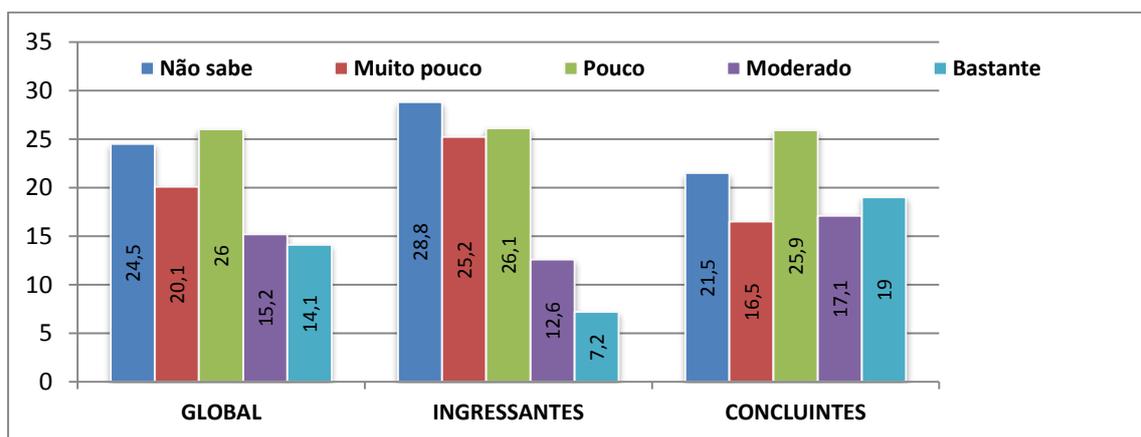
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,31	1,06	0,684
<b>Portugueses</b>	2,30	0,79	
<b>Global</b>	2,31	0,98	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, considerando toda a amostra, a resposta mais frequente foi “pouco” (26,0%), seguindo-se “não sabe” (24,5%) e “muito pouco” (20,1%). As frequências das respostas entre iniciantes e concluintes foram significativamente diferentes ( $p = 0,025$ ). Os ingressantes tiveram percentagens de respostas superiores em “não sabe” e “muito pouco” o que evidencia o desconhecimento destes estudantes pelo início do curso de graduação. Os concluintes tiveram frequências de respostas mais altas em “moderado” e “bastante” (Gráfico 23), o que indica a presença de tal conceito ao longo do curso.

**Gráfico 22** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a - no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,025$

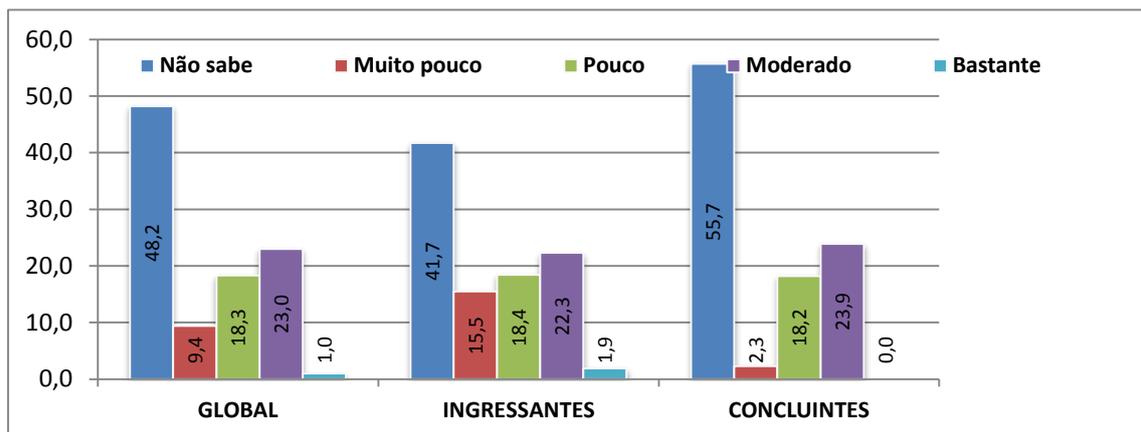


Fonte: Autora

Em Portugal, quase metade dos estudantes portugueses (48,2%) respondeu “não sabe”, existindo 23,0% que concordam moderadamente e apenas 1% que concordam batente. Existem diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,014$ ), com os ingressantes a

apresentarem frequências inferiores em “não sabe” e superiores em “muito pouco” (Gráfico 24). O número de concluintes que desconhece sobre tal discussão, em Portugal, é maior entre os concluintes que entre os ingressantes, o que demonstra a ausência da discussão no curso de administração.

**Gráfico 23** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta a – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,014$



Fonte: Autora

No curso de Administração brasileiro, se mostra presente uma discussão a respeito da concepção da Gestão sendo um campo ainda sem identidade. Entre os ingressantes e concluintes, em nível global, os estudantes concluintes ( $M = 2,49$ ;  $DP = 0,98$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,09$ ;  $DP = 0,93$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,001$ ). No Brasil, os estudantes concluintes ( $M = 2,49$ ;  $DP = 1,08$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,03$ ;  $DP = 0,97$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,003$ ) e Em Portugal, os estudantes concluintes ( $M = 2,49$ ;  $DP = 0,60$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,18$ ;  $DP = 0,87$ ), no entanto as diferenças não são estatisticamente significativas ( $p = 0,075$ ) (Tabela 16).

**Tabela 16** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil em Portugal e Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

<b>País</b>	<b>Tipo de Estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><i>p</i></b>
Brasil	Ingressantes	2,03	0,97	0,003
	Concluintes	2,49	1,08	
	Global	2,31	1,06	
Portugal	Ingressantes	2,18	0,87	0,075
	Concluintes	2,49	0,60	
	Global	2,30	0,79	
Global	Ingressantes	2,09	0,93	0,001
	Concluintes	2,49	0,98	
	Global	2,31	0,98	

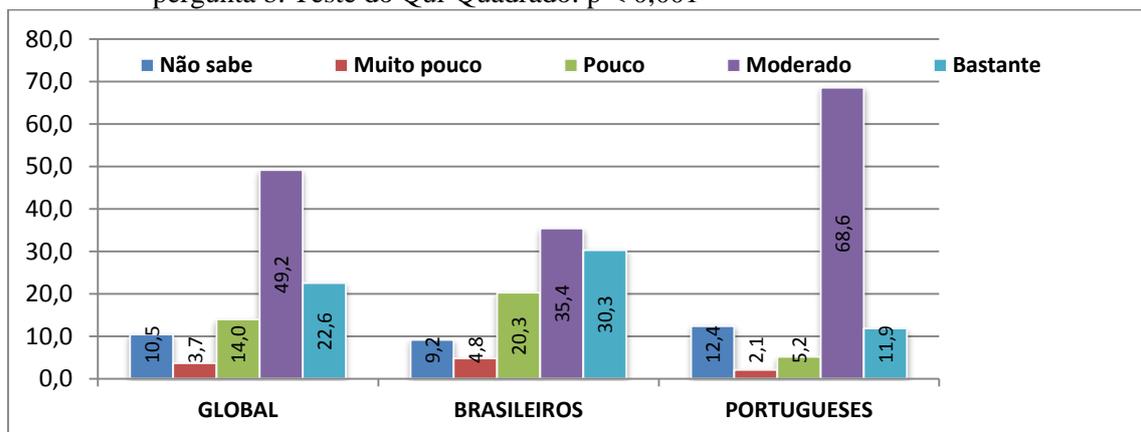
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

**b. O objeto da Gestão é a organização.**

A presença da concepção do objeto da Gestão sendo a organização apresenta diferenças entre as respostas dos estudantes brasileiros e portugueses de forma significativos ( $p < 0,001$ ). A percentagem dos estudantes que responderam “moderado” para a presença desta concepção é bastante superior entre os portugueses, observando-se o contrário quanto às respostas “pouco” e “bastante”. O que significa que a concepção é mais presente nos cursos português o que para Santos (2009) e Santos e Ribeiro (2008) indica a presença de conceitos e ideias voltados ao procedimento organizacional e as práticas organizacionais, ligadas a administração como prática organizacional. No global, a resposta mais frequente foi “moderado” com 49,2% de resposta (Gráfico 25).

**Gráfico 24** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,757$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 3,00$ ;  $DP = 0,88$ ) e portugueses ( $M = 3,03$ ;  $DP = 0,54$ ) (Tabela 17).

**Tabela 17** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta b, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

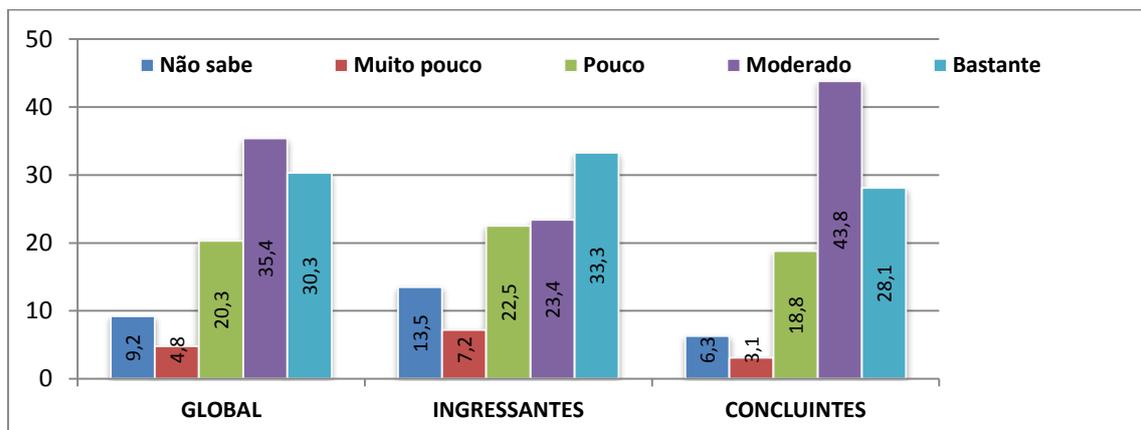
País	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
<b>Brasileiros</b>	3,00	0,88	0,757
<b>Portugueses</b>	3,03	0,54	
<b>Global</b>	3,01	0,76	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

As diferenças entre as respostas dos ingressantes e concluintes são significativas ( $p = 0,005$ ) com os ingressantes a apresentarem % de respostas superiores em “”não sabe” e “muito pouco” e muito inferiores em “moderado”. No global, mais de metade dos estudantes (65,7%) responderam “moderado” (35,4%) ou “bastante” (30,3%) (Gráfico 26). O que reafirma a discussão ainda tecnicista e funcionalista, onde a organização e a base dos estudos aplicados pela Teoria Administrativa ao longo dos estudos da administração, em seu processo de consolidação quanto ciência (CALDAS & FESHINI, 2005) no Brasil.

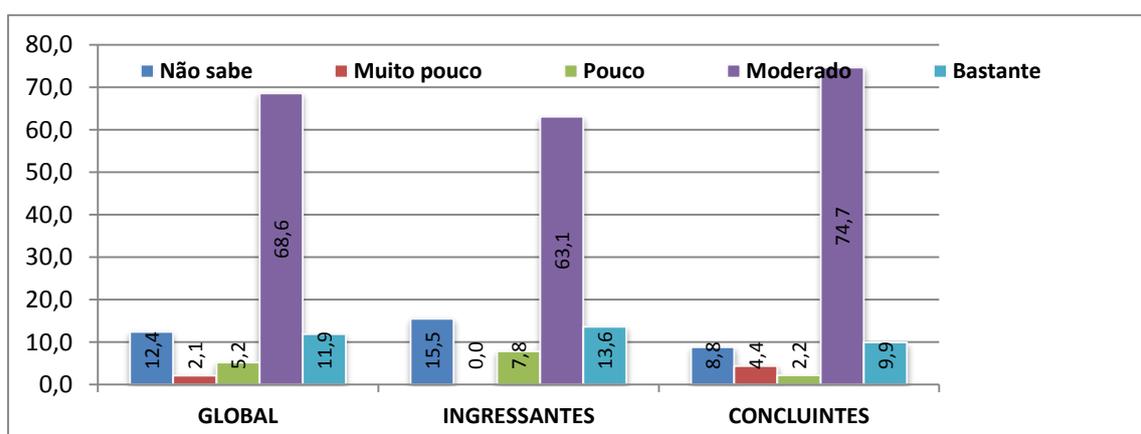
**Gráfico 256** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,005$



Fonte: Autora

A realidade, não se distingue em Portugal, onde a maioria concorda moderadamente com a afirmação (68,6%), existindo diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,030$ ). Os ingressantes apresentam frequências de resposta superiores em “não sabe”, “pouco” e “bastante”. (Gráfico 27) e os concluintes, indicam a presença do objeto da administração como sendo a organização, ao apresentar um índice de 74,7% de respondentes “moderado”. Comparativamente, os estudantes concluintes portugueses identificam mais a presença de tal objeto “organização” no curso que os estudantes brasileiros.

**Gráfico 26** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta b - Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,030$



Fonte: Autora

No Brasil, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,782$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 3,03$ ;  $DP = 0,80$ ) e ingressantes ( $M = 2,96$ ;  $DP = 0,99$ ). Em Portugal, também não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,578$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 3,07$ ;  $DP = 0,50$ ) e concluintes ( $M = 2,99$ ;  $DP = 0,57$ ) (Tabela 18). Uma análise global, entre ingressantes e concluintes, também, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,757$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 3,00$ ;  $DP = 0,88$ ) e portugueses ( $M = 3,03$ ;  $DP = 0,54$ ) (Tabela 18).

**Tabela 18** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta b, nos ingressantes e nos concluintes. No Brasil, em Portal e em nível Global

<b>País</b>	<b>Tipo de Estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><i>p</i></b>
Brasil	Ingressantes	2,96	0,99	0,782
	Concluintes	3,03	0,80	
	Global	3,00	0,88	
Portugal	Ingressantes	3,07	0,50	0,578
	Concluintes	2,99	0,57	
	Global	3,03	0,54	
Global	Ingressantes	3,00	0,88	0,757
	Concluintes	3,03	0,54	
	Global	3,01	0,76	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

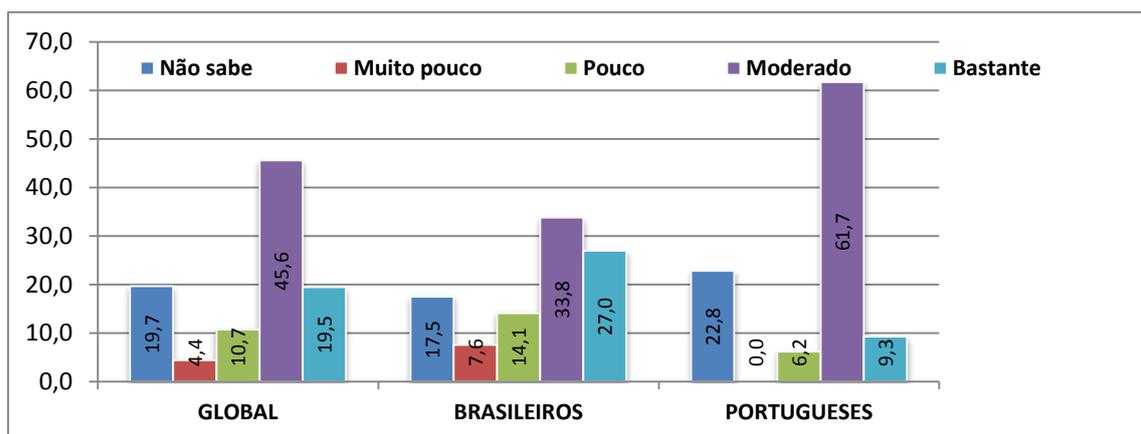
Fonte: Autora

### **c. O objeto da Gestão é o processo de gestão.**

Quando questionado o oposto, sobre a presença da conceituação do objeto da Gestão, no Brasil indicado no instrumento de pesquisa o termo “Administração” sendo o processo de gestão. As diferenças entre as respostas dos estudantes brasileiros e portugueses foi significativa ( $p < 0,001$ ). A percentual dos que responderam: “moderado” é bastante superior entre os portugueses (61,7%) que entre os brasileiros (33,8%) observando-se o contrário quanto às respostas “muito pouco”, “pouco” e “bastante”, um índice maior de respondentes no Brasil que

em Portugal. No global, a resposta mais frequente foi “moderado” com 45,6% de resposta (Gráfico 28), onde indicam a presença de tal objeto do curso como sendo a gestão e não a organização. O que a presença uma contradição, com a resposta anterior, onde no global, 49,2% dos estudantes acreditam que o objeto é a organização e não o processo de gestão.

**Gráfico 27** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

De acordo, com a análise dos itens b e c, que discutem sobre a concepção ou ideia da presença do objeto da gestão/administração senso a organização ou o processo de gestão. Percebe-se uma presença do conceito de organização como objeto, se encontra mais presente nos curso de Portugal com um percentual de 80,5% de respondentes indicando moderado e bastante a presença deste elemento e no Brasil 55,7% de respondentes no mesmo item. O processo de gestão como objeto da Gestão/ Administração presente como concepção ou ideia se encontra em percentual 60,8% com resposta moderado e bastante no Brasil e 71,1% em Portugal (Gráfico 29). Para os Brasileiros, existe uma concepção maior do objeto da

administração sendo o processo de gestão que a organização. Em Portugal, a maior presença é da organização como objeto, porém o percentual de respondentes que indicam a presença da gestão como objeto também é alta. O que identifica em Portugal a presença dos dois conceitos, o que indica uma inconsistência para classificar o eixo do campo da administração como sendo neste país mais tecnicista ou crítica.

Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,686$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 2,97$ ;  $DP = 0,93$ ) e portugueses ( $M = 3,04$ ;  $DP = 0,45$ ) (Tabela 19).

**Tabela 19** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta c, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

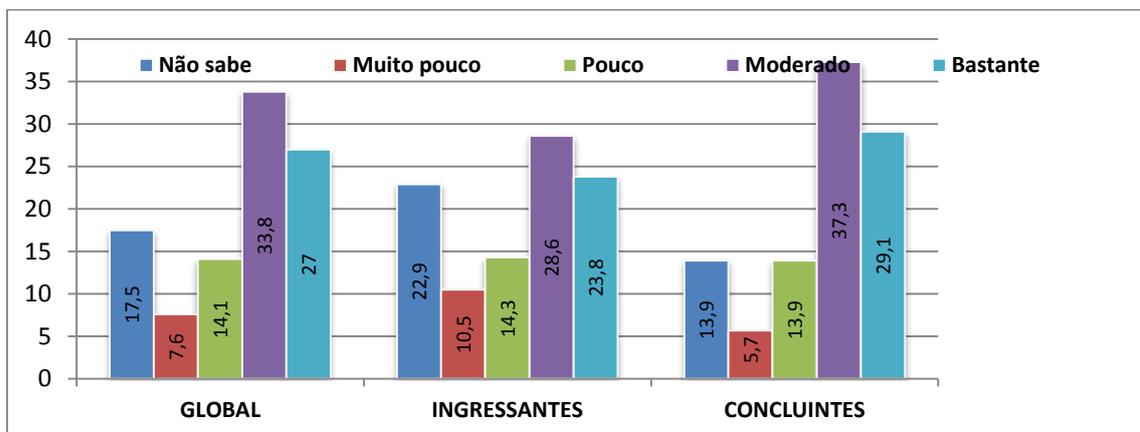
País	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,97	0,93	0,686
<b>Portugueses</b>	3,04	0,45	
<b>Global</b>	3,00	0,77	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Na análise, comparativa entre ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses, percebe-se entre os brasileiros o mesmo comportamento. Considerando todos os estudantes brasileiros, as respostas mais frequentes foram “moderado” com 33,8% de respostas e “bastante” com 27,0%. Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,143$ ) entre as respostas de ingressantes e concluintes. Indicando a não percepção por parte dos estudantes brasileiros e tal distinção entre o campo da administração, pouco presente no curso como tratado na questão a. (Gráfico 29).

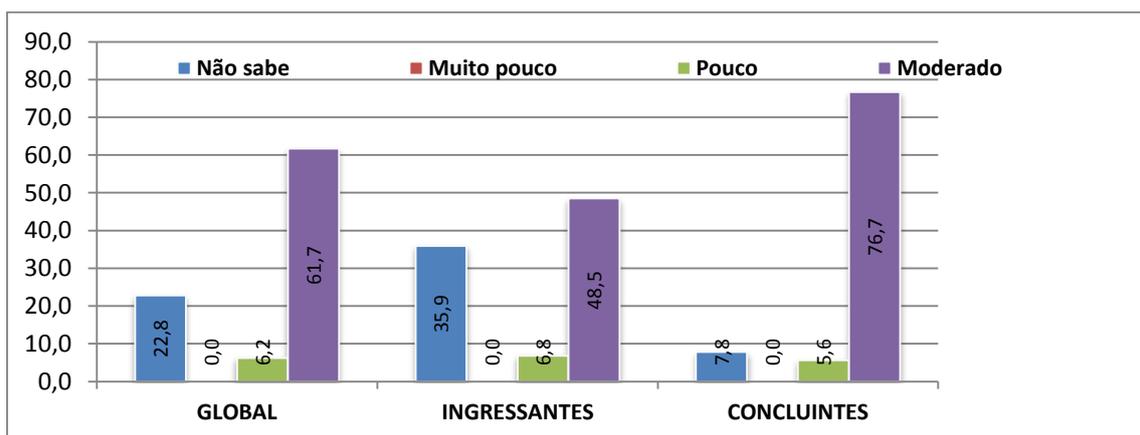
**Gráfico 28** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c- no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,143$



Fonte: Autora

E em Portugal, a presença de tal discussão sobre o objeto do curso ser a gestão, se encontra mais presente entre os concluintes que os ingressantes. Mais de metade dos estudantes portugueses concorda moderadamente (61,7%) ou bastante (9,3%) com a afirmação. O nível de concordância é maior nos concluintes do que nos ingressantes, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) em Portugal, que indica a maior presença de tal discussão no ensino português. O que justifica a afirmação anterior sobre este tema. (Gráfico 30).

**Gráfico 29** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta c – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

No Brasil, não apresentam diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,219$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 3,04$ ;  $DP = 0,88$ ) e ingressantes ( $M = 2,85$ ;  $DP = 1,01$ ). Em Portugal, também não existem diferenças estatisticamente

significativas ( $p = 0,827$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 3,03$ ;  $DP = 0,50$ ) e concluintes ( $M = 3,05$ ;  $DP = 0,41$ ) e em uma análise Global, também não apresenta diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,241$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,93$ ;  $DP = 0,82$ ) e concluintes ( $M = 3,05$ ;  $DP = 0,73$ ) (Tabela 20).

**Tabela 20** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta c, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

<b>País</b>	<b>Tipo de Estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><i>p</i></b>
Brasil	Ingressantes	2,85	1,01	0,219
	Concluintes	3,04	0,88	
	Global	2,97	0,93	
Portugal	Ingressantes	3,03	0,50	0,827
	Concluintes	3,05	0,41	
	Global	3,04	0,45	
Global	Ingressantes	2,93	0,82	0,241
	Concluintes	3,05	0,73	
	Global	3,00	0,77	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

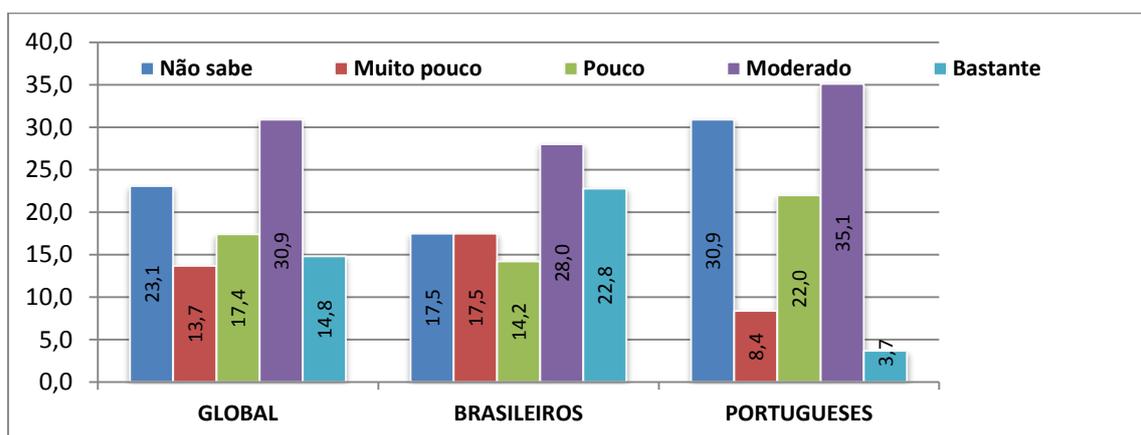
**d.** *O estudo da Gestão (Administração) tem como base as Teorias da Administração e não a Teoria da Organização.*

Considerando todos os estudantes, as respostas mais frequentes foram “moderado” (30,9%), “não sabe” (23,1%), “pouco” (17,4%) e “bastante” (14,8%). Existem diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) entre as respostas de portugueses e brasileiros, sendo a percentagem de brasileiros que responderam “bastante” é mais elevada do que a dos portugueses.

Os Brasileiros ao responder que o estudo de gestão tem como base as Teorias da Administração indica uma aproximação da presença no curso de conceitos e estudo da administração clássica como base para o entendimento da administração o que contradiz a presença de conceituação e ideias do objeto da administração sendo a gestão como respondido nos itens c e d. Em análise comparativa, no Brasil, a presença das Teorias da Administração é

mais presente na concepção do curso, com uma percentagem de 60,8% de respondentes entre moderado e bastante que em Portugal com 38,8% com mesmos itens de resposta, conforme Gráfico 31.

**Gráfico 30** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Os estudantes brasileiros ( $M = 2,68$ ;  $DP = 1,10$ ) obtiveram pontuações superiores aos portugueses ( $M = 2,49$ ;  $DP = 0,78$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,032$ ) (Tabela 21).

**Tabela 21** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta d, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

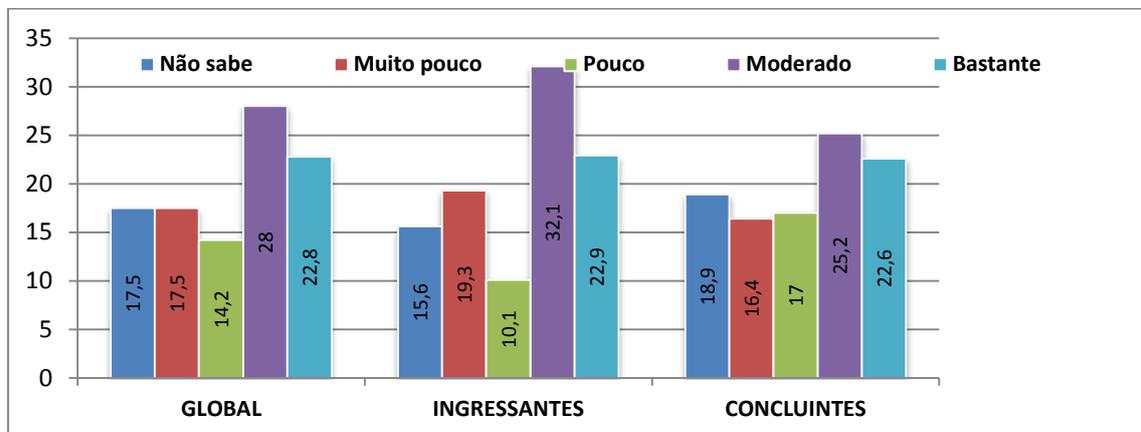
	Média	Desvio-padrão	$p$
<b>Brasileiros</b>	2,68	1,10	0,032
<b>Portugueses</b>	2,49	0,78	
<b>Global</b>	2,61	0,99	

$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A presença da Teoria da Administração, no curso de Administração/Gestão não apresenta diferença significativa nem entre ingressantes e concluintes, nem no Brasil, nem em Portugal. Observa-se no Brasil, considerando todos os estudantes, as respostas mais frequentes foram “moderado” (28,0%) e “bastante” (22,8). Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,407$ ) entre as respostas de ingressantes e concluintes (Gráfico 32).

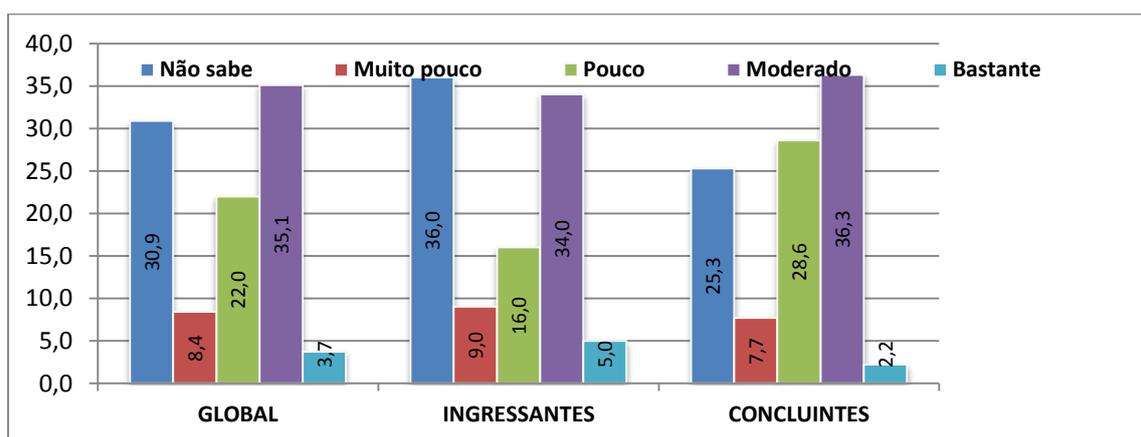
**Gráfico 31** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,407$



Fonte: Autora

Considerando todos os estudantes portugueses, as respostas mais frequentes foram “moderado”(35,1%), “não sabe” (30,9%) e “pouco” (22,0%). Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,172$ ) entre as respostas de ingressantes e concluintes (Gráfico 33).

**Gráfico 32** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta d – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,172$



Fonte: Autora

Fazendo uma análise comparativa, entre ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses, foi verificado que entre os ingressantes portugueses, responderam “não sabe” 20,4% a mais que os brasileiros enquanto os ingressantes brasileiros indicaram que percebem

a presença da Teoria da Administração “bastante” em 22,9%, enquanto os portugueses responderam para o mesmo item 5%. Entre os concluintes, que já vivenciaram e conheceram as disciplinas do curso de graduação, o comportamento também não se distingui, referente a teoria da administração e não a teoria da Organização como base dos estudos no curso de graduação. “Não sabem”, “pouco” e “moderado” tem uma maior representatividade entre os portugueses enquanto “muito pouco” e “bastante” entre os brasileiros. De fato, parece não ficar claro para eles tal distinção (Figuras 62 e 63).

Após a análise estatística, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,818$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 2,67$ ;  $DP = 1,09$ ) e ingressantes ( $M = 2,70$ ;  $DP = 1,11$ ) no Brasil, nem em Portugal, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,335$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,55$ ;  $DP = 0,83$ ) e concluintes ( $M = 2,44$ ;  $DP = 0,72$ ) nem de forma global, que também não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,561$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,63$ ;  $DP = 1,00$ ) e concluintes ( $M = 2,59$ ;  $DP = 0,98$ ).

**Tabela 22** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta d, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

País	Tipo de Estudante	Média	Desvio-padrão	$p$
Brasil	Ingressantes	2,70	1,11	0,818
	Concluintes	2,67	1,09	
	Global	2,68	1,10	
Portugal	Ingressantes	2,55	0,83	0,335
	Concluintes	2,44	0,72	
	Global	2,49	0,78	
Global	Ingressantes	2,63	1,00	0,561
	Concluintes	2,59	0,98	
	Global	2,61	0,99	

$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

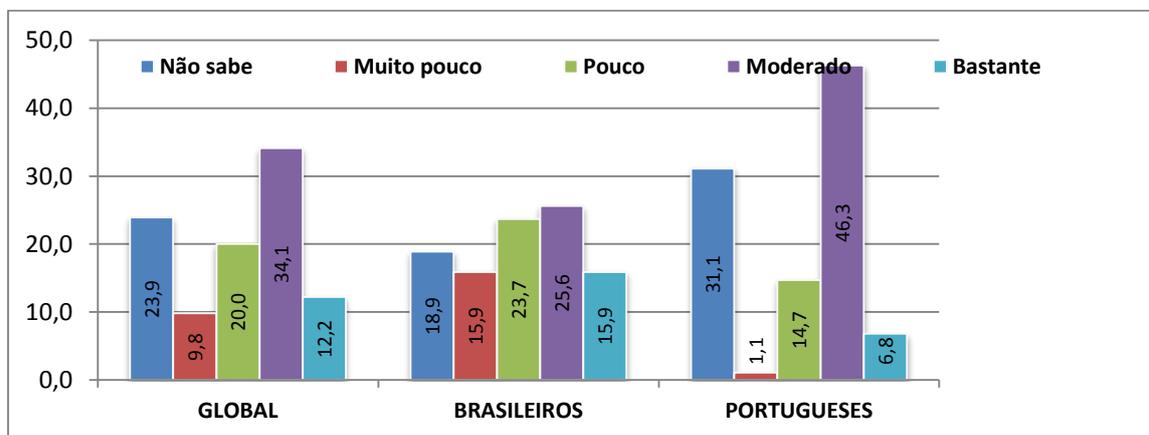
Fonte: Autora

*e. Os cursos de Gestão tiveram como base a formação e o estudo da epistemologia da administração e não apenas os fundamentos históricos enquanto processo.*

Verificaram-se diferenças significativas entre as respostas dos estudantes dos dois países ( $p < 0,001$ ). Com uma diferença significativa entre os respondentes que indicaram “muito

“pouco” no Brasil com percentual de 15,9% para a presença no curso de gestão a formação e estudo da epistemologia em detrimento as fundamentos históricos e em Portugal de 1,1%. A presença desta discussão com esta base é maior em Portugal que no Brasil. Confirmado pela percentagem de 46% dos estudantes portugueses da presença “moderado” de tal base em detrimento de uma percentagem de 25,6% respondido pelos estudantes brasileiros. No global, as respostas com maiores percentagens foram “moderado” (34,1%), “não sabe” (23,9%) e “pouco” (20,0%) (Gráfico 33). O que confirma a presença e fundamentos históricos em detrimento de uma base nos estudos da epistemologia da administração.

**Gráfico 33** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Os estudantes brasileiros ( $M = 2,51$ ;  $DP = 1,02$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 2,85$ ;  $DP = 0,60$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,001$ ) (Tabela 23).

**Tabela 23** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta e, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

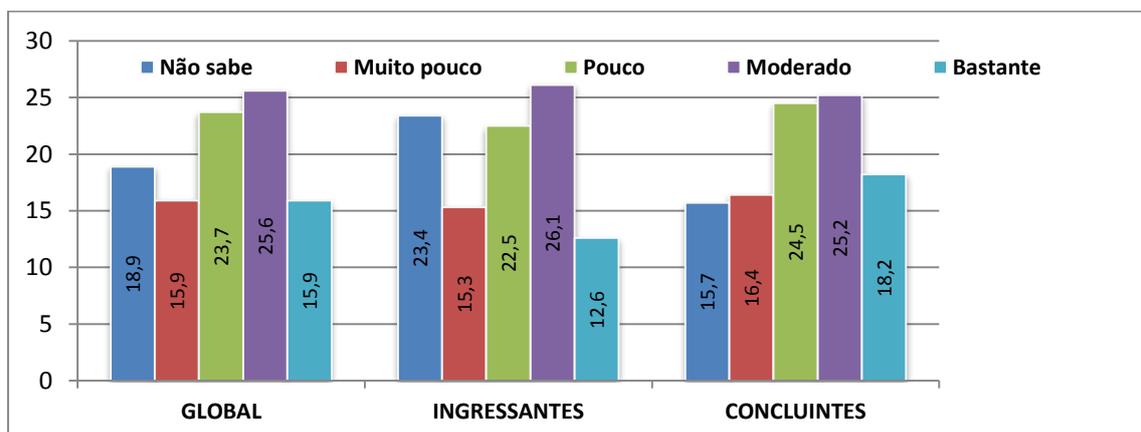
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,51	1,02	0,001
<b>Portugueses</b>	2,85	0,60	
<b>Global</b>	2,64	0,90	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Não se verificaram diferenças significativas entre as respostas dos ingressantes e dos concluintes brasileiros ( $p = 0,473$ ) nem portugueses ( $p=0,274$ ) porém conserva-se um comportamento distinto referente a presença de elementos funcionalista e com valorização a historicidade. No global, no Brasil, as respostas com maiores percentagens foram “moderado” (25,6%) e “pouco” (23,7%) (Gráfico 35), o que indica que nem os ingressantes e nem os concluintes perceberam a inclusão de uma análise epistemológica da administração no curso e sim um conjunto de discussões com base nos fatos ocorridos e historificados.

**Gráfico 34** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,473$

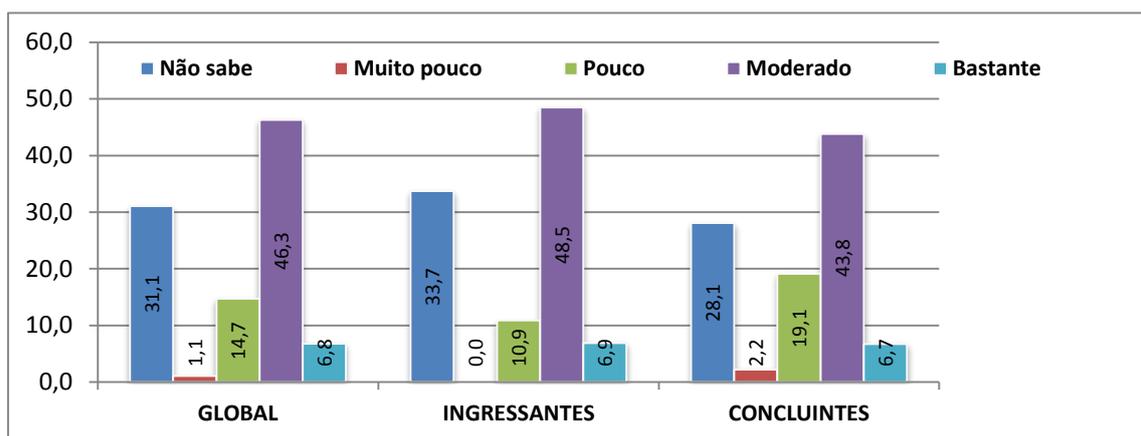


Fonte: Autora

Em Portugal, não se verificaram diferenças significativas entre as respostas dos ingressantes e dos concluintes ( $p = 0,274$ ). No global, as respostas com maiores percentagens foram “moderado” (46,3%) e “não sabe” (31,1%) (Gráfico 36). Onde a presença entre os concluintes de uma presença de fatos históricos e base em fatos ocorridos, se encontra entre os

estudantes portugueses que brasileiros. O que de fato poderia indicar que o curso em Portugal tem característica funcionalista mais fortemente que no Brasil, se tivesse ocorrido uma diferença significativa entre ingressantes e concluintes brasileiros.

**Gráfico 35** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta e – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,274$



Fonte: Autora

Após análise estatística, percebe-se também que não existem diferenças significativas, em nenhuma relação. No Brasil com ( $p = 0,652$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 2,54$ ;  $DP = 1,04$ ) e ingressantes ( $M = 2,47$ ;  $DP = 1,00$ ) (Tabela 24), em Portugal, ( $p = 0,113$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,94$ ;  $DP = 0,52$ ) e concluintes ( $M = 2,77$ ;  $DP = 0,66$ ) e numa análise global, ingressantes e concluintes também não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,476$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,68$ ;  $DP = 0,85$ ) e concluintes ( $M = 2,61$ ;  $DP = 0,94$ ) (Tabela 24).

**Tabela 24** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta e, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

<i>País</i>	<i>Tipo de aluno</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	2,47	1,00	0,652
	Concluintes	2,54	1,04	
	Global	2,51	1,02	
Portugal	Ingressantes	2,94	0,52	0,113
	Concluintes	2,77	0,66	

	Global	2,85	0,60	
Global	Ingressantes	2,68	0,85	0,476
	Concluintes	2,61	0,94	
	Global	2,64	0,90	

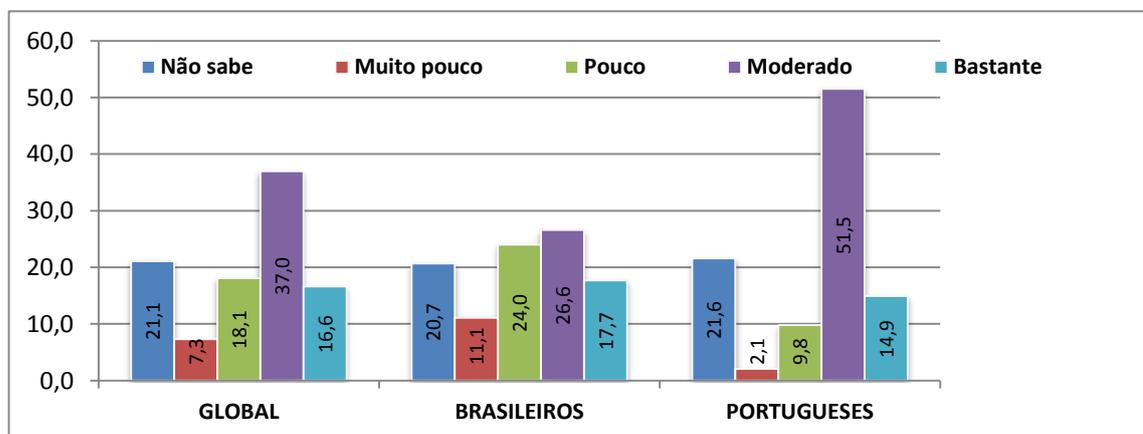
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

f. *A Gestão significa a “maneira de fazer”, o “processo de fazer” – a engenharia de produção em todos os sentidos.*

A concepção da Gestão/Administração como “processo de fazer” ou seja realizador das técnicas administrativa ou “maneira de fazer” a presença diferença significativa entre estudantes Brasileiros e Portugueses. Onde a percentagem de respostas “moderadas” entre os portugueses é de 51,5% diferente do percentual dos estudantes brasileiros da mesma resposta de 26,6%. Ainda destaca-se a diferença de percentual entre os respondentes brasileiros, com percentagem de 11,1% e portugueses com percentagem de 2,1% do “muito pouco” a presença desta concepção. A presença de uma concepção mais tecnicista e como prática organizacional não como maneira de fazer está mais presente nos cursos portugueses ao associar concepção de que os cursos têm como concepção. No global da amostra, a maioria concorda moderadamente (37,0%) ou “bastante” (16,6%) com a afirmação. A % de estudantes que responderam “moderado” é muito superior entre os portugueses, verificando-se o contrário quanto às respostas “muito pouco” e “pouco” (Tabela 18).

**Gráfico 36** - Frequências (%) das respostas da amostra global, dos brasileiros e dos portugueses à pergunta f. Valor de significância do Teste do Qui-Quadrado



Fonte: Autora

Confirmando estatisticamente a presença desta análise acima feita, onde os estudantes brasileiros ( $M = 2,64$ ;  $DP = 0,98$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 3,01$ ;  $DP = 0,65$ ). Apresentando assim, uma análise de que entre os estudantes portugueses a análise de que o curso possui elementos tecnicista está mais presente nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 25).

**Tabela 25** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

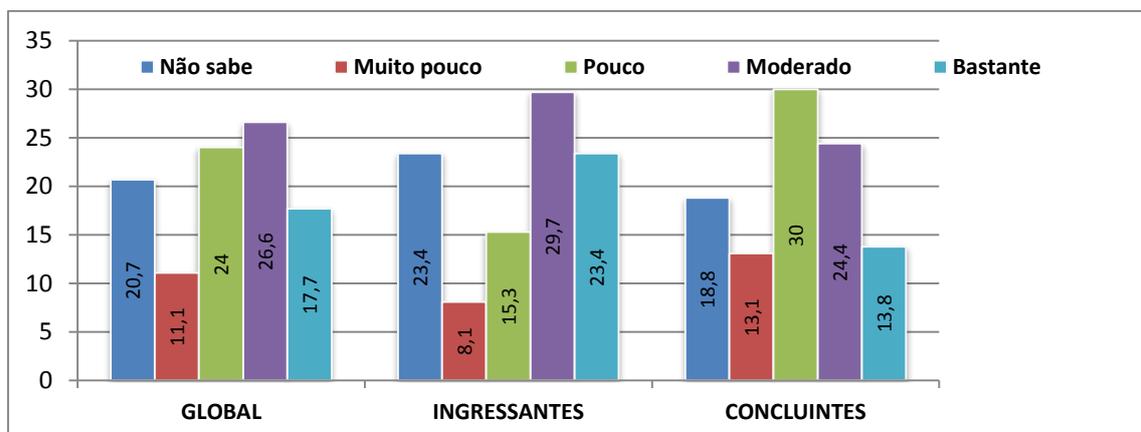
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,64	0,98	< 0,001
<b>Portugueses</b>	3,01	0,65	
<b>Global</b>	2,80	0,88	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

O distanciamento entre a percepção de ingressantes e concluintes, indica a presença no curso para os concluintes de um distanciamento do conceito de gestão como forma de fazer. Onde se observa diferenças significativas entre as respostas dos ingressantes e concluintes ( $p = 0,016$ ), com os ingressantes a mostrarem maior concordância com a afirmação (Gráfico 38).

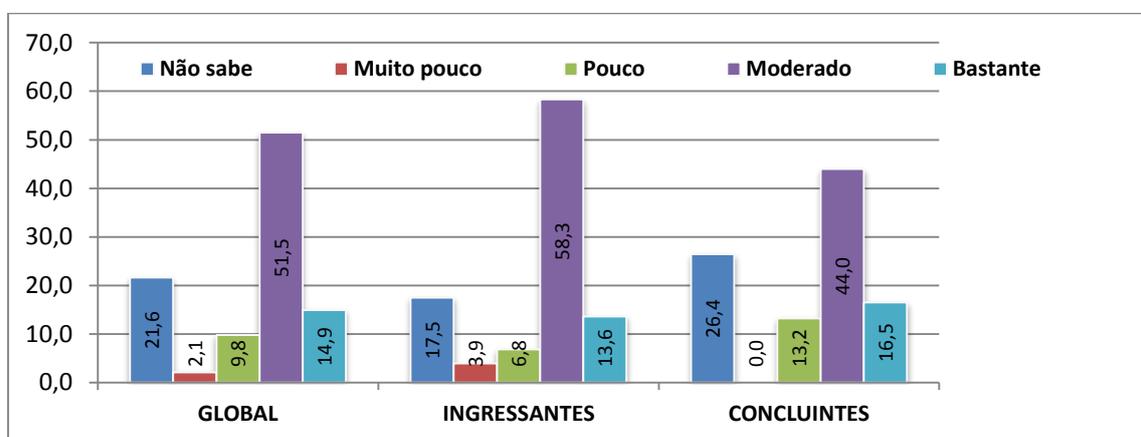
**Gráfico 37** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta f –no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,016$



Fonte: Autora

Em Portugal, também foi observado diferenças no limite da significância estatística ( $p = 0,050$ ) entre as respostas dos ingressantes e concluintes, com os ingressantes a mostrarem maior concordância com a afirmação. No global da amostra, a maioria concorda moderadamente (51,5%) ou bastante (14,9%). Destaca-se a redução do indicador bastante entre ingressantes e concluintes, que indica um distanciamento da característica funcional, porém, contraditória com o aumento da presença do “bastante” e “não sabe” dos ingressantes para os concluintes portugueses (Tabela 20/Gráfico 39). O que possibilita entender o comportamento dúbio frente o conceito de gestão.

**Gráfico 38** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta f. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,050$



Fonte: Autora

No Brasil, ainda se percebe que existe diferença estatística entre os estudantes ingressantes e concluintes. Onde os concluintes ( $M = 2,48$ ;  $DP = 0,96$ ) obtiveram pontuações inferiores aos ingressantes ( $M = 2,89$ ;  $DP = 0,96$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,002$ ). Ou seja, os estudantes ingressantes percebem mais a concepção tecnicista do curso que os concluintes. Em Portugal, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,817$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,99$ ;  $DP = 0,66$ ) e concluintes ( $M = 3,04$ ;  $DP = 0,64$ ). Em nível global, estudantes ingressantes ( $M = 2,94$ ;  $DP = 0,83$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 2,67$ ;  $DP = 0,90$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,002$ ) confirmando que os estudantes ingressantes percebem o curso mais tecnicista que os concluintes.

**Tabela 26** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

País	Tipo de aluno	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	2,89	0,96	0,002
	Concluintes	2,48	0,96	
	Global	2,64	0,98	
Portugal	Ingressantes	2,99	0,66	0,817
	Concluintes	3,04	0,64	
	Global	3,01	0,65	
Global	Ingressantes	2,94	0,83	0,002
	Concluintes	2,67	0,90	
	Global	2,80	0,88	

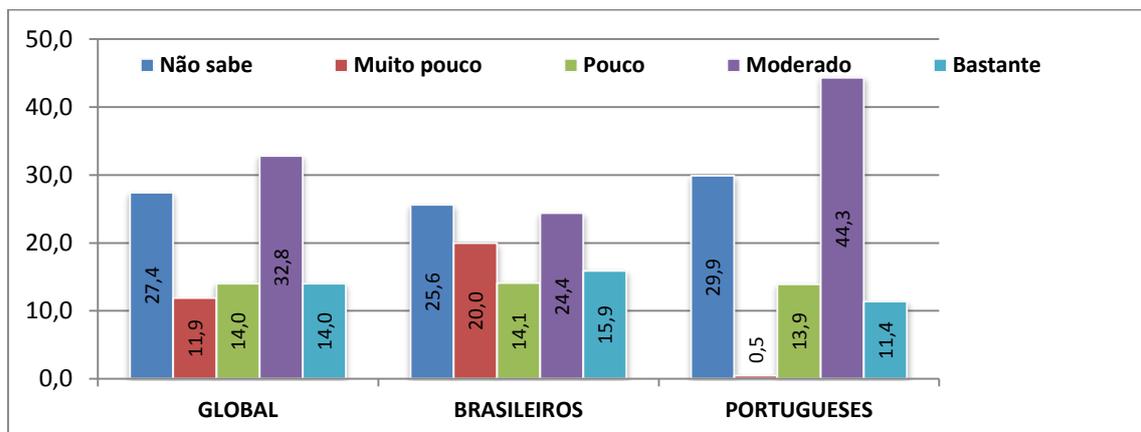
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

**g.** *A Gestão é responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade, e considerando que a organização é um elemento particular das referidas relações e concebida por uma modalidade de administração, não é possível que a organização seja objeto do campo do conhecimento denominado administração política.*

Esta questão, isoladamente, possibilitaria entender o nível de conhecimento dos estudantes brasileiros e portugueses, da administração política como novo campo da administração (SANTOS, 2008). Cujos dados analisados, considerando todos os estudantes, as respostas mais frequentes foram “moderado” (32,8%) ou “não sabe” (27,4%). A percentagem de estudantes que responderam “moderado” é muito superior entre os portugueses, verificando-se o contrário quanto às respostas “muito pouco” e “bastante”. A diferença entre os estudantes dos dois países é significativa ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 40). Indicando que a discussão da gestão para além de procedimentos práticos, responsável pelas relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade se encontra mais presente nos cursos Portugueses que Brasileiros. O que contradiz com nas questões anteriores, quando se pergunta o objeto da administração a organização (questão b) e do conceito de gestão como “maneira de fazer” (questão f) indicadas como presença forte no curso de administração português.

**Gráfico 39** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,005$



Fonte: Autora

Os estudantes brasileiros ( $M = 2,49$ ;  $DP = 1,11$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 2,95$ ;  $DP = 0,62$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ). Logo, os estudantes portugueses, com esta questão apresentam que o curso possui também a discussão relacionada a gestão como responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade (Tabela 27).

**Tabela 27** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta g, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

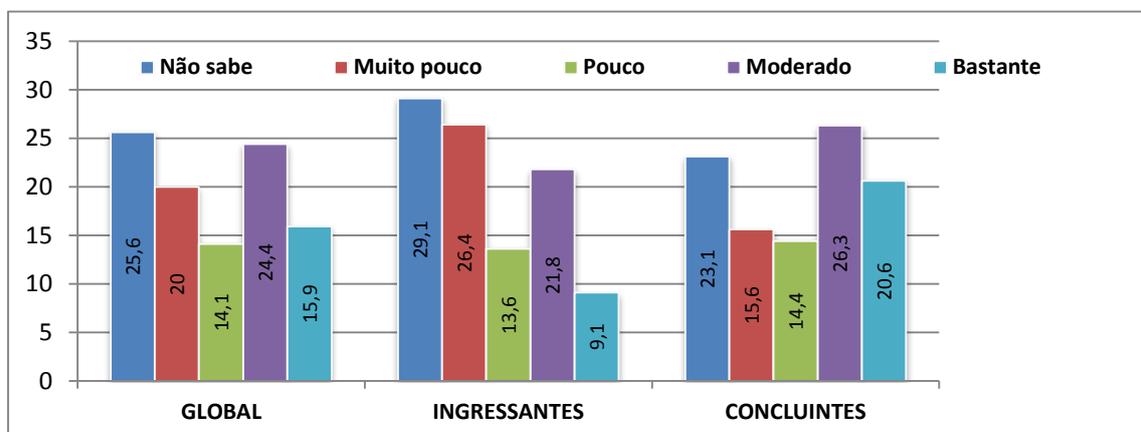
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,49	1,11	< 0,001
<b>Portugueses</b>	2,95	0,62	
<b>Global</b>	2,67	0,97	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

O curso de Administração/Gestão no Brasil, mesmo não apresentando grande presença da discussão com um olhar mais crítico da Administração política. Observa-se uma diferença significativa entre ingressantes e concluintes ( $p=0,031$ ) com os concluintes a manifestarem maior concordância com a afirmação. O que indica a presença de elementos para além da funcionalidade, marcada pela diferença significativa da resposta “bastante” entre ingressantes e concluintes. Considerando a amostra global, as respostas mais frequentes foram “não sabe” (25,6%), “moderado” (24,4%) e “muito pouco” (20,0%) (Gráfico 41).

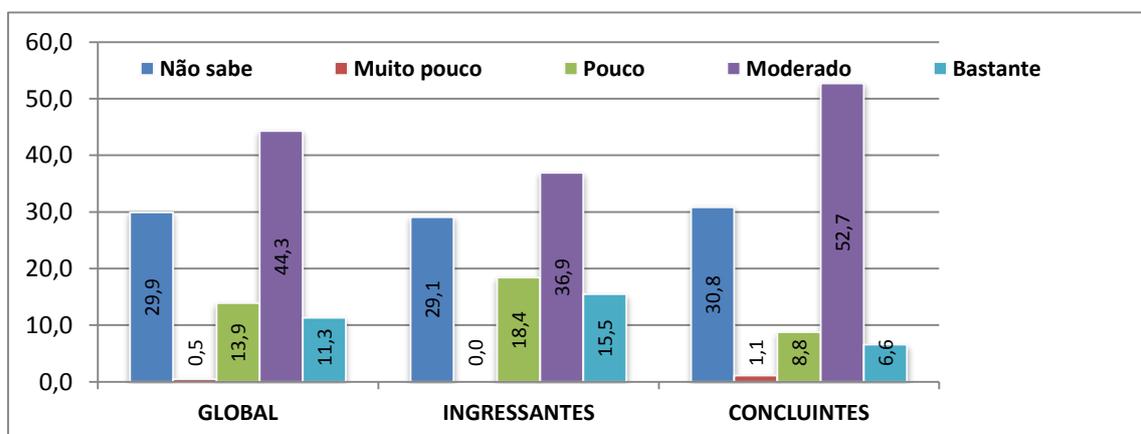
**Gráfico 40** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,031$



Fonte: Autora

Considerando a amostra global, as respostas mais frequentes foram “moderado” (44,3%) e “não sabe” (29,9%). Observaram-se diferenças significativas entre os ingressantes e concluintes ( $p = 0,032$ ) com os ingressantes a apresentarem frequências de respostas superiores em “pouco”, e “bastante” e inferiores em “moderado”, o que possibilita indicar, que para os concluintes a presença de tal discussão relacionada a administração política é mais evidente (Gráfico 42).

**Gráfico 41** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta g – Em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,032$



Fonte: Autora

A presença deste elemento, que indica uma análise mais crítica relacionada ao processo de gestão, se encontra mais claramente, no Brasil, entre os alunos do processo da administração, onde os estudantes concluintes ( $M = 2,67$ ;  $DP = 1,08$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,19$ ;  $DP = 1,08$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,003$ ). Em Portugal, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,961$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,96$ ;  $DP = 0,70$ ) e concluintes ( $M = 2,94$ ;  $DP = 0,54$ ). Em uma análise global, entre ingressantes e concluintes, fica claro que os estudantes concluintes ( $M = 2,76$ ;  $DP = 0,94$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,56$ ;  $DP = 0,99$ ) nesta questão, estando as diferenças no limite da significância estatística ( $p = 0,056$ ) (Tabela 28). Esta análise traz uma proposta de novos estudos, de buscar a causa deste comportamento diferencial entre ingressantes e concluintes nos dois países.

**Tabela 28** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta g, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	2,19	1,08	0,003
	Concluintes	2,67	1,08	
	Global	2,49	1,11	
Portugal	Ingressantes	2,96	0,70	0,961
	Concluintes	2,94	0,54	
	Global	2,95	0,62	
Global	Ingressantes	2,56	0,99	0,056
	Concluintes	2,76	0,94	
	Global	2,67	0,97	

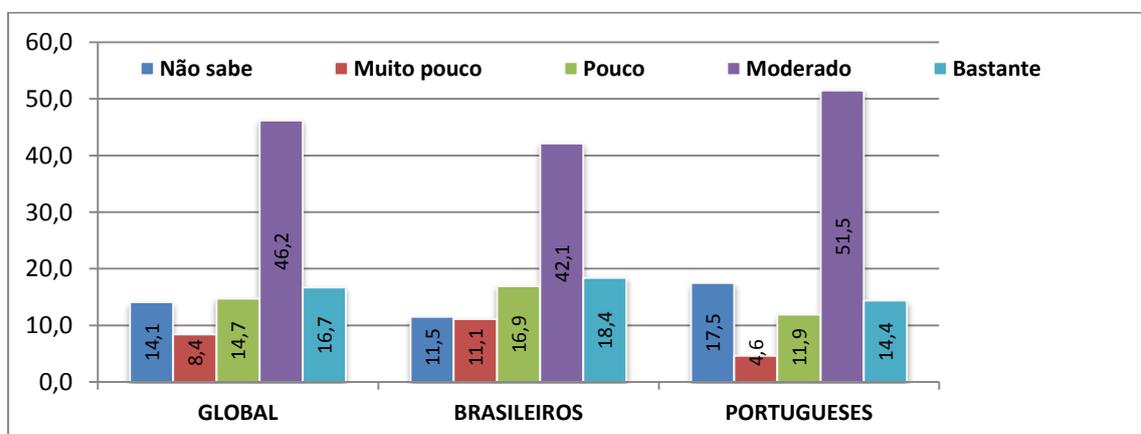
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

**h.** *No estudo da Gestão estava presente a distinção, de forma clara, entre gestão (concepção) e gerência (execução).*

A distinção entre gestão (concepção) e gerência (execução) de acordo com os estudantes brasileiros e portugueses se encontra presente nos estudos de graduação em Administração e Gestão conforme indicado pela maioria dos estudantes responderam “moderado” (46,2%) ou “bastante” (16,7%). Não apresenta diferença significativa entre as respostas de portugueses e brasileiros ( $p = 0,009$ ) (Gráfico 43).

**Gráfico 42** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,009$



Fonte: Autora

Estatisticamente, se comprova que não existe diferença nos cursos brasileiros e portugueses, da distinção entre gestão (concepção) e gerência (execução). Mais um elemento que confirma a formação nos países mais tecnicista, de acordo com a concepção da Administração Política através da não existirem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,157$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 2,77$ ;  $DP = 0,92$ ) e portugueses ( $M = 2,92$ ;  $DP = 0,74$ ) (Tabela 29). Apesar de apresentar um número de respostas referentes a esta presença maior entre os Portugueses que os brasileiros (Gráfico 38).

**Tabela 29** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta h, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

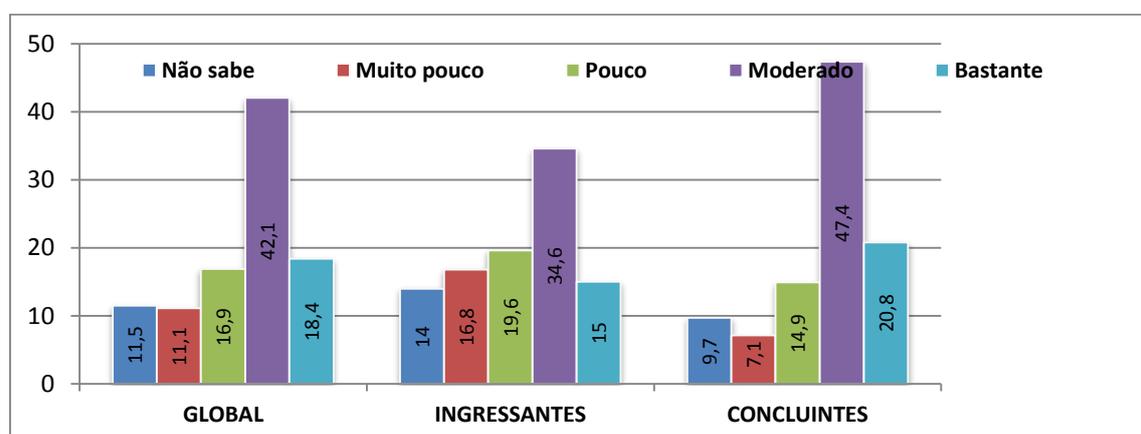
	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
<b>Brasileiros</b>	2,77	0,92	0,157
<b>Portugueses</b>	2,92	0,74	
<b>Global</b>	2,83	0,85	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Observou-se uma concordância em relação a esta afirmação do que nas afirmações anteriores, com 42,1% a concordarem moderadamente e 18,4% a concordarem bastante. Verificaram-se diferenças significativas entre as respostas de ingressantes e concluintes ( $p = 0,029$ ), com os concluintes a mostrarem maior concordância com a afirmação (Gráfico 44).

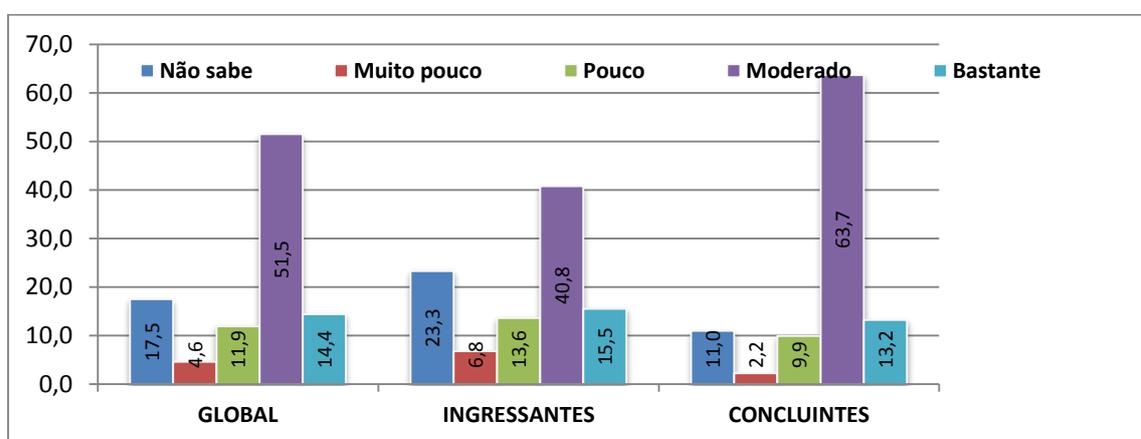
**Gráfico 43** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,029$



Fonte: Autora

Mais de metade dos estudantes portugueses concorda moderadamente (51,5%) ou bastante (14,4%) com a afirmação. Verificaram-se diferenças significativas entre as respostas de ingressantes e concluintes ( $p = 0,017$ ), com os concluintes a apresentarem maiores níveis de concordância (Gráfico 45).

**Gráfico 44** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta h. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,017$



Fonte: Autora

Representativamente, nos dois países os concluintes perceberam a diferença conceitual entre gestão e gerência. Que é um elemento, forte de representatividade de cursos que buscam não apenas a aplicabilidade /execução das técnicas da administração, mas o entendimento da gestão como concepção. Isoladamente, este item possibilita entender que mesmo timidamente, os cursos de administração já indicam algumas ações que levam ao encaminhamento de tal distinção, presente na discussão da Administração Política.

Confirmada a análise, após os testes estatísticos, onde no Brasil, os estudantes concluintes ( $M = 2,91$ ;  $DP = 0,84$ ) obtiveram pontuações superiores aos ingressantes ( $M = 2,55$ ;  $DP = 1,00$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,007$ ). Já em Portugal, não apresentou diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,382$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,85$ ;  $DP = 0,85$ ) e concluintes ( $M = 2,99$ ;  $DP = 0,60$ ). E em análise global entre os ingressantes e concluintes, os estudantes concluintes ( $M = 2,94$ ;  $DP = 0,76$ ) obtiveram pontuações superiores aos

ingressantes ( $M = 2,69$ ;  $DP = 0,94$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,011$ ) percebendo a presença desta discussão (Tabela 30). Mais uma vez a análise indica que os estudantes portugueses possuem uma percepção de elementos relacionados a um curso mais crítico no curso e que não tem diferença significativa entre os tipos de estudantes, o que sugere a investigação mais aprofundada das causas deste fenômeno.

**Tabela 30** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta h, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

País	Tipo de Estudante	Média	Desvio-padrão	$p$
Brasil	Ingressantes	2,55	1,00	0,007
	Concluintes	2,91	0,84	
	Global	2,77	0,92	
Portugal	Ingressantes	2,85	0,85	0,382
	Concluintes	2,99	0,60	
	Global	2,92	0,74	
Global	Ingressantes	2,69	0,94	0,011
	Concluintes	2,94	0,76	
	Global	2,83	0,85	

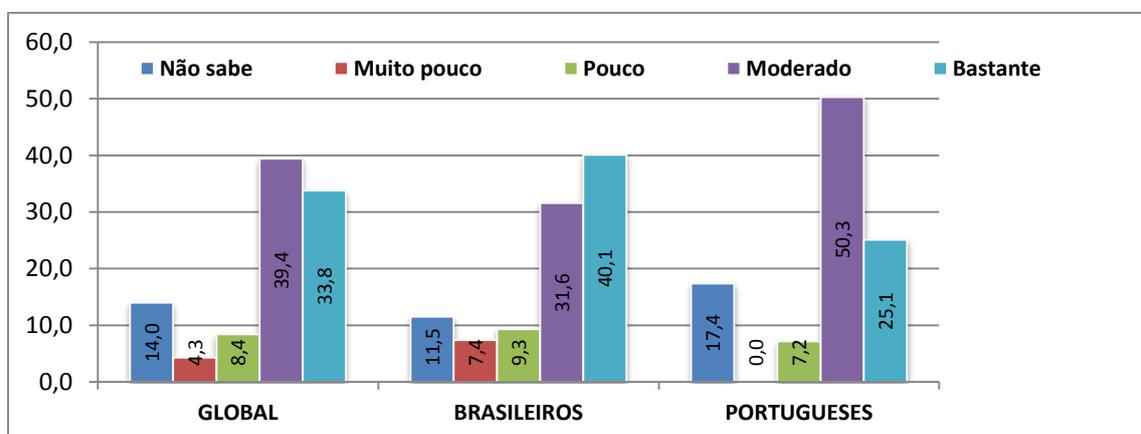
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

*i. O processo de tomada de decisão é relativo tanto ao “que fazer”, quanto relativo ao “como fazer”.*

A presença dos conceitos de tomada de decisão frente a realização das atividades e não a estratégia organizacional, o aproxima da característica funcionalista e profissional (SANTOS, 2009; ALCADIPANI, 2009; SIMON, 1976) da Administração presente nos curso de Administração/Gestão. Observou-se uma concordância em relação a esta afirmação maior do que nas afirmações anteriores, com 39,4% a responderem “moderado” e 33,8% “bastante”. As diferenças entre as frequências das respostas dos estudantes portugueses e brasileiros são significativas ( $p < 0,001$ ), com os portugueses a apresentarem frequências bastante superiores em “moderado” e inferiores em “muito pouco”. Sendo confirmado pelos estudantes a presença maior dos conceitos relacionados a prática organizacional das ações administrativas que estratégicas tanto no Brasil quanto em Portugal (Gráfico 46).

**Gráfico 45** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Tanto os estudantes brasileiros quanto portugueses percebem a presença de uma discussão da tomada de decisão em diferentes níveis organizacionais. O que indica que os nesta questão ambos estudantes, identifica presença de elementos que possibilita identificar o curso com uma discussão em direção a uma análise crítica do processo decisório e de gestão. Visto que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,283$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 3,18$ ;  $DP = 0,93$ ) e portugueses ( $M = 3,22$ ;  $DP = 0,59$ ) (Tabela 31).

**Tabela 31** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta i, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

	Média	Desvio-padrão	$p$
<b>Brasileiros</b>	3,18	0,93	0,283
<b>Portugueses</b>	3,22	0,59	
<b>Global</b>	3,20	0,81	

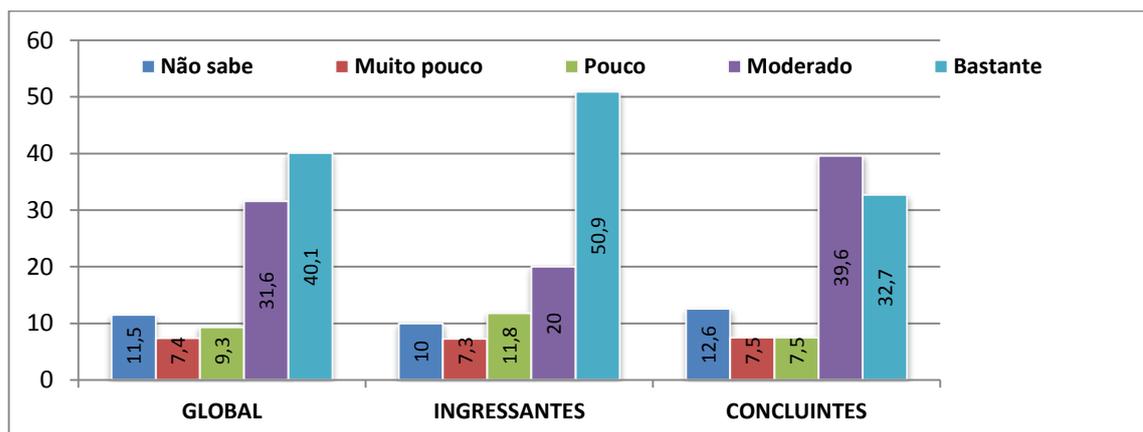
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A maior parte dos estudantes brasileiros concorda moderadamente (31,6%) ou bastante (40,1%) com a afirmação. As diferenças entre as frequências das respostas dos ingressantes e

concluintes são significativas ( $p = 0,005$ ), com os ingressantes a apresentarem frequências bastante superiores em “bastante” e inferiores em “moderado” (Gráfico 47).

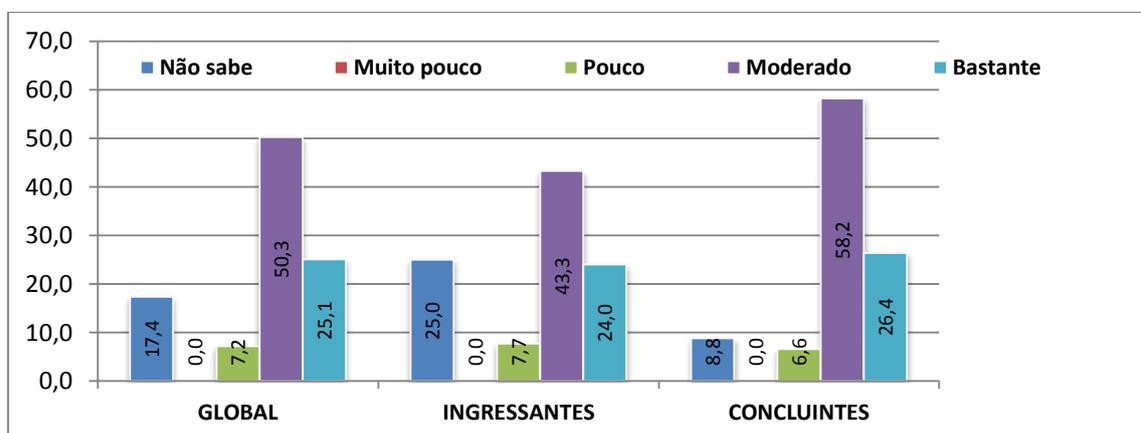
**Gráfico 46** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. – no Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,005$



Fonte: Autora

Em Portugal, observou-se uma concordância em relação à afirmação maior do que nas afirmações anteriores, com 50,3% a responderem moderadamente e 25,1% a concordarem bastante com a afirmação. As diferenças entre as frequências das respostas dos ingressantes e concluintes são significativas ( $p = 0,022$ ), com os concluintes a apresentarem frequências de concordância superiores a esta afirmação (Gráfico 48).

**Gráfico 47** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta i. – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,022$



Fonte: Autora

Esta diferença, entre ingressantes e concluintes no Brasil e em Portugal, apresentam contradições: ao mesmo tempo em que indica que ao longo do curso, esta discussão referente a tomada de decisão indo do “o que fazer” para o “como fazer” faz presente com o aumento dos indicadores “bastante”, no Brasil de ingressante (20%) para 39,6% dos concluintes e em Portugal o mesmo indicador de 43,3% para 58,2%. Apresentou no Brasil uma redução do indicador entre ingressantes e concluintes e em Portugal um crescimento neste mesmo indicador muito tímido.

O que é confirmado, pela análise estatística, onde os estudantes concluintes no Brasil ( $M = 3,12$ ;  $DP = 0,89$ ) obtiveram pontuações inferiores aos ingressantes ( $M = 3,27$ ;  $DP = 0,98$ ) nesta questão, estando as diferenças no limite da significância estatística ( $p = 0,050$ ) (Tabela 32), diferente em Portugal, que na análise média e desvio padrão onde não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,924$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 3,22$ ;  $DP = 0,62$ ) e concluintes ( $M = 3,22$ ;  $DP = 0,56$ ) (Tabela 32). De forma geral, Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,118$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 3,25$ ;  $DP = 0,84$ ) e concluintes ( $M = 3,15$ ;  $DP = 0,79$ ) (Tabela 32).

**Tabela 32** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta i, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
Brasil	Ingressantes	3,27	0,98	0,050
	Concluintes	3,12	0,89	
	Global	3,18	0,93	
Portugal	Ingressantes	3,22	0,62	0,924
	Concluintes	3,22	0,56	
	Global	3,22	0,59	
Global	Ingressantes	3,25	0,84	0,118
	Concluintes	3,15	0,79	
	Global	3,20	0,81	

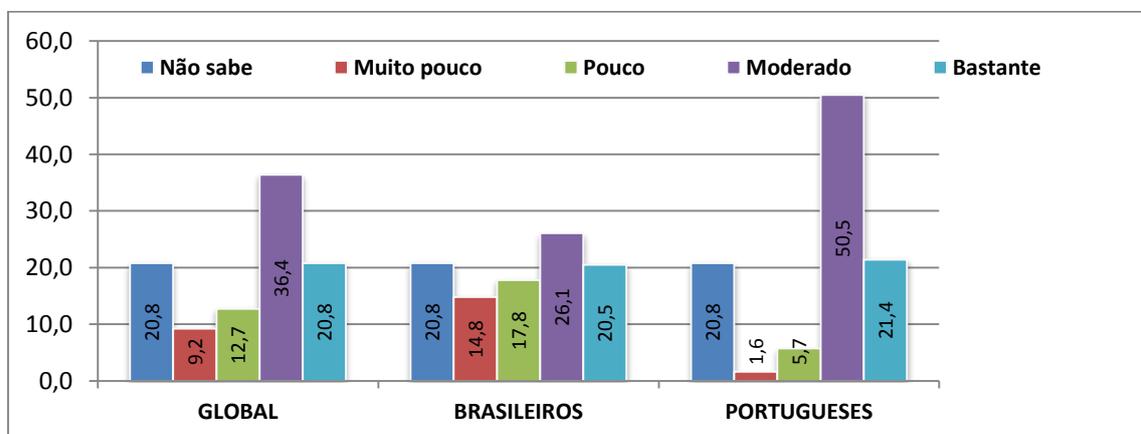
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

**j.** *A Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade com o todo social. Que encontra obstáculos intransponíveis devido à descontinuidade (administrativa) no processo de implantação do projeto da nação (pensamento na melhoria das condições de vida humana).*

Para os estudantes a ideia e a concepção de que a administração está para além da prática se encontra no curso. A ideia de Gestão como cumprimento de uma proposta para além da realização de processos administrativos, que ainda não está conclusiva esta proposta o que impede cumprir o seu papel maior que a implantação de um projeto nação (SANTOS, 2008). A maioria dos estudantes concordou moderadamente (36,4%) ou bastante (20,8%) com a afirmação. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos estudantes dos dois países ( $p < 0,001$ ). A percentagem da resposta “moderado” é superior entre os portugueses que entre os estudantes brasileiros. Verificando-se o contrário nas respostas “muito pouco” e “pouco” (Gráfico 49). A presença destas ideias e conceitos mais fortemente em Portugal que no Brasil de acordo com as resposta dos estudantes pesquisados.

**Gráfico 48** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,001$



Fonte: Autora

A presença de uma discussão no curso relacionado ao processo de gestão como preocupação o cumprimento da finalidade com o todo social. Apresenta mais presente nos cursos portugueses, sob o olhar dos estudantes. Visto que os estudantes brasileiros ( $M = 2,66$ ;  $DP = 1,06$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 3,16$ ;  $DP = 0,63$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 33).

**Tabela 33** - Média e desvio-padrão das respostas à pergunta j, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

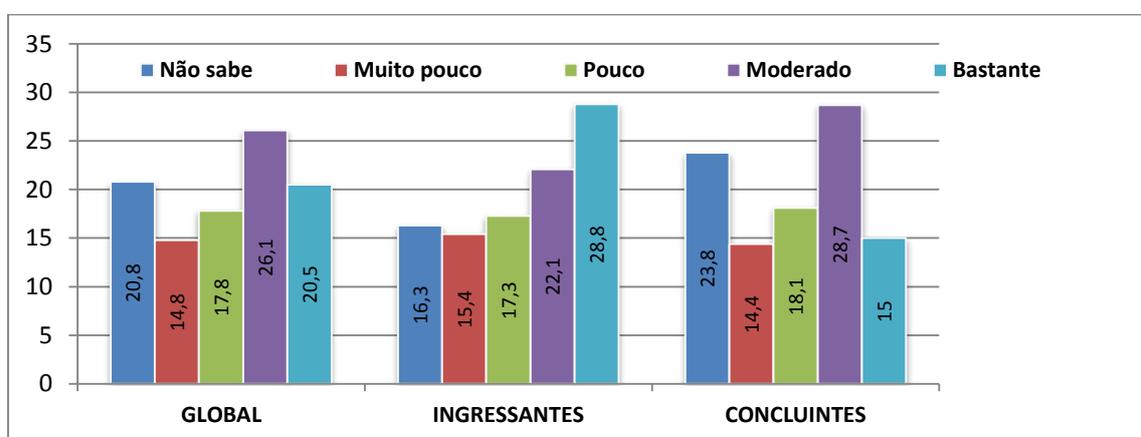
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	2,66	1,06	< 0,001
<b>Portugueses</b>	3,16	0,63	
<b>Global</b>	2,87	0,94	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Tanto no Brasil, quanto em Portugal, não foi observado diferenças estatísticas significativas entre as respostas dos ingressantes e concluintes. No Brasil, a maioria dos estudantes concordou moderadamente (26,1%) ou bastante (20,5%) com a afirmação. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas de ingressantes e concluintes ( $p = 0,069$ ) (Gráfico 50).

**Gráfico 49** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j. No Brasil. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,069$

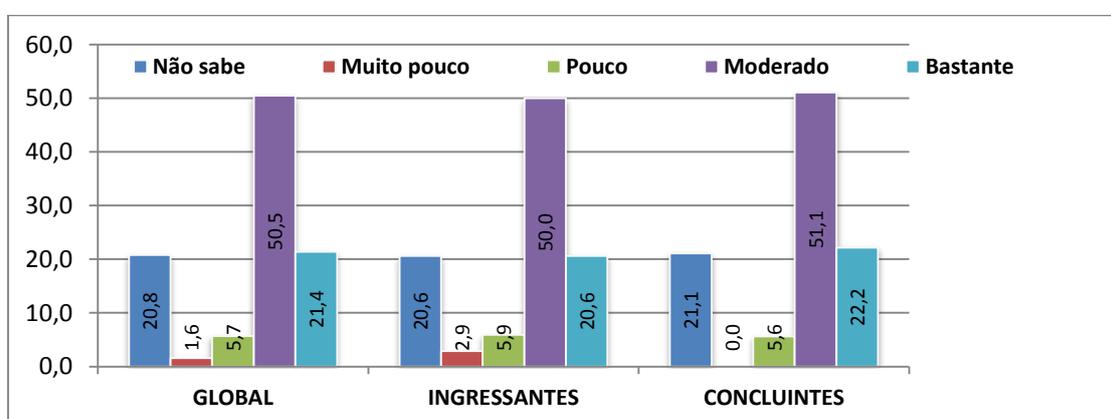


Fonte: Autora

Em Portugal, a maioria dos estudantes concordou moderadamente (50,5%) ou bastante (21,4%) com a afirmação. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas de ingressantes e concluintes ( $p = 0,603$ ) (Figura 87). De fato, em Portugal se observa uma maior presença de respondentes concluintes com a indicação moderado, o que indica uma maior presença de elementos com características da administração política, porém, a pouca significância entre os concluintes e ingressantes, fragiliza o dado, indicando que pouca

diferença se tem entre a percepção deste conhecimento ao longo do curso. O que torna contraditório o resultado.

**Gráfico 50** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à pergunta j – em Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,6$



Fonte: Autora

Após a análise das da concepção dos estudantes de graduação em Administração/Gestão brasileiros e portugueses, podemos descrever o “Perfil dos cursos de Administração”, tanto no Brasil quanto em Portugal, como: conservador e funcionalista em sua formação, com fins de atender melhor a prática organizacional. Apresentando em sua composição poucos elementos relacionados a Administração Política e um maior número de elementos relacionados a Administração Profissional.

Confirmado com a análise estatística, onde tanto no Brasil, quanto em Portugal e consequentemente em âmbito global não existem diferenças significativas. No Brasil, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,165$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes concluintes ( $M = 2,58$ ;  $DP = 1,01$ ) e os ingressantes ( $M = 2,77$ ;  $DP = 1,12$ ). Em Portugal, apresentou estatisticamente ( $p = 0,510$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 3,11$ ;  $DP = 0,69$ ) e concluintes ( $M = 3,21$ ;

DP = 0,56) .E em âmbito global, apresentou ( $p = 0,158$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 2,93$ ; DP = 0,95) e concluintes ( $M = 2,81$ ; DP = 0,92) (Tabela 34).

**Tabela 34** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta j, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil, em Portugal e em nível global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	2,77	1,12	0,165
	Concluintes	2,58	1,01	
	Global	2,66	1,06	
Portugal	Ingressantes	3,11	0,69	0,510
	Concluintes	3,21	0,56	
	Global	3,16	0,63	
Global	Ingressantes	2,93	0,95	0,158
	Concluintes	2,81	0,92	
	Global	2,87	0,94	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

### 3.1.2 Análise fatorial e Comparação dos Fatores

O valor do KMO (0,783) e o Teste de *Bartlett* ( $\chi^2_{(45)} = 242,98; p < 0.001$ ) indicam que os dados são adequados para a realização da análise fatorial. Seguindo o critério de *Kaiser*, foram extraídos dois fatores que explicam em conjunto 51,16% da variância total das variáveis originais. O Fator 1 (itens b, c, d, f, i, h) explica 37,86% da variância total e apresenta um nível de consistência interna razoável (*Alfa de Cronbach* = 0,689). O Fator 2 (itens a, e, j, g) explica 13,13% da variância total e apresenta um nível de consistência interna razoável (*Alfa de Cronbach* = 0,637). A escala total apresenta um bom nível de consistência interna (*Alfa de Cronbach* = 0,806) (Tabela 35).

**Tabela 35** - Fatores obtidos e respectivos pesos fatoriais dos itens que os compõem, valores próprios, variância explicada e *Alfa de Cronbach* de cada fator

Itens	Fatores	
	1	2
i. O processo de tomada de decisão é relativo tanto ao “que fazer”, quanto relativo ao “como fazer”.	<b>0,820</b>	-0,062
h. No estudo da Gestão estava presente a distinção, de forma clara, entre gestão (concepção) e gerência (execução).	<b>0,737</b>	0,297
b. O objeto da Gestão é a organização.	<b>0,710</b>	0,227
f. A Gestão significa a “maneira de fazer”, o “processo de fazer” – a engenharia de produção em todos os sentidos.	<b>0,661</b>	0,246
c. O objeto da Gestão é o processo de gestão.	<b>0,545</b>	0,086
d. O estudo da Gestão (Administração) tem como base as Teorias da Administração e não a Teoria da Organização.	<b>0,432</b>	0,327
a. A concepção da Gestão como campo do conhecimento não tem uma identidade própria, seja porque os estudiosos têm dado pouca importância ao trabalho de investigação de base epistemológica; seja porque, quando alguma importância é dada a estudos dessa natureza, é de forma equivocada.	-0,088	<b>0,822</b>
g. A Gestão é responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade, e considerando que a organização é um elemento particular das referidas relações e concebida por uma modalidade de administração, não é possível que a organização seja objeto do campo do conhecimento denominado administração política.	0,149	<b>0,637</b>
e. Os cursos de Gestão tiveram como base a formação e o estudo da epistemologia da administração e não apenas os fundamentos históricos enquanto processo.	0,373	<b>0,630</b>
j. Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade que encontra obstáculos intransponíveis devido à descontinuidade (administrativa) no processo de implantação do projeto da nação (pensamento na melhoria das condições de vida humana).	0,372	<b>0,610</b>
	Valores próprios	3,786    1,330
	Variância explicada por cada fator (%)	37,86%    13,30%
	Total da variância explicada pelos 4 fatores (%)	51,16%
	Alfa de Cronbach de cada fator	0,689    0,657
	Alfa de Cronbach da escala global	0,806

Fonte: Autora

Relativamente à pontuação global do questionário do Perfil do Curso de Administração, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os países ( $F(1, 462) = 14,894$ ;  $p$

< 0,001), com os estudantes portugueses ( $M = 2,92$ ;  $DP = 0,39$ ) a obterem pontuação média superior aos brasileiros ( $M = 2,75$ ;  $DP = 0,54$ ). Não existe significância estatística quanto ao tipo de alunos ( $F(1, 462) = 0,209$ ;  $p = 0,647$ ) nem na interação entre país e tipo de aluno ( $F(1, 462) = 0,130$ ;  $p = 0,719$ ) (Tabela 36).

**Tabela 36** - Caracterização da escala global do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	2,92 (0,38)	2,92 (0,41)	2,92 (0,39)
<b>Brasil</b>	2,72 (0,64)	2,76 (0,47)	2,75 (0,54)
<b>Total tipo de aluno</b>	2,82 (0,54)	2,82 (0,46)	2,82 (0,49)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1, 462) = 14,894$ ; $p < 0,001$		
Tipo de aluno	$F(1, 462) = 0,209$ ; $p = 0,647$		
Interação	$F(1, 462) = 0,130$ ; $p = 0,719$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA;  $p$  - valor de significância.

Fonte: Autora

Quanto às pontuações do Fator 1, não existem diferenças estatisticamente significativas entre países ( $F(1, 462) = 2,540$ ;  $p = 0,112$ ) nem entre tipos de alunos ( $F(1, 462) = 0,008$ ;  $p = 0,927$ ). A interação entre país e tipo de aluno também não é significativa ( $F(1, 462) = 0,008$ ;  $p = 0,927$ ) (Tabela 37).

**Tabela 37** - Caracterização do Fator 1 do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país.

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	2,98 (0,42)	2,96 (0,44)	2,97 (0,43)
<b>Brasil</b>	2,90 (0,66)	2,88 (0,50)	2,89 (0,57)
<b>Total tipo de aluno</b>	2,93 (0,56)	2,91 (0,48)	2,92 (0,52)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1, 462) = 2,540$ ; $p = 0,112$		
Tipo de aluno	$F(1, 462) = 0,101$ ; $p = 0,751$		
Interação	$F(1, 462) = 0,008$ ; $p = 0,927$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA;  $p$  - valor de significância.

Fonte: Autora

No Fator 2, verificam-se diferenças significativas entre países ( $F(1, 452) = 34,239; p < 0,001$ ), com os estudantes portugueses ( $M = 2,88; DP = 0,54$ ) a terem média superior aos brasileiros ( $M = 2,50; DP = 0,80$ ), mas não entre tipo de aluno ( $F(1, 452) = 1,515; p = 0,219$ ). A interação entre país e tipo de aluno não é significativa ( $F(1, 452) = 0,288; p = 0,592$ ) (Tabela 38).

**Tabela 38** - Caracterização do Fator 2 do questionário do Perfil do Curso de Administração, e comparação por tipo de aluno e país

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	2,86 (0,54)	2,90 (0,54)	2,88 (0,54)
<b>Brasil</b>	2,43 (0,85)	2,54 (0,76)	2,50 (0,80)
<b>Total tipo de aluno</b>	2,63 (0,75)	2,67 (0,71)	2,65 (0,72)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1, 452) = 34,239; p < 0,001$		
Tipo de aluno	$F(1, 452) = 1,515; p = 0,219$		
Interação	$F(1, 452) = 0,288; p = 0,592$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA; *p* - valor de significância

Fonte: Autora

### 3.1.3 Perfil do curso sob o olhar da Administração Política

Para fundamentar tal assertiva identificada nesta pesquisa: de que o curso de graduação em Administração no Brasil e de Gestão em Portugal possui características funcionalista destacamos os seguintes pontos acima apresentados:

#### 3.1.3.1. Elementos que confirmam o perfil profissional dos cursos de Administração

A contradição entre a definição do objeto da administração/gestão na graduação. Onde por ora indicam tanto a “organização” quanto a “gestão” como objeto da administração. Fica evidente, tanto no Brasil, quanto em Portugal, que não se tem claro qual o objeto da

administração, e que por consequência, esta discussão não se é percebida na graduação pelos estudantes.

Os cursos de Administração têm como base as teorias administrativas que as teorias organizacionais. No Brasil mais fortemente que em Portugal (com significativa diferença estatística), onde no Brasil 60,8% indicam “bastante” e “moderado” para a presença da Teoria da Administração como a base do curso de administração. Além da presença da “não existência da diferença significativa” entre ingressantes e concluintes tanto no Brasil quanto em Portugal, sobre esta discussão.

A forte presença de fundamentos históricos em detrimento a uma discussão com base na formação e no estudo da epistemologia da administração. Percebido mais fortemente no Brasil que em Portugal o distanciamento de uma análise mais formativa com análise nas causas da sua formação do que o estudo com base nos fatos acontecidos e relatados ao longo do tempo, como fatos administrativos na história da administração. Entre os países, foi apresentado uma diferença significativa de 15,9% entre os que responderam muito pouco para a presença de um curso de Gestão/Administração com base na formação e epistemologia da administração e não apenas na formação histórica enquanto processo. Destaca-se ainda a não existência de significância entre ingressantes e concluintes dos dois países.

A concepção da gestão/Administração como “processo de fazer” ou “maneira de fazer” apresenta diferença significativa entre portugueses e brasileiros. Onde os portugueses tem esta concepção maior que os brasileiros, com diferença significativa de 51,5%. Tanto no Brasil quanto em Portugal a presença uma diferença significativa entre ingressantes e concluintes, o que indica que existiu uma mudança de percepção relacionada a esta concepção ao longo do curso. De forma mais evidente no Brasil que em Portugal.

A concepção de que a Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade com o todo social, entre os pesquisados apresenta maior significância em Portugal. Apesar, de não apresentar significância entre ingressantes e concluintes em cada país. Pelo contrário, é apresentado alto índice de desconhecimento “não sabe” tanto no Brasil quanto em Portugal. O que indica pouca presença da discussão que possibilitasse o entendimento por parte dos concluintes de tal concepção da gestão como projeto nação.

### 3.1.3.2. Elementos que marcam a presença da Administração Política na concepção dos cursos de Administração

Indefinição de classificação: Presença de significância entre países e entre ingressantes e concluintes da concepção de que a gestão é responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade. Este item determina forte característica da Administração política. Porém, ficou indicado que esta discussão se encontra mais em Portugal que no Brasil. Apesar de que, ao mesmo tempo em que teve os portugueses tiveram maior índice de respostas “moderado” também tiveram maior índice de “não sabe”. No Brasil, ficou definido a presença da discussão, através da análise da diferença de significância entre ingressantes e concluintes: aumento dos índices “moderado” e “bastante” e redução dos índices “não sabe” e “muito pouco”.

Nos cursos de Administração, apresentam distinção entre gestão (concepção) e gerencia (execução). Apesar de não apresentar diferença significativa entre Portugueses e Brasileiros, ficou indicado pelos dois públicos de estudantes a presença significativa e diferença entre ingressantes e concluintes desta concepção no Brasil nos itens “moderado” de 12,8% e “bastante” de 5% e em Portugal de 22,9% do item “moderado”.

A presença do processo de tomada de decisão relativo tanto ao “que fazer” como relativo “como fazer” está presente no curso de graduação tanto no Brasil quanto em Portugal. Apresentando uma diferença significativa entre os países, onde os portugueses apresentam frequência bastante superior ao moderado e inferior a muito pouco. E apresenta forte significância entre ingressantes e concluintes nos dois países.

## 3.2 EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO INGRESSANTES E CONCLUINTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

A análise das expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes se deu a partir do mapeamento das expectativas dos estudantes brasileiros e portugueses possuem ao inicial e ao

finalizar o curso de graduação e avaliar o nível de expectativa dos estudantes dos mesmos. Aqui apresentados em duas sessões:

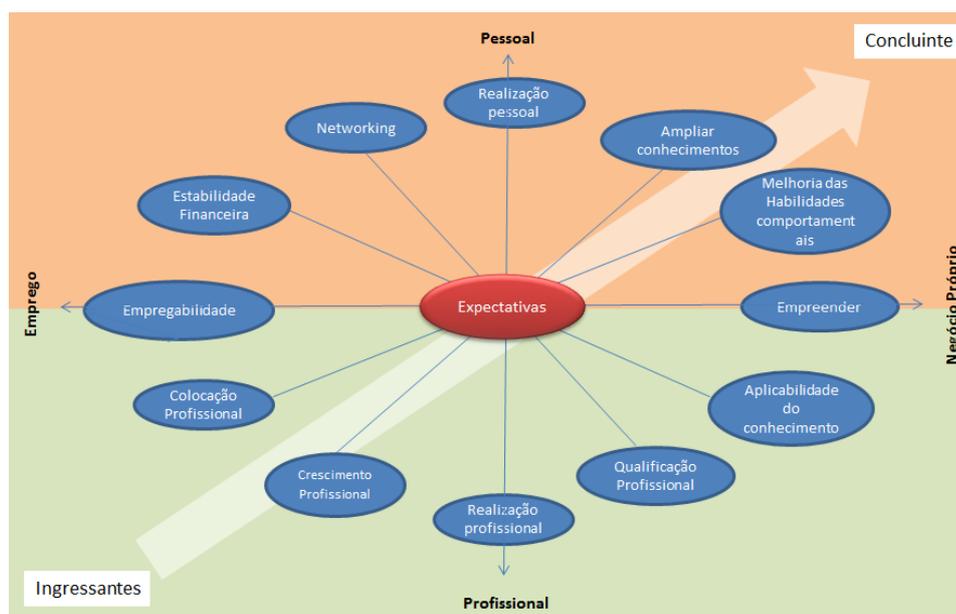
### **3.2.1 Levantamento de expectativas dos estudantes Brasileiros e Portugueses (Ingressantes e concluintes) para com o ensino superior em Administração/Gestão**

Ao perguntar aos estudantes quais as expectativas que possuem frente ao curso de graduação, os mesmos confirmam dois movimentos justificados pelas teorias e estudos da administração: a relação de satisfação pessoal e profissional (teoria comportamental) que balizam a relação do indivíduo com as suas expectativas e o movimento da empregabilidade ao negócio próprio.

Foi possível, com os resultados da análise qualitativa, a proposição de um “mapeamento da expectativa” relacionando os dois movimentos: empreendedor e realização pessoal e profissional (Figura 84). Foi assim, percebido um movimento crescente de expectativas do III quadrante (Emprego x Realização Profissionais) para o I quadrante (Realização Pessoal x Empreendedorismo) proporcional a fase do curso que se encontra. Os estudantes em início do curso tem expectativas relacionadas a Realização Profissional e a empregabilidade. Compondo o quadro de expectativas, os elementos relacionados a estes dois fatores: “Emprego”, “Colocação Profissional”, “Crescimento Profissional” e “Realização Profissional”. Percebe-se movimento progressivo, porém não linear no gráfico, quando o aluno se encontra em último ano de curso, pois as suas expectativas se encontram relacionadas a: Realização Pessoal e em Empreender, tendo como elementos constitutivos da expectativa: “Realização Pessoal”, “Ampliar Conhecimento”, “Melhoria das Habilidades Comportamentais” e “Empreender”.

Destaca-se ainda, no mapeamento da percepção dos estudantes brasileiros referente as expectativas relacionadas ao curso de graduação em Administração, a diferença de foco e dos estudantes ingressantes e concluintes frente a graduação, possibilita-os a alcançar resultados mediatos (valências) e resultados finais instrumentalizado pelos elementos obtidos com a maturidade da vida acadêmica, conforme concebido o modelo de Expectativas (ROSA, 1994).

**Figura 38** – Expectativas dos estudantes relacionadas ao curso de graduação



Fonte: Autora

O movimento à Empreender no mercado de trabalho foi assim outro elemento da expectativa dos estudantes de administração, em último ano de curso. Onde o mesmo indica a busca por explorar uma oportunidade percebida de negócio, ou uma necessidade, em busca de outras opções de trabalho por estas serem inexistentes ou insatisfatórias (GEM, 2003).

Uma análise comparativa permite inferir que os ingressantes, mesmo pensando em alocação profissional, têm expectativas reais com o mundo acadêmico e o estudante de final de curso, tem expectativas realísticas do mercado de trabalho e menos idealística com a formação acadêmica, sendo pontuado tanto no Brasil, quanto em Portugal a necessidade de buscar o aprimoramento do conhecimento. Referente aos ingressantes,

Percebeu-se que ambos indicam que buscam um “bom emprego”, prestígio, boa colocação profissional, concluir o curso com boas notas, adquirir conhecimentos, com as saídas profissionais e estabilidade financeira e profissional. Os concluintes indicam mais firmemente a associação entre o conhecimento adquirido a oportunidade de prática na área correlata ao estudado, estabilidade profissional, realização e alto índice de respondentes indicando que tem interesse de empreender, ou montar o seu próprio negócio. Ressalta aqui, que o número de respondentes concluintes em Portugal que não indicaram o que esperam no final do curso foi superior ao número de estudantes brasileiros.

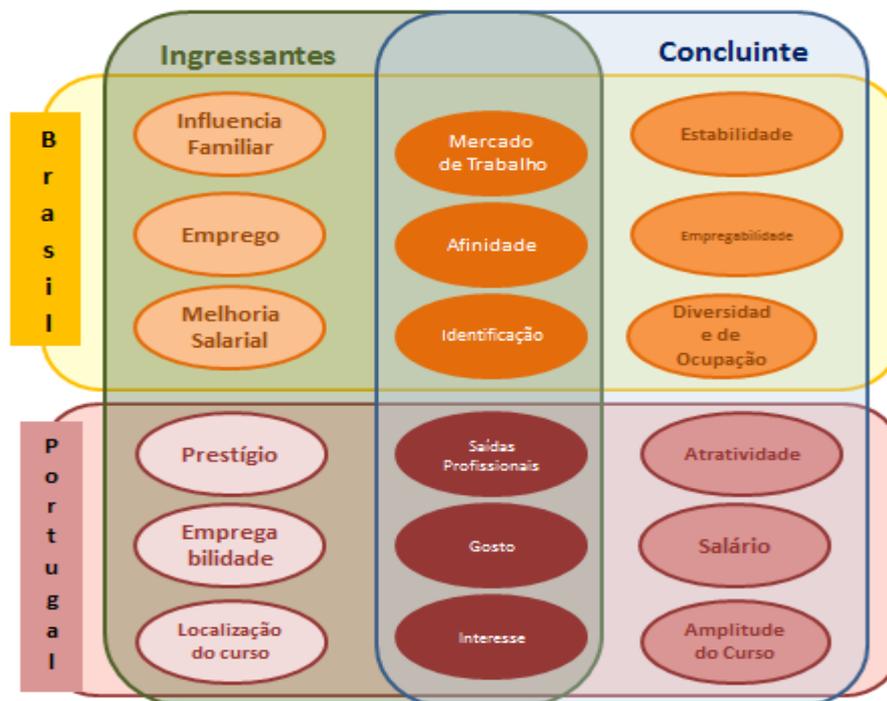
A tomada de decisão na escolha do curso de graduação tem como agente principal o próprio estudante, por vezes a família e terceiros. Para os ingressos, a presença de estímulos e fatores externos são registrados nas respostas das estudantes SCD e MLF, onde a primeira indica que “a influência do professor de ensino médio foi fundamental na escolha” bem como para a estudante MLF que indicou ser influenciada “por autores de livros e grandes executivos”.

Os fatores motivadores da ação da escolha do curso de graduação dos estudantes de administração se diferem muito pouco em relação ao ingresso e conclusão do curso, o curso de administração nasce com o papel de integrar as necessidades da academia e do mercado organizacional o que é bem percebido pelos estudantes que escolhem a graduação nesta área de saber.

Ao ser questionado quais os três principais fatores que o fazem escolher o curso de administração, os respondentes, sem distinção de início e finalização do curso, indica como primeiro fator: o mercado de trabalho (Figura 88). Os demais fatores influenciadores em ordem de importância se distinguem quanto ao contexto e realidades, para os ingressantes o segundo fator que o leva a optar pelo curso é a afinidade pelo curso (o que também foi indicado pelos concluintes, mas não nesta ordem de importância) e para os concluintes o segundo fator foi “Concurso Público”, destacando como terceiro fator para ingressantes e concluintes respectivamente foram: “influência familiar” e “diversidade da área” escolhida.

Destacam-se ainda outros elementos indicados como: Emprego e empregabilidade, Identificação com o curso e Melhoria Salarial (figura 85). Os fatores indicados pelos estudantes, cuja presença marcada pela variação de características: satisfação das necessidades, elementos influenciadores, individuais, pessoais e valorativos podem ser entendidos sob diferentes enfoques teóricos dos estudiosos motivacionais Maslow (1985), Stoner (1982) e Bergamini (2009).

**Figura 39**– Fatores influenciadores na escolha do curso de graduação em administração/gestão pelos alunos ingressantes e concluintes brasileiros e portugueses



Fonte: Autora

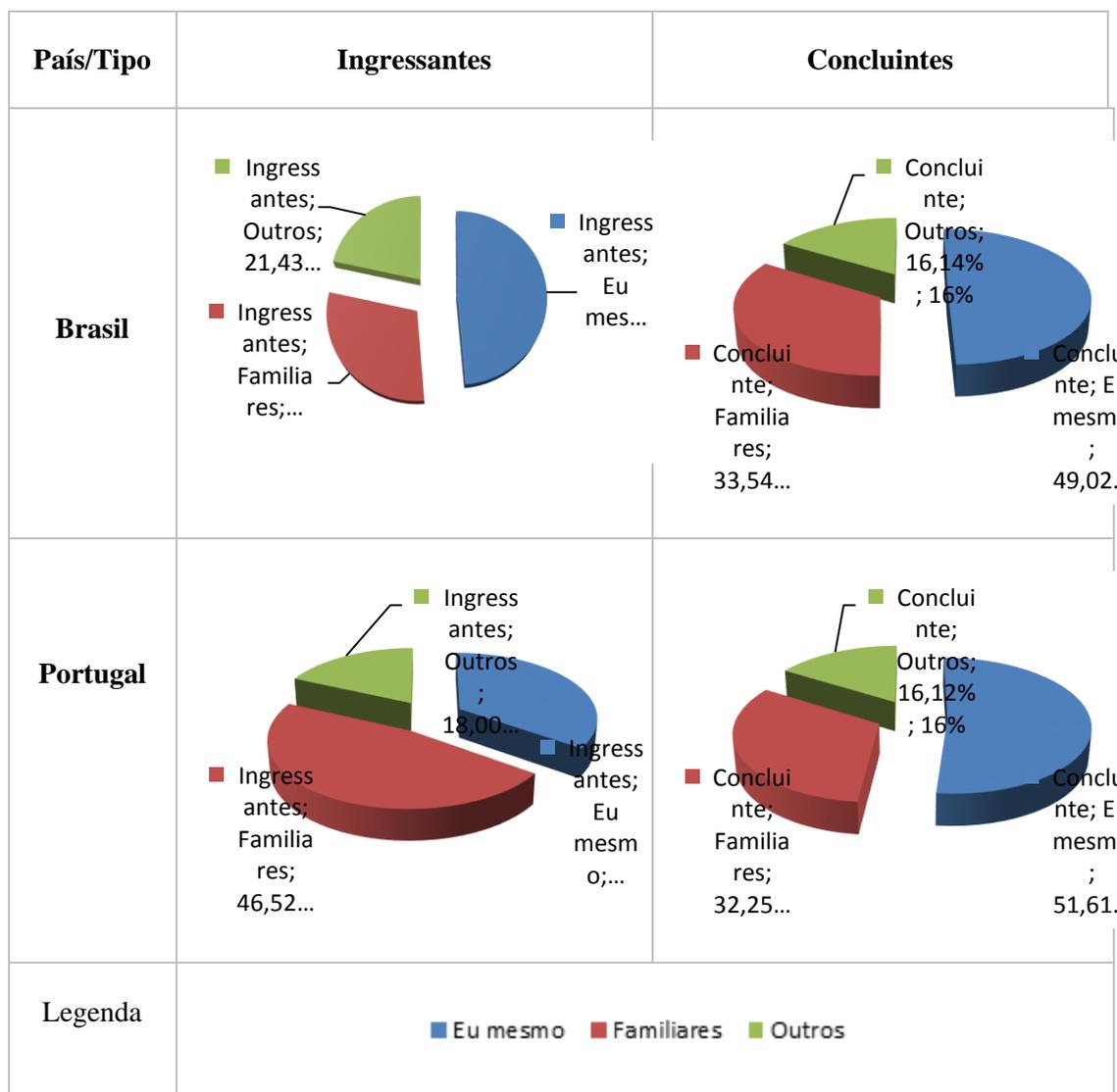
Os fatores influenciadores relacionados a “influência familiar”, como indicado na figura 80, tem o Pai como principal agente familiar que influencia a tomada de decisão na escolha do curso de graduação em Administração. Justificado também pelos estudos da teoria de campo de Kurt Lewis em 1935, que propõem que as escolhas são relacionadas a eventos psicológicos presentes no comportamento humano.

O papel do agente central da escolha ser o próprio estudante, atemporalmente, seja com ingresso é explicado por Soto (2002) quando destaca a motivação como fator intrínseco, que depende de forma prioritária de valores pessoais e particulares e não por estímulos externos e por Bergamini (2009) ao indicar que motivação é o movimento para a ação.

Tal característica dos fatores motivacionais como intrínsecos, justifica o resultado encontrado no cenário Brasileiro e Português, referente ao principal fator influenciador para a escolha do curso de graduação em administração: o próprio indivíduo responsável por suas escolhas. Em análise comparativa, entre os respondentes, verificou-se que tanto os ingressantes quanto os concluintes no Brasil, tem como principal fator influenciador para a escolha do curso: o próprio indivíduo, seguindo de familiares e posteriormente outros agentes externos a família. Em Portugal, existe uma diferença, entre o fator influenciador entre ingressantes e concluintes.

Para os ingressantes portugueses, o principal agente influenciador são familiares, seguindo de si mesmo e posteriormente outros agentes. Para os concluintes portugueses, o principal fator é o próprio indivíduo, seguido de familiares e outros agentes.

**Gráfico 51** - Principais fatores influenciadores para a escolha do curso de graduação- Ingressantes Concluintes – Brasileiros e Portugueses



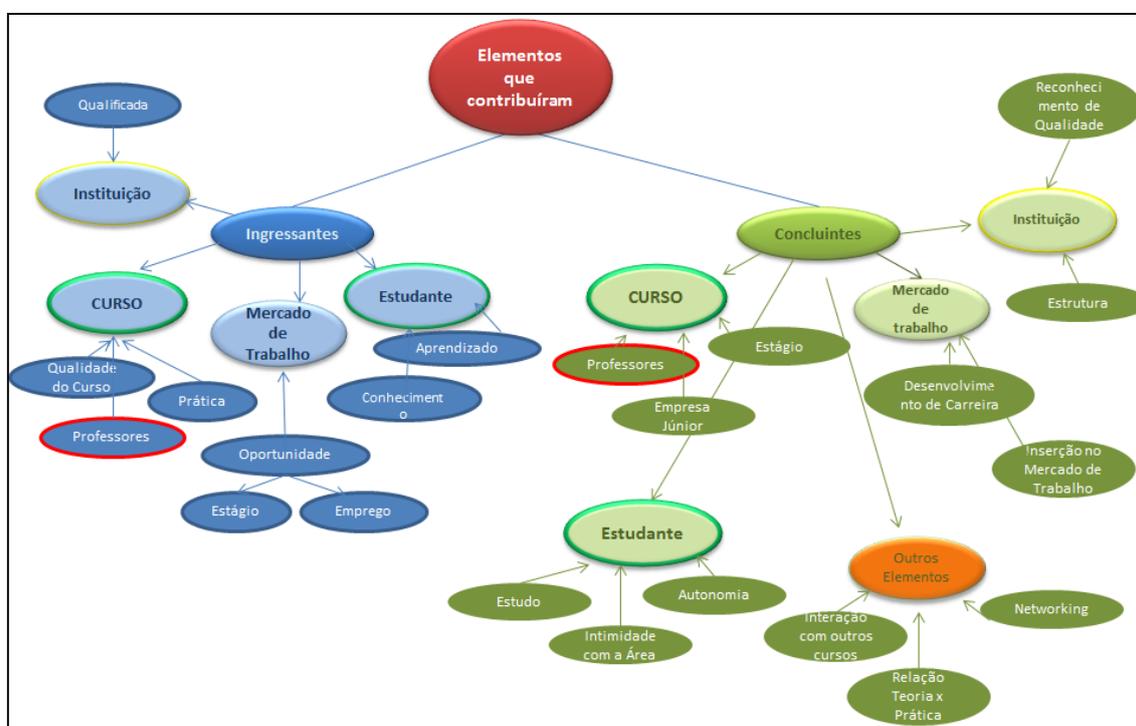
Fonte: Autora

Ao relacionar a expectativa com a satisfação da mesma, os estudantes de graduação indistintamente, tanto do Brasil quanto e Portugal, percebem fatores comuns para o ingressante: **o curso, a Universidade, o estudante e o mercado de trabalho**. Para os concluintes, os fatores comuns se encontram na figura do professor e o Curso.

Aqui serão apresentados, os elementos que contribuem para a satisfação da expectativa, dos estudantes brasileiros e portugueses e posteriormente a análise comparativa.

Os estudantes (ingressantes e concluintes) brasileiros apesar de catalogarem os mesmos fatores que contribuem com a expectativa e satisfação das mesmas, as vêem de forma distinta: em relação ao curso, os ingressantes destacam a **qualidade**, os **professores** a presença de **prática**, os concluintes destacamos elemento **PROFESSOR**, e diferencia o olhar com a experiência acadêmica materializando a presença da prática nos elementos pedagógicos do curso de administração: **estágio e Empresa Júnior** (Figura 40).

**Figura 40** - - Elementos que contribuem para a satisfação das expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Administração no Brasil



Fonte: Autora

Em relação ao elemento “estudante”, ambos, ingressantes e concluintes, destacam a importância do elemento comportamental relacionado a si para a conquista das expectativas e satisfação com o curso de graduação. Sob olhares distintos, os ingressantes percebem a importância de obter **conhecimento** e a forma de **aprender** e os concluintes destacam a forma de lidar com o conhecimento, o comportamento mais **autônomo** frente ao aprendizado,

**intimidade com a área** adquirida através de inserções no mercado seja pelo estágio ou emprego e pela intensidade de **estudo**.

Já em relação a “Instituição de ensino”, foi indicado pelos estudantes o papel da mesma frente à formação acadêmica e a sua contribuição para o alcance das expectativas frente ao curso de graduação, para os ingressantes, ainda de forma tímida e genérica destaca-se: a **qualidade** do curso, por ainda não conhecer os elementos que a constitui e para quem está saindo do curso destaca-se a **estrutura** acadêmica, de gestão e de apoio ofertada ao aluno.

A forma de perceber o elemento “mercado de trabalho” como elemento que contribui para satisfação das expectativas, também se diferencia entre ingressantes e concluintes. Para os primeiros, o mercado de trabalho como oportunidade pode assim sanar a expectativa de colocação, inserção social, profissional e economia em direção a estabilidade financeira e realização profissional. De forma direta, as **oportunidades** que podem de forma mediata satisfazer esta expectativa está relacionada com o **estágio** e **emprego**. Para os concluintes, o mercado de trabalho já é percebido como oportunidade de **desenvolvimento de carreira** e **inserção no mercado de trabalho** (Figura 86). De fato, as duas formas de perceber o mercado de trabalho estão interligadas: o estágio e o emprego são as portas de entrada para a colocação, crescimento, desenvolvimento e realização profissional.

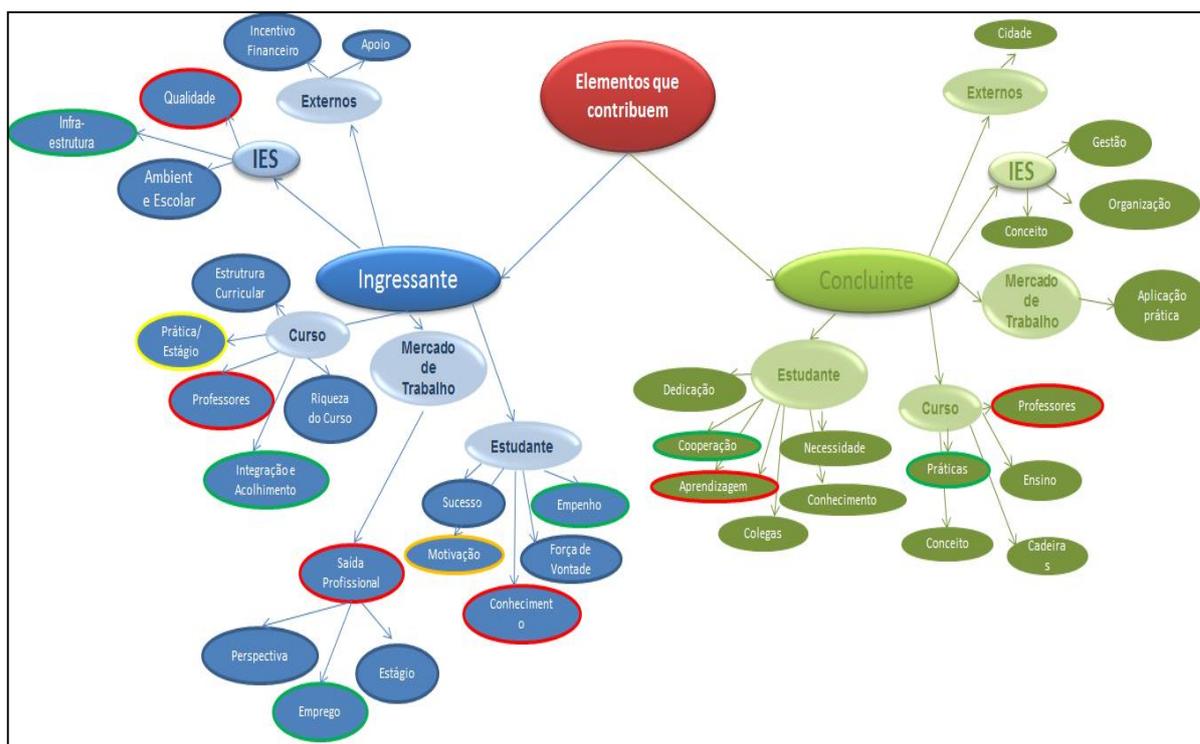
Em Portugal, observa-se que relacionado existem elementos comuns entre ingressantes e concluintes: O Curso, a IES, o Mercado de Trabalho. Destaca-se em comum, a forte indicação dos Professores (Figura 83). Os ingressantes portugueses, características distintas dos brasileiros, foi indicado como elementos que contribuem **fatores externos**: como apoio e incentivo financeiro. Maior destaque, dentre os diferentes comportamentos e fatores que contribuem para a satisfação das expectativas, esta no elemento estudante. Onde os fatores relacionados ao comportamento individual foram indicados de forma contundente, que foram: o **conhecimento, empenho e motivação**. A abordagem mais individual, indicando comportamento particular, como indicado acima, não foram elementos comuns aos ingressantes brasileiros. O elemento comum relacionado ao agente do processo educacional foi o conhecimento.

Em relação à IES, ambos os ingressantes e concluintes destacam o seu papel. Os ingressantes portugueses ainda indicam a **qualidade e Infra-estrutura** como elementos de destaque na percepção de quem está iniciando o curso. Na visão dos concluintes portugueses a perspectiva é diferente, a forma de **Gestão** e a **Organização** da Instituição de ensino contribuem

diretamente para a sua satisfação. No Brasil, existe uma similaridade em um item apresentado pelos ingressantes: a qualidade da IES e para os concluintes Brasileiros a infra-estrutura e o reconhecimento da qualidade da IES foram fatores ditos como “contribuidores” para a satisfação das suas expectativas.

Em relação ao Mercado de Trabalho, o nível de expectativa dos ingressantes português é maior que dos concluintes do mesmo país. Para os iniciantes, um elemento que contribui diretamente e muito importante foram as **saídas profissionais** e as oportunidades de **emprego**. Para o concluinte, o único fator indicado foi a possibilidade de **aplicabilidade prática** do conhecimento adquirido na IES. Os elementos para os ingressantes brasileiros são similares aos indicados pelos portugueses: emprego e estágio. Para os concluintes brasileiros, um fator não mencionado pelos portugueses e foi a possibilidade de desenvolvimento de sua carreira profissional bem como a grande oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

**Figura 41** – Fatores que contribuem para a satisfação das expectativas dos ingressantes e concluintes portugueses.



Fonte: Autora

Em Portugal, foram indicados pelos estudantes ingressantes e concluintes, fatores denominados externos, que se diferenciam entre os iniciantes - apoio e incentivo financeiro e entre os concluintes (a cidade em que está fazendo o curso). Estes itens não foram indicados pelos brasileiros. Porém, os concluintes brasileiros indicaram elementos outros como a interação com outros cursos, relação teoria e prática e grande possibilidade de networking.

Fatores que não contribuem com a satisfação das expectativas dos estudantes de Administração no Brasil, estão ligados diretamente ao curso de graduação. De forma contundente, tanto os ingressantes como os concluintes percebem os fatores relacionados à composição acadêmica do curso escolhido como fundamentais para o alcance das suas expectativas. Para eles, conforme figura 92, o curso que tem em sua composição curricular um a presença de muitos **elementos teóricos** e **pouca prática**, ou que não conseguiu estabelecer uma relação direta entre conhecimentos teóricos e práticos a serem estabelecidas nas organizações, (**muito teórico**), ou ainda uma **composição curricular** (matriz curricular) do curso distante da realidade organizacional, ou ainda **professores** não qualificados, com pouca experiência e/ou didática adequada acadêmica e/ou a falta de associação com as **bibliografias** fontes interferem diretamente na formação acadêmica desejada para os estudantes brasileiros.

Para os estudantes Portugueses, além dos fatores relacionados ao curso que se difere entre ingressantes e concluintes. Onde os ingressantes sinalizaram os elementos vividos no primeiro semestre do curso: a presença de **Cadeiras do curso**, relacionado com cálculos, na área das exatas e a dificuldade em conciliar a conteúdo e **carga horária** destinada aos elementos curriculares. Para os concluintes, foi indicada como pelos estudantes brasileiros, a presença de uma **densidade teórica** e **pouca prática** durante o curso de graduação em administração, bem como a falta de **professores** (docentes). Para os estudantes portugueses fatores relacionados a si (estudante) como **tempo para estudar** na percepção dos ingressantes e a **distância de casa** pelos concluintes são elementos que colabora para a não satisfação da expectativa dos estudantes. Para os estudantes em último ano de curso, ainda foi identificado elementos relacionados às questões financeiras: as **propinas** a serem pagas, as altas **despesas** que acarreta realizar um curso fora do sitio onde morava anteriormente e a **atual conjuntura econômica**, que interfere diretamente na inserção no mercado após a finalização do curso de graduação (Figura 42).

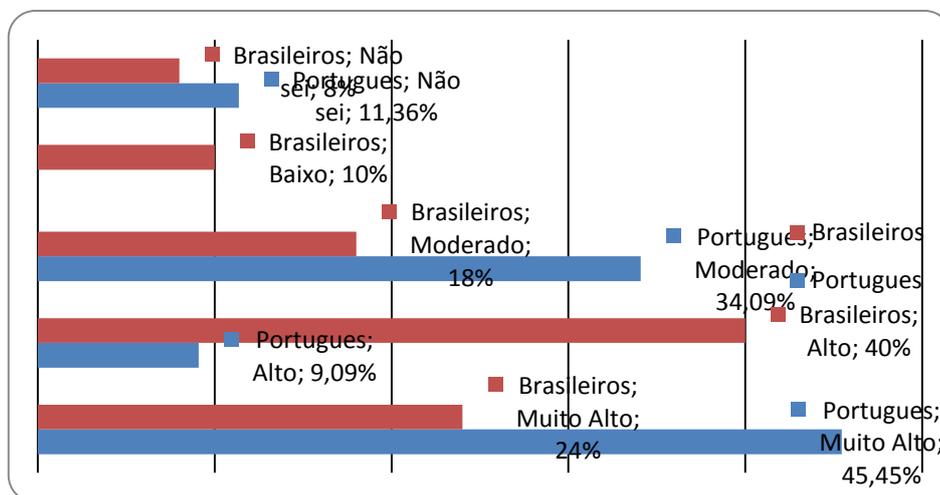
**Figura 42** – Fatores que não contribuem para a satisfação das expectativas dos estudantes – Ingressantes e Concluintes – Brasileiros e Portugueses



Fonte: Autora

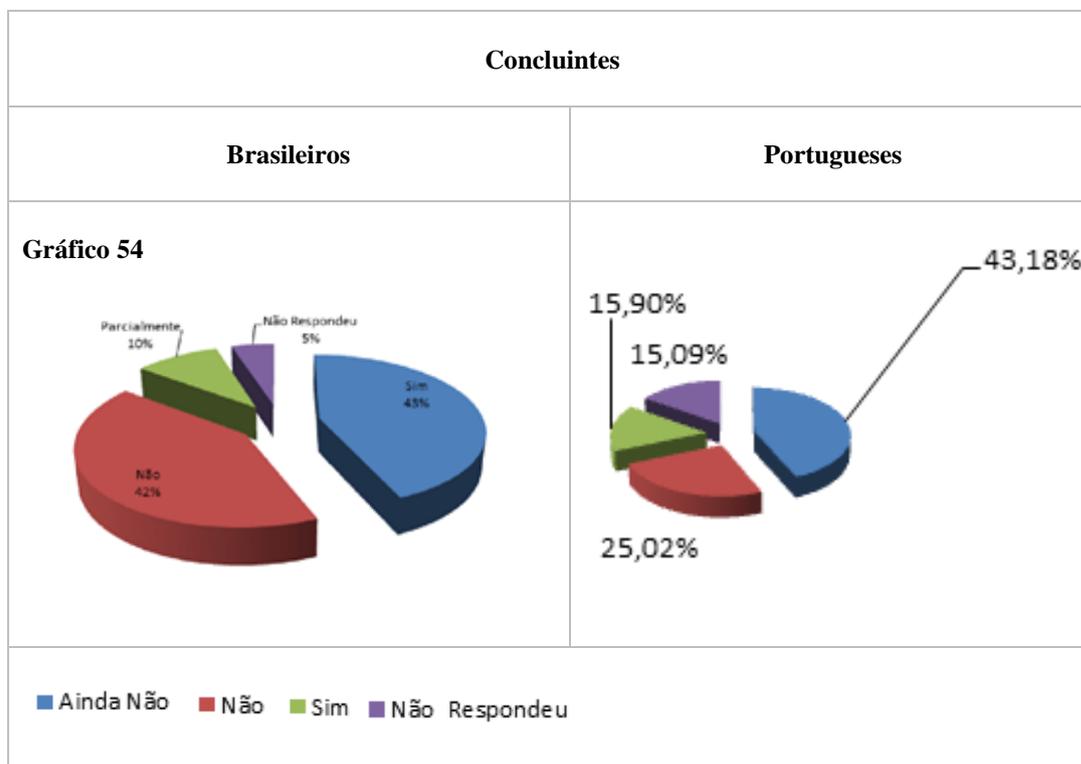
Ao perguntar aos estudantes brasileiros e portugueses, qual nível de expectativa ao ingressar no curso de graduação em Administração, foi percebido um alto nível de expectativa referente ao curso de graduação. No Brasil, o nível de expectativas dos ingressantes chega a 64% entre “alta” e “muito alta” e entre os estudantes ingressantes portugueses passa de 80% dos mesmos indicadores, conforme Gráfico 53.

**Gráfico 52** - Nível de expectativas dos ingressantes brasileiros e portugueses referente ao curso de graduação em Administração



Fonte: Autora

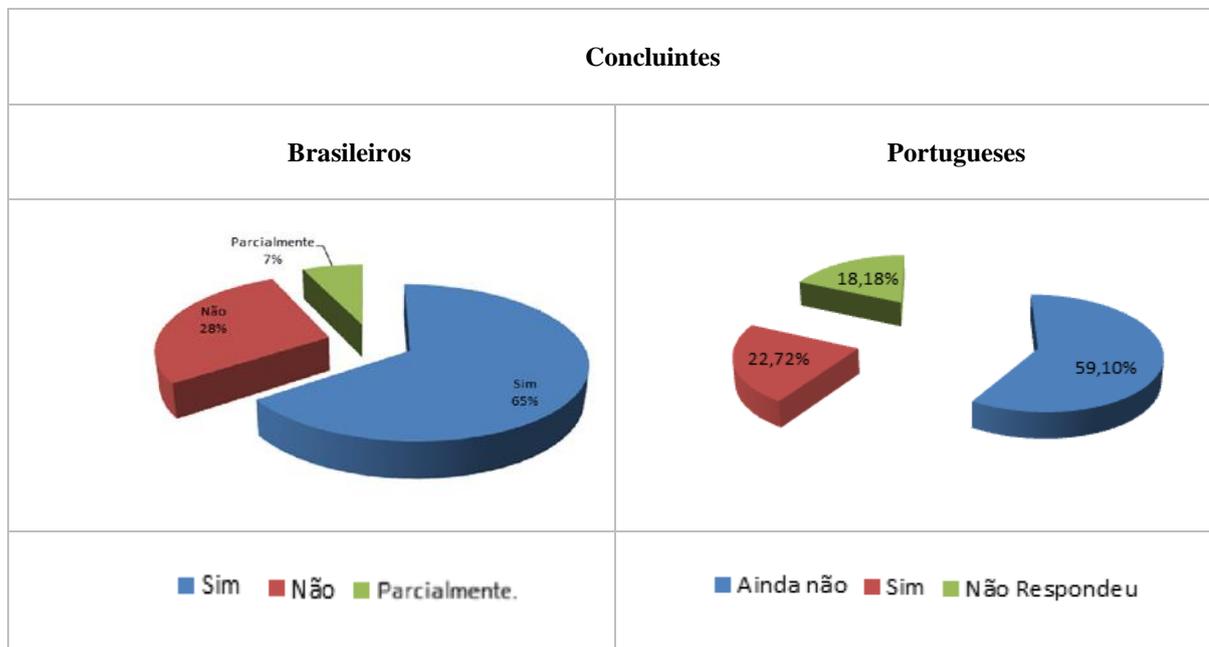
Referente à superação das expectativas que possuíam ao ingressar no curso, foi percebido que entre os concluintes brasileiros e portugueses, a expectativa ao ingressar é maior que a superação as mesmas ao chegar no final do curso de graduação. Entre os brasileiros foi percebido que possuía ao ingressar uma expectativa de 64% (Gráfico 53) e ao concluir o curso, quando se pergunta se as expectativas até o momento foram superadas, 43% indicam que sim, 42% indicam que não e 10% indicam que as expectativas foram superadas parcialmente (Gráfico 54). Indicando nesta relação que a expectativa ao ingressar é maior que o nível de superação das mesmas ao concluir o curso. Os português comportam-se da mesma forma que os concluintes brasileiros, onde 43,18% dos estudantes em último ano do curso indicam que ainda não tiveram as suas expectativas superadas. Os indicadores da resposta, “não” e “ainda não” superaram as expectativas totalizam juntos um percentual de 68,20%. Comparando o nível de expectativa dos ingressantes (88,63%) e o nível de superação da mesma pelos concluintes do curso de gestão em Portugal (68,20%) conclui-se também que os estudantes português não tem as suas expectativas superadas ao finalizar o curso.

**Gráfico 53** - – Expectativas superadas na percepção dos concluintes brasileiros e po

Fonte: Autora

Considerado o “Mercado de Trabalho” como fator significativo da expectativa dos estudantes na escolha do curso de graduação em diversos lugares do mundo ( ). Foi perguntado aos estudantes concluintes brasileiros e portugueses em último ano do curso de graduação, se já se encontravam alocados no mercado de trabalho em área co-relata. Percebe-se um comportamento diferente entre os estudantes concluintes brasileiros e portugueses. No Brasil, os foi verificado 65% indicam que já se encontram alocados em área co-relata a administração. O que não acontece com os estudantes portugueses, onde 59,10% indicam não se encontrar alocado em área correlata, e apenas 22,72% indicam similaridade entre o que estuda e o que trabalha (Gráfico 56). O índice de respondentes parcialmente foi maior em Portugal que no Brasil. O que indica que o estudante brasileiro sai mais rapidamente para o mercado de trabalho que os portugueses.

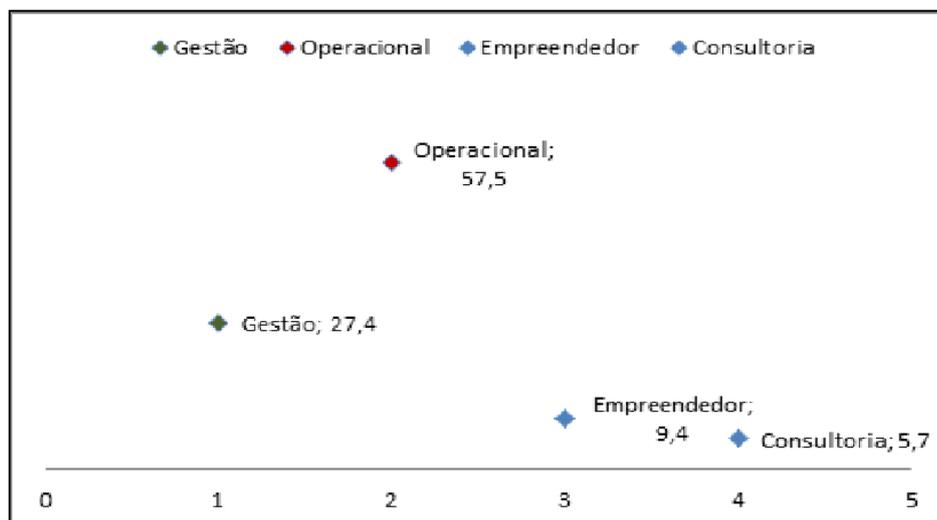
**Gráfico 55** - Alocação dos estudantes concluintes brasileiros e portugueses em área co-relata ao curso de graduação em Administração/Gestão



Fonte: Autora

No Brasil, ao perguntar ao concluinte, onde ele se encontra alocado, foi estratificado as seguintes alocações profissionais: em área operacional da administração (finanças, RH, marketing, etc), em cargos de gestão, em sua própria empresa e em consultorias, conforme figura 88. O que confirmando uma das expectativas ao ingressar no curso que é a diversidade de área de atuação da profissão que o curso oferece. Bem como, justifica a necessidade da uma relação maior entre teórica e prática no curso de graduação, para fazer a transposição do conhecimento no mercado de trabalho. Percebe-se ainda que os estudantes em conclusão de curso, ainda em sua maioria (57,5%) de encontram a alocados na área operacional, forma de obter um conhecimento prático do processo organizacional, 27,4% se encontra já alocados no processo de gestão, 9,4% se já o possui a sua própria empresa (empreendedor) encontra-se alocado como consultor (Figura 43).

**Figura 43** – Perfil de Alocação Profissional dos estudantes brasileiros concluintes do curso Administração



Fonte: Autora

Em Portugal, a característica dos estudantes pesquisados em último ano de graduação ainda se encontra como a sua grande maioria ainda se encontra como estudantes. Um número menor mencionou se encontrar alocados em empresas na área de gestão, bancária ou em empresa própria ou familiar.

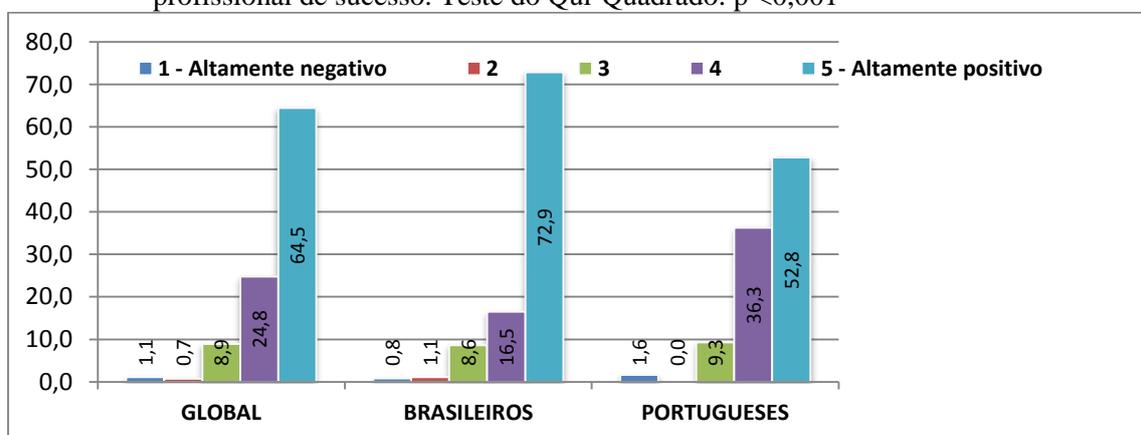
### 3.2.2. Nível de Expectativa com o curso de graduação em administração no Brasil e em Portugal: ingressantes e concluintes

Nesta sessão será apresentado o nível de expectativa e o indicador global da expectativa identificado entre os estudantes brasileiros e portugueses, ingressantes e concluintes.

### 3.2.2.1. Nível de Expectativa em relação ao curso de graduação: uma análise comparativa dos fatores: país e tipo de estudante

Relacionado a obtenção do conhecimento na área de formação para ser um profissional de sucesso, os estudantes, de forma global, têm expectativas altamente positivas (64,5%). Foi verificado que o nível de expectativas dos brasileiros é superior ao dos portugueses. Sendo as diferenças significativas ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 57).

**Gráfico 56** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes à obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Foi verificado que os estudantes brasileiros ( $M = 4,60$ ;  $DP = 0,76$ ) obtiveram pontuações superiores aos portugueses ( $M = 4,39$ ;  $DP = 0,78$ ), no nível de expectativa com a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 39).

**Tabela 39** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta a, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

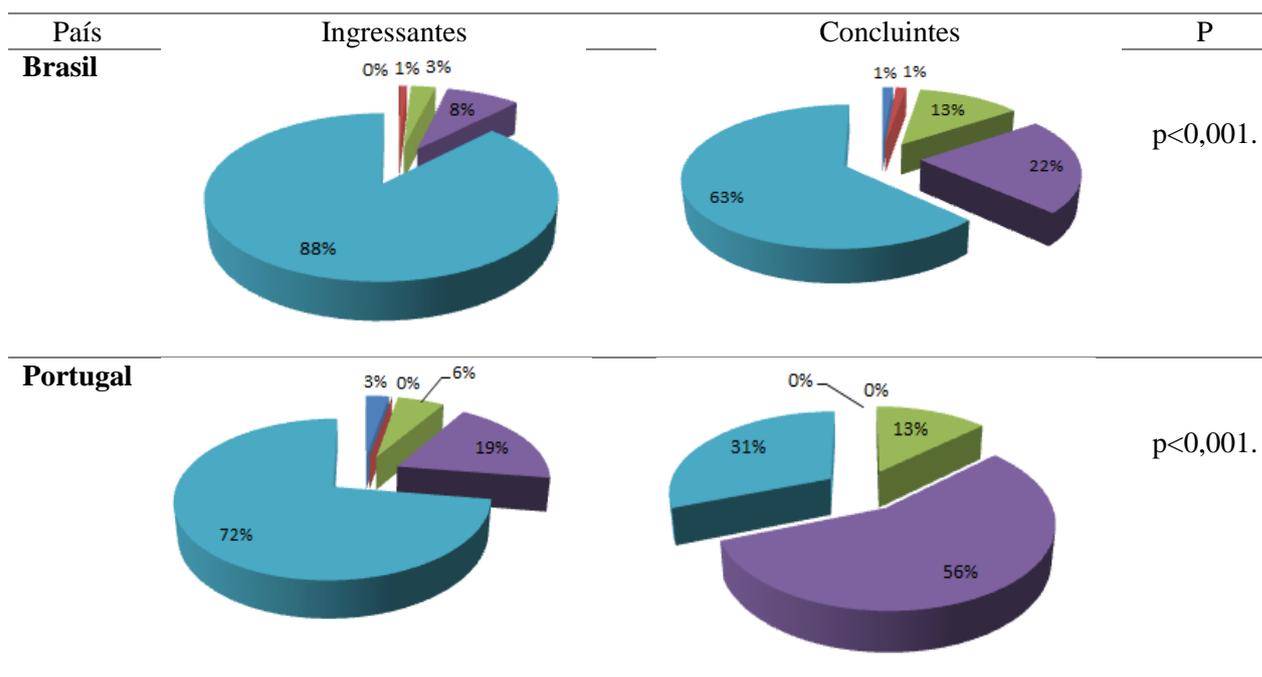
	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
Brasileiros	4,60	0,76	< 0,001
Portugueses	4,39	0,78	
Global	4,51	0,77	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, neste quesito, verifica-se que o nível de expectativas dos ingressantes (87,9%) é superior ao dos concluintes (62,9%) sendo as diferenças significativas ( $p < 0,001$ ), confirmado os dados qualitativos trabalhados na sessão anterior (Figura 91). Em Portugal, mais de metade dos estudantes portugueses têm expectativas altamente positivas (52,8%), seguindo a mesma realidade brasileira, onde a percentagem é maior nos ingressantes (72,5%) do que nos concluintes (30,8%). As diferenças entre ingressantes e concluintes são significativas ( $p < 0,001$ ) (Figura 91). Os ingressantes brasileiros possuem uma expectativa maior que os portugueses, relativo a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso. Os concluintes brasileiros e portugueses possuem elevada expectativa, relacionada a este aspecto, pois ambos indicam um percentual de 85% e 87%, respectivamente, para o somatório das alternativas “altamente positiva” e “positiva”. Porém, são os concluintes brasileiros que possuem uma expectativa maior, ao analisar o dado referente a expectativa “altamente positiva”, com índice de 63%, relativo à obtenção de conhecimento e a sua relação com o sucesso profissional que os portugueses com 31% no mesmo indicador (Gráfico 58).

**Gráfico 57** - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses - referente a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



**Legenda** ■ 1 Altamente Negativo ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 Altamente Potitivo

Fonte: Autora

Estatisticamente, se obteve que no Brasil os estudantes concluintes ( $M = 4,44$ ;  $DP = 0,85$ ) obtiveram pontuações inferiores aos ingressantes ( $M = 4,83$ ;  $DP = 0,50$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ). Em Portugal, os estudantes ingressantes ( $M = 4,58$ ;  $DP = 0,85$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,18$ ;  $DP = 0,64$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ). E em nível global, os estudantes ingressantes ( $M = 4,71$ ;  $DP = 0,70$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,34$ ;  $DP = 0,79$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 40).

**Tabela 40** – Média e desvio-padrão referente a expectativa com a obtenção de conhecimento na formação da área profissional com fins de ser um profissional de sucesso., nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. O. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

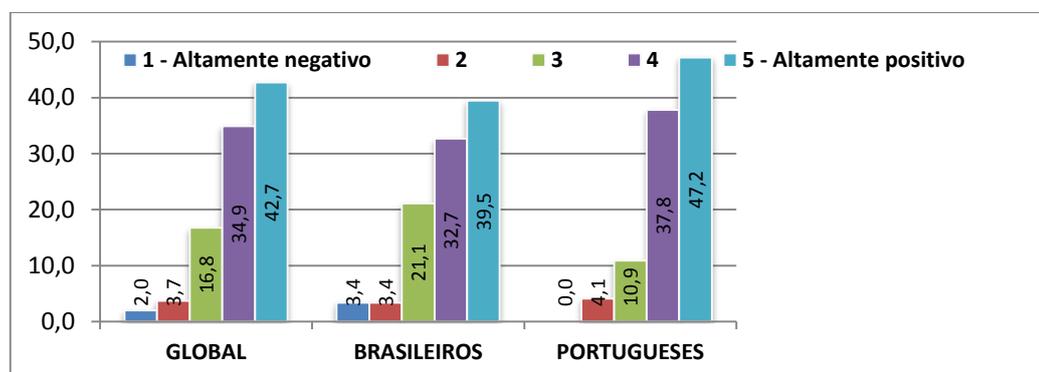
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	4,83	0,50	< 0,001
	Concluintes	4,44	0,85	
	Global	4,60	0,76	
Portugal	Ingressantes	4,58	0,85	< 0,001
	Concluintes	4,18	0,64	
	Global	4,39	0,78	
Global	Ingressantes	4,71	0,70	< 0,001
	Concluintes	4,34	0,79	
	Global	4,51	0,77	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Referente à expectativa relacionada a formação técnica com fins de maximização dos resultados organizacionais. Foi percebido que as expectativas são positivas, mostra global, sendo a maioria das respostas 5 (47,2%) ou 4 (34,9%). As diferenças entre portugueses e brasileiros são significativas ( $p = 0,003$ ) com os portugueses a apresentarem níveis de expectativas superiores (Gráfico 59).

**Gráfico 58** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes, relacionado a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,003$



Fonte: Autora

Foi assim verificado que os estudantes brasileiros ( $M = 4,02$ ;  $DP = 1,02$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 4,28$ ;  $DP = 0,82$ ), relacionado ao nível de expectativa com a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,009$ ) (Tabela 41). Ou seja, os estudantes portugueses têm uma expectativa maior relacionado a formação técnica para aplicabilidade na organização com fins de melhoria de resultados os do que estudantes brasileiros.

**Tabela 41** – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa dos estudantes brasileiros e português relacionados a a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

	Média	Desvio-padrão	$p$
<b>Brasileiros</b>	4,02	1,02	0,009
<b>Portugueses</b>	4,28	0,82	
<b>Global</b>	4,13	0,95	

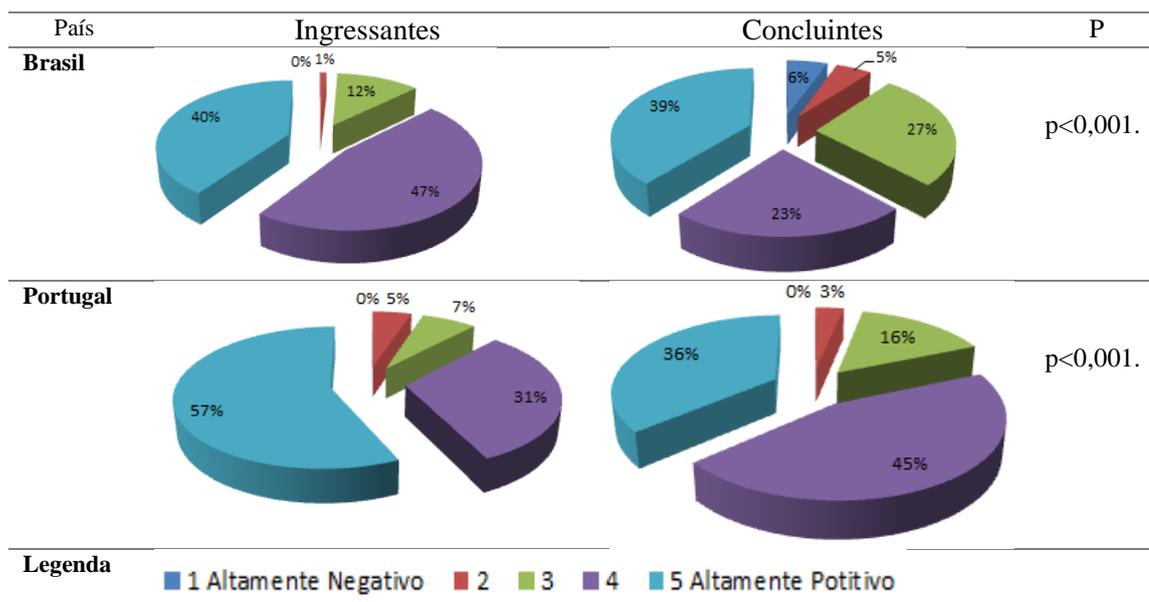
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, as expectativas quanto à maximização dos resultados organizacionais são positivas, sendo a maioria das respostas 5 (39,5%) e 4 (32,7%). As diferenças entre ingressantes e concluintes são significativas ( $p < 0,01$ ) com os ingressantes a apresentarem níveis de expectativas superiores. Em Portugal, As expectativas quanto à maximização dos resultados organizacionais são positivas, sendo a maioria das respostas 5 (47,2%) e 4 (37,8%). As diferenças entre ingressantes e concluintes são significativas ( $p < 0,001$ ) onde os ingressantes

também apresentarem níveis de expectativas superiores que os concluintes. Os portugueses apresentam maior nível de expectativas que os brasileiros, sejam os ingressantes sejam os concluintes (Gráfico 60).

**Gráfico 59** - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses - referente a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Confirmado no estudo estatístico, onde no Brasil, em Portugal e em âmbito geral, os estudantes ingressantes têm uma expectativa relacionada à formação técnica para maximização dos resultados organizacionais maior que os concluintes, no Brasil, os ingressantes ( $M = 4,26$ ;  $DP = 0,70$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,85$ ;  $DP = 1,16$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,014$ ). Em Portugal, os estudantes ingressantes ( $M = 4,40$ ;  $DP = 0,82$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,14$ ;  $DP = 0,80$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,007$ ) e em âmbito geral, os estudantes ingressantes ( $M = 4,33$ ;  $DP = 0,77$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,96$ ;  $DP = 1,05$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 42).

**Tabela 42** – Média e desvio-padrão referente a expectativa com a formação técnica para maximização dos resultados organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

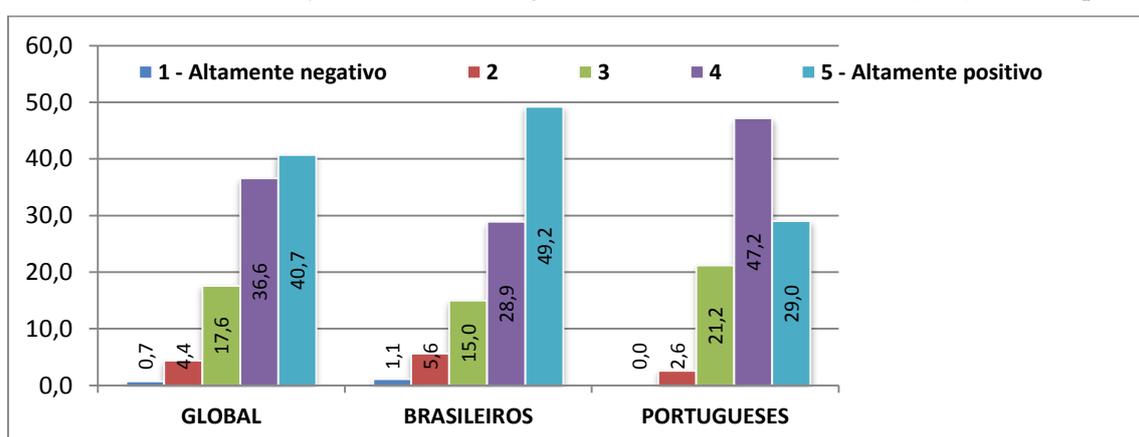
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	4,26	0,70	0,014
	Concluintes	3,85	1,16	
	Global	4,02	1,02	
Portugal	Ingressantes	4,40	0,82	0,007
	Concluintes	4,14	0,80	
	Global	4,28	0,82	
Global	Ingressantes	4,33	0,77	< 0,001
	Concluintes	3,96	1,05	
	Global	4,13	0,95	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa dos estudantes, relacionado a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais são positivas é considerada alta. Mais de metade da amostra global responderam 5 (40,7%) ou 4 (36,6%), indicando níveis elevados de expectativas. Os estudantes brasileiros apresentam percentual de respostas “altamente positivas” superiores aos portugueses (Gráfico 61)

**Gráfico 60** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes a expectativa relacionada a obtenção de uma formação crítica com a finalidade de transformação de realidade organizacional e social. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

A expectativa elevada do estudante brasileiro além à dos estudantes portugueses, foi identificado estatisticamente, onde os estudantes brasileiros ( $M = 4,20$ ;  $DP = 0,97$ ) obtiveram pontuações superiores aos portugueses ( $M = 4,03$ ;  $DP = 0,78$ ) sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,002$ ) (Tabela 43).

**Tabela 43** – Média e desvio-padrão da expectativa relacionada a a obtenção de uma formação crítica com a finalidade de transformação de realidade organizacional e social, nos ingressantes e nos concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>P</b>
<b>Brasileiros</b>	4,20	0,97	0,002
<b>Portugueses</b>	4,03	0,78	
<b>Global</b>	4,12	0,90	

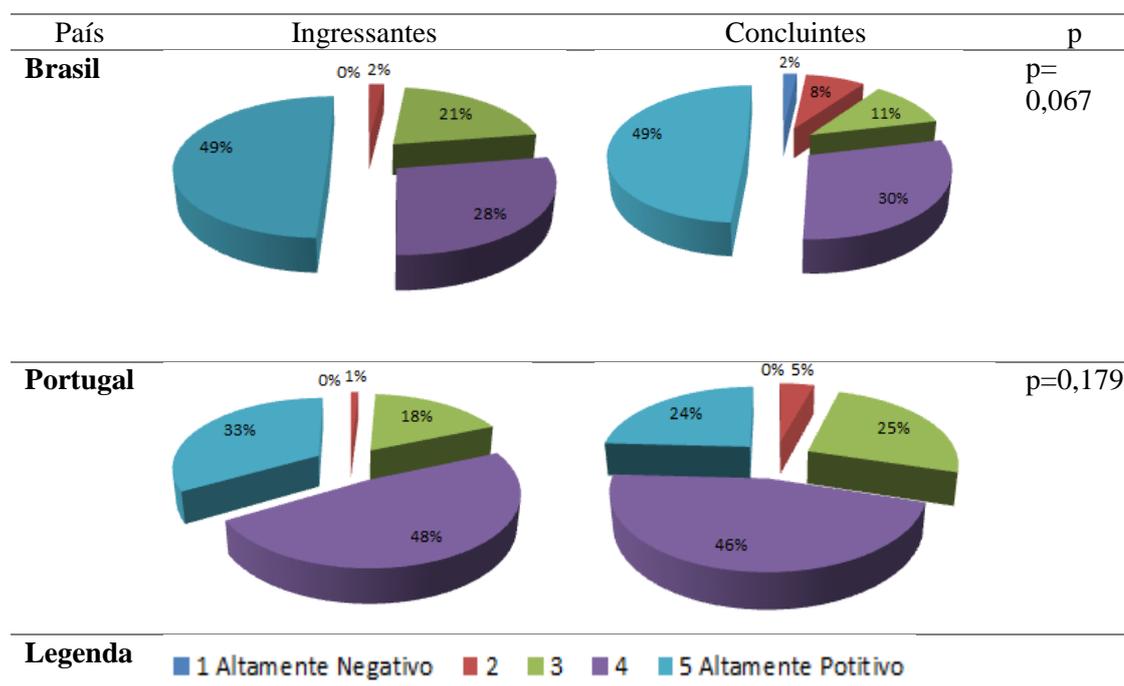
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, aproximadamente metade dos estudantes (49,2%) respondeu 5 e 28,9% responderam 4, indicando níveis elevados de expectativas. Nesta questão não se observaram diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,067$ ). Em, Portugal, apenas 29,0% afirmaram ter expectativas altamente positivas, existindo 47,2% que responderam 4 e 21,2% responderam 3, onde ingressantes e concluintes indicam um percentual muito próximo de 48% e 46% respectivamente, para o item 3. Nesta questão não se observaram diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,179$ ). Referente a expectativa dos estudantes, relacionado a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais, observa-se que os brasileiros, apresentam maior expectativa, não indicando uma variação de expectativa entre ingressantes e concluintes (Gráfico 62).

**Gráfico 61** - Nível de expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa – referente expectativa dos estudantes, relacionado a obtenção de uma formação mais crítica,

com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais. Teste do Qui-Quadrado:  $p > 0,001$



Fonte: Autora

Brasil, não existe diferença de expectativas significativas entre ingressantes e concluintes, ( $p = 0,795$ ), nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 4,16$ ;  $DP = 1,04$ ) e ingressantes ( $M = 4,25$ ;  $DP = 0,85$ ). Já em Portugal, os concluintes tem uma expectativa maior que os ingressantes relacionado a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais (Tabela ?), os estudantes ingressantes ( $M = 4,14$ ;  $DP = 0,73$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,90$ ;  $DP = 0,82$ ) nesta questão, estando as diferenças no limiar da significância estatística ( $p = 0,048$ ). Em âmbito global, não existe diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,340$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 4,20$ ;  $DP = 0,79$ ) e concluintes ( $M = 4,06$ ;  $DP = 0,97$ ) (Tabela 44).

**Tabela 44** – Média e desvio-padrão referente a obtenção de uma formação mais crítica, com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais, nos ingressantes e nos

concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

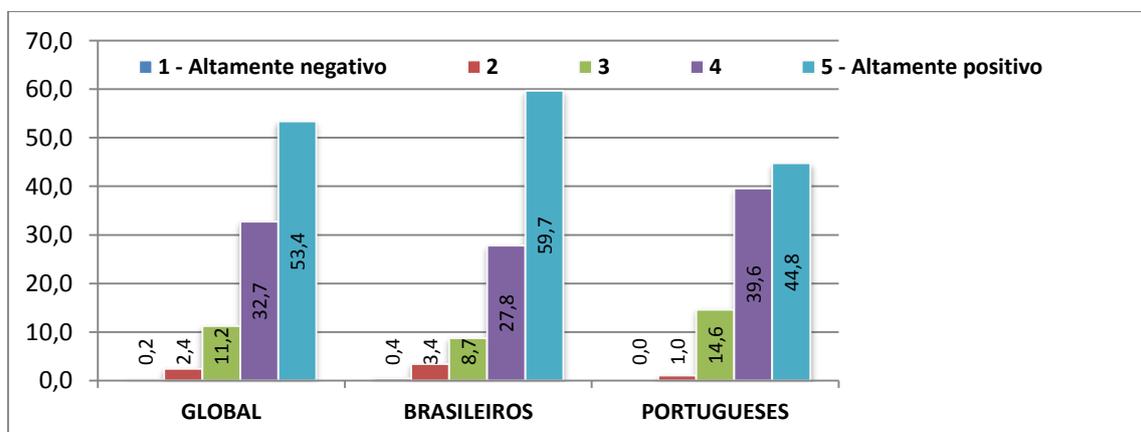
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
Brasil	Ingressantes	4,25	0,85	0,795
	Concluintes	4,16	1,04	
	Global	4,20	0,97	
Portugal	Ingressantes	4,14	0,73	0,048
	Concluintes	3,90	0,82	
	Global	4,03	0,78	
Global	Ingressantes	4,20	0,79	0,340
	Concluintes	4,06	0,97	
	Global	4,12	0,90	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Relacionado à expectativa de se tornar um profissional bem sucedido financeiramente, os estudantes os brasileiros têm níveis de expectativas superiores aos estudantes portugueses, sendo as diferenças significativas ( $p = 0,003$ ). No global mais de metade (53,4%) afirmaram ter expectativas altamente positivas, os brasileiros indicam mais da metade (59,7%) para esta afirmação e os portugueses menos da metade (44,8%) (Gráfico 63).

**Gráfico 62** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes relativo à expectativa de se tornar um profissional bem sucedido financeiramente. Teste de Qui-Quadrado:  $p = 0,003$



Fonte: Autora

Confirmado estatisticamente, onde s estudantes brasileiros ( $M = 4,43$ ;  $DP = 0,82$ ) obtiveram pontuações superiores aos portugueses ( $M = 4,28$ ;  $DP = 0,75$ ) relacionado a esta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,005$ ) (Tabela 45).

**Tabela 45** – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa de se tornar um profissional bem sucedido

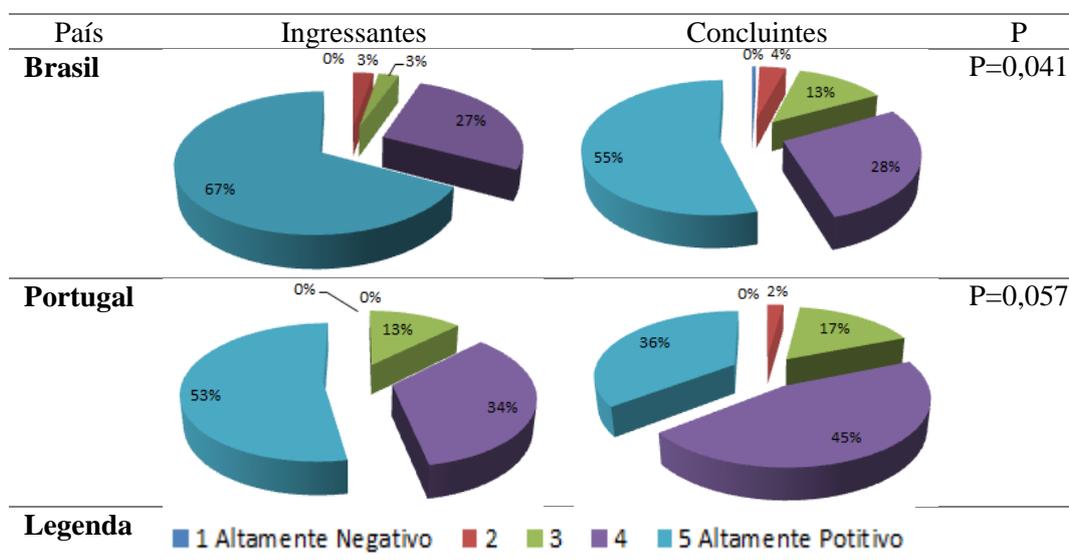
País	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
<b>Brasileiros</b>	4,43	0,82	0,005
<b>Portugueses</b>	4,28	0,75	
<b>Global</b>	4,37	0,79	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, a alta expectativa relacionada à questão financeira, ainda é maior entre os ingressantes que os concluintes, pois os ingressantes têm níveis de expectativas superiores (67,3%) aos concluintes (54,5%), sendo as diferenças significativas ( $p = 0,041$ ). No global mais de metade (59,7%) afirmaram ter expectativas altamente positivas. Em Portugal, quanto à questão financeira, os ingressantes têm níveis de expectativas superiores aos concluintes, estando as diferenças no limite da significância estatística ( $p = 0,057$ ). No global, 44,8% afirmaram ter expectativas altamente positivas (Gráfico 64).

**Gráfico 63** - Nível de expectativa em se tornar um profissional bem sucedido financeiramente – ingressantes e concluintes – Brasileiros e Portugueses. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Comprovado estatisticamente, que tanto Brasil quanto em Portugal, os estudantes ingressantes têm uma expectativa maior que os concluintes neste quesito. No Brasil, os ingressantes ( $M = 4,59$ ;  $DP = 0,69$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,32$ ;  $DP = 0,89$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,013$ ) em Portugal, os estudantes ingressantes ( $M = 4,40$ ;  $DP = 0,71$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,14$ ;  $DP = 0,77$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,017$ ). O que acontece consequentemente em âmbito global, os estudantes ingressantes ( $M = 4,50$ ;  $DP = 0,70$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,26$ ;  $DP = 0,85$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,002$ ) (Tabela 46).

**Tabela 46** – Média e desvio-padrão referente a expectativa em se tornar um profissional bem sucedido financeiramente, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

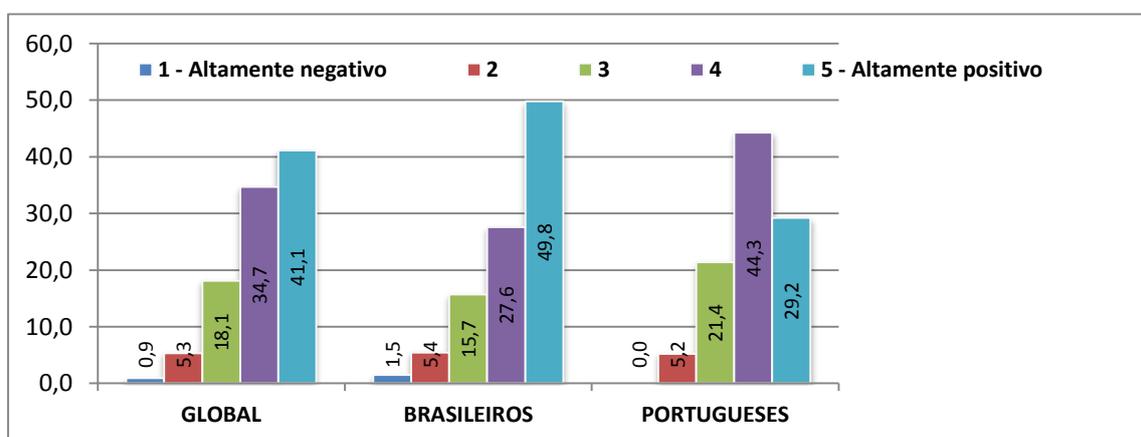
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	P
<b>Brasil</b>	Ingressantes	4,59	0,69	0,013
	Concluintes	4,32	0,89	
	Global	4,43	0,82	
<b>Portugal</b>	Ingressantes	4,40	0,71	0,017
	Concluintes	4,14	0,77	
	Global	4,28	0,75	
<b>Global</b>	Ingressantes	4,59	0,69	0,013
	Concluintes	4,32	0,89	
	Global	4,43	0,82	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Relacionado a expectativa com o curso relacionada a se formar um profissional capaz de ser agente de transformação social através da gestão, foi verificado que tanto portugueses quanto brasileiros possuem elevada expectativa. Visto que, as respostas mais frequentes foram 5 (41,1%) e 4 (34,7%) no global da amostra. Os estudantes brasileiros apresentam níveis de expectativas superiores aos portugueses, sendo as diferenças significativas ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 65).

**Gráfico 64** - Frequências (%) das respostas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes referente a expectativa relacionada a ser agente de transformação social através da gestão. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Comprovado estatisticamente, através das pontuações superiores dos estudantes brasileiros ( $M = 4,19$ ;  $DP = 0,99$ ) em relação aos estudantes portugueses ( $M = 3,97$ ;  $DP = 0,85$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,001$ ) (Tabela 47).

**Tabela 47** – Média e desvio-padrão da expectativa relacionada a ser agente de transformação social através da gestão - ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

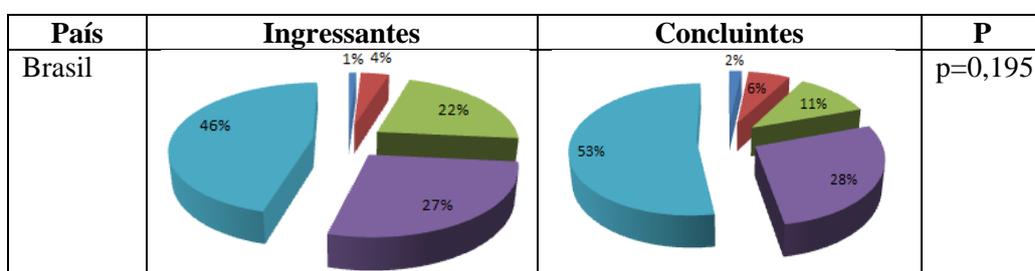
	Média	Desvio-padrão	P
<b>Brasileiros</b>	4,19	0,99	0,001
<b>Portugueses</b>	3,97	0,85	
<b>Global</b>	4,10	0,94	

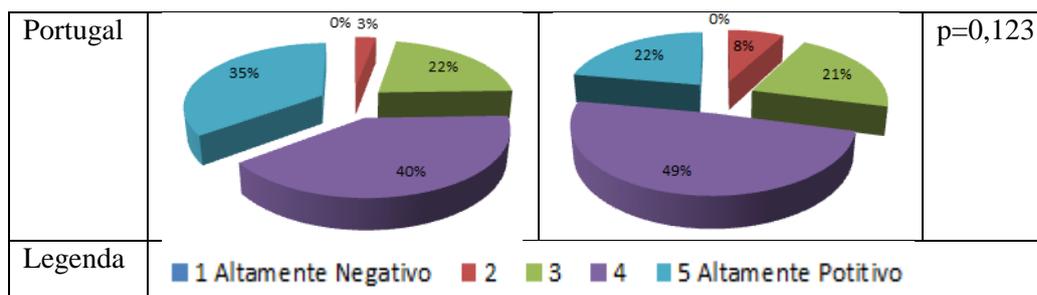
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, foi identificado que aproximadamente metade (49,8%) afirmaram ter expectativas altamente positivas nesta questão e 27,6% responderam 4. Não existem diferenças significativas entre ingressantes e concluintes, ambos possuem elevadas expectativas em ser agente de transformação social através da gestão. Em Portugal, apenas 29,2% afirmaram ter expectativas altamente positivas nesta questão, 44,3% responderam 4 e 21,4% responderam 3. Tanto aos concluintes quanto ingressante têm elevada expectativa quanto a este requisito. Não existem diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,123$ ) (Gráfico 66).

**Gráfico 65** - – Nível de expectativa relacionado a ser agente de transformação social através da gestão, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileiros e portugueses –Teste do Qui Quadrado:  $p > 0,001$





Fonte: Autora

Confirmado estatisticamente, que nem no Brasil, nem em Portugal, existem diferenças significativas referente a ser um agente de transformação social através da gestão, entre os ingressantes e concluintes. No Brasil, não apresentou diferença estatística significativa ( $p = 0,271$ ), nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 4,22$ ;  $DP = 1,01$ ) e ingressantes ( $M = 4,13$ ;  $DP = 0,95$ ). Em Portugal, também não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,080$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 4,08$ ;  $DP = 0,83$ ) e concluintes ( $M = 3,86$   $DP = 0,86$ ). No global, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,859$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 4,11$ ;  $DP = 0,89$ ) e concluintes ( $M = 4,09$ ;  $DP = 0,97$ ) (Tabela 48).

**Tabela 48** – Média e desvio-padrão referente a expectativa relacionado a ser agente de transformação social através da gestão, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

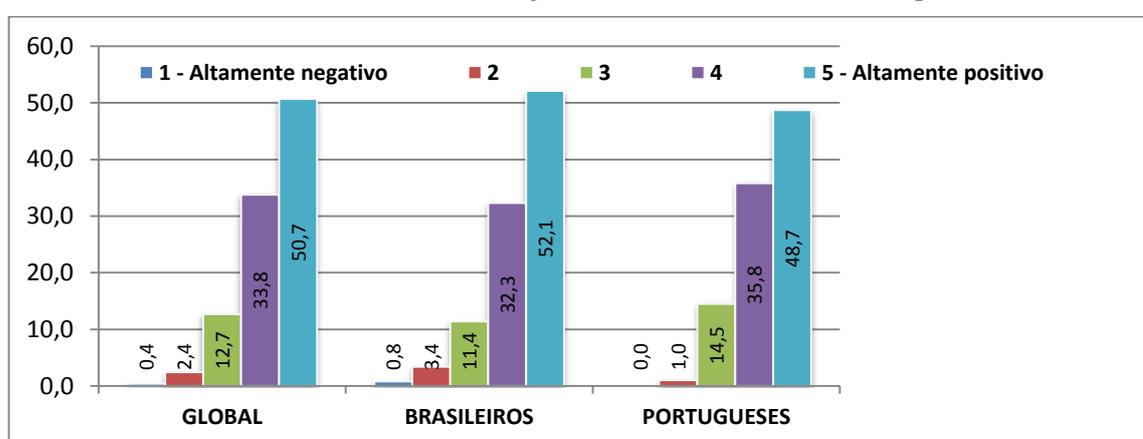
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	$p$
Brasil	Ingressantes	4,13	0,95	0,271
	Concluintes	4,22	1,01	
	Global	4,19	0,99	
Portugal	Ingressantes	4,08	0,83	0,080
	Concluintes	3,86	0,86	
	Global	3,97	0,85	
Global	Ingressantes	4,11	0,89	0,859
	Concluintes	4,09	0,97	
	Global	4,10	0,94	

$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria, nas situações práticas, para o alcance dos melhores resultados é considerada elevada entre os dois países. Não existem diferenças significativas entre os estudantes brasileiros e portugueses ( $p = 0,233$ ). No global as expectativas são elevadas com 50,7% a responderem 5 e 33,8% a responderem 4. Os brasileiros indicam elevada expectativa “altamente positiva” com indicativo 52,1% da amostra global dos estudantes bem como os portugueses que indicaram 48,7% (Gráfico 67).

**Gráfico 66** - Frequências (%) da expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultado, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes – Brasileiros e Portugueses. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,233$



Fonte: Autora

Tanto Brasileiros quanto Portugueses, tem elevada expectativa quanto a aplicabilidade da teoria, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,639$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 4,32$ ;  $DP = 0,86$ ) e portugueses ( $M = 4,32$ ;  $DP = 0,76$ ) (Tabela 49).

**Tabela 49** – Média e desvio-padrão das respostas à pergunta f, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

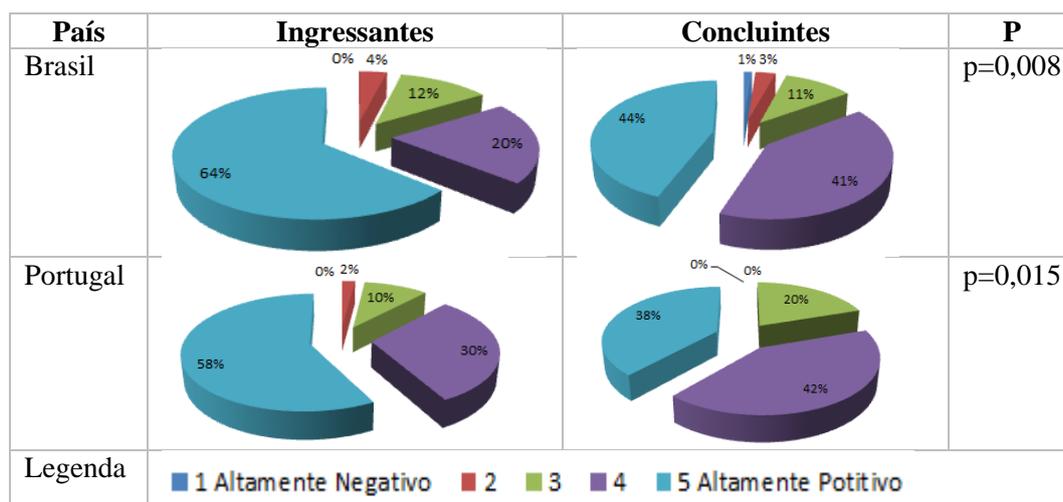
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	4,32	0,86	0,639
<b>Portugueses</b>	4,32	0,76	
<b>Global</b>	4,32	0,82	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, os ingressantes apresentaram elevada expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria e alcance de melhores resultados apresentando 63,6% dos respondentes no índice 5, enquanto que nos concluintes apenas 44,2%, indicando maiores expectativas por parte dos ingressantes. As diferenças entre os dois grupos são significativas ( $p = 0,008$ ). No global as expectativas são elevadas com 52,1% a responderem 5 e 32,3% a responderem 4. Em Portugal, também se percebe uma elevada expectativa dos ingressantes, com 57,8% dos respondentes, enquanto que nos concluintes apenas 38,5%, indicando maiores expectativas por parte dos ingressantes. As diferenças entre os dois grupos são significativas ( $p = 0,015$ ). No global, 48,7% dos estudantes portugueses responderam 5, 35,8% responderem 4 e 14,5% responderam 3.

**Gráfico 67** - - Nível de expectativa relacionada a aplicabilidade da teoria e alcance de melhores resultados - ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

As expectativas relativas as aplicabilidades teóricas são elevadas tanto para ingressantes quanto concluintes dos dois países. Sendo os estudantes ingressantes tanto brasileiros e portugueses com maior expectativa relacionada a aplicabilidade teórica e alcance de melhores resultado. Conforme estudo estatístico, onde no Brasil, os estudantes ingressantes ( $M = 4,44$ ;  $DP = 0,85$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,23$ ;  $DP = 0,86$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,014$ ), em Portugal, onde os estudantes ingressantes ( $M = 4,44$ ;  $DP = 0,75$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,19$ ;  $DP = 0,74$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,008$ ). Bem como em

âmbito global, onde os estudantes ingressantes ( $M = 4,44$ ;  $DP = 0,80$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,21$ ;  $DP = 0,82$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 50).

**Tabela 50** – Média e desvio-padrão referente a expectativa a aplicabilidade da teoria e alcance de melhores resultados, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

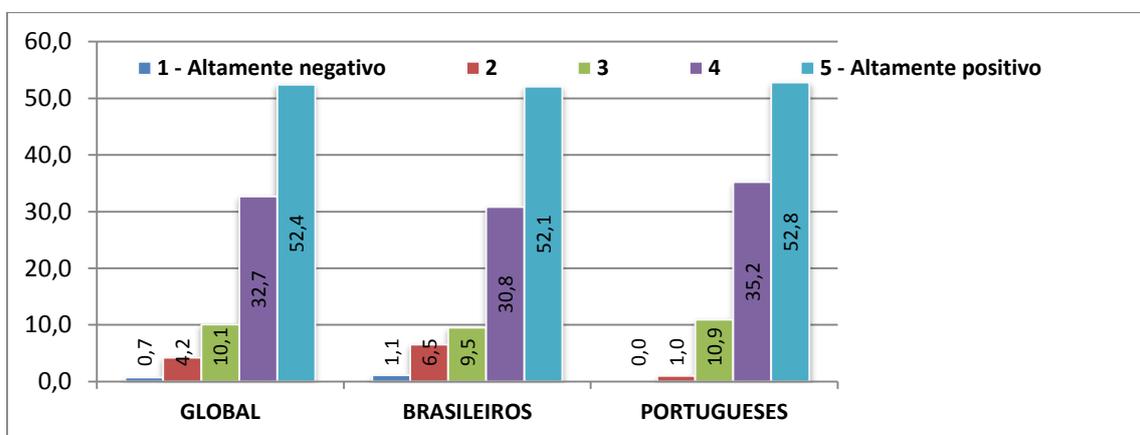
País	Tipo de estudante	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
Brasil	Ingressantes	4,44	0,85	0,014
	Concluintes	4,23	0,86	
	Global	4,32	0,86	
Portugal	Ingressantes	4,44	0,75	0,008
	Concluintes	4,19	0,74	
	Global	4,32	0,76	
Global	Ingressantes	4,44	0,80	< 0,001
	Concluintes	4,21	0,82	
	Global	4,32	0,82	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa relacionada a obtenção de conhecimento relacionado a forma “de fazer” e operacionalizar os processos é elevada para todos os estudantes brasileiros e portugueses. A maioria dos estudantes, na amostra global, respondeu 5 (52,4%) ou 4 (32,7%). Não existem diferenças significativas entre as respostas dos estudantes brasileiros e portugueses onde mais da metade dos estudantes brasileiros (52,1%) e portugueses (52,8%) indicam tem uma expectativa elevada (Gráfico 69).

**Gráfico 68** - Frequências (%) das respostas relacionada à expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes ,brasileiros e concluintes. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,027$



Fonte: Autora

Tanto os brasileiros quanto os portugueses, possuem expectativas elevadas, referente ao conhecimento sobre a forma de aplicar a teoria, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,437$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 4,26$ ;  $DP = 0,95$ ) e portugueses ( $M = 4,40$ ;  $DP = 0,72$ ) (Tabela 51).

**Tabela 51** – Média e desvio-padrão relacionada à expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, nos ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

	Média	Desvio-padrão	<i>P</i>
<b>Brasileiros</b>	4,26	0,95	0,437
<b>Portugueses</b>	4,40	0,72	
<b>Global</b>	4,32	0,87	

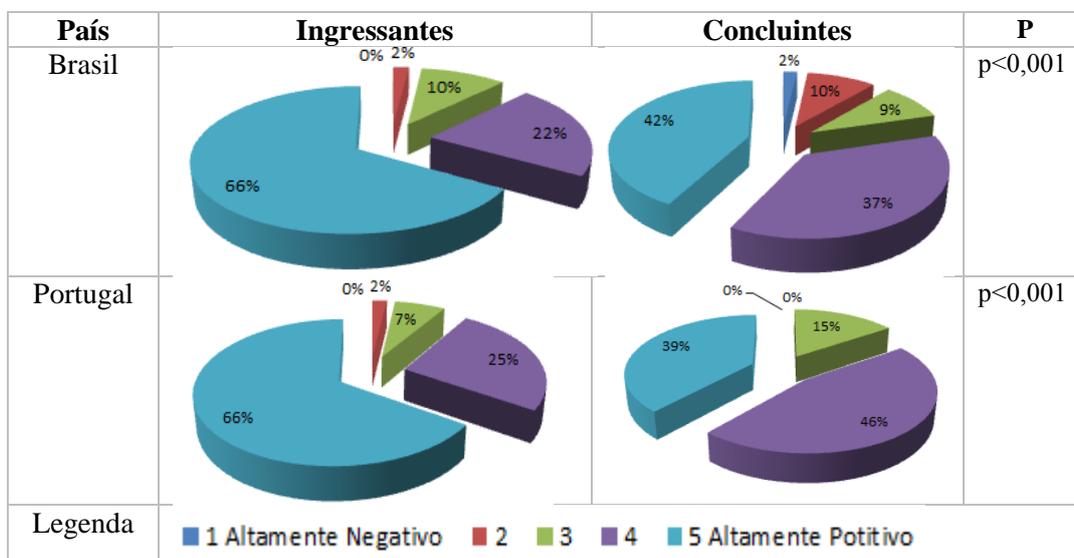
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Entre os ingressantes e concluintes brasileiros e portugueses, foi identificado que nos dois países, os ingressantes, possuem uma maior expectativa relacionado a esta questão (a obtenção de conhecimento do como fazer com fins de recolocação das práticas administrativas que os concluintes. No Brasil, a maioria dos estudantes respondeu 5 (52,1%) ou 4 (30,8%), alcançando uma totalidade de 82,9% dos respondentes. Em Portugal, a maioria dos estudantes portugueses também teve o mesmo comportamento, respondeu 5 (52,8%) ou 4 (35,2%) totalizando 88% dos respondentes. Outro comportamento frente a expectativa similar entre os

ingressantes e concluintes, foi que os ingressantes brasileiros (66%) e portugueses (66%) apresentem níveis de expectativas significativamente superior aos concluintes brasileiros (42%) e portugueses (39%), respectivamente ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 70).

**Gráfico 69** - - Nível de expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Confirmado com os estudos estatísticos, onde os estudantes ingressantes brasileiros ( $M = 4,52$ ;  $DP = 0,76$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,08$ ;  $DP = 1,03$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ), os estudantes ingressantes portugueses ( $M = 4,55$ ;  $DP = 0,71$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,23$ ;  $DP = 0,70$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) e os estudantes ingressantes, em sua totalidade, ( $M = 4,54$ ;  $DP = 0,73$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,14$ ;  $DP = 0,93$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) (Tabela 52).

**Tabela 52** – Média e desvio-padrão referente a expectativa em conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

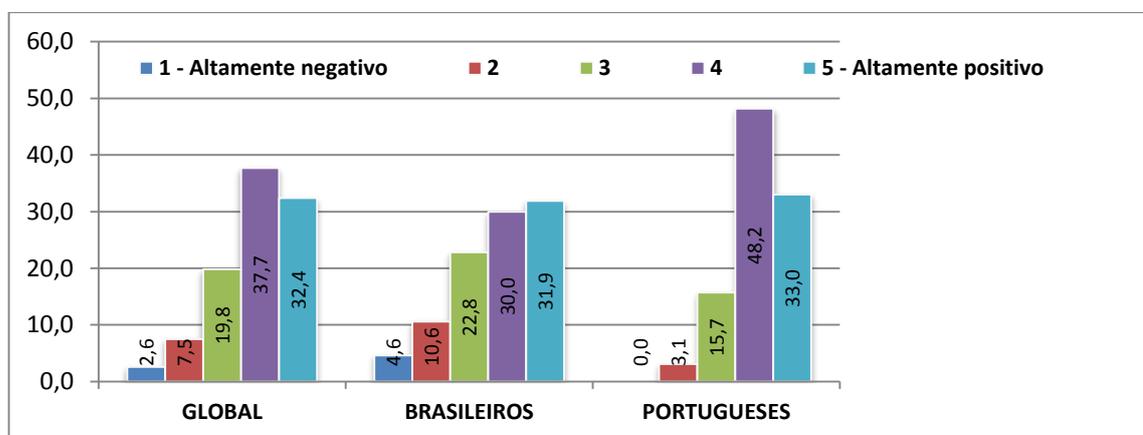
<b>País</b>	<b>Tipo de estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>P</b>
<b>Brasil</b>	Ingressantes	4,52	0,76	< 0,001
	Concluintes	4,08	1,03	
	Global	4,26	0,95	
<b>Portugal</b>	Ingressantes	4,55	0,71	< 0,001
	Concluintes	4,23	0,70	
	Global	4,40	0,72	
<b>Global</b>	Ingressantes	4,54	0,73	< 0,001
	Concluintes	4,14	0,93	
	Global	4,32	0,87	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa dos estudantes, em desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país com a graduação que está cursando é maior entre os portugueses que entre os brasileiros. Entre os portugueses, a resposta mais frequente foi 4 (48,2%), seguindo-se 5 (32,4%) e 3 (19,8%), os mesmos apresentam frequências superiores nas respostas 4 e 5, indicando níveis de expectativas mais elevados. As diferenças entre as respostas dos estudantes dos dois países são significativas ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 71).

**Gráfico 70** - Frequências (%) relacionada à expectativa de se desenvolver, em área de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país- na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes. Teste do Qui-Quadrado:  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Comprovando estatisticamente, com os dados alcançados, os estudantes brasileiros ( $M = 3,74$ ;  $DP = 1,15$ ) obtiveram pontuações inferiores aos portugueses ( $M = 4,11$ ;  $DP = 0,78$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,003$ ) (Tabela 53).

**Tabela 53** – Média e desvio-padrão relacionado a desenvolver, em area de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

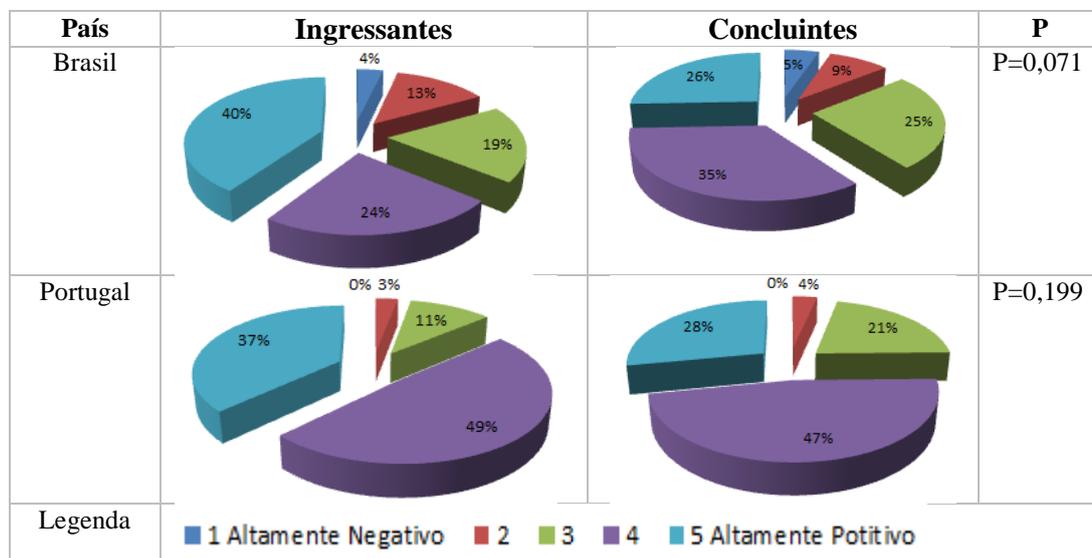
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	3,74	1,15	0,003
<b>Portugueses</b>	4,11	0,78	
<b>Global</b>	3,90	1,03	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

No Brasil, as expectativas relacionadas a si desenvolver, com fins de contribuir para o desenvolvimento do país não são tão elevadas como nas anteriores: 31,6% responderam 5, 30,0% responderam 4 e 22,8% responderam 3 e nem como os portugueses. Não foi apresentada diferença estatísticas significativas, entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,071$ ). Em Portugal, o índice de expectativa é maior que no Brasil, entre ingressantes e concluintes, existe uma leve significância estatística, onde os ingressantes apresentaram um leve aumento de expectativas nas respostas (33%) 5 e (49%) 4.

**Gráfico 71** - Nível de expectativa em desenvolver, em área de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país - dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa. Teste do Qui-Quadrado: Brasil  $p < 0,001$  Portugal  $p = 0,199$



Fonte: Autora

Após análise, verificou-se que no Brasil, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,111$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 3,67$ ;  $DP = 1,11$ ) e ingressantes ( $M = 3,85$ ;  $DP = 1,20$ ), em Portugal, os estudantes e ingressantes ( $M = 4,21$ ;  $DP = 0,75$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,00$ ;  $DP = 0,80$ ), com as diferenças próximas da significância estatística ( $p = 0,060$ ) e na amostra global, os estudantes ingressantes ( $M = 4,02$ ;  $DP = 1,02$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,79$ ;  $DP = 1,02$ ) relativo a expectativa de se desenvolver, em área de atuação, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,005$ ) (Tabela 54).

**Tabela 54** – Média e desvio-padrão referente a expectativa em si desenvolver, em área de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

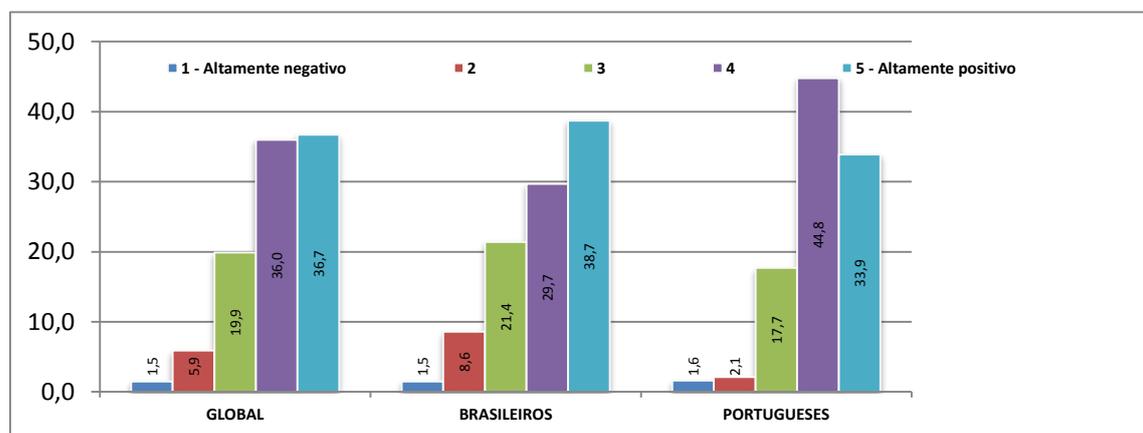
<b>País</b>	<b>Tipo de estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>P</b>
Brasil	Ingressantes	3,85	1,20	0,111
	Concluintes	3,67	1,11	
	Global	3,74	1,15	
Portugal	Ingressantes	4,21	0,75	0,060
	Concluintes	4,00	0,80	
	Global	4,11	0,78	
Global	Ingressantes	4,02	1,02	0,005
	Concluintes	3,79	1,02	
	Global	3,90	1,03	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa em poder atuar na transformação local e organizacional, com o conjunto de conhecimentos apreendidos na graduação, é elevada para os estudantes pesquisados, com maior frequência entre as respostas 5 (36,7%), 4 (36,0%) e 3 (19,9%). Maior entre os estudantes portugueses que brasileiros, existem diferenças estatísticas significativas entre os estudantes dos dois países ( $p = 0,002$ ). Os brasileiros têm percentual de respostas superiores em 2, 3 e 5, verificando-se o contrário nas percentagens de respostas 4. Na totalidade de respondentes 75,4% dos brasileiros e 78,7% dos portugueses responderam a indicação 5 “altamente positiva” e 4 (Figura 113).

**Gráfico 44** – Frequências (%) referente a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes relacionadas ao Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,002$



Fonte: Autora

Ao analisar estatisticamente a média e desvio padrão, observou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,458$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 3,95$ ;  $DP = 1,04$ ) e portugueses ( $M = 4,07$ ;  $DP = 0,86$ ) (Tabela 55).

**Tabela 55** – Média e desvio-padrão relacionada a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

	Média	Desvio-padrão	$p$
<b>Brasileiros</b>	3,95	1,04	0,458
<b>Portugueses</b>	4,07	0,86	
<b>Global</b>	4,00	0,97	

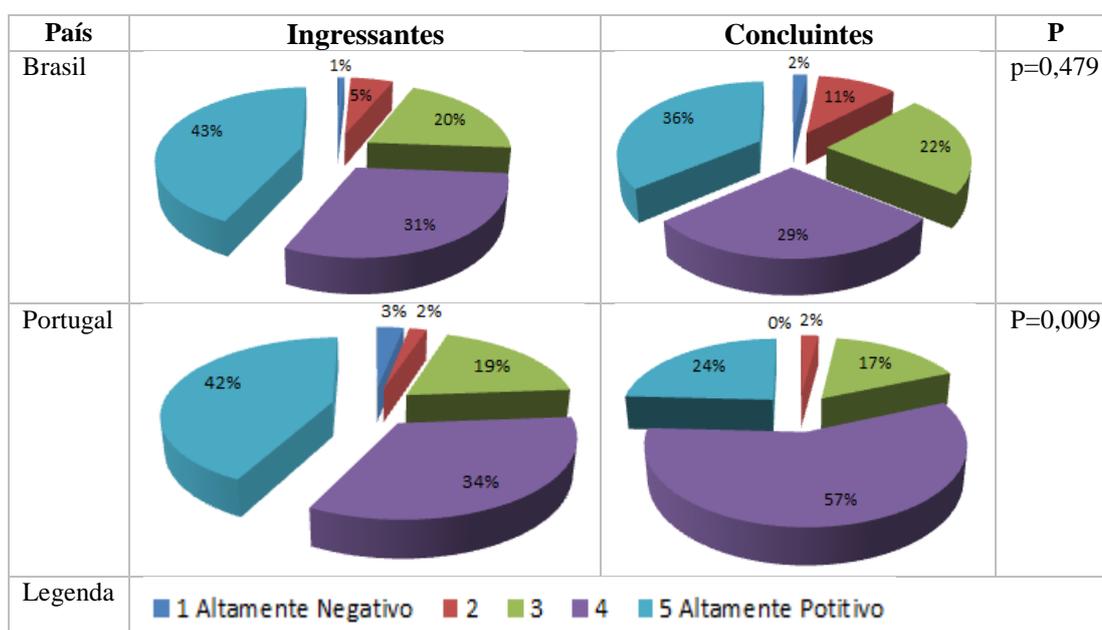
$p$  – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

A expectativa dos ingressantes e concluintes, brasileiros e portugueses, foi verificado que entre brasileiros, o número de respostas, para expectativa altamente positiva para a atuação nas transformações locais e organizacionais foi maior entre os ingressantes (43%) que concluintes (36%) e com resposta 4, 31% respondentes ingressantes e 29% concluintes, não foi observado diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,479$ ). Em Portugal,

o nível de expectativas é maior entre os concluintes que ingressantes, com diferenças significativas entre ingressantes e concluintes ( $p = 0,009$ ). Neste país, os ingressantes possuem indicadores de maior expectativa absoluta ao responder 42% em altamente positiva que os concluintes (24%) no mesmo país, comportamento distinto para o indicador de respostas 4, maior entre concluintes (57%) que ingressantes (34%) (Gráfico 73).

**Gráfico 72** - Nível de expectativa a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, dos estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa – referente expectativa Teste do Qui-Quadrado: Brasil  $p=0,479$  e em Portugal  $p < 0,001$



Fonte: Autora

Ao analisar a média e desvio padrão, foi verificado no Brasil, que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,097$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 3,86$ ;  $DP = 1,08$ ) e ingressantes ( $M = 4,09$ ;  $DP = 0,97$ ). Como também, não existem diferenças estatisticamente significativas em Portugal ( $p = 0,172$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes ingressantes ( $M = 4,11$ ;  $DP = 0,98$ ) e concluintes ( $M = 4,03$ ;  $DP = 0,71$ ). Já no contexto global, os estudantes ingressantes ( $M = 4,10$ ;  $DP = 0,97$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,92$ ;  $DP = 0,96$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,029$ ) (Tabela 56).

**Tabela 56** – Média e desvio-padrão referente a expectativa em atuar nas transformações locais e organizacionais, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

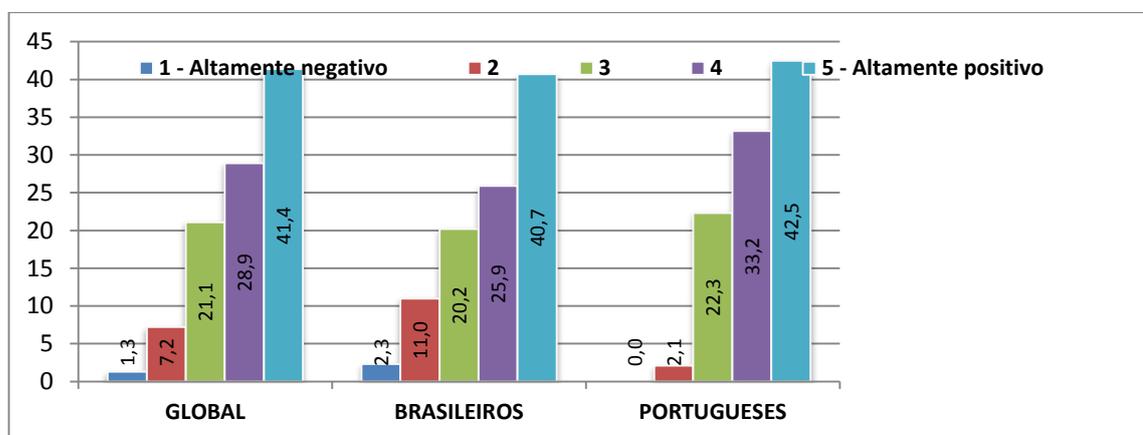
<b>País</b>	<b>Tipo de estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><i>p</i></b>
Brasil	Ingressantes	4,09	0,97	0,097
	Concluintes	3,86	1,08	
	Global	3,95	1,04	
Portugal	Ingressantes	4,11	0,98	0,172
	Concluintes	4,03	0,71	
	Global	4,07	0,86	
Global	Ingressantes	4,10	0,97	0,029
	Concluintes	3,92	0,96	
	Global	4,00	0,97	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Referente a expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver a comunidade e/ou sociedade é elevada para os estudantes dos dois países. Na amostra global, os estudantes possuem uma elevada expectativa em obter uma formação sólida que contribua com o desenvolvimento de uma comunidade e/ou sociedade, com alto índices de respondentes nas questões altamente positivo 5 (41,4%), 4 (28,9%) e 3 (21,1%). Bem como os portugueses apresentam indicadores maiores nos itens 5 e 4, totalizando 75,7% que os brasileiros 66,6%, para os mesmos indicadores. Os brasileiros mostram-se com maior pontuação nas alternativas relacionada a baixa expectativa quando comparado aos estudantes, apresentando uma diferenças significativas entre as respostas de portugueses e brasileiros destacando as questões relativa ao itens altamente negativa ( $p < 0,001$ ) (Gráfico 74).

**Gráfico 73** - Frequências (%) da expectativa relacionada em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes, Brasil e Portugal. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,001$



Fonte: Autora

Relativo a expectativa dos estudantes brasileiros e portugueses, ambos possuem elevada expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver a comunidade e/ou sociedade. Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,076$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre os estudantes brasileiros ( $M = 3,92$ ;  $DP = 1,12$ ) e portugueses ( $M = 4,16$ ;  $DP = 0,84$ ) (Tabela 57).

**Tabela 57** – Média e desvio-padrão relativo à expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, nos ingressantes e nos concluintes. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney.

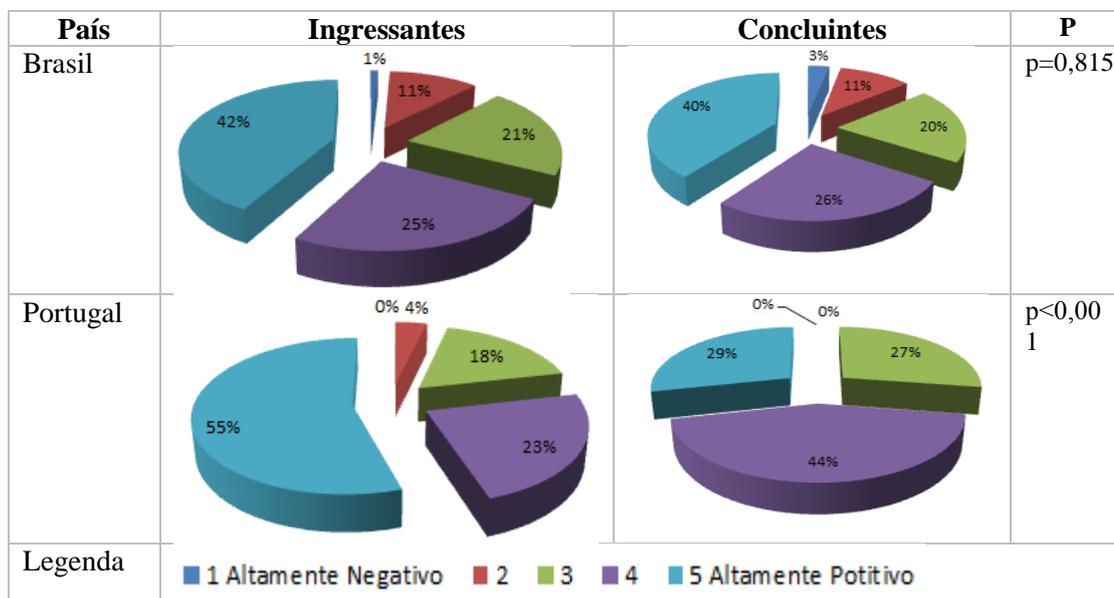
	Média	Desvio-padrão	<i>p</i>
<b>Brasileiros</b>	3,92	1,12	0,076
<b>Portugueses</b>	4,16	0,84	
<b>Global</b>	4,02	1,02	

*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

Em relação aos ingressantes e concluintes, no Brasil, não existe diferença significativa entre eles, tanto os ingressantes quanto concluintes tem elevada expectativa relacionado em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade ( $p = 0,815$ ) (Gráfico 75). Em Portugal, a percentagem de estudantes com expectativas altamente positivas é superior entre os ingressantes do que entre os concluintes, sendo as diferenças significativas ( $p < 0,001$ ).

**Gráfico 74** - Nível de expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, estudantes ingressantes e concluintes – brasileira e portuguesa. Teste do Qui-Quadrado Brasileiros:  $p=0,815$  e portugueses:  $p<0,001$



Fonte: Autora

Ao analisar estatisticamente, no Brasil, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,661$ ) nas pontuações das respostas a esta questão entre concluintes ( $M = 3,88$ ;  $DP = 1,15$ ) e ingressantes ( $M = 3,96$ ;  $DP = 1,08$ ). Em Portugal, os estudantes ingressantes ( $M = 4,29$ ;  $DP = 0,90$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 4,01$ ;  $DP = 0,75$ ) nesta questão, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,004$ ). No global, os estudantes ingressantes ( $M = 4,12$ ;  $DP = 1,01$ ) obtiveram pontuações superiores aos concluintes ( $M = 3,93$ ;  $DP = 1,02$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,026$ ) (Tabela 58).

**Tabela 58** – Média e desvio-padrão referente a expectativa expectativa em adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e/ou sociedade, nos ingressantes e nos concluintes, no Brasil, em Portugal e no Global. Valor de significância do Teste de Mann-Whitney

<b>País</b>	<b>Tipo de estudante</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><i>p</i></b>
Brasil	Ingressantes	3,96	1,08	0,661
	Concluintes	3,88	1,15	
	Global	3,92	1,12	
Portugal	Ingressantes	4,29	0,90	0,004
	Concluintes	4,01	0,75	
	Global	4,16	0,84	
Global	Ingressantes	4,12	1,01	0,026
	Concluintes	3,93	1,02	
	<b>Global</b>	4,02	1,02	

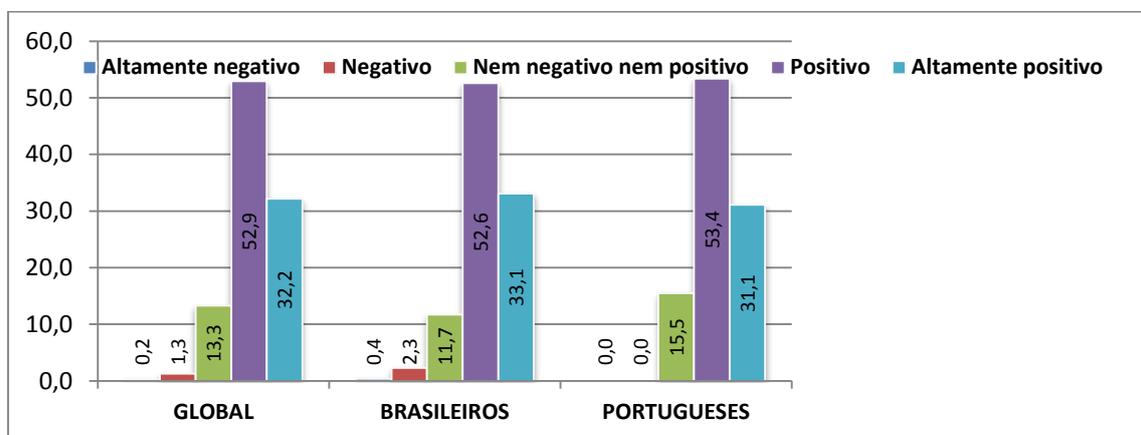
*p* – valor de significância do Teste de Mann-Whitney

Fonte: Autora

### 3.2.2.2. Indicador Global das Expectativas – Uma análise comparativa Brasil x Portugal

A maior parte dos estudantes (52,9%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 32,2% tem expectativas altamente positivas, 13,3% nem positivas nem negativas, 1,3% tem expectativas negativas e apenas 0,2% tem expectativas altamente negativas. Onde 85,7% dos estudantes e 84,7% dos estudantes portugueses possuem elevadas expectativas, não existem diferenças estatisticamente significativas quanto às expectativas globais dos estudantes dos dois países ( $p = 0,165$ ).

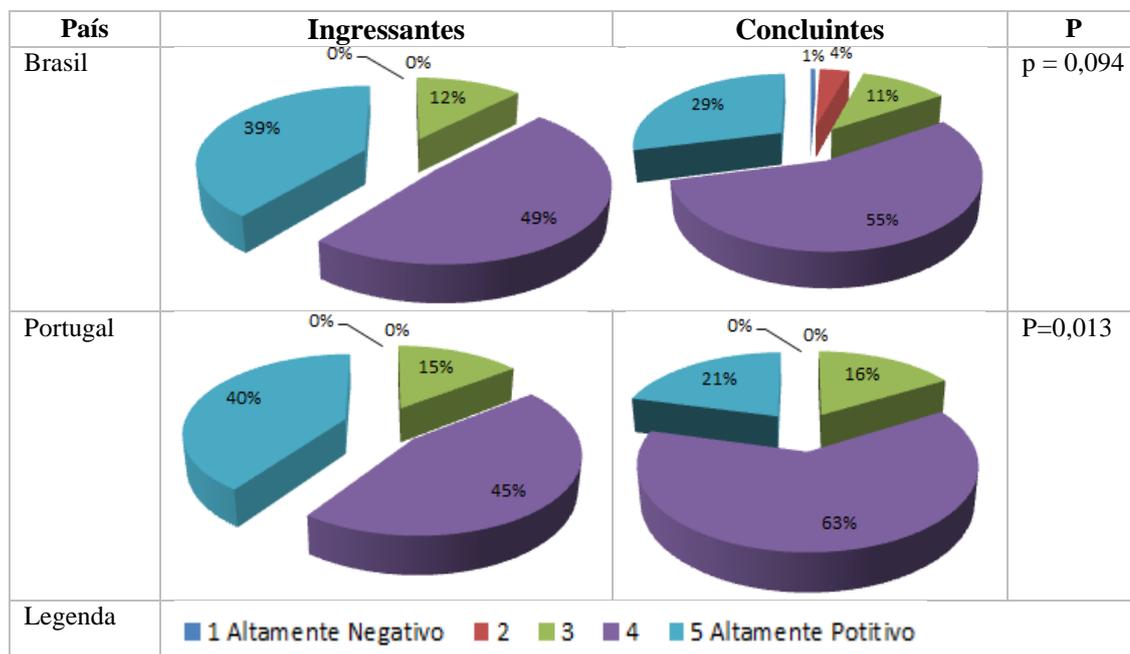
**Gráfico 75** - Frequências (%) da classificação global das expectativas na amostra global, nos ingressantes e nos concluintes. Teste do Qui-Quadrado:  $p = 0,165$



Fonte: Autora

No Brasil, a maior parte dos estudantes (52,6%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 33,1% tem expectativas altamente positivas, 11,7% nem positivas nem negativas, 2,3% tem expectativas negativas e apenas 0,4% tem expectativas altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (39,3%) é superior à dos concluintes (28,9%), mas a percentagem de concluintes com expectativas positivas (55,3%) é superior à dos ingressantes (48,6%). As diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas ( $p = 0,094$ ) quando às expectativas as globais do curso (tabela 26/figura 27). Em Portugal, a maior parte dos estudantes (53,4%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 31,1% tem expectativas altamente positivas e 15,5% nem positivas nem negativas, não existindo estudantes com expectativas negativas ou altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (40,2%) é quase o dobro dos concluintes (20,9%). As diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ( $p = 0,013$ ) quando às expectativas globais do curso (Gráfico 77).

**Gráfico 76** - Classificação global das expectativas na amostra global, ingressantes e concluintes – Brasil e Portugal .Teste do Qui-Quadrado Brasileiros:  $p= 0,815$  e portugueses:  $p <0,001$



Fonte: Autora

Existem diferenças significativas entre as respostas de ingressantes e concluintes em nível global, ( $p = 0,004$ ), com a percentagem de estudantes com pontuações médias entre 4,5 e 5 superior nos ingressantes (39,7%) comparativamente aos concluintes (26,0%). A percentagem de estudantes com pontuações entre 3,5 e 4,5 é superior nos concluintes (58,0%) em relação aos ingressantes (46,9%) (Tabela 59).

**Tabela 59** – Frequências (%) da classificação global das expectativas na amostra global, nos ingressantes. Valor de significância do Teste do Qui-Quadrado

	Altamente negativa				Altamente positiva	p
	1 - 1,5	1,5 - 2,5	2,5 - 3,5	3,5 - 4,5	4,5 - 5	
Ingressantes	0,0	0,0	13,4	46,9	<b>39,7</b>	0,004
Concluintes	0,4	2,4	13,2	58,0	<b>26,0</b>	
Global	0,2	1,3	13,3	52,9	32,2	

p – valor de significância do Teste do Qui-Quadrado.

Fonte: Autora

No Brasil, a maior parte dos estudantes (52,6%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 33,1% tem expectativas altamente positivas, 11,7% nem positivas nem negativas, 2,3% tem expectativas negativas e apenas 0,4% tem expectativas altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (39,3%) é superior à dos concluintes (28,9%), mas a percentagem de concluintes com expectativas positivas (55,3%) é superior à dos ingressantes (48,6%). As diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas ( $p = 0,094$ ) quando às expectativas as globais do curso (tabela 26/figura 27).

Em Portugal, a maior parte dos estudantes (53,4%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 31,1% tem expectativas altamente positivas e 15,5% nem positivas nem negativas, não existindo estudantes com expectativas negativas ou altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (40,2%) é quase o dobro dos concluintes (20,9%). As diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ( $p = 0,013$ ) quando às expectativas globais do curso (Figura 118).

Destaca-se ainda que os estudantes tanto brasileiros quanto portugueses, possuem um maior número de expectativas elevadas para uma profissionalização e sucesso particular. Dentre as expectativas levantadas nesta pesquisa, percebeu-se que os estudantes das 05 expectativas relacionadas a o bem comum de uma sociedade, foco da administração política, 05 estavam diretamente relacionada a carreira profissional do administrador e 05 (cinco) questões relacionada a nova forma de gestão como objeto da formação profissional para o coletivo conforme disposto no quadro 17, as cinco expectativas com maior índice de respostas “altamente positivo” para elas foram as expectativas relacionadas a administração profissional e com menores índices as relacionadas a administração política, sendo em ordem decrescente de expectativas os estudantes pesquisados de forma global: 64,5% conhecimento para obter sucesso profissional, 53,4% Sucesso financeiro, 52,4% Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos organizacionais, 50,7% Aplicar a teoria para o alcance de maiores resultados, 42,7% obter uma formação técnica para o alcance de maiores resultados e relacionados a administração política na sua sequência: 41,4% Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade, 41,4% Ser agente de transformação social através da gestão, 40,7% Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais, 36,7% Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país e 32,4% Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.

Dados observados nos gráficos da pesquisa no item 5.3.2 Níveis de expectativa dos estudantes de administração/gestão Expectativa dos estudantes de graduação em Administração no Brasil e em Portugal: Ingressantes e Concluintes.

**Quadro 16** - Composição das expectativas levantadas junto aos estudantes brasileiros e portugueses

<b>Administração Profissional</b>	<b>Administração Política</b>
A) Obter conhecimentos na área de formação para ser um profissional de sucesso.	C) Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais
B) Formação técnica para maximizar os resultados organizacionais	H) Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país
D) Ser num profissional bem sucedido-financeiramente	E) Ser agente de transformação social através da gestão
F) Compreender a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultados.	I) Atuar nas transformações locais e organizacionais
G) Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos.	J) Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.

Fonte: Autora

Ainda observamos que existe diferença de comportamento frente a estas expectativas entre ingressantes e concluintes de cada país. Foi observado que tanto no Brasil quanto em Portugal, ingressantes e concluintes apresentam maior número de expectativas relacionadas a administração profissional que política, porém, não em sua totalidade. No Brasil, das 05 expectativas consideradas com maior índice de respostas “altamente positiva”, quatro delas fazem parte da composição do resultado global, com índices os seguintes índices: 88% A, 67% D, 66% G e 64% F, apresentando como a quinta maior expectativa, que não configurou no resultado global a “Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais” e em Portugal foi apresentado o mesmo comportamento, a presença também das quatro primeiras expectativas das globais com os seguintes indicadores: 72% A, 66% G, 57% B e 53% D, apresentando como a quinta maior expectativa, que não configurou no resultado global: “Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade”.

Entre os concluintes, foi percebido um comportamento diferente entre os dois países. No Brasil, observou a presença de mais um elemento da administração política: “Ser agente de transformação social através da gestão” apresentando assim os seguintes percentuais: 63% A, 58% F, 55% d, 53% E 49% C. Enquanto em Portugal, todos os itens que compõem a expectativa dos estudantes são iguais aos itens do resultado global: todos os itens de expectativas

relacionados a si e a administração profissional, com os seguintes percentuais: 39% G, 38% F, 36% D, 36% B e 31% A. Ainda podemos indicar que os indicadores de expectativas dos estudantes portugueses foram menos que os indicadores brasileiros.

### 3.2.3.3 Análise Fatorial e Comparação de Fatores

O valor do KMO (0,868) e o Teste de *Bartlett* ( $\chi^2_{(45)} = 2083,20; p < 0.001$ ) indicam que os dados são adequados para a realização da análise fatorial. Seguindo o critério de Kaiser, foram extraídos dois fatores que explicam em conjunto 61,32% da variância total das variáveis originais. O Fator 1 (itens c, e, i, j, h) explica 48,35% da variância total e apresenta um bom nível de consistência interna (*Alfa de Cronbach* = 0,864). O Fator 2 (itens a, b, d, f, g) explica 12,97% da variância total e apresenta também um bom nível de consistência interna (*Alfa de Cronbach* = 0,801). A escala total apresenta um bom nível de consistência interna (*Alfa de Cronbach* = 0,879) (Tabela 60).

**Tabela 60** - Fatores obtidos e respetivos pesos fatoriais dos itens que os compõem, valores próprios, variância explicada e Alfa de Cronbach de cada fator

Itens	Fatores	
	1	2
j. Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.	<b>0,839</b>	0,188
i. Atuar nas transformações locais e organizacionais.	<b>0,826</b>	0,257
h. Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país.	<b>0,805</b>	0,235
e. Ser agente de transformação social através da gestão	<b>0,756</b>	0,144
c. Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais.	<b>0,572</b>	0,367
b. Formação técnica para maximizar os resultados organizacionais.	0,107	<b>0,801</b>
a. Obter conhecimentos na área de formação para ser um profissional de sucesso.	0,264	<b>0,770</b>
g. Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos.	0,337	<b>0,722</b>
d. Ser num profissional bem sucedido-financeiramente.	0,144	<b>0,655</b>
f. Compreender a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultados.	0,355	<b>0,526</b>
	Valores próprios	4,835 1,297
	Variância explicada por cada fator (%)	48,35% 12,97%
	Total da variância explicada pelos 4 fatores (%)	61,32%
	Alfa de Cronbach de cada fator	0,864 0,801
	Alfa de Cronbach da escala global	0,879

Fonte: Autora

Considerando a escala global do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, não existem diferenças significativas ( $F(1,455) = 0,019; p = 0,889$ ) entre os estudantes portugueses ( $M = 4,20; DP = 0,57$ ) e brasileiros ( $M = 4,16; DP = 0,67$ ), no entanto observa-se que os ingressantes ( $M = 4,31; DP = 0,56$ ) têm níveis médios de expectativas mais elevadas do que os concluintes ( $M = 4,07; DP = 0,66$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $F(1,455) = 15,694; p < 0,001$ ). A interação entre país e tipo de aluno não é estatisticamente significativa ( $F(1,455) = 0,075; p = 0,785$ ) (Tabela 60).

**Tabela 61** - Caracterização da escala global do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	4,32 (0,56)	4,07 (0,55)	4,20 (0,57)
<b>Brasil</b>	4,29 (0,57)	4,08 (0,72)	4,16 (0,67)
<b>Total tipo de aluno</b>	4,31 (0,56)	4,07 (0,66)	4,18 (0,63)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1,455) = 0,019; p = 0,889$		
Tipo de aluno	$F(1,455) = 15,694; p < 0,001$		
Interação	$F(1,455) = 0,075; p = 0,785$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA;  $p$  - valor de significância.

Fonte: Autora

Relativamente às pontuações médias do Fator 1, também não existem diferenças significativas entre os países ( $F(1,455) = 0,443; p = 0,506$ ). Os ingressantes ( $M = 4,11; DP = 0,74$ ) têm pontuações médias superiores aos concluintes ( $M = 3,96; DP = 0,80$ ), estando as diferenças no limite da significância estatística ( $F(1,455) = 4,036; p = 0,045$ ). Também neste caso, a interação não é significativa ( $F(1,455) = 0,487; p = 0,486$ ) (Tabela 25).

**Tabela 62** - Caracterização do Fator 1 do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	4,16 (0,63)	3,96 (0,65)	4,07 (0,64)
<b>Brasil</b>	4,06 (0,84)	3,96 (0,88)	4,00 (0,86)
<b>Total tipo de aluno</b>	4,11 (0,74)	3,96 (0,80)	4,03 (0,78)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1,455) = 0,443; p = 0,506$		
Tipo de aluno	$F(1,455) = 4,036; p = 0,045$		
Interação	$F(1,455) = 0,487; p = 0,486$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA;  $p$  - valor de significância.

Fonte: Autora

Quanto ao Fator 2, não se observam diferenças entre países ( $F(1, 455) = 0,324; p = 0,570$ ). Também neste caso os ingressantes têm níveis de expectativas ( $M = 4,50; DP = 0,52$ ) superiores aos concluintes ( $M = 4,18; DP = 0,68$ ), com diferenças estatisticamente significativas ( $F(1,455) = 30,203; p < 0,001$ ). A interação entre país e tipo de aluno não é significativa ( $F(1,455) = 0,135; p = 0,713$ ) (Tabela 26).

**Tabela 63** - Caracterização do Fator 2 do questionário do Nível de Expectativa com o Curso de Graduação, e comparação por tipo de aluno e país

	Ingressantes	Concluintes	Total país
<b>Portugal</b>	4,47 (0,58)	4,18 (0,55)	4,33 (0,59)
<b>Brasil</b>	4,53 (0,45)	4,19 (0,74)	4,33 (0,66)
<b>Total tipo de aluno</b>	4,50 (0,52)	4,18 (0,68)	4,33 (0,63)
<b>ANOVA</b>			
País	$F(1, 455) = 0,324; p = 0,570$		
Tipo de aluno	$F(1,455) = 30,203; p < 0,001$		
Interação	$F(1,455) = 0,135; p = 0,713$		

Resultados apresentados na forma: Média (Desvio-padrão);

F - Estatística de teste da ANOVA;  $p$  - valor de significância.

Fonte: Autora

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação pretende ser mais uma contribuição para conhecer e justificar a importância da discussão sobre o campo e formação do profissional de administração com as expectativas que tem ao ingressar e ao concluir o curso de graduação. Isto é, permite identificar a relação entre ensino e formação, na expectativa dos estudantes ingressantes e concluintes brasileiros e portugueses com o curso de graduação.

Esta pesquisa possibilita-nos inferir algumas considerações, com fins de responder as questões anteriormente levantadas, quanto ao perfil do curso de administração e quanto a expectativa do estudante brasileiros e portugueses quanto a formação acadêmica.

1. O Ensino Superior em Administração, tanto no Brasil quanto em Portugal, contribui de forma efetiva para a formação técnica do administrador. Ao investigar a presença de elementos associados à administração política no perfil do curso de graduação e na expectativa dos estudantes (ingressantes e concluintes) identificamos que os cursos de Administração no Brasil e em Portugal se distancia de um perfil político e se reafirma como um curso profissional, com um perfil funcionalista e aplicativo. O que acontece também com as expectativas frente ao curso de graduação.
2. Os estudantes do curso de graduação em administração, tanto no Brasil quanto em Portugal possuem elevadas expectativa do curso no início e no final do curso.

Foi identificado no “mapeamento de expectativas” que entre ingressantes e concluintes existe um movimento progressivo que o estudante faz do início ao final de seu curso: a busca de um emprego e realização profissional para a busca de seu negócio próprio e realização pessoal. Este movimento foi identificado após o mapeamento das expectativas dos estudantes relacionadas a realização (pessoal e profissional) e empregabilidade (emprego ou empreender).

Reafirmando as expectativas que possuem com o curso, foi identifica que ingressantes e concluintes possuem expectativas relacionados a Instituição de ensino, ao Curso, ao mercado de trabalho e si mesmo. Destacamos que os ingressantes do Brasil e de Portugal acreditam que: uma IES de qualidade, um CURSO que tenham professores qualificados, a presença de prática (estágio) e a riqueza do curso, o MERCADO DE TRABALHO que apresentam muitas oportunidades e saídas profissionais e um ESTUDANTE (ou seja: o pesquisado) que queria apresentar, tenha empenho e busque conhecimento possibilitará, tenderá a alcançar as

expectativas que possuem com o curso. O Ingressante português pontua de maneira mais presente a importância de elementos comportamentais envolvendo o CURSO e o ESTUDANTE. O processo de integração e acolhimento no curso e o sucesso, motivação e empenho do estudante com o curso de graduação.

Os concluintes apresentam além dos elementos apresentados: CURSO, IES, MERCADO DE TRABALHO e o PRÓPRIO ESTUDANTE, agentes externos designados pelo pesquisador como ELEMENTOS EXTERNOS. Designa um forte papel ao professor e as ações que relacionam teoria e prática no curso como elementos que levam ao alcance das expectativas com o curso, com o MERCADO DE TRABALHO: em Portugal a busca de aplicabilidade do aprendizado e no Brasil desenvolvimento de carreira e inserção no mercado de trabalho, com a IES no Brasil foi indicado a Estrutura da instituição de ensino e o seu reconhecimento de qualidade junto ao mercado e em Portugal o conceito, a organização e a gestão da IES, relacionado ao ESTUDANTE, repete-se o que encontrado com os ingressantes, uma ênfase maior dos portugueses com o seu comportamento individual, ao destacar: Aprendizagem, Cooperação, necessidade, dedicação e conhecimento, enquanto que no Brasil o estudante ressalta a importância do estudo, da intimidade com a área e a autonomia de estudos para o alcance das expectativas.

Relacionado aos elementos externos, foi verificado que para os ingressantes portugueses faz necessário um maior incentivo financeiro e apoio externo enquanto para os concluintes brasileiros indicaram a necessidade de maior integração com outros cursos, relação teoria e prática e possibilidade de networking e os concluintes portugueses indicaram a cidade em que está fazendo o curso como um elemento que contribui para o alcance das expectativas.

O nível de expectativa dos estudantes, de forma global, tem expectativas positivas com o curso de graduação. No Brasil, a maior parte dos estudantes (52,6%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 33,1% tem expectativas altamente positivas, 11,7% nem positivas nem negativas, 2,3% tem expectativas negativas e apenas 0,4% tem expectativas altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (39,3%) é superior à dos concluintes (28,9%), mas a percentagem de concluintes com expectativas positivas (55,3%) é superior à dos ingressantes (48,6%). As diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas ( $p = 0,094$ ) quando às expectativas as globais do curso (tabela 26/figura 27). Em Portugal, a maior parte dos estudantes (53,4%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 31,1% tem expectativas altamente positivas

e 15,5% nem positivas nem negativas, não existindo estudantes com expectativas negativas ou altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (40,2%) é quase o dobro dos concluintes (20,9%). As diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ( $p = 0,013$ ) quando às expectativas globais do curso.

Destaca-se ainda que os estudantes tanto brasileiros quanto portugueses, possuem um maior número de expectativas elevadas para uma profissionalização e sucesso particular. Dentre as expectativas levantadas nesta pesquisa, percebeu-se que os estudantes das 05 expectativas relacionadas a o bem comum de uma sociedade, foco da administração política, 05 estavam diretamente relacionada a carreira profissional do administrador e 05 (cinco) questões relacionada a nova forma de gestão como objeto da formação profissional para o coletivo conforme disposto no quadro 17 (pg. 239), as cinco expectativas com maior índice de respostas “altamente positivo” para elas foram as expectativas relacionadas a administração profissional e com menores índices as relacionadas a administração política, sendo em ordem decrescente de expectativas os estudantes pesquisados de forma global: 64,5% conhecimento para obter sucesso profissional, 53,4% Sucesso financeiro, 52,4% Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos organizacionais, 50,7% Aplicar a teoria para o alcance de maiores resultados, 42,7% obter uma formação técnica para o alcance de maiores resultados e relacionados a administração política na sua sequência: 41,4% Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade, 41,4% Ser agente de transformação social através da gestão, 40,7% Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais, 36,7% Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país e 32,4% Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.

1. Relativo as diferenças entre o ensino de Administração quanto ao seu perfil profissional ou político, foi identificado que o ensino superior possui suas diferenças conceituais e legais no seu processo de oferta e formação. Identifica-se que no Brasil, os cursos de graduação.

Os cursos de graduação no Brasil e em Portugal, na percepção dos estudantes pesquisados tem como princípio a formação profissional do administrador, com perfil mais técnico que político. Foi identificado que dentre o ensino político/crítico e técnico e profissional o ensino em administração/gestão em Portugal adota princípios relacionado a aplicabilidade das

ações e estratégias administrativas nas organizações e distante do perfil político, identificado através dos seguintes pontos:

A não clareza de qual o objeto da administração. A contradição entre a definição do objeto da administração/gestão na graduação. Onde por ora indicam tanto a “organização” quanto a “gestão” como objeto da administração. A não definição do objeto da administração de forma clara, possibilita entender que a tal questão ainda não é tratada de forma direta no curso de graduação.

A base teórica dos cursos de Administração são as teorias administrativas em detrimento das teorias organizacionais identificado com maior clareza no Brasil que em Portugal. No Brasil 60,8% indicam “bastante” e “moderado” para a presença da Teoria da Administração como a base do curso de administração e não havendo distinção de tal percepção ao longo do curso, o que indica que a base presente no início do curso é consolidada ao longo da discussão teórica até a conclusão do mesmo.

A forte presença de fundamentos históricos em detrimento a uma discussão com base na formação e no estudo da epistemologia da administração. Mais fortemente no Brasil que em Portugal o distanciamento de uma análise mais formativa com análise nas causas da sua formação do que o estudo com base nos fatos acontecidos e relatados ao longo do tempo, como fatos administrativos na história da administração.

A concepção da gestão/Administração como “processo de fazer” ou “maneira de fazer” apresenta diferença significativa entre portugueses e brasileiros. Onde os portugueses tem esta concepção maior que os brasileiros, com diferença significativa de 51,5%. Tanto no Brasil quanto em Portugal a presença uma diferença significativa entre ingressantes e concluintes, o que indica que existiu uma mudança de percepção relacionada a esta concepção ao longo do curso. De forma mais evidente no Brasil que em Portugal.

O distanciamento da concepção de que a Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade com o todo social, entre os pesquisados apresenta maior significância em Portugal, com a presença de alto índice de desconhecimento “não sabe” tanto no Brasil quanto em Portugal. O que indica pouca presença da discussão que possibilitasse o entendimento por parte dos concluintes de tal concepção da gestão como projeto nação.

2. Não existem assim, diferenças substanciais e verdadeiras entre os dois sistemas de ensino no que se refere ao perfil funcionalista, tecnicista e realizativos. O que de

fato, leva a IES a contribuir, de acordo com o seu perfil, de forma direta para a formação profissional dos estudantes que nela estudam.

3. Considerando que os estudantes de administração do Brasil e de Portugal, possuem elevadas expectativas relacionadas a formação profissional e baixa expectativa relacionada a administração política e que os curso de administração tanto no Brasil quanto em Portugal possuem um perfil voltado a profissionalização e não a formação relativo aos princípios da administração política, os IES , representado pelos seus cursos de graduação atendem a expectativa dos estudantes de graduação em administração, conforme a percepção dos mesmos.
4. Os estudantes ao indicar os fatores que contribuem para a expectativa de uma formação profissional dentro do que desejam (Sucesso profissional, Sucesso financeiro, alocação profissional, Aplicabilidade de conhecimentos teórico em prática organizacional, entre outros) estão relacionados ao CURSO, IES, a SI e ao MERCADO, aproximam o que o estudante busca do que ele possui.

#### 4.1. ANÁLISE DAS HIPÓTESESE E MODELO CONCEITUAL

Esta sessão tem como objetivo analisar as hipóteses testadas.

A H1: *Os cursos de Administração tanto no Brasil quanto em Portugal possuem características profissional/ funcionalista e pouco político/crítico* foi totalmente confirmada visto os estudantes do curso de administração no Brasil e em Portugal, indicaram que o curso tem um perfil mais profissional que político. Visto que o percentual de presença de elementos relacionados ao perfil mais crítico e político foi muito baixo em 7 questões das 10 questões que compõem o perfil do curso de Administração. Em três das questões foi identificado presença da discussão que norteia a administração política tanto no Brasil quanto em Portugal.

A Hipótese 2: *As IES tanto no Brasil quanto em Portugal ofertam cursos de Administração que atendem totalmente, as expectativas dos estudantes ingressantes na sua formação mas atendem parcialmente as expectativas dos concluintes* é confirmada parcialmente, considerando que os estudantes de Administração ingressantes e concluintes no Brasil e em Portugal apresentam elevada expectativa relacionada a um curso com perfil

profissional. A expectativa com um curso mais profissional foi identificada com o número de respostas ao nível de expectativas, que de cinco elementos com “expectativas altamente positiva” se configuraram os elementos que caracterizam a administração profissional em nível global, tanto para ingressantes quanto para concluintes. No Brasil, os ingressantes de cinco itens identificados com maior índice de expectativas altamente positivas 04 estavam relacionadas a administração política e concluintes 03 das 05 relacionadas a administração profissional. Em Portugal, os ingressantes respondentes indicaram 04 das 05 alternativas relacionadas a administração profissional e os ingressantes todas as alternativas se encontram relacionadas com a administração profissional. E o perfil do curso de Administração tanto em Portugal quanto no Brasil se apresentam com característica da administração profissional, onde das 10 questões relacionadas com a administração política, apenas 03 foram identificadas parcialmente no curso que estão fazendo. Logo, se os estudantes ingressantes têm expectativas com um curso com maior característica profissional que político e o curso para eles têm esta característica logo atende a primeira parte da hipótese, a segunda parte da hipótese indica que os estudantes concluintes têm a sua expectativa atendida parcialmente, o que é comprovada com esta análise onde os portugueses possuem elevada expectativa com um curso profissional o que é visto por eles também com o perfil do curso que estão inscritos, confirmando o que foi dito, onde os brasileiros se encontram com as expectativas atendidas e os portugueses não em sua totalidade.

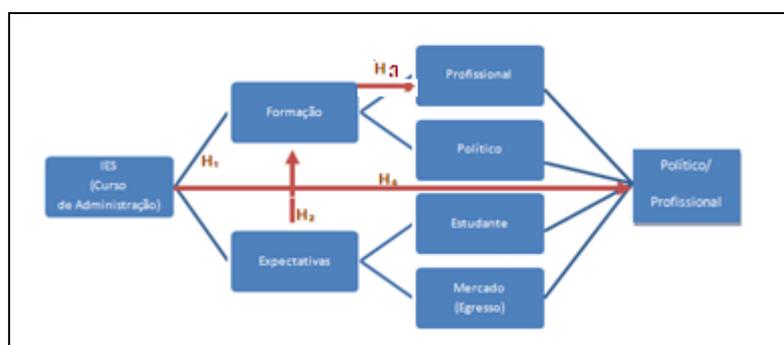
A hipótese 3: *Existem fortes diferenças entre as expectativas tanto dos estudantes ingressantes quanto concluintes brasileiros e portugueses* é parcialmente confirmada. Visto que no Brasil, não é percebido está forte diferença, pois a percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (39,3%) é superior à dos concluintes (28,9%), mas a percentagem de concluintes com expectativas positivas (55,3%) é superior à dos ingressantes (48,6%). As diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas ( $p = 0,094$ ) quando às expectativas as globais do curso. Já em Portugal, é percebida a forte diferença entre as expectativas dos estudantes ingressantes e concluintes. Onde a maior parte dos estudantes (53,4%) tem expectativas positivas com o curso de graduação, 31,1% tem expectativas altamente positivas e 15,5% nem positivas nem negativas, não existindo estudantes com expectativas negativas ou altamente negativas. A percentagem de ingressantes com expectativas altamente positivas (40,2%) é quase o dobro dos concluintes (20,9%). As diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ( $p = 0,013$ ) quando às expectativas globais do curso.

A hipótese 4 “*O maior contributo para a formação do Administrador pela IES é a formação profissional em detrimento à formação política*” foi confirmada visto ser um curso com maior perfil profissional do que político, conforme percepção dos estudantes pesquisados.

Logo, a Hipótese central, H0: *Os cursos de administração atendem totalmente as expectativas dos estudantes ingressos na graduação de administração e parcialmente as expectativas dos concluintes tanto no Brasil quanto em Portugal*. Como a expectativa dos estudantes é de um curso com característica relacionadas a formação profissional e foi identificado que o perfil do curso é profissional. Logo, atende a expectativa dos estudantes brasileiros e portugueses. Vale ressaltar, que os estudantes ingressos têm uma expectativa maior que os concluintes nos dois países.

Após a análise das hipóteses, foi assim mantido o desenho conceitual das relações entre a H1, H2 e H4, a hipótese 3 foi redesenhada de acordo com o resultado alcançado, conforme figura 45.

**Figura 45** – Modelo Conceitual testado.



Fonte: Autora

## 4.2 ENQUADRAMENTO DA LITERATURA EXISTENTE

Hipótese	Literatura	Posicionamento encontrado
Os cursos de Administração tanto no Brasil quanto em Portugal possuem características profissionais/	AKTOUFF(1996) ALCADIPANI (2009) ALCADIPANI (2012)	

Hipótese	Literatura	Posicionamento encontrado
funcionalista e pouco político/crítico	ALVENSSON E WILLMOTT (1992) BERTERO (2006) CALDAS E BERTERO (2007) CALDAS E FANCHINI (2005) CABRAL-CARDOSO <i>et al</i> (2007) FARIA (2009) FÁVERO (2000) FISCHER (1993) KEINERT (1986) MATTOS (2009) MOTTA (1983) RIBEIRO (2006) SANTOS (2008) SANTOS (2009) VAN DE VEN (2007) WEICK (2003)	AKTOUFF(1996) ALCADIPANI (2012) BERTERO (2006), FÁVERO (2000) KEINERT (1986) MOTTA (1983) NICOLINI (2003) SANTOS (2008) SANTOS E RIBEIRO (2006)
As IES tanto no Brasil quanto em Portugal ofertam cursos de Administração que atendem totalmente as expectativas dos estudantes ingressantes na sua formação mas atendem parcialmente as expectativas dos concluintes	ALDRIDGE e ROWELY (1998), ANDRADE (199) ANTONY (1998). INOCENTE et al (2007) MUTH (2003) TINTO (1975, 1982, 1987, 1988) TRINDADE (1999)	ALDRIDGE E ROWELY (1998), MUTH (2003) TINTO (1975, 1988, 1982, 1987).
Existem fortes diferenças entre as expectativas tanto dos estudantes ingressantes quanto concluintes brasileiros e portugueses	ANCHOR; SERÓVA; KOYA e URBANEK (2011). MAINARDES E DOMINGUES (2008) PALÁCIO, MENESES e PÉREZ (2002). Vroom (1963)	MAINARDES E DOMINGUES (2008) PALÁCIO; MENESES, e PÉREZ (2002). VROOM (1963)
“O maior contributo para a formação do Administrador pela IES é a formação profissional em detrimento à formação política”	NICOLINI (2003) VISEU (2005) SANTOS (2004) SANTOS E RIBEIRO (2006) SANTOS E RIBEIRO (2008) COVRE (1991) GORDON e HOWELL (1959) MARTINS (1989) MOORE (1983) PALÁCIO, MENESES e PÉREZ (2002). RAINEY (1997).	COVRE (1991) GORDON e HOWELL (1959) MOORE (1983) NICOLINI (2003) PALÁCIO, MENESES e PÉREZ(2002) RAINEY (1997) SANTOS E RIBEIRO (2006)

#### 4.2 LIMITAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

Foi verificado que para este estudo algumas limitações existiram e que devem ser aqui externalizadas com fins de contribuição para outras pesquisas. A discussão sobre o campo da

administração é muito recente e com pouca discussão internacional, o que impossibilita definir e classificar de forma clara os elementos que constitui o ensino da administração.

A dificuldade teórica com a definição do objeto da administração e amplitude de discussão sobre a Administração para além da funcionalidade e aplicabilidade de uma ciência em construção e a dificuldade em comparar elementos iguais epistemologicamente (Curso de Administração), mas com características legais, culturais e de nomenclatura distintas.

Falta de apoio financeiro para relações internacionais como o processo de Co-Tutela.

#### 4.3. INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Após a conclusão deste trabalho fica-se a noção clara que diversas linhas de investigação ficam em aberto. Assim em estudos futuros poder-se-á alargar este estudo entendendo a relação e composição dos cursos de Administração, identificar a utilização da discussão suas causas e consequências na Europa, avaliar as causas e consequência de cada uma das variáveis que ficaram estáveis, sob o olhar do ingressantes e do concluinte.

No entanto, seria interessante, tomando como base este trabalho científico, acompanhar o mesmo grupo de estudantes (ingressantes nas IES pesquisadas), até a sua conclusão de curso e inserção no mercado de trabalho para verificar as mudanças de percepção do curso de graduação como estudante e como profissional inserido no mercado de trabalho. Por outro lado, para tentar identificar a expectativa dos estudantes na graduação e após a graduação, frente ao curso e sua formação seria necessário uma pesquisa com egressos das IES pesquisadas para assim confrontar o que eles esperavam ao ingressar no curso de graduação e o que eles encontraram após finalizá-lo.

Finalmente, e uma vez que o tema administração profissional/ político ainda não se consolidou identificar as bases epistemológicas do estudo da administração política atrelando a sua contribuição a formação profissional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. F. **Psicologia Aplicada à administração: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2005.

AKTOUFF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

LCADIPANI, R. **Implementing an Open Plan Office in Brazil: a Critical Analysis**. In: 1st Space & Time Conference, 2001, Palermo. 1st Space & Time Conference Proceedings, 2001.

\_\_\_\_\_. From Global Management to Mundial Management: Insights from Latin America to a Symmetrical Epistemology of Management. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. From Latin America to the World: Notes on the (Possible) Latin America Management Styles. In: GUEDES, Ana; FARIAS, Alex. (Org.). **International Management and International Relations: a Critical Perspective from Latin America**. 1 ed. New York: Routledge, v. 1, p. 136-158, 2010

\_\_\_\_\_. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011.

\_\_\_\_\_;ALMEIDA, A. Por fora bela viola, pode dentro...: Análise Crítica sobre Gestão de Espaço nas Organizações através de um estudo de caso sobre a implementação de um Escritório aberto no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.7, n. 19, p. 35-52, set./dez., 200.

\_\_\_\_\_.:BERTERO, C. Uma escola norte-americana no Ultramar? Uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 154-169, mar./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Americanizing Brazilian management. **Critical perspectives on international business**, v. 8, p. 37-55, 2012.

ALDRIDGE, S.; ROWELY, J. (1998), “Measuring customer satisfaction in higher education”, **Quality Assurance in Education**, v. 6, n. 4, p. 197-204, 1998.

ALLEN, N. E MEYER, J.P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of occupation Psychology**, v. 63, n. 3, p. 1-18, 1990.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial, 1990.

ALVENSSON, M. **Consensus, control and critique: três paradigmas of work organization research**. Aldershot: Avebury Gower Publishing, 1987.

\_\_\_\_\_; WELLMOTT, H. **Critical management studies**. London: Saga, 1992.

AMARAL, Alberto. A reforma do Ensino Superior Português. In: **Políticas do ensino superior: Quatro temas em debate**. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Portugal, 2007. Disponível e: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>. Acesso em: 02/03/2014

ANCHOR, J. R. et al. Student expectations of the financial returns to higher education in the Czech Republic and England: Evidence from business schools. **Economics of Education Review**, v. 30, p. 673–681, 2011.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRADE, R. O. B. *et al.* **Perfil, Formação e Oportunidade de Trabalho do Administrador Profissional**. São Paulo: ESPM, 1999.

ANTONACOPOULOU, E. L. (2010), Making the Business School More ‘Critical: Reflexive Critique Based on Phronesis as a Foundation for Impact. **British Journal of Management**. V. 21, n. 5, p. 6-25, 2010.

ANTONI, C. H. Research note: a motivacional perspective on change process and outcomes. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 13, n. 2, p. 197-216, 2004.

ANTONY, P. Management education: ethics versus morality. In: PARKER, M. (ed.) **Ethics and organization**. London: Sage, 1998.

ANTUNES, H. S. (2001) As lembranças escolares de professores alfabetizadoras e a relação com os processos formativos. In: BOLZAN, D. P. **Leitura e escrita: ensaios sobre a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p.159-171.

ARRIGHI, G. **O longo século XX: dinheiro**, poder e as origens de nosso tempo. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARROTEIA, J. C. **Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

ASTLEY, W. G. e VAN de VEN. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. In: CALDAS. M. P. & BERTERO, C. O. **Teorias das Organizações**. São Paulo: Atlas. 2007.

BALCÃO, Y. F., CORDEIRO, L.L. **O comportamento humano na empresa: uma antologia**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

BARAÑANO, A. M. **Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão**: manual de apoio à realização de trabalhos de investigação. Lisboa: Edições Silabo, 2004.

BARBEDO, P.; BANDEIRA, A. (2013). As tendências de investigação académica em História da Contabilidade em Portugal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONTABILIDADE E AUDITORIA. 19., 2013, Lisboa. Anais... Lisboa: Centro de Reuniões da FIL, 2013

BATEMAN, T. S. e SNELL, S. A. **Administração/Gestão**. 2. ed. Tradução Allan Vidigal hasting, Porto Alegre. Mc Graww Hill. 2012

BAUM, J. A. C., VAN LIERE, D., e ROWLEY, T.J. (2007). Between closure and holes: Hybrid network positions and firm performance. Paper presented at the Academy of Management, Philadelphia PA, Augusto.

BEHN, R. D. (1988). ‘Managing by Groping Along.’ *Journal of Policy Analysis and Management*, 8 (3):643-663.

BENNIS, W. G. (1969). *Organizational development: Its nature, origin and prospects*. Readin. M.A.: Addison – Wesley.

\_\_\_\_\_; O’TOOLE, J. (2005). *How business schools lost their way*. Harvard Business Review, 83(5), 96—104.

BENTO, L. **Desconstrução do Paradigma do Ensino de Administração no Brasil: Uma Análise Metacrítica dos Fatores Histórico-Econômico-Políticos que Influenciaram e Determinaram a Ideologia Educacional Brasileira na Área de Administração**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Administrativa, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Liderança: administração do sentido**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge**, Garden City, NY: Anchor Books, 1966.

BERTERO, C.; ALCADIPANI, R. Guerra fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, (Impresso), São Paulo, v. 52, p. 284-299, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo. Thompson Learning, 2006. (Coleção Debates em Administração).

\_\_\_\_\_; CALDAS, M. P.; WOOD JR, T. (Org.). **Produção Científica em Administração no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, v. 1. 168p.

\_\_\_\_\_.; KEINERT, T. M. A Evolução da Análise Organizacional no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 81-90, 1994.

\_\_\_\_\_. Saudosas carreiras?. **GV Executivo**. São Paulo, v. 7, p. 74-75, 2008.

\_\_\_\_\_; CALDAS, M. P.; WOOD JR., T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, 1998.

BIRCH, D. e VEROFF, J. **Motivação**. São Paulo: Herder, 1970.

BILHIM, J. **Qualificação e valorização de competências**. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2004.

BIROU, A. **Dicionário das Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

BOTELHO, A. e PINTO, L. C. Students' expectations of the economic returns to college education: Results of a controlled experiment. **Economics of Education Review**, v.23, n. 6, p. 645–653, 2009.

BOWERS, C. A., PHARMER, J. A.; SALAS, E. When member homogeneity is needed in work teams: A meta-analysis. **Small Group Research**, v. 31, p. 305-327, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 4/2005 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20. dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Ministerial. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01. Jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25. abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação Superior 2010**. Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2010. Brasília: MEC, 2011a. Políticas Públicas para a Educação Superior no Governo Lula 187. *Póesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 168-188, jan/jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 nov. 2012<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Cursos, “Provão” – 2000 a 2004 e 2009**. mar.2010. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 02 de jun de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2010). *Sinopse estatística do ensino superior graduação – 1998*, mai. 2010. Endereço eletrônico: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 02 de jun de 2013.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. **Educational Psychologist**, v., 18, n. 3, p. 200-215, 1983.

BUARQUE, C. A Universidade numa Encrusilhada. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR +5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

BUTT, B. Z.; REHMAN, K. Ur. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p. 5446-5450, 2010.

CABRAL-CARDOSO, C. e PINA, M. e REGO. A. **Tempos Moderno: uma História das Organizações e da Gestão**. 1. ed. Edições Silaba, 2007.

CALDAS M. P. e BERTERO, C. O. **Teorias das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Santo de Casa não Faz Milagre: condicionantes nacionais e implicações organizacionais pela figura do “estrangeiro”. In: MOTTA, Prestes Motta e Caldas, M. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_; FANCHIN, R. C. Paradigma Funcionalista: Desenvolvimento de Teorias e Institucionalismo nos Anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45. N. 2, 2005.

CARIBÉ, D. A. Ciência ou ideologia? A construção do campo da administração política. **Revista Brasileira de Administração Política**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 35-48, 2008.

CARMO, H. Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal), In: **Educação a distância: desafios contemporâneos**, São Carlos, EduFSCCar, 2010, p.139-162.

CARVALHO, E. Decisão na administração pública: Diálogo de racionalidades. **Sociologia, problemas e práticas**, v. 73, p. 131-145, 2013.

CASADO, T. et al. Expectativas e satisfação dos alunos de Graduação em Administração da FEA-USO/SP em relação aos estágios. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, 14 (n. especial), p. 61-76, 2010.

\_\_\_\_\_. A Motivação e o Trabalho. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). **As Pessoas na Organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

CHANLAT, J. F. **O indivíduo nas organizações: uma dimensão esquecida**. São Paulo: Atlas, 2000.

CHIAVENATO, I. **Teoria da Administração**. Rio de Janeiro: Ed. Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Administração nos novos tempos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, 610p.

COELHO, F. S. e NICOLINI, A. M. (2010). A contribuição à história do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1952 1994): proposta de periodização e análise de um dos estágios de construção. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil, formação e oportunidades de trabalho do administrador profissional**. Pesquisa Nacional. Brasília, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/institucional/conselho-federal> , Acesso em: 10 de Julho de 2013.

COVRE, M. L. M. **A formação do administrador de empresa**, 3º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. Crise e reforma do sistema universitário. **Novos Estudos. CEBRAP**, n.46, p.143-70, nov. 1996

\_\_\_\_\_. **A Universidade Temporã: O ensino superior da colônia à era Vargas**. Bauru: UNEPS, 2007, 312p.

DAVEL, E e VERGARA, S. C. **Gestão de Pessoas com subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DELLA GIUSTINA, A P.; SILVEIRA, A.; HOELTGEBAUM, M. The teaching of entrepreneurship. In: INTERNATIONALIZING INTREPRENEURSHIP EDUCATION AND TRAINING - IntEnt, São Paulo. **Anais...** São Paulo, FGV – Centro de empreendedorismo e novos negócios: SEBRAE SP, 2006. p. 922- 38. 1CD-ROM.

DIAS, M.A.R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.88, p.893-914, 2004.

DONALSON, B. e McNICHOLAS, C. Understanding the postgraduate education market for UK-based students: A review and empirical study. **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, v; 9, n. 4, p. 346-360, 2004..

DRUZDEL, M. J.; GLYMOUR, C. (1995), “**Application of the TETRAD II program to the study of student retention in US colleges**”, retrieved on October 15, 2009.

ECHEVARRIA, S. G. **Estructuración y planes de estúdios de ciências económicas y empresariales en las universidades centroeuropeas**: República Federal de Alemania, Austria y Suiza. Alcalá de Henares, Universidade de Alcalá de Henares, Instituto de Dirección y Organización de Empresas, 1984. (Working Papers n? 13.)

ELLSON, T. Assessing contribution of research in business to practice. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 11, p. 1162, 2009.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 9., 2000, Rio de Janeiro, RJ. **Resumo dos trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

ESTEVENS, M. (2000). Das origens do comércio em Portugal à obrigatoriedade de utilização do método das partidas dobradas. CONGRESSO DE CONTABILIDADE E AUDITORIA: A CONTABILIDADE NA VIRAGEM DO MILÉNIO, 8., 2000. **Anais...** Aveiro, 2000

FARIA, J. H. (2001). Educação, trabalho e desenvolvimento tecnológico. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2001, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Crítico e teorias das organizações**. Curitiba: UFPR, 2009.

\_\_\_\_\_.; LEAL, A. P. (Eds.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FÁVERO, M. L. **A universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, v.1, 184p.

\_\_\_\_\_. A universidade do Brasil: das origens à reforma universitária de 1969. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.17-20, 2006.

FAYOL, H. **Industrial and General Administration**. Translated by J. A. Coubrough. Geneva: International Management Institute, 1930.

FENPROF. **O sistema de ensino superior em Portugal: Parte I**, mai. 2012. Disponível em: [http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm\\_doc/mid\\_132/doc\\_6444/anexos/sesp\\_parte\\_i.pdf](http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf). Acesso em 04 ago. 2014..

FERLIE, E.; McGIVEN: MORAES, de A. Developing a Public Interest School of Management. **British Journal of Management**, v. 2, n. 5, p. 60-70, 2010.

FERREIRA, J. M. e CARVALHO; F. S. *Psicossociologia das Organizações*, 5ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill, 1996, 379 p.

FESTINALI, R. C. A F. Formação de mestres em administração: por onde caminhamos? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

FISCHER, F. Citizen participation and the democratization of policy expertise; from a theoretical inquiry to practical cases. **Policy Sciences**, n. 26, p. 165-187, 1993.

\_\_\_\_\_. Proposições sobre Educação Profissional em nível de Pós-Graduação para o VI PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (Org.). **Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010, v. 2, p. 259-276.

\_\_\_\_\_. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovação nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 11-20, 1993.

\_\_\_\_\_. Jazz no Ensino de Organizações e Gestão. In: Davel, Eduardo; Vergara, Sylvia;Ghadiri, S.C. (Org.). **Administração como arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. 1ed. São Paulo: Atlas, 2006, v. 1, p. 0-15.

\_\_\_\_\_. Símbolismo da brasilidade e ethos barroco: território acadêmico e emergência tribal. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua; SARAIVA, Luiz Alex Silva. (Org.). **Símbolismo organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007, v., p. 307.

\_\_\_\_\_.: [WAIANDT, C.](#) (2010). A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87-110, abr. 2012.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FOUCOULT, P. M. A ordem do discurso. São Paulo. Loyola, 1998.

FOUTNIER e GREY. Developing a public interest School of manangement. **British Journoul of Management**, v. 21, p. 60-70, 2007.

FRANCÈS, R. **Motivation et efficience au travail**. Liège: Mardaga, 1995.

FREIRE, D. A educação na base dos processos de formação. **Revista de Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p. 45-53, 2009.

FREIRE, J. (1993). **Sociologia do Trabalho**: uma introdução. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

FREIXO, M. J. V. **Metodologia Científica**. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

GARCIA, F.; BRONZO, M. (2000). As bases epistemológicas do pensamento administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, CD Rom, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, São Paulo, 1994.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM), **Swiss Executive Report 2007**, Disponível em: [www.gemconsortium.org](http://www.gemconsortium.org). Acesso em: 09. 09. 2014

GODOY, A. S. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n 2, 1985.

GOMES, A.M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

GOMES, F. G. A inserção da economia alagoana na recente dinâmica de crescimento regional. In: FÓRUM BANCO DO NORDESTE DE DESENVOLVIMENTO; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA; FÓRUM BANCO DO NORDESTE DE DESENVOLVIMENTO; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 18., 2012, Fortaleza, Anais... Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_.:; SANTOS, R. S. ; [SANTOS, T. C. S.](#) ; ANDRADE FILHO, L. M. (2013). A Crise, o Estado e os Equívocos da Administração Política do Capitalismo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 18., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2013.

GONÇALVES, W. J. et al. Curso de administração nos países de língua portuguesa: Análise comparativa das estruturas curriculares dos cursos de graduação em administração. COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR. 10., 2010. Mar del Plata: Argentina. **Anais...** . Mar del Plata: Argentina, 2010.

GORDON, R. A. e HOWELL, EDWIN. E. (1959). Higher education for business. Nova York: Columbia University Press.

GREATTI, L. e SENHORINI, V. M. Empreendedorismo: uma visão comportamentalista. In: ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE EMPRESAS. 1., 2000. Maringá. **Anais...** Maringá, 2000.

GRECO, S. M. S. S. et al. **Empreendedorismo no Brasil**: 2008, Curitiba: IBQP, 2009.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22 n. 2, pp. 201-210, mai./ago. 2006

HABERMAS, J. Jurgen Habermas: 60 anos. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.98, 1986. (Número especial).

\_\_\_\_\_. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987

\_\_\_\_\_. *The Theory of communicative action*: Lifeworld and System: a critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press, 1987, v. 2.

HABERMAS, J. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. IN: SUHRKAMP, Verlag. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid; Cátedra, 1989. (Edição espanhola)

HATCH, M. J. Doing time in organization theory. **Organization Studies**, v. 23, n. 6, p. 869-875, 2003.

HEILBRONER. New Generation, Great Expectations: a field study of the Millennial generation. **Journal of Business Psychology**, v. 25, p. 281-292, 1996.

HENNIG, T., LANGER, M. F. e HANSEN, U. Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality”, **Journal of Service Research**, v. 3, n. 4, p. 331-344, 2001.

HERSEY, P. e BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.

HERTEL, G., KONRADT, U.; ORLIKOWSKI, B. Managing distance by interdependence: Goal setting, task interdependence and team-based rewards in virtual teams. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 13, p. 1-28, 2004.

HOFSTEDE, G. H. **Culture and Organizations: software of the mind**. Maastricht: Editora McGraw-Hill, 1991.

HOUAISSI, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 2.0, São Paulo: Objetiva, 2010.

HURTIG, S. Introdução à Sociologia Política. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 4, n. 13, 1966.

INOCENTE, N. J et al. Expectativas futuras dos alunos do curso de Administração de uma Instituição Privada de Ensino Superior. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E C ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 14., 2007, João Pessoa, **Anais ...** Paraíba, 2007, p. 1-6.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior**: 2012. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012

\_\_\_\_\_. **Exame nacional de cursos**: relatório-síntese 2011. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,, 2011

JAPIASSU, H. (1991). **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

JONES, G. R. e GEORGE, J. M. **Fundamentos da Administração contemporânea**. Tradução Ariovaldo Griesi, 4 ed. Porto Alegre: AMGH, 2012

KAHN, R. L. et al. **Organizational stress**: Studies in role conflict and ambiguity. New York: John Wiley and Sons, 1964

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. Tradução de Auripebo Simões. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1976.

KEINERT, R. C. Perspectivas atuais do ensino de administração na Europa. **Revista de Administração de Empresas**. [online]. São Paulo, v.26, n. 2, p. 65-69, 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901986000200007> Acesso em: 12 de junho de 2013.

KEINERT, T. M. M. O que é administração pública no Brasil? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anpad, 2000.

KLEIN, J. I. Feasibility Theory: A Resource-Munificence Model of work motivation and behavior. **Academy of Management Review**, v. 15, p. 646-665, 1990.

KUBR, M.; MILAN, C.; WALLACE, J. Successes and failures in meeting the management challenge: Strategies and Their Implementation. Genebra/Washington. In: ILO. Management Development Branch/Te World Bank, 1983, no. 585. no. 12.

LACERDA, E. R e REIS, M. G. A expectativa dos estudantes de administração: um estudo comparativo entre pública e particular em Alagoas. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.16, n. 3, p. 75-83, 2008.

LACERDA, E. R. M.; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 77-96, 2003.

LACOMBE, F. J. M: HEILBOM, G. L. J. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAURENCE, H. **Administração e Management: realidade e ilusão**. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2001, 72 p.

LIKERT, R. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Pioneira, 1971.

LIMA, L. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 91-123, jan./dez. 1997.

LODI, J. B. **O fortalecimento da empresa familiar**. São Paulo: Pioneira, 1989.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; CUNHA, V. C.; AMBONI, N. (1990). Organizações: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 14., 1990, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 1990.

MADUREIRA, C. A formação comportamental dos quadros superiores da administração pública portuguesa. **Revista Europeia de Formação Profissional**, v. 3, n. 39, p. 52- 67, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação comportamental no contexto da reforma da Administração Pública portuguesa**. Oeiras: Edições INA, 2004.

\_\_\_\_\_.; ASENSIO, M.; R. Miguel. **Análise da evolução das estruturas da administração pública central portuguesa decorrente do Prace e do Premac**. Lisboa: DGAEP, 2013.

MAINARDES, E. W. e DOMINGUES, M.J.C.S. (2008) .Satisfaction of students in management of Joinville/SC. In: ENCONTRO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 19., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008

MARANHÃO, C. M. S. DE A.; PAES DE PAULA, A. P. História e Projetos da Pedagogia Crítica: Trilhando um Caminho Possível no Ensino da Administração. ENCONTRO ANUAL

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

MARCH, J.;SIMON, H. **Teorias da Administração**. 5 ed Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MARGLIN, S. The origins and functions of hierarchy in capitalist production. In: MAROCOS, J.; BISPO, R. (2003), **Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas, Manuais Universitários**, 27, Lisboa: Climepsi Editores, 2001.

MAROCO, J. e BISPO, R. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, Climepsi Editores. 2003.

MARTIN, R. e PAUL, H. Appleby and his administrative world. In: MARTIN, R. C. (Editor). **Public administration and democracy: Essays in honor of Paul H. Appleby**. Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1965.

MARTINS, C. B. **Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989, 663 p.

\_\_\_\_\_. Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. **Análise Social**, v. XLVIII, p. 622-658, 2013.

\_\_\_\_\_. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro?. **Sociologias** (UFRGS. Impresso), v. 29, p. 100-127, 2012.

MARTINS, P. E. M. Repensando a formação do administrador brasileiro. **Archétypon**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, set. /dez. 1997.

MARX, K. (1982). **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, (Os Economistas).

MATTOS, P. L. C. L. de. Administração é Ciência ou Arte? O que podemos aprender com este mal-entendido? **Revista de Administração de Empresas, São Paulo**, v. 49, n. 3, jul./set., p. 349-360, 2009.

MAXIMIANO, A. C. A. **A Teoria da Administração: um contexto e uma análise**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, S. C. B.; DUTRA, H. F. O.; OLIVEIRA, P. A. S. Avaliando a Qualidade do Serviço Educacional numa IES: Impactos da Qualidade percebida na apreciação do aluno de graduação. **Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 8, n. 21, p. 125-137, 2002.

MENDES, C. D. **Análise crítica do desenvolvimento educacional**. Rio de Janeiro: Atlas, 2003.

MENDONÇA, F. **Debêntures**. Rio de Janeiro: Saraiva. Mestrado; São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org) **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília-DF: Inep, 2006, p. 73-84.

MINTZBERG, H. Ten ideas designed to rile everyone who cares about management. **Harvard Business Review**, v. 74, n. 4, p. 61-68, 1996.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado!** Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006. 428 p.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. H. (2002). *Reality programming for MBAs*. **Strategy and Business**, v. 26, n. 1, p. 28-3, 2002.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J. Matter of degrees: Do MBAs make better CEOs? **Fortune**, v. 19, v. 244, 2001

MONTEIRO DE FREITAS, A. A. da S. (2010). **Avaliação da educação superior**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

MOORE, M. H. **Fives at School**: New York: Putnam's Sons, 1959

\_\_\_\_\_. A Conception of Public Management. In: **Teaching public management**. Boston: Boston College, 1984, p. 1-12

\_\_\_\_\_. **Creating Public Value: Strategic Management in Government**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

MOREIRA, D. A.; SILVA, E. M. Dificuldades percebidas na disciplina de administração da produção por alunos da 3º série de um curso de administração de empresas: uma abordagem exploratória. **Revista Administração On Line**. São Paulo, v. 2, n. 1, jan./fev. 2001.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n.4, p. 53-55, out./dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Organizações e Sociedades: A Cultura Brasileira. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 7, n.19, p. 13, 2001.

\_\_\_\_\_.; ALCADIPANI, R. Teoria Crítica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n.4, p. 108. 2001.

\_\_\_\_\_.; ALCADIPANI, R. Jeitinho Brasileiro, Controle Social e Competição. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 6-12, 1999.

\_\_\_\_\_. **Organização e Poder Empresa, Estado e Escola**. São Paulo, Atlas, 1986<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Teoria das Organizações evolução e crítica**. São Paulo, Pioneira, 1986b.

MOWEN, J. e MINOR, M. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Prentice-Hall, 2003.

MUCHINSKY, P. M. Motivación laboral. In: MUCHINSKY, P. M. (Org.), **Psicologia aplicada al trabajo**: una introduccion a la Psicología Industrial y Organizacional. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1994, p. 367-412.

MUNRO, B. (1981). Dropouts from higher education: Path analysis of a national sample. **American Educational Research Journal**, v. 8, n. 2, p. 133-141, 1981.

MUTH, J. F. (2003) Rational expectations and the theory of price movements. In: HOOVER, K. D. (Org). **The new classical macroeconomics**. Cambridge University Press, 1992. v., . p. 03-23.

MURPHY, J. (1998). Preparation for schol principalship: The United States story. **School leadership & management**, v. 18, n. 3, p. 359-372, 1998.

NAPOLI, A. R. e WORTMAN, P. M. Psychosocial factors related to retention and early departure oftwo-year community college students. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 4, p. 419-462, 1998.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v.1, n. 3, p. 52-53, 2007.

NICOLINI, A. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação: os novos desafios da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, p. 130, 2004.

\_\_\_\_\_.:FISCHER. Trajetória e Tendências do Ensino de Administração Pública no Brasil: a Hora e a Vez do Dirigente Público. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, A. **Industrialização e Desenvolvimento**. São Paulo: Quartir Latin.. 2005.

OTT, J. S.; HYDE, A. C.; SHAFRITZJ. N. (Eds). **Public Management: The Essential Readings**. Chicago: Nelson-Hall, 1991.

PAIVA JR, F. G. e CORDEIRO, A. J. Empreendedorismo e o espírito empreendedor: uma análise da evolução dos estudos na produção acadêmica brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.

PALÁCIO, A. B.; MENESES, G. D. e PÉREZ, P. J.P. The configuração of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational Administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PELEIAS, I. R. e NICOLINI, A. M. Educação em Administração e Contabilidade no Brasil. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Florianópolis, v. 12, p. 5-8. 2014.

PEREIRA, J. M. O ensino comercial público do Porto oitocentista. **Revista de Contabilidade e Comércio**, v. 237, p. 95-146, 2006.

PERRY, J. L.; KENNETH, L. K. **Public Management: Public and Private Perspectives**. Palo Alto, CA: Mayfield, 1983

PFEFFER, J. e FONG, C. T. The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. **Academy of Management Learning & Education**, v. 1, n. 1, p. 78-95, set. 2002.

PIERSON PORTER, L.W.;L.E. MCKIBBIN. **Management education and development: Drift or thrust into the 21st century?** New York: McGraw-Hill, 1988.

PIERSON, F.C. **The education of American business: A study of university college programs in business administration**. New York: McGraw-Hill, 1959.

PINTO, V. R. R. e MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out./dez. 2012.

PLANTULLO, V., KITAHARA, J. R., GOUVÊA, M. A. e PETRONI, L. M. Nível de percepção dos alunos egresso de um curso de Administração sobre a adequação do currículo às atividades profissionais. **Revista de Gestão da USP**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2007.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. **Managerial attitudes and performance**. Homewood, IL: Dorsey Press and Richard D. Irwin, 1968

PORTUGAL. **Portugal 2010: acelerar o crescimento da produtividade. Síntese de conclusões**. McKinsey & Company e McKinsey Global Institute (MGI). Lisboa: Ministério da Economia de Portugal, set. 2003

PROVENCIALLI, V. L. N.; SARAIVA, L. A. S. ; MESQUISTA, H. T.; CAMPOS, L. O. B. N. A Graduação em Administração sob a ótica discente: um estudo comparativo entre instituições de ensino superior de Sergipe. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.19-36, 2005.

RAINEY, H. G. Public Management: Recent Developments and Current Prospects, 'in: Naomi B. Lynn and Aaron Wildavsky, eds., **Public Administration: The State of the Discipline**, Chatham, NJ: Chatham House, v. 10, n. 2, p. 157-184, 1990.

RAINEY, H. G. **Understanding and Managing Public Organizations**. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1977.

RAMOS, A. G. A Teoria administrativa e a utilização inadequada de conceitos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 66-76, 1983.

\_\_\_\_\_. **A nova ciência das organizações**. São Paulo: FGV, 1989.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução ao histórico da organização racional do trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2008, 132 p.

RAMOS, A. G. A redução sociológica. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. **Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

REIBSTEIN, D., DAY, G., e WIND, J. Guest editorial: Is marketing academia losing its way? **Journal of Marketing**, v. 73, n. 4, p. 1-3, 2009.

REINERT, J. N. **Cursos de graduação em administração**: a necessidade de um novo enfoque. Blumeau: Nova Letra, 2002.

RIANA, E.K.; ZUHAIRI, A. e MARIA. The Decision: marking Process of Distance education Studentes at Universitas Terbuka in Indonesia. **Asian Journal of Distance Education**, v.4, n. 1, p. 20-33, 2006.

RIBEIRO, A. L. **Teorias da Administração**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

RIBEIRO, J. U. Política e Administração. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v.13, n. 37/38, jul./set. 2006.

RICE, R. W., e KASTENBAUM, D. R. The contingency model of leadership: Some current issues. **Basic and Applied Social Psychology**, v. 4, p. 373-392, 1983.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 11.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

ROCHA, J. A.. O papel dos eleitos locais na gestão de recursos humanos. **Revista da Administração Local**, n. 139, 15-20, jan./fev. 1994.

RODRIGUES, L., CRAIG, R., GOMES, D. A intervenção do Estado no ensino comercial: o caso da Aula do Comércio, 1759 (II). **Contabilidade**, 2, p. 39-44, 2010.

RODRIGUES, S. B. e CARRIERI, A. P. (2001). A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, p. 81-102, edição especial.

ROETHLISBERGER, F. J.; E W. J. DICKSON. **Management and the Worker**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1939.

ROMUALDO, C. Higher Education And Business Administration Course Scenery In Brazil: A Critical Analysis. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, v. 1, n. 1, fev, p. 105-123, 1939.

ROSA, L. **Cultura Empresarial, Motivação e Liderança**. (Psicologia das organizações), Lisboa: Sílabo, 1994.

SALANCIK, G.; PFEFFER, J. A social information processing approach to job attitudes and task design. **Administrative Science Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 224-253, jun. 1978.

SALANOVA, M., HONTAGAS, P., PIERÓ, J. M. Motivation laboral. In J. M. Peiró; F. Prieto (Eds.). **Tratado de Psicología del trabajo**. Madrid: Síntesis, 1996, v. 2

SAMPAIO, H. (2001). **Ensino superior no Brasil**. São Paulo: Huitec: FAPESP. 2001.

SANCOOL, A. Z. e MUNK. L. Sócrates e o ensino de Administração de empresas: pela valorização de um posicionamento Crítico. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 10, n. 4, p. 75-86, 2003.

SANCHES, M. F. Liderança assistida por pares: Articulação entre conhecimento experiencial e conhecimento teórico. In: J. BARROSO, A. E.; FERREIRA, J. (eds.), **A Escola um Objeto de Estudo**. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Lisboa: AFIRSE Portuguese, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1995.

SANTOS, B. S. de. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. de (Org.). **A globalização em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-94.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção de pessoal**. São Paulo: Pioneira, 1985.

SANTOS, R. S. (2008). O contexto da criação e o desenvolvimento epistemológico da Escola de Administração. **Revista Brasileira de Administração Política**, Salvador, v. 2, n. 2, out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Administração política como campo do conhecimento**. 2 ed. Salvador: FEAUFBA; São Paulo: Hucitec-Mandacaru, 2009.

\_\_\_\_\_. **Keynes e a proposta de administração política do capitalismo**: uma crítica aos pressupostos da externalidade do Estado e da crise fiscal. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. Manifesto da Administração Política para o desenvolvimento do Brasil. **Revista Brasileira de Administração Política**, Salvador, v. 3, n. 2, out. 2010.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, E. M. A administração Política Brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 75-83, 2006.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, E. M.; BASTOS, L. S. P. . Metodologia de Formação Profissional Integrada (e Continuada) de Servidores Públicos: a experiência do curso de especialização em gestão pública com ênfase em financiamento externo. In: RIBEIRO, E. M.; SOUZA, R. S.. (Org.). **Administração Política Baiana: Gestão Em foco - Pnage e outras experiências**. 1ªed.São Paulo: Hucitec, 2012, v. 1, p. 37-60.

\_\_\_\_\_. **A Administração Política Como Campo do Conhecimento**. São Paulo: Mandacaru, 2004.

\_\_\_\_\_. RIBEIRO, E. M. e CHAGAS, T. (2009). Bases teórico-metodológico da administração política. **Revista Brasileira de Administração Política**, Salvador, v. 2. n. 1, abr. 2009.

SANTOS, T. M. **Noções de administração escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

SARAIVA, L. A e SILVA, F. M. A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_.; BAUER, M. C. L. e PAIVA, K. C. M. Desafios no universo das organizações de educação superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2009

SCHERMERHORN JR., J. R. **Administração**. Tradução: Mário Persona. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SCHLICKMANN, R.; ROCZANSKI, C. R. M.; AZEVEDO, P. Experiências de educação superior a distância no mundo. In: Anais: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 8., 2008, Assunção/Paraguai. **Anais...** Assunção/Paraguai, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina**. 10. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SERVA, M. Contribuições para uma Teoria Organizacional Brasileira, **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007, v. 1. 304 p

SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2012

SHIVELY, H. H. The Core Curriculum in Higher Education for Business. **The Journal of Higher Education**, v. 37, n. 2, p. 88-9, 1996.. Ohio State University Press. Disponível: <http://www.jstor.org/stable/1979345>. Acesso em: 24/09/2013.

SILVA, A. T. da. **Organização e técnica comercial**. São Paulo: Atlas, 1991.

SILVA, C.; CARVALHO, V. A Responsabilidade social no ensino superior: da origem ao cotidiano educacional. **Responsabilidade Social.**, Brasília, v.4, n.4, p.7-16, 2009

SILVA, G. R. Tendências actuais na formação em Administração Educacional. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 20, n. 1, p. 221-245, 2007.

SILVA, M. R. DA. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...**Recife: ANPAD, 2007

SIMON, H. A. **Teorias da Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

SINAES. **Da concepção à regulamentação**. 4. ed. Brasília: INEP, 2012.

SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMITH, A. Off-campus support' in distance learning: How do our students define quality? **Quality Assurance in Education**, v. 12, n. 1, p. 28-38, 1981.

SMITH, D. Response to Judith Stacey and Barrie Thorne's Essay, **Perspectives**, v. 18, n. 3, p. 433-436, 1996.

SOBRINHO, J. D. e BRITO, M. R. F. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafios. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

SOTO, E. **Comportamento Organizacional: o impacto das emoções**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUSA, José de. Reformismo social e projecto educativo: António Sérgio, defensor do «ensino técnico-profissional». In: JORNADAS DE CONTABILIDADE, 2., 1984, Aveiro. **Anais...** Aveiro: ISCAA, p. 540-557, 1985.

SPARKES, A. Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. **Journal of Teaching in Physical Education** 10, 103-133, 1991.

STEERS, R. M. **Motivation and work behavior**. New York: McGraw-Hill, 1975.

STOKES, D. E. Political and Organizational Analysis in the Policy Curriculum,' **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 6, n. 1, p. 45-55, 1986.

TAVARES, M. A clínica na confluência da história pessoal e profissional. In W. Codo (Ed.), **O trabalho enlouquece?** Um encontro entre a clínica e o trabalho (pp. 53-103). Petrópolis, RJ: Vozes. 2004, p. 53-103..

TAVEIRO, A. **Estudo e ensino de Administração Pública em Portugal**. Lisboa: Editora Escola, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, SP, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2010.

TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T. Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. **Research in Higher Education (Historical Archive)**, v. 12, n. 3, p. 271-28, 1980.

THOMAS, H. An analysis of the environment and competitive dynamics of management education. **Journal of Management Development**, v. 26, n. 1, p. 9-21, 2007.

THOMPSON, V. A. (1967). *Moderna organização*. EUA: USAID, 1967.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, p. 89-125, 1975.

\_\_\_\_\_. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2nd ed.. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Limits of theory and practice in student attrition, **Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.

\_\_\_\_\_. **Leaving college: rethinking the cause and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Stages of Student Departure: Reflection on the Longitudinal Character of Student Leaving" **Journal of Higher Education**, v.59, n.4, p. 438-455, 1988.

TONELLI, M. J. Produção acadêmica em recursos humanos no Brasil: 1991-2000. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 105-122, jan./mar.2003.

TRANGTEMBERG, M. (2005). **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Unesp, 2005.

TRINDADE, A. R; CARMO, H; BIDARRA, J.. Current developments and best practice in Open and Distance Learning, In: INTERNATIONAL REVIEW OF RESEARCH IN OPEN AND DISTANCE LEARNING, Universidade de Athabasca, Alberta, Canada, 2000.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Trad. Laura Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VAN DE VEN, A. H.. **Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research**. Oxford University Press. Osford, UK. 2007

VERGARA, S.; CARVALHO, D. Nacionalidade dos alunos”.Referenciados na Literatura sobre Organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 19. 1995, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 1995, p. 170-188

\_\_\_\_\_. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, S. C. e PINTO, M. C. S. (2001). Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**. [online]. Rio de Janeiro, v..5, n. spe, p. 103-121, 2001.. ISSN 1982- 7849. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500006>. Acesso em: 10 de março de 2013.

\_\_\_\_\_.; CARVALHO, D. (1996). Refletindo sobre as possíveis consequências da análise organizacional apoiada em referências estrangeiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 30, n. 6, 1996.

VIDAL, C. O ensino das ciências empresariais em Portugal. **Revista de Contabilidade e Comércio**, Porto, n. 185/186, p. 71-81, 1984.

WISEU, F. (Re)contando a Velha História: Reflexões sobre a Gênese do Management. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 4, n. 5, art. 1, p. 780-797, set./out. 2010.

VIZEU, F. *Em algum lugar do passado*: contribuições da pesquisa histórica para os estudos organizacionais brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro; ANPAD, 2007.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1963

WAHRLICH, B. M. de S. **Administração de pessoal: princípios e técnicas**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1954.

WALDO, D. **The administrative state, second edition**. New York: Holmes and Meier, 1984.

WEICK, K. E. The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. **Admin. Sci. Quart.**, v. 38, p. 628–652, 2003.

WHITE, L. D. (1926) Introduction to the study of public administration. New Jersey: Prentice Hall. In: SHAFRITZ, J. M; HYDE, A.C & PARKES, S.J. **Clássicas of Public Administration**. 5th Edition. Belmont: Thomson: Wadsworth, 2004.

WOODROW, W. The study of administration. **Political Science Quarterly**, v. 1, n. 2, p. 197-222, 1987.

WREN, D. **The Evolution of Management Thought**, Second Edition. New York: John Wiley & Sons, 1979. Disponível em [www.fecap.br/adm\\_online](http://www.fecap.br/adm_online). Acesso em 13. Ago. 2013.

ZANELLI, J. C., ANDRADE, J. E. B. e BASTOS, A. V. B. **Psicologia, Organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## ANEXO A– Inquérito aos estudantes de graduação ingressantes



Universidade Federal da Bahia- UFBA

Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD.

Caro estudante

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, na área de Administração, com acadêmicos do curso de Administração, acerca dos motivos da escolha e das expectativas frente a formação profissional e/ou político.

Solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder o questionário abaixo.

Agradecemos a sua colaboração.

**Questionário: Expectativas dos estudantes de Administração frente a formação profissional e/ou política.**

Este questionário é formado de três partes que devem ser respondidas em sua sequência.

PARTE 01: Inquérito comum

### Dados de Identificação

Sobre você:

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_ Série (semestre): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Reside na cidade que faz o curso: \_\_\_\_\_

### Sobre a sua família:

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Renda (em reais): \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Renda (em reais): \_\_\_\_\_

Número de filhos (inclua você): \_\_\_\_\_

Filho	Idade	Sexo	Escolaridade
1			
2			
3			
4			
5			
6			

### PARTE 02: Inquérito nível de expectativas dos estudantes frente ao curso.

Responda de forma que expresse a sua opinião.

1. Indique, em ordem de importância, os três principais motivos que o levaram a escolher o curso de Administração.

---

---

2. Indique o principal agente de contribuição quem?) para esta tomada de decisão na escolha do curso de graduação?

---

---

3. Indique três expectativas que você tem do curso de Administração?

---

---

4. Ao iniciar o curso, definia o que é Administração.

---

---

5. Neste princípio do curso de Administração, você pode indicar que o seu nível de expectativas:

---

---

6. Indique três elementos que possa contribuir para a satisfação das expectativas que tem hoje do curso de administração ao longo do curso:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

7. Você tem encontrado (ou encontrou) dificuldades na realização do curso? Sim  Não

8. Quais? Relacione-as.

---

---

9. Atualmente, o que é a Administração para você?

---

---

10. Na sua opinião, qual o campo da administração, marque 03 (três) questões em ordem crescente de importância da resposta: 01(um) a 03(três), onde 01 indica a resposta de maior importância e proximidade a sua opinião e o 03 (três) indique a terceira resposta com maior proximidade:

( ) a gestão organizacional

( ) a aplicabilidade das técnicas administrativas em área de atuação

( ) conhecer as formas de melhorar os resultados das organizações

( ) conhecer e aplicar as práticas para a melhoria dos resultados da empresa

( ) as práticas: RH, financeira, marketing, qualidade, logística, materiais, etc.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

11. O que você pretende fazer em termos profissionais, após concluir o curso de Administração?

---

---

**PARTE 03: Inquérito perfil do curso de Administração.**

**1- Até que ponto os conceitos e ideias de gestão, listados em baixo, fazem ou fizeram parte do seu curso?**

EscaLa de resposta
1= Muito pouco.
2= Pouco.
3= Não sabe.
4= Moderadamente.
5= Bastante.

EscaLa de resposta:	1	2	3	4	5
a. A concepção da Gestão como campo do conhecimento não tem uma identidade própria, seja porque os estudiosos têm dado pouca importância ao trabalho de investigação de base epistemológica; seja porque, quando alguma importância é dada a estudos dessa natureza, é de forma equivocada.	<input type="checkbox"/>				
b. O objeto da Gestão é a organização	<input type="checkbox"/>				
c. O objeto da Gestão é o processo de gestão.	<input type="checkbox"/>				
d. O estudo da Gestão (Administração) tem como base as Teorias da Administração e não a Teoria da Organização.	<input type="checkbox"/>				
d. Os cursos de Gestão tiveram como base a formação e o estudo da epistemologia da administração e não apenas os fundamentos históricos enquanto processo.	<input type="checkbox"/>				
e. A Gestão significa a “maneira de fazer”, o “processo de fazer” – a engenharia de produção em todos os sentidos.	<input type="checkbox"/>				
f. A Gestão é responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade, e considerando que a organização é um elemento particular das referidas relações e concebida por uma modalidade de administração, não é possível que a organização seja objeto do campo do conhecimento denominado administração política.	<input type="checkbox"/>				
g. No estudo da Gestão estava presente a distinção, de forma clara, entre gestão (concepção) e gerência (execução).	<input type="checkbox"/>				
h. O processo de tomada de decisão é relativo tanto ao “que fazer”, quanto relativo ao “como fazer”.	<input type="checkbox"/>				
i. A Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade que encontra obstáculos intransponíveis devido à descontinuidade (administrativa) no processo de implantação do projeto da nação (pensamento na melhoria das condições de vida humana).	<input type="checkbox"/>				
j. Outros	<input type="checkbox"/>				

**2. Qual o seu nível de expectativa com o seu curso de graduação?**

EscaLa de Resposta	
<b>01</b>	<b>05</b>
Altamente Negativa	Altamente Positiva

Antes de se graduar					Questões
EscaLa de resposta					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	a. Obter conhecimentos na área de formação para ser um profissional de sucesso.				
<input type="checkbox"/>	b. Formação técnica para maximizar os resultados organizacionais				
<input type="checkbox"/>	c. Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais				
<input type="checkbox"/>	d. Ser num profissional bem sucedido-financeiramente				

<input type="checkbox"/>	e. Ser agente de transformação social através da gestão				
<input type="checkbox"/>	f. Compreender a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultados.				
<input type="checkbox"/>	g. Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos.				
<input type="checkbox"/>	h. Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país.				
<input type="checkbox"/>	i. Atuar nas transformações locais e organizacionais				
<input type="checkbox"/>	j. Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.				
<input type="checkbox"/>	K. Outras.				
<input type="checkbox"/>	L. (especificar quais e responder de acordo a escala)				

## ANEXO B – Inquérito aos estudantes de graduação ingressantes



Universidade Federal da Bahia- UFBA  
Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD.

Caro estudante

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, na área de Administração, com acadêmicos do curso de Administração, acerca dos motivos da escolha e das expectativas frente a formação profissional e/ou político.

Solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder o questionário abaixo.

Agradecemos a sua colaboração.

**Questionário: Expectativas dos estudantes de Administração frente a formação profissional e/ou política.**

Este questionário é formado de três partes que devem ser respondidas em sua sequência.

### PARTE 01: Inquérito comum

#### Dados de Identificação

Sobre você:

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_ Série (semestre): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Reside na cidade que faz o curso: \_\_\_\_\_

#### Sobre a sua família:

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Renda (em reais): \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Renda (em reais): \_\_\_\_\_

Número de filhos (inclua você): \_\_\_\_\_

Filho	Idade	Sexo	Escolaridade
1			
2			
3			
4			
5			
6			

### PARTE 02: Inquérito nível de expectativas dos estudantes frente ao curso.

Responda de forma que expresse a sua opinião.

**12.** Indique, em ordem de importância, os três principais motivos que o levaram a escolher o curso de Administração.

---

**13.** Indique o principal agente de contribuição quem?) para esta tomada de decisão na escolha do curso de graduação?

---

---

14. Indique três expectativas que você tem do curso de Administração?

---

---

15. Ao iniciar o curso, defina o que é Administração.

---

---

16. Neste princípio do curso de Administração, você pode indicar que o seu nível de expectativas:

---

---

17. Indique três elementos que possa contribuir para a satisfação das expectativas que tem hoje do curso de administração ao longo do curso:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

18. Você tem encontrado (ou encontrou) dificuldades na realização do curso? Sim  Não

19. Quais? Relacione-as.

---

---

20. Atualmente, o que é a Administração para você?

---

---

21. Na sua opinião, qual o campo da administração, marque 03 (três) questões em ordem crescente de importância da resposta: 01(um) a 03(três), onde 01 indica a resposta de maior importância e proximidade a sua opinião e o 03 (três) indique a terceira resposta com maior proximidade:

( ) a gestão organizacional

( ) a aplicabilidade das técnicas administrativas em área de atuação

( ) conhecer as formas de melhorar os resultados das organizações

( ) conhecer e aplicar as práticas para a melhoria dos resultados da empresa

( ) as práticas: RH, financeira, marketing, qualidade, logística, materiais, etc.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

---

---

22. O que você pretende fazer em termos profissionais, após concluir o curso de Administração?

**PARTE 03: Inquérito perfil do curso de Administração.**

2- Até que ponto os conceitos e ideias de gestão, listados em baixo, fazem ou fizeram parte do seu curso?

EscaLa de resposta
1= Muito pouco.
2= Pouco.
3= Não sabe.
4= Moderadamente.
5= Bastante.

EscaLa de resposta:	1	2	3	4	5
a. A concepção da Gestão como campo do conhecimento não tem uma identidade própria, seja porque os estudiosos têm dado pouca importância ao trabalho de investigação de base epistemológica; seja porque, quando alguma importância é dada a estudos dessa natureza, é de forma equivocada.	<input type="checkbox"/>				
e. O objeto da Gestão é a organização	<input type="checkbox"/>				
f. O objeto da Gestão é o processo de gestão.	<input type="checkbox"/>				
g. O estudo da Gestão (Administração) tem como base as Teorias da Administração e não a Teoria da Organização.	<input type="checkbox"/>				
d. Os cursos de Gestão tiveram como base a formação e o estudo da epistemologia da administração e não apenas os fundamentos históricos enquanto processo.	<input type="checkbox"/>				
e. A Gestão significa a “maneira de fazer”, o “processo de fazer” – a engenharia de produção em todos os sentidos.	<input type="checkbox"/>				
f. A Gestão é responsável pela gestão das relações sociais de produção e distribuição na sua totalidade, e considerando que a organização é um elemento particular das referidas relações e concebida por uma modalidade de administração, não é possível que a organização seja objeto do campo do conhecimento denominado administração política.	<input type="checkbox"/>				
g. No estudo da Gestão estava presente a distinção, de forma clara, entre gestão (concepção) e gerência (execução).	<input type="checkbox"/>				
h. O processo de tomada de decisão é relativo tanto ao “que fazer”, quanto relativo ao “como fazer”.	<input type="checkbox"/>				
i. A Gestão deve ter como preocupação o cumprimento da finalidade que encontra obstáculos intransponíveis devido à descontinuidade (administrativa) no processo de implantação do projeto da nação (pensamento na melhoria das condições de vida humana).	<input type="checkbox"/>				
j. Outros	<input type="checkbox"/>				

2. Qual o seu nível de expectativa com o seu curso de graduação?

EscaLa de Resposta	
01	05
Altamente Negativa	Altamente Positiva

Antes de se graduar					Questões
EscaLa de resposta					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	a. Obter conhecimentos na área de formação para ser um profissional de sucesso.				
<input type="checkbox"/>	b. Formação técnica para maximizar os resultados organizacionais				
<input type="checkbox"/>	c. Formação crítica com a finalidade de transformação de realidades organizacionais e sociais				
<input type="checkbox"/>	d. Ser num profissional bem sucedido-financeiramente				

<input type="checkbox"/>	e. Ser agente de transformação social através da gestão				
<input type="checkbox"/>	f. Compreender a aplicabilidade da teoria e colocá-la em prática no alcance de melhores resultados.				
<input type="checkbox"/>	g. Conhecer a melhor forma “de fazer” e operacionalizar os processos.				
<input type="checkbox"/>	h. Desenvolver, em áreas de atuação, um processo de gestão que contribua para o desenvolvimento do país.				
<input type="checkbox"/>	i. Atuar nas transformações locais e organizacionais				
<input type="checkbox"/>	j. Adquirir uma formação para servir e desenvolver uma comunidade e ou sociedade.				
<input type="checkbox"/>	K. Outras.				
<input type="checkbox"/>	L. (especificar quais e responder de acordo a escala)				