

**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**FÁBIO MOITA LOUREDO**

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NA GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO E A MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:  
ATUALIZAÇÃO OU INVASÃO CULTURAL?**

**RIO DE JANEIRO**  
**FEVEREIRO DE 2024**

**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO (UNIGRANRIO)**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (ECSA)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)**  
**CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**FÁBIO MOITA LOUREDO**

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NA GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO E A MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:  
ATUALIZAÇÃO OU INVASÃO CULTURAL?**

Tese de doutorado apresentada à  
Universidade do Grande Rio, como parte dos  
requisitos parciais para obtenção do grau de  
Doutor em Administração.

Área de concentração: Gestão  
Organizacional

Linha de pesquisa: Organizações e  
Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo de  
Pinho Velho Wanderley

**RIO DE JANEIRO**  
**FEVEREIRO DE 2024**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS**

L892n Louredo, Fábio Moita.

As novas diretrizes curriculares na graduação em administração e a mercadorização do ensino superior: atualização ou invasão cultural? / Fábio Moita Louredo. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2024.

181 f.

Orientador: Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley.

Tese (doutorado) – UNIGRANRIO, Escola de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Doutorado em Administração, Rio de Janeiro, 2024.

1. Administração. 2. Aparelhos privados de hegemonia. 3. Diretrizes curriculares. 4. Pedagogia crítica. I. Wanderley, Sérgio Eduardo de Pinho Velho. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 658

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 6814

## Fábio Moita Louredo

“As novas diretrizes curriculares na graduação em administração e a mercadorização do ensino superior: atualização ou invasão cultural?”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de Concentração:  
Gestão organizacional.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2024.

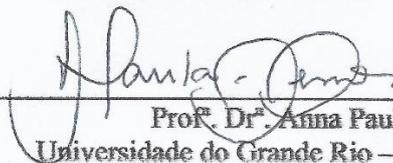
Banca Examinadora



Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley  
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO



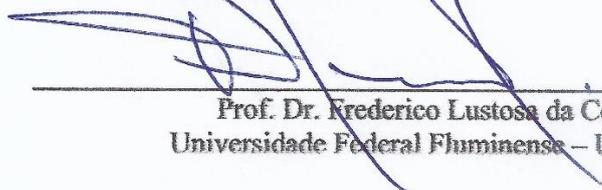
Prof.ª Dr.ª Ana Carolina de Gouveia Dantas Motta  
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Anna Paula Soares Lemos  
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Denise Franca Barros  
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO



Prof. Dr. Frederico Lustosa da Costa  
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof. Dr. Paulo Emilio Matos Martins  
Universidade Federal Fluminense – UFF

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu saúde e provisão para chegar até aqui.

Aos meus pais, pelo investimento de tempo e cuidado com minha educação.

A minha companheira de vida Fernanda, que sempre esteve ao meu lado compreendendo as dificuldades deste trajeto.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley por ser uma referência e inspiração na área acadêmica, sempre disponível a me ajudar.

A tod@s docentes e colegas do PPGA que pude ter contato nas aulas, e que contribuíram com o meu amadurecimento acadêmico e com esta tese.

## RESUMO

O objetivo desta tese é investigar, sob a ótica da pedagogia crítica freiriana, a implementação das novas diretrizes curriculares na graduação em administração, homologadas em 2021. Para isso, foram utilizados os conceitos de invasão cultural e educação bancária de Paulo Freire, inseridos no contexto da perspectiva decolonial. Além disso, aplicamos o conceito Gramsciano de Aparelhos Privados de Hegemonia para entender a configuração de atores que tiveram participação na implementação de uma nova Diretriz Curricular Nacional no atual contexto da mercadorização do ensino superior. Três etapas foram traçadas para o alcance dos objetivos. A primeira discute o papel dos conselheiros do CNE envolvidos na DCN. Na segunda etapa, o conteúdo do Parecer CNE nº 438/2020, que justifica a implementação da nova diretriz foi analisado sob a ótica freiriana. Finalmente, foram ouvidos docentes e tutores envolvidos com o ensino na graduação de administração. Foi possível identificar a participação de Aparelhos Privados de Hegemonia na discussão da diretriz, influenciando instituições estatais e privadas. Na análise do Parecer CNE nº 438/2020 foi possível perceber que o documento adota uma abordagem pragmática e modernizante, enfocando a introdução de conteúdos descontextualizados da realidade local. Ao ouvir docentes e tutores, foi possível perceber que alguns entrevistados identificam a influência de agentes privados na nova DCN, bem como o baixo impacto do documento em promover mudanças na prática docente e na geopolítica do conhecimento em administração. Esses resultados demonstram a importância do conteúdo das diretrizes e dos agentes envolvidos na elaboração deste documento para o futuro do ensino e formação em administração.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; Administração; Aparelhos Privados de Hegemonia; Pedagogia Crítica.

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to investigate, from the perspective of Freirean critical pedagogy, the implementation of new curriculum guidelines in undergraduate business administration programs, ratified in 2021. To achieve this, concepts of cultural invasion and banking education by Paulo Freire were employed within the framework of a decolonial perspective. Additionally, we applied the Gramscian concept of Private Apparatuses of Hegemony to understand the configuration of actors involved in the implementation of a new National Curriculum Directive (DCN) in the current context of the commodification of higher education. Three stages were outlined to fulfill the objectives. The first stage discusses the role of National Education Council (CNE) advisors involved in the DCN. In the second stage, the content of Opinion CNE No. 438/2020, justifying the implementation of the new directive, was analyzed from a Freirean perspective. Finally, educators and tutors involved in business administration undergraduate teaching were interviewed. It was possible to identify the participation of Private Apparatuses of Hegemony in the directive discussion, influencing both state and private institutions. In the analysis of Opinion CNE No. 438/2020, it became evident that the document adopts a pragmatic and modernizing approach, focusing on the introduction of contextually detached content. Through interviews with educators and tutors, some respondents identified the influence of private agents in the new DCN, as well as the limited impact of the document in bringing about changes in teaching practices and the geopolitics of knowledge in business administration. These results underscore the importance of the content of guidelines and the agents involved in shaping this document for the future of teaching and training in business administration.

**Keywords:** Curriculum guidelines; Management Private Apparatuses of Hegemony; Critical Pedagogy.

## RESUMEN

El objetivo de esta tesis es investigar, desde la perspectiva de la pedagogía crítica freiriana, la implementación de las nuevas directrices curriculares en la licenciatura en administración, homologadas en 2021. Para ello, se utilizaron los conceptos de invasión cultural y educación bancaria de Paulo Freire, insertados en el contexto de la perspectiva decolonial. Además, aplicamos el concepto gramsciano de Aparatos Privados de Hegemonía para comprender la configuración de los actores que participaron en la implementación de una nueva directriz curricular nacional en el actual contexto de mercantilización de la educación superior. Se trazaron tres etapas para alcanzar los objetivos. La primera discute el papel de los consejeros del CNE involucrados en la DCN. En la segunda etapa, se analizó el contenido del Parecer CNE n° 438/2020, que justifica la implementación de la nueva directriz desde la perspectiva de Freire. Finalmente, se escucharon a docentes y tutores involucrados en la enseñanza de la licenciatura en administración. Se pudo identificar la participación de Aparatos Privados de Hegemonía en la discusión de la directriz, influyendo en instituciones estatales y privadas. En el análisis del Parecer CNE n° 438/2020, se pudo percibir que el documento adopta un enfoque pragmático y modernizante, centrado en la introducción de contenidos descontextualizados de la realidad local. Al escuchar a docentes y tutores, se pudo notar que algunos entrevistados identifican la influencia de agentes privados en la nueva DCN, así como el bajo impacto del documento para promover cambios en la práctica docente y en la geopolítica del conocimiento en administración. Estos resultados demuestran la importancia del contenido de las directrices y de los agentes involucrados en la elaboración de este documento para el futuro de la enseñanza y formación en administración.

Palabras clave: Directrices curriculares; Administración; Aparatos Privados de Hegemonía; Pedagogía Crítica.

## Lista de Figuras

Figura 1: Fluxograma da Pesquisa Baseado no Método PRISMA.....	29
Figura 2: Desenho da Pesquisa.....	73
Figura 3: Organizações envolvidas na elaboração da nova DCN .....	77
Figura 4: Linha do Tempo .....	82
Figura 5: Cabeçalho e rodapé da página nº3 do documento “Sugestões do CRA- SP para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Administração” .....	89
Figura 6: Fatores que envolvem o atual cenário do ensino em administração .....	119

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Ano de publicação e tipos de artigo.....	29
Tabela 2: Quantidade de artigos e Qualis .....	30
Tabela 3: Autores com mais publicações .....	32
Tabela 4: As 10 maiores IES do Brasil em número de alunos ao final de 2021. ....	52

## Lista de Quadros

Quadro 1: Artigos e temas abordados .....	31
Quadro 2: Principais conceitos decoloniais e articulação com estudos em administração .....	32
Quadro 3: Possibilidades da perspectiva decolonial em organizações .....	33
Quadro 4: Princípios da CME .....	38
Quadro 5: Perfil dos entrevistados .....	65
Quadro 6: Critérios de validade e confiabilidade .....	66
Quadro 7: Roteiro de entrevistas com docentes .....	68
Quadro 8: Roteiro de entrevistas com tutores EaD .....	69
Quadro 9: Etapas da análise de conteúdo .....	70
Quadro 10: Categorias de análise .....	72
Quadro 11: Comissão de elaboração da nova DCN .....	76
Quadro 12: Alterações na nomeação de conselheiros .....	78
Quadro 13: Conselho empresarial ANGRAD .....	80
Quadro 14: Integrantes da comissão do CRA-SP .....	88
Quadro 15: Arquétipos na nova DCN .....	95
Quadro 16: Conhecimento sobre a atualização da DCN .....	102
Quadro 17: Nova DCN e conflito de interesses .....	103

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1. OBJETIVO GERAL .....	19
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	19
1.3. SUPOSIÇÃO .....	19
1.4. DELIMITAÇÃO .....	19
1.5. RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....	20
1.6. ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO .....	23
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1. PERSPECTIVA DECOLONIAL E SUAS ORIGENS .....	25
2.2. PERSPECTIVA DECOLONIAL E ADMINISTRAÇÃO .....	29
2.3. PAULO FREIRE E ADMINISTRAÇÃO: DOS CMS ÀS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS .....	37
2.4. MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	48
2.5. A TEORIA AMPLIADA DE ESTADO DE GRAMSCI .....	56
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>63</b>
3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL .....	64
3.2. CORPUS E SUJEITOS DA PESQUISA .....	65
3.3. CONFIABILIDADE E VALIDADE .....	68
3.4. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	69
3.4. MÉTODO PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	71
3.5. DESENHO DA PESQUISA .....	74
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>75</b>
4.1. NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HEGEMONIA E CONSENSO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO .....	75
<b>4.1.1. Os antecedentes da nova DCN</b> .....	76
<b>4.1.2. A comissão de revisão da DCN</b> .....	76
<b>4.1.3. APH e a nova DCN</b> .....	78
4.2. NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES EM ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO DA MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE .....	83
<b>4.2.1. Novas DCNs: o documento e o conteúdo</b> .....	84
<b>4.2.2. Análise do Parecer CNE/CES nº 438/2020</b> .....	87
4.3. A NOVA DCN E AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E TUTORES .....	102
<b>4.3.1. Impressões iniciais das entrevistas</b> .....	102
<b>4.3.2. Desafios e Críticas: Uma Análise das Falas sobre a Mercadorização do Ensino Superior</b> .....	105
<b>4.3.3. Poder e influência: Falas sobre Hegemonia e Consenso</b> .....	108
<b>4.3.4. Autonomia em risco: Falas sobre Educação Bancária</b> .....	112
<b>4.3.5. Realidade local ignorada: Falas sobre Invasão Cultural</b> .....	114

<b>4.2.1 Quem manda é o sistema: Falas sobre Digitalização do Ensino Superior</b> .....	117
4.4. O QUE PAULO FREIRE FARIA? .....	119
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	130
<i>ANEXO 1: Parecer CNE nº 438/2020</i> .....	146
<i>ANEXO 2: Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021</i> .....	159
<i>ANEXO 3: Sugestões do CRA-SP para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Administração</i> .....	165

## **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de administração em nível de graduação no Brasil completou 70 anos em 2022 (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2022). A inserção do país no grupo das nações industrializadas e a conseqüente demanda por recursos humanos capacitados fizeram com que a formação em administração se tornasse muito atraente no Brasil a partir da segunda metade do século XX (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2022; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013). Desde então foi possível observar o crescimento na expansão da oferta de cursos de graduação, formação de professores, revistas científicas e congressos na área (ALCADIPANI; CALDAS, 2012). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2021 foram oferecidas na área de administração 1.094.932 vagas em cursos de Graduação Presenciais e a Distância (INEP, 2021), e atualmente existem mais de 2630 cursos de bacharelado presenciais e EAD autorizados pelo Ministério da Educação – MEC a oferecer vagas (MEC, 2024).

O alinhamento entre as demandas do mercado de trabalho, a evolução das tecnologias e a elevação dos Estados Unidos da América como grande referência na produção de conhecimento em gestão e organizações fizeram com que o currículo no ensino de administração no Brasil passasse por modificações (SILVA; FISCHER, 2008; WANDERLEY; BARROS, 2019). A Americanização, traço presente no ensino de administração brasileiro, pode ser definida como “um processo pelo qual os modelos norte-americanos foram aplicados em diversas partes do mundo” (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013, p. 838).

Podemos citar como exemplo as duas principais escolas brasileiras de administração de empresas no Brasil, ambas em São Paulo, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV) e a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Esse fenômeno não foi exclusivo nestas duas escolas, porém nestas instituições os traços da americanização se revelam marcantes. Na FEA/USP, quando da adoção de um programa de administração de negócios, o foco se voltou aos Estados Unidos da América como fonte de inspiração de conteúdo programático para os cursos. Na EASP/FGV os docentes pioneiros na introdução do curso de administração foram enviados para estudos de pós-graduação nos EUA como parte do convênio firmado com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos). Isso evidenciou a influência do ensino de Administração estadunidense nos cursos no Brasil,

consolidada por meio dos currículos e bibliografias (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2022).

Esses aspectos foram acentuados com a globalização ocorrida a partir dos anos 1980, sendo observados nos estudos em administração pela expansão e rearticulação de diferentes mecanismos de colonialidade comandados inicialmente pela Europa e atualmente pelos EUA. Assim, no atual contexto de influência euro-estadunidense no campo da administração/gestão, a globalização pode ser concebida como o ápice cosmopolita da modernidade e, nesse contexto, os campos do conhecimento tendem a superar o etnocentrismo, o paroquialismo e o colonialismo do passado e tornaram-se plenamente universais (ADBALLA; FARIA, 2017).

A hegemonia Norte-cêntrica do conhecimento em administração, a partir de um paradigma sociológico funcionalista, e seu alinhamento com a ciência positivista tendem a criar rótulos nos conhecimentos produzidos na área (COSTA; BARROS; MARTINS, 2010; JUNCKLAUS; BINI; MORETTO, 2016). Abdalla e Faria (2017) afirmam que o contexto de radical universalização da hiper-modernidade eurocêntrica tem resultado em um cenário de longa duração de assimetria e injustiça no campo de administração/gestão.

Nesse cenário, refletir sobre como se dá o atual ensino em administração no Brasil se mostra importante. Entre os autores que discutem o currículo dos cursos de graduação de administração, existe certa unanimidade de que uma formação conveniente do administrador depende de um currículo adequado (SILVA; FISCHER, 2008; KITAHARA et al., 2008; ALVES; NASCIMENTO, 2018; FIGUEIRÓ; SILVA; PHILERENO, 2019).

Silva e Fischer (2008) apontam como marcos históricos a aprovação de currículos mínimos em 1966, 1993 e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) homologadas em 2003. Em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Administração instituiu o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, regulamentando, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2022). Em 1993 houve uma reformulação mais aprofundada, regulamentada pela Resolução nº 02/93, que tinha como objetivo alinhar a formação de administrador aos avanços das ciências e da tecnologia que estavam sendo introduzidos nas organizações (SILVA; FISCHER, 2008). No ano de 2003 é aprovado o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 134/2003, implementando diretrizes curriculares para os cursos de graduação em administração (SILVA; FISCHER, 2008).

Em janeiro de 2020, o Conselheiro Antonio de Araújo Freitas Júnior propôs a criação de uma Comissão para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. A Comissão foi formada em abril de 2020 e incluiu membros de instituições educacionais renomadas no mercado de ensino privado. Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 438/2020, que elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso. A Resolução CNE/CES nº 5, publicada em outubro de 2021, oficializou essas diretrizes.

Em um cenário em que os cursos na área proliferam de maneira exponencial, notadamente no setor privado impulsionado pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005), e onde a educação se transformou em um significativo "negócio" a ser explorado no mercado capitalista, colocando os estudantes como clientes-consumidores disputados por essas instituições (CHAVES, 2010), torna-se pertinente realizar algumas reflexões. O curso de administração figurou como o terceiro em número de matrículas no ano de 2021, segundo dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2021). Soma-se a isso a evidência empírica da mercantilização do mercado de educação superior no Brasil, em que, das dez maiores Instituições de Ensino Superior (IES), sete são empresas listadas em bolsa de valores, cinco na B3 (Cogna/Kroton, Yduqs, Anima, Unicsul e Ser), duas na Nasdaq (Vitru e Afya) e apenas três (Unip, Uninter e Uninove) ainda são de capital fechado. Esta reconfiguração do mercado de ensino superior no contexto neoliberal pode trazer consequências para a aprendizagem e educação na área (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022).

A confluência de grandes grupos internacionais no controle de IES no mercado de educação superior brasileiro (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022), com a participação de conselheiros do CNE ligados a instituições privadas na implementação das novas DCN, nos levam a questionar a influência que a nova diretriz pode ter na intensificação daquilo que Paulo Freire chamou de “invasão cultural” e “educação bancária”, que tende a alijar os conteúdos e aprendizagem reflexiva/dialógica necessária aos educandos (FREIRE, 1977).

Paulo Freire, renomado educador e pensador brasileiro, deixou um legado duradouro ao promover a conscientização e a emancipação por meio da educação. Na perspectiva freiriana, ao invés da domesticação dos alunos para fins de reprodução de sistemas autoritários, a educação gerencial deve ser transformadora e orientada para a mudança social. Neste sentido, é necessário fomentar nos educandos uma visão crítica da sociedade e das organizações contemporâneas. Em um modelo ideal de educação gerencial o objetivo principal é plantar a

mente para desafiar a injustiça e esperar que ela seja nutrida por seres críticos (DEHLER; WELSH; LEWIS, 2001).

A Pedagogia, para Paulo Freire, deve ter caráter crítico, já que a libertação exige uma consciência crítica da opressão, emergindo da práxis da busca por essa libertação, na qual os oprimidos e aqueles solidários a eles precisam se engajar. Para Paulo Freire (1977, p.24) “a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca”.

A associação da Pedagogia Crítica (PC) de Paulo Freire com os estudos na área de administração surgiu a partir dos anos 1990, com o crescente movimento na comunidade acadêmica que defendia uma abordagem mais crítica da educação em administração. Esse reflexo foi visto em publicações e em conferências da área – especialmente em eventos relacionados aos estudos críticos em administração (mais conhecido pela sigla “CMS” (*Critical Management Studies*) no Reino Unido e dentro da *Academy of Management* (REYNOLDS; VINCE, 2004). Os CMS emergiram como um ramo da teoria da gestão que critica as práticas intelectuais, sociais e questiona a “ordem natural” dos arranjos institucionais e se envolve em ações que apoiam os desafios aos sistemas de dominação predominantes (CUNLIFFE; FORRAY; DAVID, 2002).

No vácuo dos CMS surge na década de 1990 o movimento de educação crítica em gestão/administração - *Critical Management Education* (CME), com o objetivo de se contrapor à hegemonia da ideologia gerencialista nas escolas de negócios. O CME tem como objetivo promover a diversidade de pensamento na educação gerencial, abordando questões relacionadas ao meio ambiente, trabalho, comunidade, multiculturalismo, diversidade racial/étnica e preocupações sociais. Essa abordagem representa uma rebelião contra os modelos positivistas e dogmáticos de gestão educacional, fundamentando-se nos papéis sociais e morais da educação (BOJE; ARKOUBI, 2009).

A relação dos CMS com a PC freiriana também tem sido alvo de reflexões críticas, principalmente pelo fato de que tais expressões são produzidas por autores anglófonos, informados por uma realidade e contexto sociocultural distinto do latino-americano. Esse debate tem gerado imbricações em um aspecto mais amplo, que coloca no centro a tradição dos estudos organizacionais brasileiros, com a ascensão da perspectiva pós-colonial e decolonial. Inicia-se um processo de divisão no âmbito acadêmico por meio da emergência de duas correntes de pensamento que aparentemente se opõem. Por um lado, os CMS, que adotam uma

abordagem em grande parte pós-estruturalista, uma orientação política com inclinações reformistas e uma notável associação com as epistemologias predominantes do hemisfério Norte. Por outro lado, há a tradição "nacional", caracterizada por uma abordagem preponderantemente marxista, uma postura política de natureza revolucionária e uma ligação com as epistemologias do Sul (ROSA; ALCADIPANI, 2013).

A análise do legado de Paulo Freire e sua incorporação pelos Estudos Críticos em Administração (CMS), perspectivas pós-coloniais ou decoloniais revela que uma abordagem acadêmica meramente gnoseológica, ou no máximo epistemológica, pode simplificar a dimensão cultural e negligenciar a interdependência entre cultura e estruturas de produção. No âmbito do debate da tradição dos Estudos Organizacionais e sem rejeitar as contribuições dos CMS e CME para o campo, é imperativo superar a apropriação despolitizada de Paulo Freire como um pedagogo isento de uma prática política revolucionária (MISOCZKY, 2022). Neste sentido, tomamos neste trabalho a PC freiriana como uma expressão decolonial, já que esta abraça os discursos em prol da resistência e liberdade no âmbito da geopolítica do conhecimento, ganhando terreno com trabalhos recentes que fazem uso da abordagem. Sua opção é defendida como possibilidade de construção de agendas de pesquisa no e partir do Brasil (ADBALLA; FARIA, 2017).

O cenário apresentado nos leva à algumas indagações. No que tange aos membros da comissão que elaboraram a nova DCN, é possível questionar a composição da mesma, pois é possível constatar que a maioria dos integrantes têm ligações com instituições privadas de ensino superior. Neste sentido, o que poderia explicar essa maioria, em detrimento de uma comissão mais heterogênea e quais os interesses poderiam estar subjacentes na composição de tal comissão? Entendemos que a DCN é parte de uma política pública, emanada de um órgão da administração federal direta, mas também um produto histórico de uma teia social complexa composta por vários tipos de relações de produção e de trabalho, sob a prevalência e o domínio do modo de produção capitalista. Esta concepção tem como pano de fundo a teoria ampliada do Estado (TAE) de Antonio Gramsci, em que o Estado é concebido não só pela sua operação por meio da administração pública, como também pela ação dos chamados aparelhos privados de hegemonia (APH). Os aparelhos privados de hegemonia desempenham um papel significativo na configuração e disseminação de ideologias, exercendo influência sobre instituições tanto estatais quanto privadas.

E em relação ao conteúdo do documento que atualiza a DCN, como este se insere no contexto de mercantilização/comoditização da educação superior em administração? Este

conteúdo foi analisado sob a luz do conceito freiriano de “Invasão Cultural”, que é a “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1977, p. 205). Paulo Freire aponta que essa invasão, em forma de dominação se dá não apenas fisicamente, visível, mas por vezes é velada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (FREIRE, 1977).

A importância de pensarmos sobre as diretrizes curriculares está ligada à busca pela excelência acadêmica, formação adequada dos estudantes e à adaptação dos currículos às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Existe assim uma relação explícita para que cada um dos cursos constitua o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mantendo sua consonância com as DCNs, previstas para cada área e seus campos (ARCANJO; ARANTES, 2021).

Diante do exposto, esta tese visa aprofundar a compreensão acerca dos eventos, grupos e conteúdos associados às novas diretrizes curriculares para a graduação em Administração, homologadas em 2021, contextualizadas no âmbito da mercadorização do ensino superior. Para isso, são tomados aportes da TAE de Gramsci e da Pedagogia dialógica freiriana.

A escolha de unir Antonio Gramsci e Paulo Freire como perspectivas teóricas nesta pesquisa é justificada pela complementaridade de suas teorias, apontada por autores diversos (COBEN, 1998; HILL, 1999; MAYO, 2015, SAUL; VOLTAS, 2017). Gramsci oferece um arcabouço robusto para analisar relações de poder e controle cultural, enquanto Freire proporciona uma visão única da educação como instrumento de libertação. Ambos compartilham um compromisso com a emancipação humana e justiça social, proporcionando uma base teórica abrangente para explorar o papel da educação na reprodução e transformação das estruturas sociais, enriquecendo a análise no contexto educacional apresentado neste trabalho.

Nesse contexto, almejamos explorar de que maneira, conceitos fundamentais, como APHs, invasão cultural e a educação bancária, podem lançar luz sobre o processo de implementação dessas diretrizes, considerando o contexto de mercadorização do ensino superior. Assim, esta tese visa não apenas desvelar as dinâmicas subjacentes a esse fenômeno, mas também contribuir para o debate mais amplo sobre a influência de aparelhos privados de hegemonia na configuração das políticas públicas educacionais. Na sequência, apresentaremos os objetivos geral e específicos que nortearão nossa investigação.

### 1.1. OBJETIVO GERAL

Investigar, com o auxílio da TAE, as organizações e os componentes envolvidos na atualização da DCN, bem como entender, sob o prisma da PC freiriana, como o conteúdo da nova diretriz se insere no contexto da mercadorização do ensino superior.

### 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Compreender como a perspectiva decolonial pode ser articulada com a área de administração/gestão e com a PC freiriana
- 2) Analisar os precedentes e os envolvidos na comissão que revisou e propôs a nova DCN.
- 3) Apreciar criticamente o conteúdo do parecer CNE nº 438/2020 que implementa as novas DCNs.
- 4) Compreender a percepção da nova DCN pelos docentes e tutores dos cursos de administração.

### 1.3. SUPOSIÇÃO

Diante da contextualização apresentada, e dos objetivos propostos, supõe-se que os achados da pesquisa apontem para a influência de uma mentalidade colonizada alinhada ao mercado de educação superior na elaboração da nova DCN. Além disso, é esperado que os docentes e tutores apontem para a desconexão do conteúdo da DCN à realidade local do ensino em administração.

### 1.4. DELIMITAÇÃO

Este trabalho terá como objeto central a análise do PARECER CNE/CES Nº: 438/2020, que pelo instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, homologado pelo Ministro da Educação, Joaquim José Soares Neto, no Diário Oficial da União em 13/10/2021. Os pesquisadores obtiveram uma cópia, via Lei de Acesso à Informação, do Processo administrativo no Sistema Eletrônico de Informações do Governo Federal, nº 23001.000146/2019-69, que teve como objeto a formulação da nova diretriz. A percepção do conteúdo pelos docentes e tutores foi realizada nos cursos de graduação em administração na região metropolitana do Rio de Janeiro, composta pelos municípios do Rio de

Janeiro, Belfort Roxo, Cachoeira de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio Bonito, Seropédica, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá (INSTITUTO RIO METRÓPOLE, 2022).

No aspecto teórico, este trabalho será orientado por uma visão ontoepistemológica de matriz crítica. Neste sentido, a lente teórica decolonial, a pedagogia crítica freireana e seus subtemas são os eixos centrais que formarão o quadro teórico de análise da pesquisa. Ao nos centrarmos em uma abordagem subjetivista e ideográfica, nos baseamos na visão de que só se pode compreender o mundo social obtendo conhecimento em primeira mão do assunto sob investigação. Para isso é necessário que o método escolhido valorize a história de vida dos sujeitos, além de enfatizar a análise das questões subjetivas e os seus *insights*. O método ideográfico salienta a importância de deixar o assunto revelar a sua natureza e características durante o processo de investigação (PAES DE PAULA, 2016). Alinhado a isso, esse trabalho se pautará no uso de métodos que possibilitem a análise da fala dos atores sociais, situada em seu contexto para melhor ser compreendida. “Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (CECÍLIA; DESLANDES; GOMES, 2013, p. 77).

### 1.5. RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A recente homologação da nova DCN coloca o tema em posição relevante, já que tangencia o conteúdo, a organização e o desenvolvimento curricular, afetando diretamente docentes e discentes da área. Apesar disso, observamos poucos trabalhos teóricos ou empíricos no meio acadêmico nacional que versam sobre a atual DCN. Ao pesquisar em um dos maiores repositórios online de artigos científicos do país na área de administração, o SPELL (*Scientific Periodicals Electronic Library*), utilizando o termo “diretrizes curriculares” nos campos palavra-chave, resumo e título, e filtrando os resultados na área de administração a partir de julho de 2020 (data de aprovação do Parecer CNE/CES nº 438/2020), somente três resultados são apresentados. Dois deles, artigos de Francisco e Melo (2020) e Alves, Bueno e Eberspächer (2021) fazem referência às DCN de 2005, e o artigo de Coelho, Almeida, Midlej, Schommer e Teixeira (2020) versa sobre as DCN do curso de administração pública. Assim, este trabalho busca fornecer uma contribuição para o campo, dando continuidade, ampliando e atualizando as pesquisas que já se debruçam sobre o tema.

A busca por uma pedagogia mais significativa demanda a recuperação da agência tanto dos alunos quanto dos professores. Essa revitalização deve envolver a criação de ambientes educacionais nos quais o conteúdo programático não seja simplesmente depositado nos estudantes, mas sim compartilhado e discutido de maneira ativa.

Para efetivamente promover a reflexividade, é imperativo incorporar o contexto e a realidade dos alunos no processo de aprendizagem. Ao trazer para a sala de aula as experiências e vivências dos estudantes, desafia-se não apenas o conteúdo preestabelecido, mas também se possibilita uma conexão mais profunda entre o saber teórico e a prática cotidiana. Essa abordagem não apenas resgata a agência perdida, mas também transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e enriquecedor, onde o diálogo se torna um instrumento vital na construção do conhecimento.

O cenário indicado pelos últimos movimentos em torno da questão do EaD aponta para uma deterioração da qualidade do ensino, inexistência de articulação entre teoria e prática e aumento da evasão. Como resposta, o MEC está propondo a criação de uma “superagência” com autoridade para fiscalizar universidades. A nova agência, idealizada pelo atual ministro da Educação, Camilo Santana, teria a capacidade de decretar intervenções em instituições federais, descredenciar cursos e aplicar multas. O principal objetivo seria supervisionar a qualidade dos cursos oferecidos no país, com foco especial nas entidades privadas, que representam 87% da rede educacional, e no ensino à distância, uma modalidade que experimentou um crescimento significativo nos últimos anos (G1.GLOBO, 2023).

Os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2022, evidenciam os impactos negativos decorrentes do aumento expressivo de matrículas na modalidade EaD no ensino superior. Em geral, as turmas de EaD demonstram um desempenho inferior, em comparação com os estudantes em cursos presenciais (INEP, 2023).

Um exemplo disso é o índice de professores que se formaram em cursos de licenciatura à distância, em faculdades particulares. Este número mais do que dobrou em uma década: saltou de 28,2% (2002) para 60,2% (2022). Ou seja, a cada 10 alunos de cursos de formação docente, 6 estão na modalidade EaD (G1.GLOBO, 2023). Camilo Santana expressou sua preocupação com os recentes dados acerca do EaD no Fórum Nacional do Ensino Superior, organizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (UOL, 2023):

Precisamos garantir que os cursos de pedagogia e licenciatura devem ser focados no presencial. Claro que podemos usar o ensino a distância como complemento, de forma a aperfeiçoar. [...] Um professor não pode ser formado sem a experiência prática de sala de aula, isso não existe.

Institucionalmente, o MEC reagiu editando no Diário Oficial da União portarias com sanções para as IES Centro Universitário dos Guararapes (UniFG, PE), a Universidade Salvador (Unifacs, BA), o Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter-RS), a Faculdade Internacional da Paraíba (FPB-PB), o Centro Universitário - IBMR (RJ), e a Universidade Potiguar (UnP, RN). As sanções se dão em virtude de denúncias sobre as matrizes curriculares, descumprimento da carga horária máxima de 40% de atividades online em cursos presenciais, ausência de atividades presenciais obrigatórias no EaD e não observância dos requisitos mínimos de mestres e doutores nos quadros de professores (RATIER, 2023).

A proposição de uma nova DCN não pode ser lida sem esse pano de fundo da crescente mercantilização do ensino superior em administração, geralmente acompanhado do discurso de digitalização e expansão do EaD. Dados do INEP (2023) apontam que em 2022 foram realizadas 638.789 matrículas em cursos de graduação em administração, sendo 245.460 alunos matriculados em cursos presenciais e 393.329 estudantes matriculados na modalidade EaD. Esse número expressivo coloca o curso como uma fonte potencial de lucros por parte das IES privadas. Estas organizações operam seus negócios como qualquer outra corporação global em qualquer outro setor ao redor do mundo, revelando traços claros de mercantilização, globalização e comoditização.

As diretrizes curriculares desempenham um papel crucial como política pública na área educacional, fornecendo orientações e parâmetros essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento dos currículos em diferentes níveis de ensino (LIBÂNEO, 2016). Seu impacto é significativo, refletindo não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na formação de profissionais, na qualidade do ensino e na adaptação das instituições às demandas da sociedade.

Neste contexto, se faz relevante pensar sobre como as diretrizes podem afetar a autonomia dos professores, que neste cenário tem sido frequentemente reduzida, resultando na restrição da pedagogia dialógica, que, conforme Freire descreveria, é subjugada à chamada "educação bancária". Diante desse cenário, surge a necessidade premente de estabelecer espaços no âmbito do conteúdo ministrado em sala de aula, a fim de promover uma pedagogia dialógica intrinsecamente reflexiva.

## 1.6. ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO

Diante da contextualização e do problema de pesquisa apresentados nesta primeira seção, bem como objetivos, suposição e delimitação da pesquisa, o capítulo a seguir será dedicado a discutir a fundamentação teórica da pesquisa. Sendo assim, inicialmente é feita uma discussão sobre a perspectiva decolonial, que tem ganhado terreno com trabalhos recentes que fazem uso da abordagem. Sua opção é defendida como possibilidade de construção de agendas de pesquisa no e partir do Brasil (ADBALLA; FARIA, 2017). Ao questionarmos quais são as possibilidades do uso das perspectivas decoloniais na administração/gestão presentes na literatura da área, encontramos boas contribuições na literatura.

Ainda neste tópico, foi realizada uma revisão sistemática de literatura com base no protocolo PRISMA (MOHER et al., 2009). Os resultados revelam que pesquisadores tem obtido êxito em debater diversos temas sob a luz da perspectiva decolonial. Trazemos como contribuição teórica o entendimento de que o reforço da dicotomia Norte-Sul ou a posição essencialista radical não é o caminho apontado pelos artigos e defendemos que o estar “desnorteado” é importante, no sentido de desvincular o Norte como ponto de referência principal, porém sem ignorá-lo.

Também é apresentada uma discussão acerca da educação crítica em gestão, ou *Critical Management Education* (CME), ramo do *Critical Management Studies*. Esse movimento surgiu com o objetivo de se contrapor à hegemonia da ideologia gerencialista nas escolas de negócios, e frequentemente tem se apropriado da PC freiriana. Essa relação é alvo de uma reflexão crítica sobre o uso despolitizado de Paulo Freire. Em seguida buscamos entender melhor o cenário de mercadorização do ensino superior, finalizando com a Teoria de Estado Ampliado de Gramsci.

O terceiro capítulo da tese possui o objetivo de apresentar o percurso metodológico da pesquisa. O capítulo é iniciado com a apresentação das escolhas metodológicas utilizadas para melhor responder ao problema e objetivos da Tese. O trabalho fez uso do conceito de Estado Ampliado de Antonio Gramsci, que além de ser uma sofisticada construção teórica, também pode ser uma útil ferramenta metodológica. Para análise dos documentos relacionados a nova DCN optamos pela pesquisa documental, que envolve a análise crítica e interpretativa de fontes primárias e secundárias, como textos, relatórios, cartas, jornais, registros históricos e outros documentos escritos, permitindo aos pesquisadores investigar questões contemporâneas e contribuir para o avanço do conhecimento (CELLARD, 2008). As percepções de docentes e

tutores coletadas foram tratadas com a técnica de análise conteúdo, que permitiu deduzir informações sobre as circunstâncias de produção e recepção dos textos e das falas (BARDIN, 2008). O capítulo também é dedicado a apresentar como os dados utilizados na pesquisa foram produzidos/coletados e tratados, bem como quais foram as fontes utilizadas nesta fase da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta os resultados e análise dos dados da pesquisa. Esta seção é dividida em subseções. Na primeira seção temos a análise eventos e agentes envolvidos na elaboração da nova DCN. Na segunda seção o conteúdo apresentado no Parecer CNE/CES nº 438/2020 é analisado criticamente, sob a luz a PC freiriana. Na terceira seção são analisadas as entrevistas dos docentes e tutores e suas percepções que envolvem a temática da nova DCN. Ao longo desta seção são apresentados trechos das falas dos participantes da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas individuais.

Por fim, são apresentados os capítulos de considerações finais da pesquisa; lista das referências utilizadas para a construção do texto que compõe o trabalho, bem como os anexos, onde podem ser consultadas informações que complementam o trabalho, como os documentos obtidos no processo de investigação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito deste capítulo é discutir as bases teóricas da pesquisa. Sendo assim, o capítulo é iniciado com a apresentação sobre as origens da perspectiva decolonial. Em seguida é apresentada a revisão sistemática que busca as possibilidades do uso das perspectivas decoloniais na administração/gestão presentes na literatura da área. Em uma seção subsequente apresentamos uma trajetória do uso de PC freiriana na administração, desde os *CMS* até as perspectivas decoloniais. Em sequência, apresentamos um panorama do cenário de mercadorização do ensino superior no Brasil. Já na última subseção deste capítulo é discutido o conceito de Estado Ampliado de Gramsci, que dá suporte teórico e metodológico à análise da comissão que institui a nova DCN.

### 2.1. PERSPECTIVA DECOLONIAL E SUAS ORIGENS

O pós-colonialismo e o decolonialismo representam abordagens distintas, embora interligadas, para compreender e confrontar as heranças do colonialismo. Enquanto o pós-colonialismo surge principalmente nas áreas de estudos literários e culturais, explorando as narrativas, identidades e representações pós-coloniais, o decolonialismo transcende essas análises para abordar estruturas mais profundas de poder e conhecimento.

Ao inserir a América Latina no debate pós-colonial, o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos abriu espaço para reflexões direcionadas à própria crítica da crítica pós-colonial. Neste sentido, uma das vozes mais contundentes é a de Walter D. Mignolo. O autor denunciou o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram o devido rompimento com autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998). Assim, para Mignolo, é preciso o uso de categorias não eurocêntricas para que se possa realizar uma crítica epistemológica realmente latino-americana. Desta maneira, as teses dos teóricos indianos e estudiosos alinhados aos pós-colonialismo não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas de maneira acrítica para uma análise na realidade latino-americana. Isso se justifica pela história singular da formação da América Latina, tendo em vista que a história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial é diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno.

Segundo Ballestrin (2013), o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos foi desagregado em 1998 em virtude das divergências conceituais. No mesmo ano ocorreram os

primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). Dois dos principais expoentes da perspectiva decolonial, Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano, assumem o desafio epistemológico do giro decolonial com vistas a tornar mais radical a crítica realizada à modernidade eurocêntrica-setentrional (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

O giro decolonial se revela então como um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014) e que assume uma postura crítica em relação ao que Ianni (2005) chama de “Metáfora do espelho”, fenômeno no qual os pensadores latino-americanos refletem sobre as questões locais a partir de uma visão permeada de eurocentrismo. Sua gênese é constituída por encontros, seminários, diálogos paralelos e publicações. Em 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na *Universidad Central de Venezuela*, reuniu Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter D. Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Um dos frutos deste movimento foi a publicação, em 2000, da coletânea de artigos “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”, que agregou as principais ideias do Grupo M/C/D.

Cabe ressaltar que muitos dos integrantes do Grupo M/C/D tinham, desde a década de 1970, linhas de pensamento próprias, como a Filosofia da Libertação de Dussel, a Teoria da Dependência de Quijano e a Teoria do Sistema-Mundo de Wallerstein. Estas teorias, juntamente com outras construções históricas latino-americanas contribuíram para a formação da identidade do grupo (BALLESTRIN, 2013).

Um dos temas iniciais abordados pelo grupo M/C/D é a modernidade, que para Mignolo (2017) é uma narrativa que toma como ponto de origem a Europa e que busca construir a civilização ocidental celebrando suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Neste sentido, Mignolo não observa a modernidade como um fenômeno apartado do colonialismo, para o autor o sistema-mundo moderno capitalista não pode ser entendido sem a experiência de exploração da América.

Outra contribuição de Mignolo em *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (2003) e em *Prophets Facing Sidewise: The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference* (2005) é a de geopolítica do conhecimento e o pensamento fronteiro ou na “borda”. O pensar fronteiro é uma maneira de ser e de existir de todos aqueles e aquelas que habitam na borda, ou seja, na fronteira que

separa e une colonialidade e modernidade. Não há outra forma para quem habita o lado da colonialidade. Para o autor, “o pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 52).

O conceito de geopolítica do conhecimento assume que todo o conhecimento parte de localizações geohistóricas que mantêm estreita relação com as localizações epistemológicas, fundamentadas na colonialidade do poder e na diferença colonial que historicamente produziu uma geopolítica do conhecimento que subalterniza saberes, povos e culturas.

Dussel (1998) afirma em *Beyond Eurocentrism: The World-System and the Limits of Modernity* que a questão da modernidade é caracterizada por dois paradigmas opostos: o eurocêntrico e o planetário. O paradigma eurocêntrico constrói a modernidade como exclusivamente europeia, algo que se desenvolve na idade média e que posteriormente se expande para outras partes do mundo. Ele argumenta que, dentro desse paradigma, acredita-se que a Europa tenha características internas excepcionais que justificam sua superioridade sobre outras culturas. Em contraste, o paradigma planetário posiciona a Europa como o centro de um sistema mundial, não como um sistema independente que se expandiu. Essa centralidade deriva da vantagem comparativa obtida com a colonização e integração da América, que se tornou sua primeira "periferia". Esse paradigma planetário representa a modernidade como produto e não a causa da planetarização e do eurocentrismo como a ideologia que estabelece a legitimidade da dominação do “sistema mundo” por seu centro. Dussel propõe uma interpretação alternativa, na qual a Modernidade ocorre dentro de um paradigma global, conceituado por ele como transmodernidade. O filósofo argumenta que, na prática, não poderia existir uma História Mundial antes de 1492. Até esse ponto, os impérios e sistemas culturais coexistiam, sem uma ligação global direta.

Um conceito recorrente na crítica decolonial é a de “colonialidade do poder”. Desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano em 1989, a colonialidade do poder é utilizada como ideia em outras construções do grupo. Ela expressa uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. Para Quijano (2005), a ideia de raça, a nova estrutura de trabalho capitalista, a globalização, entre outras transformações sofridas na região latino-americana constroem a base da concentração de poder da ciência europeia. O conceito também foi trabalhado por Mignolo (2017), que entende que a colonialidade do poder envolve o controle da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade e por último, mas não menos

importante, o controle da subjetividade e do conhecimento. Neste contexto, a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser (BALLESTRIN, 2013).

Estas estruturas de controle coloniais criam rótulos para o conhecimento produzido fora da estrutura colonial, que acaba sendo cerceado por uma espécie de “racismo epistêmico” que dispensa o conhecimento produzido fora de suas fronteiras. Maldonado-Torres (2008) define esse tipo de racismo como uma amnésia sistêmica que esquece as relações geopolíticas que trabalham na construção da modernidade. Isso resulta no não reconhecimento de epistemologias radicalmente diferentes, desconsiderando a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Como todas as formas de racismo, o racismo epistêmico está ligado à política e à dimensão social e pode ser baseado em metafísica ou ontologia, mas seus resultados são os mesmos: a evasão do reconhecimento dos outros como seres totalmente humanos reproduzindo o racismo epistêmico que reafirma a Europa como um local de privilégio epistêmico.

Também pode ser destacado o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, um autor português que encontra sua legitimidade na crítica decolonial devido à posição “às margens” de Portugal na Europa, sujeitando-se às consequências da colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Desde os anos 1980, Sousa Santos abordou termos relacionados ao pós-moderno e a pós-modernidade e suas imbricações na produção de conhecimento, contribuindo para o debate epistemológico.

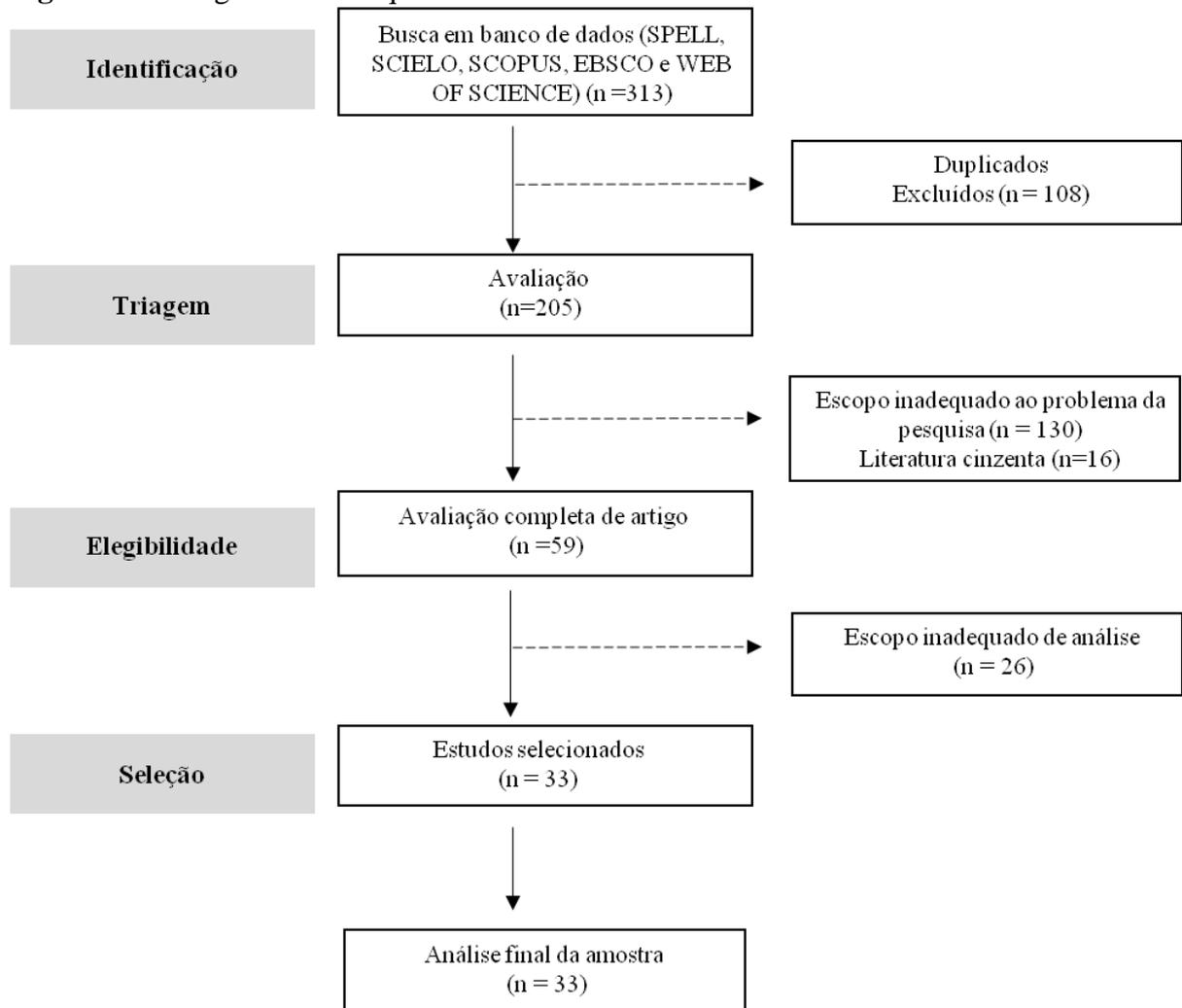
Os conceitos de linha e pensamento abissal propostos por Sousa Santos tornam a colonialidade do poder mais compreensível, facilitando o acesso para aqueles não familiarizados com essas ideias. Em “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (SANTOS; MENESES, 2010), o autor argumenta que o pensamento ocidental moderno funciona como um “pensamento abissal”, criando distinções visíveis com base em distinções invisíveis. Essa lógica define a realidade social como ‘neste lado da linha abissal’ ou ‘no outro lado da linha abissal’, resultando em um “epistemicídio” que desperdiça vastas experiências e conhecimentos nos últimos cinco séculos oriundos do outro lado da linha abissal.

Além dos autores já citados, outros pensadores também contribuíram com a construção da identidade do grupo M/C/D, porém não caberia esgotar as contribuições teóricas do grupo nesta seção, por isso optou-se por apresentar alguns conceitos centrais criados e compartilhados pelos seus principais expoentes.

## 2.2. PERSPECTIVA DECOLONIAL E ADMINISTRAÇÃO

A perspectiva decolonial tem ganhado terreno com trabalhos recentes que fazem uso da abordagem e sua opção é defendida como possibilidade de construção de agendas de pesquisa no e partir do Brasil (ADBALLA; FARIA, 2017). Ao questionarmos quais são as possibilidades do uso das perspectivas decoloniais na administração/gestão presentes nas publicações da área, podemos encontrar boas contribuições na literatura.

Louredo e Oliveira (2022) apresentam uma revisão sistemática sobre as possibilidades da adoção da perspectiva decolonial em administração que reuniu 33 artigos, selecionados conforme a recomendação PRISMA (MOHER, 2009). O fluxograma da revisão está ilustrado na figura 1. Os 33 trabalhos foram agrupados em trabalhos teóricos ou empíricos e por data de publicação conforme tabela 1. Podemos perceber que a perspectiva decolonial apresenta uma evolução nos resultados, desde os primeiros artigos teóricos de Faria, Ibarra-Colado e Guedes (2010) e Imasato (2010), até os primeiros artigos empíricos de Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017) e Hemais (2019). O ano de 2021 é o mais profícuo no tema, o que aponta para a acentuação nas publicações de artigos teóricos e empíricos nos últimos anos.

**Figura 1:** Fluxograma da Pesquisa Baseado no Método PRISMA

Fonte: Adaptado de Moher et al. (2009)

Tabela 1 - Ano de publicação e tipos de artigo

Ano	2010	2013	2014	2015	2017	2019	2020	2021
Teórico	2	1	1	1	3	3	6	7
Empírico	N/A	N/A	N/A	N/A	1	1	2	5

Fonte: Louredo e Oliveira (2022)

Louredo e Oliveira (2022) apontam que a maioria dos resultados da revisão sistemática (23 artigos) está situada no estrato “A” do Qualis, enquanto que os restantes (7 artigos) são do estrato “B”. Isto aponta para as possibilidades para a utilização das perspectivas decoloniais em publicações em revistas bem conceituadas, sejam nacionais ou internacionais. A quantidade de artigos por revista e o respectivo estrato podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de artigos e Qualis

	Nacionais	Internacionais
	Cadernos EBAPE.BR (5 – A2)	Critical Perspectives on International Business (4 – A2)
	Revista de Administração de Empresas (4 – A2)	Cuadernos de Administración (1 – B1)
	Revista de Administração Contemporânea (2 – A2)	Education Policy Analysis Archives (1 – A2)
	Organizações & Sociedade (2 – A2)	Gender, Work and Organization (1 – A2)
	Revista interdisciplinar de Marketing (2 – B4)	Journal of Business Ethics (1 – A1)
<b>Revistas</b>	Brazilian Business Review (1 – A2)	Journal of Historical Research in Marketing (1 – N/D)
	Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (1 – B1)	Journal of Macromarketing (1 – A1)
	Sociedade, Contabilidade e Gestão (1 – B2)	Academic Journal of Interdisciplinary Studies (1 – N/D)
		Management (France) (1 – B3)
		Management and Organizational History (1 – B1)
		Marketing Theory (1 – N/D)
		Organization (1 – A1)

Fonte: Louredo e Oliveira (2022).

Louredo e Oliveira (2022) mostram que seis eixos temáticos emergiram dos artigos, conforme quadro 1. Por ser uma abordagem essencialmente epistemológica (SERVA, 2017), o tema ‘Novas perspectivas epistemológicas e/ou críticas em organizações’ é o mais recorrente nos resultados, concentrando 11 artigos. Mesmo em disciplinas reconhecidamente positivistas como o marketing (SAUERBRONN; CERCHIARO; AYROSA, 2012), a perspectiva decolonial se revela como uma opção viável nos trabalhos da área, totalizando 7 artigos. O tema ‘Feminismo e Diversidade’ apresentou todos os 4 resultados publicados em 2021, demonstrando a possibilidade da inserção da perspectiva decolonial nas necessárias e recentes discussões sobre uma temática que historicamente se distanciou dos estudos organizacionais brasileiros (ROSA, 2014). O tema ‘Gestão Internacional’ discute a geopolítica do conhecimento e a construção de diálogos Sul-Norte e apresentou 4 artigos. O tema ‘História crítica das organizações’ representa a formação de um campo de pesquisa no Brasil e a inserção de outras

geografias para além do mundo anglo-saxão na virada histórica em estudos organizacionais (EOR) (COSTA; WANDERLEY, 2021; WANDERLEY; BARROS, 2019), apresentando 4 artigos. Fechando os temas, ‘Gestão universitária e ensino em administração’ apresentou 3 artigos que abordam metodologias inovadoras de gestão e de ensino com base em epistemologias decoloniais.

Quadro 1: Artigos e temas abordados

<b>Temas</b>	<b>Artigos</b>
Novas perspectivas epistemológicas e/ou críticas em organizações	Faria e Wanderley (2013); Abdalla e Faria (2017); Silva e Guedes (2017); Bauer, Faria e Wanderley (2019); Couto, Honorato e Silva (2019); Couto, Palhares e Carrieri (2020); Figueiredo, Marquesan e Imas (2020); Silva, André, Wanderley e Bauer (2020); Wanderley e Bauer (2020); Irigaray, Celano, Fontoura e Maher (2021); Faria, Abdalla e Guedes (2021).
Marketing	Faria e Hemais (2017); Hemais (2019); Faria e Hemais (2020); Rodrigues e Hemais (2020); Hemais e Santos (2021); Rodrigues (2021); Louredo e Oliveira (2021).
Feminismo e Diversidade	Manning (2021); Teixeira, Oliveira, Diniz e Marcondes (2021); Paludi, Barragan e Mills (2021); Paludi, Mills, Helms e Mills (2021).
Gestão Internacional	Faria, Ibarra-Colado e Guedes (2010); Imasato (2010); Alcadipani e Faria (2014); Yousfi (2021).
História crítica das organizações	Wanderley (2015); Wanderley e Barros (2019); Perez-arrau, Espejo, Mandiola, González e Toro (2020); Silva e Santos (2021).
Gestão universitária e ensino em administração	Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017); Bizarria, Tassigny, Barbosa e Freire (2020). Omodan (2021).

Fonte: Louredo e Oliveira (2022).

Um dos autores pioneiros e com grande participação nas publicações que trabalham com a perspectiva decolonial é Alexandre Faria. O autor consegue transitar em temas como ‘Novas perspectivas epistemológicas’, ‘Marketing’, ‘Gestão internacional’ e ‘Ensino em administração’, sendo o artigo de Faria, Ibarra-Colado e Guedes (2010) o trabalho com data de publicação mais antiga da RS. O artigo de Abdalla e Faria (2017) pode ser considerado um tratado em defesa da opção decolonial em administração e é citado por outros 52 trabalhos acadêmicos no *google scholar*<sup>1</sup>. O autor Sergio Wanderley aparece com 6 publicações nos temas ‘Novas perspectivas epistemológicas’ e ‘História crítica das organizações’, sendo neste último um dos primeiros autores a expandir a temática com a inserção da perspectiva decolonial e do pensamento social brasileiro. Outro autor de destaque é Marcus Hemais com 5 publicações, todas na temática do marketing. O autor cumpre o desafio de inserir a lente decolonial em uma

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em dezembro/2021

disciplina reconhecidamente *mainstream*. A tabela 3 elenca os autores com mais publicações na RS. Os demais autores retornados na RS reúnem 3 ou menos trabalhos publicados nos temas propostos.

Tabela 3: Autores com mais publicações

<b>Autor</b>	<b>Filiação</b>	<b>Publicações</b>
Alexandre Faria	FGV/ EBAPE	8
Sérgio Wanderley	Unigranrio	6
Marcus Hemais	PUC/RJ	5

Fonte: Louredo e Oliveira (2022).

Os 33 artigos da RS trabalham com diferentes conceitos dentro do giro decolonial. No quadro 2 apresentamos os principais conceitos decoloniais trabalhados nos artigos da RS que são articulados com os 6 temas identificados nos trabalhos. Por ser uma perspectiva que reúne pensadores de diferentes áreas e nacionalidades, o grupo M/C/D é interdisciplinar por natureza (BALLESTRIN, 2013). Desta maneira alguns artigos da RS articulam mais de um conceito decolonial em suas discussões teóricas, assim, optamos por apresentar no quadro 2 aqueles que apresentam um conceito predominante.

Quadro 2: Principais conceitos decoloniais e articulação com estudos em administração

<b>Conceitos decoloniais</b>	<b>Artigos</b>
Border thinking – Mignolo e Tlostanova (2006)	Faria, Ibarra-Colado e Guedes (2010); Bauer, Faria e Wanderley (2019); Wanderley, e Bauer (2020); Irigaray, Celano, Fontoura e Maher (2021).
Geopolítica do conhecimento – Mignolo (2005)	Faria e Wanderley (2013); Alcadipani e Faria (2014); Wanderley e Barros (2018); Hemais (2019).
Colonialidade do poder, saber e ser – Lander (2005); Quijano (2005)	Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017); Rodrigues e Hemais (2020); Silva, André, Wanderley e Bauer (2020); Rodrigues (2021).
Transmodernidade – Dussel (1993)	Abdalla e Faria (2017); Faria e Hemais (2017); Faria e Hemais (2020); Hemais e Santos (2021); Faria, Abdalla e Guedes (2021).

Fonte: Louredo e Oliveira (2022).

O quadro 3 sintetiza as principais contribuições dos artigos da RS na identificação das possibilidades da perspectiva decolonial na administração. As contribuições foram divididas

nos 6 temas propostos e representam as principais articulações dos artigos para a utilização da perspectiva decolonial na ampliação do leque de abordagens críticas na administração.

Quadro 3: Possibilidades da perspectiva decolonial em organizações

Temas	Principais contribuições
<p>Novas perspectivas epistemológicas e/ou críticas em organizações</p>	<p><b>Faria e Wanderley (2013)</b> propõem a construção de uma área de estudo em estratégia no (a partir do) Brasil que considere a geopolítica do conhecimento em gestão.</p> <p><b>Abdalla e Faria (2017)</b> identificam a assimetria e injustiça no campo de administração/gestão e defendem a opção decolonial no âmbito acadêmico, educacional e social.</p> <p><b>Silva e Guedes (2017)</b> apresentam a ética do <i>Buen Vivir</i> como alternativa ao modelo hegemônico de desenvolvimento.</p> <p><b>Bauer, Faria e Wanderley (2019)</b> discutem as contribuições de Guerreiro Ramos e Celso Furtado, sob o conceito de <i>border thinking</i>, para melhor compreensão das organizações na América Latina.</p> <p><b>Couto, Honorato e Silva (2019)</b> propõem uma articulação teórica dos estudos decoloniais com a abordagem teórico-metodológica da teoria da prática.</p> <p><b>Figueiredo, Marquesan, e Imas (2020)</b> adotam a crítica decolonial e inserem reflexões sobre o desenvolvimento e as contribuições sobre a questão do Antropoceno nos EOR.</p> <p><b>Wanderley e Bauer (2020)</b> revelam as possibilidades que o conceito de perspectivismo ameríndio oferece aos EOR e inserem os pensamentos de Oswald de Andrade e Viveiros de Castro para expandir os estudos decoloniais.</p> <p><b>Couto, Palhares e Carrieri (2020)</b> fazem uso do olhar decolonial para o entendimento das práticas de <i>whistleblowing</i> nas organizações como impulso de alteridade e responsabilidade com o outro.</p> <p><b>Silva, André, Wanderley e Bauer (2020)</b> apresentam as contribuições da obra de Josué de Castro para expandir a participação de autores nacionais na opção decolonial e nos EOR.</p> <p><b>Irigaray, Celano, Fontoura e Maher (2021)</b> examinam o ditado “pra inglês ver” de uma perspectiva decolonial e introduzem o conceito de resistência por reexistência que auxilia na compreensão da resistência organizacional.</p> <p><b>Faria, Abdalla e Guedes (2021)</b> propõem um <i>framework</i> transmoderno crítico/decolonial, que visa a recuperação da relevância ampliada da “administração/gestão” por meio de dinâmicas de reapropriação para a de-subalternização do invisibilizado engajado com a práxis transmoderna.</p>
<p>Marketing</p>	<p><b>Faria e Hemais (2017)</b> examinam como abordagem da base da pirâmide incorpora a radicalização da colonialidade global e apontam a crítica decolonial como potencial para um mundo pluriversal.</p> <p><b>Hemais (2019)</b> utiliza a perspectiva decolonial para analisar a história da criação do Código de Defesa do Consumidor (CDC) e as influências eurocêntricas neste processo.</p> <p><b>Faria e Hemais (2020)</b> revelam, com base na transmodernidade libertadora decolonial, que o conceito de Novo Consumerismo Global está incorporado</p>

Temas	Principais contribuições
	<p>por histórias dominantes que negam o lado racista/colonialista do capitalismo liberal.</p> <p><b>Rodrigues e Hemais (2020)</b> analisam as influências colonialistas na incorporação de um modelo eurocêntrico de autorregulamentação na criação do Sistema Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária.</p> <p><b>Hemais e Santos (2021)</b> estudam o caso da Proteste e o seu alinhamento ao movimento consumerista eurocêntrico. Do ponto de vista decolonial, revelam que este alinhamento pode não atender as necessidades locais.</p> <p><b>Rodrigues (2021)</b> apresenta a perspectiva descolonial como uma teoria que poderia coexistir com os estudos históricos críticos pluralistas em Marketing, em particular as Colonialidades do Poder, do Conhecimento e do Ser.</p> <p><b>Louredo e Oliveira (2021)</b> utilizam os conceitos de colonialidade do saber e <i>hybris del punto cero</i> para analisar as origens históricas e geopolíticas da disciplina de marketing e apontam alternativas para construção de uma agenda de pesquisa orientada ao contexto brasileiro.</p>
Feminismo e Diversidade	<p><b>Manning (2021)</b> integra a teoria feminista decolonial com os EOR para desafiar o silenciamento das vozes das mulheres do Sul Global na disciplina.</p> <p><b>Teixeira, Oliveira, Diniz e Marcondes (2021)</b> discutem o papel das revistas acadêmicas para a inclusão e a diversidade. Com base na decolonialidade apontam para um caminho de reflexão-ação para o campo.</p> <p><b>Paludi, Barragan e Mills (2021)</b> examinam, com base na teoria feminista decolonial, as narrativas de mulheres chefes executivas de diferentes países para compreender como elas atuam com o discurso da gestão da diversidade.</p> <p><b>Paludi, Mills, Helms e Mills (2021)</b> utilizam teorias feministas decoloniais para analisar as grandes narrativas da Pan American Airways acerca das pessoas da América Latina.</p>
Gestão Internacional	<p><b>Faria, Ibarra-Colado e Guedes (2010)</b> relacionam a disciplina de Relações Internacionais (RI) com Gestão Internacional (GI) e traçam possibilidades de construir uma perspectiva decolonial que desafia o “centro” e que tem implicações para o ensino, a pesquisa e prática em GI e RI na América Latina.</p> <p><b>Imasato (2010)</b> discute os conceitos de legitimidade e ilegitimidade na GI. O autor aponta para a colonialidade epistêmica que pode estar subjacente à literatura de GI e seus impactos na constituição do mercado de etanol brasileiro.</p> <p><b>Alcadipani e Faria (2014)</b> apontam para a importância do combate da marginalidade latino-americana nos negócios internacionais e o papel de revistas internacionais na abertura de diálogos para novas questões e temas.</p> <p><b>Yousfi (2021)</b> revela que as abordagens pós-colonial e decolonial em gestão internacional possibilitam uma análise das condições materiais e culturais nas quais a gestão internacional opera, é difundida, interpretada e implementada.</p>
História crítica das organizações	<p><b>Wanderley (2015)</b> parte de uma perspectiva histórica crítica decolonial e relaciona EOR com os estudos da dependência e a CEPAL para promover alternativas frente à ordem neoliberal.</p> <p><b>Wanderley e Barros (2019)</b> apontam que a virada histórica na área de organizações não promoveu a inclusão de autores, teorias, conceitos, objetos e temas de outras geografias. Os autores defendem o projeto decolonial pode fomentar um campo e uma agenda de pesquisa mais plural.</p>

Temas	Principais contribuições
	<p><b>Perez-arrau, Espejo, Mandiola, González e Toro (2020)</b> constroem uma narrativa histórica do Grupo Chileno de EOR a partir de uma visão decolonial e apontam para diferentes processos históricos que constituíram os EOR no Chile.</p> <p><b>Silva e Santos (2021)</b> propõem uma abordagem histórica decolonial polifônica para os estudos em gestão com o intuito de refletir sobre as possibilidades de aprimoramento da teoria das organizações, ressaltando a preocupação metodológica com a polifonia nos estudos históricos.</p>
Gestão universitária e ensino em administração	<p><b>Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017)</b> pesquisaram sobre as possibilidades de aplicação da crítica decolonial no ensino em administração na Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Basileira (Unilab).</p> <p><b>Bizarria, Tassigny, Barbosa e Freire (2020)</b> caracterizam a Unilab como um projeto inovador sob a perspectiva epistemológica decolonial.</p> <p><b>Omodan (2021)</b> reflete sobre a dicotomia aluno-gestão no sistema universitário nigeriano. Sob a lente decolonial o autor formula uma estratégia para aprimorar a gestão de crises envolvendo estudantes e autoridades universitárias.</p>

Fonte: Louredo e Oliveira (2022).

Nesta seção apresentamos de maneira condensada os principais resultados da RS. Esta estratégia de pesquisa possibilitou uma busca organizada e a análise das principais características de cada artigo retornado. Ao refletirmos sobre os resultados da RS, percebemos que o reforço da dicotomia Norte-Sul ou a posição essencialista radical não é o caminho apontado pelos pesquisadores envolvidos nos artigos analisados. Existe certa unanimidade nas pistas deixadas por estes trabalhos. É necessário resistir à subjugação do conhecimento local feita pela arrogância do conhecimento hegemônico moderno, de igual modo, se pensarmos em transformar o Sul em um novo ‘ponto zero’ - de onde emanará conhecimento para o mundo – estaríamos assumindo uma postura tão arrogante quanto.

Os artigos apontam que é importante se “desnortear”, isto é, desvincular o Norte da posição de ponto de referência, porém sem ignorá-lo. Sob a luz da redução sociológica proposta por Guerreiro Ramos (1996), desnortear é entender que, “toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária” (p. 83). O desafio do contexto de globalização e internacionalização da gestão nos leva a exercitar a dupla consciência, que captura o dilema de subjetividades formadas na diferença colonial, experiências de quem viveu e vive a modernidade na colonialidade (Mignolo, 2005). Desta maneira, as possibilidades apresentadas pelos artigos da RS estão conectadas com a construção de diálogos Sul-Norte, Sul-Sul e da concepção de transmodernidade (Dussel, 1993), que atravessa todas as culturas e conhecimentos periféricos.

Ao explorar as perspectivas decoloniais no contexto da pesquisa em administração/gestão, é relevante estabelecer uma conexão com os princípios pedagógicos de Paulo Freire. Ambas abordagens compartilham uma preocupação central com a superação de estruturas opressivas e a promoção da emancipação. Enquanto as perspectivas decoloniais buscam desconstruir relações de poder historicamente estabelecidas, desafiando hierarquias e promovendo diversidade epistêmica, Paulo Freire, por sua vez, propõe uma pedagogia centrada na conscientização e na práxis, enfatizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Isso será melhor explorado no tópico seguinte.

### 2.3. PAULO FREIRE E ADMINISTRAÇÃO: DOS CMS ÀS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Desde os anos 1990, houve um aumento significativo no movimento crítico na comunidade acadêmica de administração, buscando uma abordagem mais questionadora e reflexiva na educação em administração. Esse impulso foi evidenciado por meio de publicações e conferências, especialmente nos eventos relacionados aos CMS no Reino Unido e dentro da *Academy of Management*. Os CMS surgiram como uma vertente da teoria da gestão, destacando-se por criticar práticas intelectuais e sociais, questionando a chamada "ordem natural" dos arranjos institucionais e engajando-se em ações que apoiam desafios aos sistemas de dominação predominantes. (CUNLIFFE; FORRAY; DAVID, 2002; REYNOLDS; VINCE, 2004).

Neste escopo, as práticas de educação gerencial se inserem nos CMS, já que o questionamento da função da educação gerencial e seu reforço das relações de poder existentes nas organizações estão em seu cerne. Neste fluxo, surge na década de 1990 o movimento de educação crítica em gestão/administração - *Critical Management Education* (CME), com o objetivo de se contrapor à hegemonia da ideologia gerencialista nas escolas de negócios. O CME busca abrir espaço na educação gerencial para a pluralidade de pensamento acerca de questões relacionadas ao meio ambiente, trabalho, comunidade, multiculturalismo, diversidade racial/étnica e preocupações sociais. Ademais, o CME se rebela contra os modelos positivistas e dogmáticos de gestão da educação e se fundamenta nos papéis sociais e morais da educação (BOJE; ARKOUBI, 2009). O CME é uma via para diferentes interpretações aplicadas à

educação gerencial, dependendo da posição teórica subjacente (pós-estruturalista, feminista, neomarxista, freireana, teoria crítica etc.) (REYNOLDS; VINCE, 2004).

Embora tenha sido influenciado por diversas abordagens teóricas, incluindo teoria crítica - TC, pedagogia crítica - PC e os CMS, para Boje e Arkoubi (2009), o CME ainda carece de uma “alma”. A TC pode ser definida como as teorias e métodos da Escola de Frankfurt entre 1923 e final da Segunda Guerra Mundial e a teorias críticas subsequentes, e especialmente os estudos de Jurgen Habermas (DEHLER, 2009). Já a PC representa o ramo da educação iniciado por Paulo Freire na década de 1960. Boje e Arkoubi (2009), apontam que os CMS recentemente tem sido informados pela PC, levando escritores e professores a desenvolver textos e materiais para a CME.

A articulação dos CMS com PC tem sido apontada como uma seara a ser explorada. Da década de 1970 até o início da década de 1990, CMS e PC trilharam caminhos como disciplinas separadas, com baixa incidência de citações cruzadas (BOJE; ARKOUBI, 2009). Contu (2011) afirma que as reflexões e discussões sobre a PC não são apenas para estudiosos da área educacional, mas também para quaisquer estudiosos que desenvolvam estudos críticos do trabalho, gestão, e organizações em escolas de negócios. A PC freireana provê então um terreno fértil para os CMS e conseqüentemente para a CME, já que a educação crítica em gestão nasce e se torna “algo” quase exclusivamente quando é associada aos CMS (CONTU, 2011).

A PC está fundamentada na luta pela justiça social, pela democracia e pelos preceitos mais humanos da vida. Paulo Freire via a educação como um caminho para transformar e libertar o ser humano. Ele lutou contra a opressão e buscou desenvolver sujeitos capazes de agir e mudar suas próprias realidades (FREIRE, 1977). No coração da filosofia freiriana está a coragem de questionar os pressupostos dominantes, opressores e amplamente aceitos, contrastando com a linguagem contemporânea do ensino superior em administração, que passou a ser de produção e consumo, sinalizando uma mudança fundamental em seu propósito – educar o “bom funcionário” em vez do “cidadão conhecedor” (CUNLIFFE; FORRAY; DAVID, 2002). Na PC os educandos são sempre exortados a desenvolver posições de sujeitos e atuar como analistas críticos e agentes de mudança (BOJE; ARKOUBI, 2009).

Na perspectiva freiriana, ao invés da domesticação dos alunos para fins de reprodução de sistemas autoritários, a educação gerencial deve ser transformadora e orientada para a mudança social. Neste sentido, é necessário fomentar nos educandos uma visão crítica da sociedade e das organizações contemporâneas. Estão aumentando as evidências de que a educação gerencial tradicional está aquém do necessário para preparar os alunos para a

turbulência e as demandas da cidadania global em relação a indivíduos, organizações, sociedades e ambiente (DEHLER, 2009).

Boje e Arkoubi (2009) elencam cinco princípios da CME. São eles: ética da responsabilidade, compromisso com a emancipação, promoção do multiculturalismo, desafio de dicotomias e fronteiras e poder descentralizado. Eles estão alinhados com o significado de criticidade e têm um fundamento filosófico comum com a PC e com o CMS (BOJE; ARKOUBI, 2009):

Quadro 4: Princípios da CME

<b>Princípios da CME</b>	<b>Definição</b>
Ética da responsabilidade	Um chamado a ações que reforcem a ética, questionem a injustiça, a opressão, a mercantilização da sociedade e desenhem novos projetos que criem o potencial de legitimar e gratificar as necessidades e desejos mais profundos do ser humano. A responsabilidade requer seres morais críticos que aprenderam habilmente como se posicionar em relação à imoralidade, como elaborar corajosamente suas ideias e ações para servir aos outros em suas sociedades. Na CME, a responsabilidade dos acadêmicos de educar deve ser considerada principalmente como um imperativo moral que está bem inserido na práxis da ética.
Compromisso com a emancipação	A excelência do ensino é ensinar contra a rigidez, o conformismo e as suposições tidas como garantidas. Isso pode ocorrer através da criação de um ambiente descontraído e livre, onde os alunos possam se sentir livres de todos os tipos de medo (acadêmico/ideológico, político, social, psicológico, etc). Sem essa liberdade (que devemos iniciar) em nossas instituições acadêmicas, é menos provável que nossos alunos se tornem agentes sociais efetivos em suas comunidades. Se não liberarmos o potencial de nossos alunos e abriremos as portas para seu crescimento, eles permanecerão presos em seus próprios medos e provavelmente serão incapazes de se tornarem cidadãos críticos.
Promoção do multiculturalismo	Este princípio é sobre criar um senso de relacionamento e conexão com os outros que são diferentes de nós. Em todo o mundo as escolas de negócios estão seguindo o modelo americano e adotando o inglês como língua de ensino, celebrando o modelo educacional

<b>Princípios da CME</b>	<b>Definição</b>
	americano e a hegemonia cultural americana. Por outro lado, as identidades locais, as preocupações sociais, culturais, econômicas e políticas nessas sociedades têm sido negligenciadas e/ou marginalizadas em detrimento da promoção de uma identidade corporativa alinhada com as identidades das gigantes corporações americanas.
Desafio das dicotomias	Um pressuposto central da CME é a percepção do aluno e do professor como seres humanos inteiros que não podem ser privados de sua totalidade. Fomentar a crença na fragmentação, dispersão e dicotomia dentro do indivíduo durante o processo de ensino e aprendizagem é limitar a relação de professores e alunos com o mundo e negar a forte interação entre os componentes básicos e os mais fundamentais do tecido humano. Outra suposição chave na CME é o engajamento no ensino/aprendizagem multidisciplinar e a derrubada das fronteiras educacionais e todos os tipos de pensamento estreito/centrado na disciplina. Isso deve se basear no incentivo à investigação interdisciplinar e na percepção da educação gerencial bem fundamentada em outras disciplinas e na integração das escolas de negócios nas demais instituições da Academia.
Dialogismo e poder descentralizado	Um dos princípios focais da CME é a crença em uma agenda e processo de aprendizagem igualitária e libertadora, onde os valores de igualdade, participação e colaboração são compartilhados e celebrados. Dialogismo então é uma forma de transformar as interações sociais em sala de aula e sensibilizar os alunos sobre as relações em seu ambiente mais amplo. Para a CME os alunos não são aprendizes passivos e submissos que temem o professor autocrático, mas estão no centro do processo de aprendizagem. Eles co-criam conhecimento junto com o professor. As dinâmicas criadas para ajudá-los a compartilhar suas perspectivas, expressar suas opiniões e interpretações de mundo são centrais para a comunidade CME porque essas dinâmicas promovem a diferença e o respeito e apoiam sua maneira de agir sobre a realidade.

Fonte: Adaptado de Boje e Arkoubi (2009)

Na perspectiva da CME a educação em gestão/administração é partidária: está interessada em desvendar e desafiar as relações opressivas de poder e as formas de dominação econômica, social, cultural e sexual no conhecimento e na prática de gestão, incluindo a da sala de aula. As táticas da educação ativista podem ser realizadas de cinco maneiras básicas, muitas vezes combinadas (CONTU, 2011, p. 544):

1. Subversão do currículo tradicional de gestão - Em tal tática, o conteúdo tradicional (ou seja, motivação, sistemas contábeis, sistemas de controle) é questionado ativando teorias e filosofias sociais críticas que são ignoradas e marginalizadas no *mainstream*, possibilitando, assim, questionar o que é dado como certo e deslegitimar o tropo “não há alternativa”.
2. Desvio do currículo tradicional das escolas de negócios - Significa um foco crítico na sexualidade, gênero, ética, raça e diferença. Isso permite um enriquecimento das perspectivas dos alunos e suas habilidades para discernir complexidades e pontos de vista, bem como os dilemas e paradoxos.
3. Hibridação do currículo tradicional das escolas de negócios - Favorece a inclusão de pesquisas econômicas e políticas críticas, ampliando visões do que é gestão, organização e contabilidade, ou focando em formas alternativas de organização e experiências além do capitalismo.
4. Experimentação no desenho tradicional dos cursos e relações práticas em sala de aula - Inclui a revisitação e apropriação crítica de (a) estratégias e atividades desenvolvidas em aprendizagem experiencial, aprendizagem pela ação e aprendizagem situada usadas com MBAs executivos e programas especializados; (b) os diversos movimentos que tentaram tornar o currículo mais “relevante” e prazeroso para os alunos com o uso de romances, música, comédia, teatro, cinema e pesquisa.
5. Sobre-identificação com as posições, reivindicações e comportamentos estabelecidos no *mainstream*. Essa Sobre-identificação tem o objetivo de desestabilizar o desejo dos envolvidos e, portanto, questionar do que se trata esse desejo.

Apesar do discurso de abertura à pluralidade, a CME ainda se mostra como um movimento anglófono, centrado no Reino Unido, com alto envolvimento de acadêmicos da Escandinávia, EUA, Austrália e Nova Zelândia, (CONTU, 2011; CUNLIFFE; FORRAY; DAVID, 2002; REYNOLDS; VINCE, 2004). Se é importante fazer da educação crítica um empreendimento coletivo, compartilhar táticas, estratégias e materiais conforme afirma Contu

(2011), também se faz urgente uma guinada ao Sul neste campo, pois, apesar de ter Paulo Freire como uma grande referência, a CME mostra lacunas na inserção de epistemologias alternativas e na crítica à modernidade eurocêntrica.

A contínua implantação de epistemologias e perspectivas ocidentais no conhecimento em gestão e organizações, além de perpetuar a dependência cultural e a assimetria global, tem dificultado significativamente a produção de conhecimento engajado e responsivo às realidades locais (GIREI, 2017; WANDERLEY; BARROS, 2018). Neste sentido, entendemos que a PC de Paulo Freire deve ser reposicionada como uma Pedagogia que contribua para a descolonização das práticas de ensino.

Em um contexto de globalização, a educação verdadeiramente ética e democrática só é possível no contexto de um reconhecimento das relações de poder que moldaram a história, em especial as relações políticas, culturais, econômicas e processos epistemológicos de dominação que caracterizaram o colonialismo e o eurocentrismo (LISSOVOY, 2010). Em contraste, os mercados globais estão exercendo influência na forma em que as universidades estão se estruturando em todo o mundo. As mudanças observadas atualmente no ensino superior baseiam-se no estreitamento dos vínculos funcionais entre o ensino superior e o capitalismo (MBEMBE, 2016).

Essa relação tem resultado num modelo acadêmico dominante baseado em um cânone epistêmico eurocêntrico. Um cânone eurocêntrico atribui verdade apenas ao modo ocidental de produção de conhecimento, desconsiderando outras tradições epistêmicas. Além de normalizar o colonialismo como uma forma padrão de relações sociais entre seres humanos - em vez de um sistema de exploração e opressão - essa dominância hegemônica trabalha ativamente na repressão de qualquer coisa que seja articulada, pensada e imaginada fora desses limites (MBEMBE, 2016).

Nesse contexto, a educação que abraça o desafio de ser crítica deve reconhecer que questões culturais e filosóficas sobre a globalização estão entrelaçadas com poder, dominação e libertação. Essa teia resulta nos projetos neoliberais, militares, internacionais e de direitos humanos impostos pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica. Isto se dá por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU, FMI, Banco Mundial), estatais etc. (GROSGOUEL, 2016). Em contraponto a isto, a educação crítica deve ser informada por pedagogias que possibilitem a compreensão da profunda colaboração entre capitalismo e imperialismo (LISSOVOY, 2010).

Adotar uma abordagem decolonial do currículo abre caminhos para a educação crítica orientada contra o senso comum ideológico e discursivo, como também denuncia a violência que atinge as próprias condições de possibilidade do conhecimento (LISSOVOY, 2010). Daí advém a crítica ao modelo acadêmico eurocêntrico dominante – a colonialidade e o racismo epistêmico - ou seja, a produção infundável de teorias oriundas das tradições europeias. Estas são produzidas quase sempre por europeus ou homens euro-americanos que são os únicos aceitos como capazes de alcançar a universalidade; envolvem um saber antropológico particular, que é um processo de saber sobre os Outros, mas que não reconhece plenamente esses Outros como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGOUEL, 2016; LANDER, 2005; MBEMBE, 2016; MIGNOLO, 2017).

A obra de Paulo Freire provê uma sólida base para o engajamento em pesquisas que contribuem o alcance de justiça social. A pedagogia crítica, fundada nos princípios freirianos, é uma filosofia da práxis em que a teoria é formulada por meio da ação e posteriormente refinada e desenvolvida em um ciclo contínuo (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG; MONZÓ, 2018). Um dos principais objetivos de uma pesquisa com informação pedagógica crítica é o da conscientização, que surge no diálogo que emerge do respeito e da confiança mútua e leva à transformação social. Com Paulo Freire temos a noção de que os oprimidos devem liderar a revolução pela justiça social porque são eles que detêm um conhecimento íntimo da opressão e são mais propensos a mudar as condições sociais injustas. Por outro lado, a figura do opressor é incapaz de alterar uma estrutura da qual eles se beneficiam. Na pedagogia crítica abre-se o espaço para reconhecer o Outro como verdadeiramente humano, conhecedor de suas diversas ontologias e epistemologias e capaz de nos conduzir à nossa libertação comum (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG; MONZÓ, 2018).

Paulo Freire reconhecia o direito dos oprimidos a uma postura combativa para que pudessem se defender e conquistar uma vida melhor, uma vez que a violência e o desamor eram sempre instaurados pela figura opressora (HADDAD, 2019). As preocupações com o sofrimento levaram Freire ao engajamento no trabalho pedagógico para transformar e libertar os oprimidos (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG; MONZÓ, 2018). Sua pedagogia se baseia na busca da construção de um conhecimento concreto, um conhecimento que leva em consideração a apreensão das experiências culturais vivenciadas cotidianamente pelos alunos. Essas experiências não poderiam ser excluídas da sala de aula, sob pena de transformá-la em um objeto amorfo, abstrato para os estudantes (MILANO; ZOUAIN, 2005).

Para Freire, a pesquisa de caráter crítico não era apenas uma questão ética, mas também uma ferramenta que criou as condições para que os oprimidos se empoderassem e encontrassem a esperança necessária para agir em direção à libertação (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG; MONZÓ, 2018). Para a construção de uma consciência crítica, Freire entende que os atores do processo educacional de educação libertadora devem evitar um caráter pré-processado e prescritivo. Para isso é necessária a construção de um diálogo autêntico com o educador, no qual tanto educadores quanto alunos são sujeitos igualmente conhecedores (JOHNSON; DUBERLEY, 2000).

Para Penna (2014) a aproximação da Perspectiva decolonial - em especial os trabalhos de Dussel (2005) e de Quijano (2005) - e o pensamento freiriano se dá na predominância do raciocínio dialético. Freire recorre ao pensamento hegeliano para explicar a relação entre o opressor e o oprimido. As duas classes são polos opostos e dependentes em uma relação de contradição. Contradição na medida em que o oprimido hospeda em si características do opressor que são internalizadas ao longo do processo de educação e socialização no contexto da estrutura opressora. Neste ponto também podemos enxergar a aproximação de Freire com Frantz Fanon, já que Freire usa em seus escritos a expressão 'condenados da terra', em referência ao título do livro de 1961 de Fanon (2022), para se referir aos oprimidos.

A dialética presente nas obras de Paulo Freire se manifesta quando existe:

Na experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 1977, p. 68).

Ao citar o pensador pós-colonial Robert Memmi, Paulo Freire (1977, p.69) afirma que “É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da “consciência colonizada”, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de “apaixonada” atração por ele”. A “colonização cognitiva” ou “colonização do ser”, que leva o sujeito a enxergar o mundo a partir de categorias que o colocam na posição de oprimido, é um tema que aproxima Freire dos pensadores decoloniais.

Ao resgatar elementos do marxismo, Freire enxergava o sujeito que, ao tomar consciência das falsas crenças e valores que legitimavam sua subalternização, seria capaz de ser ator/construtor de sua própria história (VIEIRA, 2012). Para Walsh (2015) a teoria crítica do Ocidente, o marxismo e a modernidade fundamentaram a política e pensamento de Paulo

Freire. Porém, em seus últimos trabalhos, Freire começou a reconhecer parte da cegueira ocidental sobre a colonialidade como o avesso da modernidade. Walsh (2015) entende que se estivesse vivo hoje, Paulo Freire também se preocuparia com a questão da colonialidade.

Em sua práxis, Freire iniciou sua caminhada rumo à pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro, trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil. Soma-se a isso experiências ao redor de todo o mundo, camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros (MOTA NETO, 2018). Foi a partir da experiência de reconstrução da Guiné-Bissau que Freire agregou ao seu pensamento a questão da educação como um aspecto importante da política, e no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* de 1981, Freire toma a educação como ato político em sua inteireza (MORAES, MIZOCSKY, 2012).

Em cartas à Guiné-Bissau de 1978 (p. 21), Freire afirma que:

E isto implica na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar, esta transformação radical requer certas condições materiais em que se funde, ao mesmo tempo em que as incentive[...] neste campo ainda, o da transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da re-capacitação dos velhos. Entre eles, sobretudo entre os segundos, haverá aqueles e aquelas que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, a assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática a esses e dessas nada se pode esperar de positivo para o esforço de reconstrução nacional. Mas haverá também aqueles e aquelas que, percebendo-se “assumidos” pela velha ideologia, vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. Com esses se pode trabalhar. Os segundos são os que aceitam e cometem o “suicídio de classe”; os primeiros, os que o recusam.

O sistema educacional herdado do colonizador e fomentado pela invasão cultural em Freire (1977) encontra paralelo com a “mitologia do eurocentrismo”, que é desconstruída por Dussel (2005) em seu texto “Europa, modernidade e eurocentrismo”. Segundo Penna (2014) é possível perceber uma convergência da invasão cultural com a mitologia do eurocentrismo, através de um processo no qual os mitos são passados às classes oprimidas por uma educação “bancária”. Neste método, a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1977).

O conceito de educação bancária, desenvolvido por Paulo Freire (1977), representa uma crítica profunda ao modelo tradicional de ensino, onde o educador desempenha o papel de um

mero depositário de conhecimento, e os alunos são receptáculos passivos dessas informações. Freire utiliza a metáfora do "banco" para descrever essa abordagem, indicando que os estudantes são vistos como contas vazias, prontas para serem preenchidas pelo educador com conteúdo predeterminado. Essa perspectiva cria uma dinâmica hierárquica e autoritária na sala de aula, onde o professor detém o poder e impõe conhecimento aos alunos, sem considerar suas experiências, contextos culturais ou participação ativa no processo educacional.

Para Freire, a educação bancária é alienante, pois nega a capacidade dos alunos de pensarem criticamente e de serem agentes ativos na construção do conhecimento. Além disso, ela contribui para a manutenção de estruturas de poder e dominação, pois perpetua a ideia de que apenas alguns detêm o saber, enquanto outros são destinados a recebê-lo passivamente. O educador, ao adotar essa abordagem, torna-se um mero transmissor de informações, comprometendo a autonomia e a consciência crítica dos educandos. Freire propõe, como alternativa, uma pedagogia libertadora baseada no diálogo, na participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na promoção da consciência crítica, que visa superar os aspectos alienantes e desumanizadores da educação bancária (FREIRE, 1977).

Muitas são as possibilidades de apropriação do pensamento freiriano pela academia em administração local. Tomando a PC e visando o escopo deste trabalho, entendemos que, além de assumir uma postura crítica, é necessário compreender as estruturas políticas e produtivas nas quais estão inseridas as ações relativas ao ensino em administração no Brasil.

Entendemos que, no que se refere ao legado de Paulo Freire e sua apropriação pelos CMS, perspectivas pós ou decoloniais, a mera atividade acadêmica de natureza gnoseológica, ou no máximo epistemológica, tende a simplificar a dimensão cultural e negligenciar a indissociabilidade entre cultura e estruturas de produção (MISOCZKY, 2022). Nesse contexto, no âmbito do debate da tradição dos Estudos Organizacionais e sem desconsiderar as contribuições dos CMS e CME para o campo, é imperativo superar a apropriação despolitizada de Paulo Freire como um pedagogo isento de uma prática política revolucionária (MISOCZKY, 2022).

Algumas iniciativas locais seguem essa direção, como o trabalho de Moraes e Antunes (2011), que explora as possibilidades metodológicas de Freire nas pesquisas em Administração e apresenta a dialética freiriana como um caminho que viabiliza o processo de pesquisa. Moraes e Misoczky (2018) destacam a visão de Paulo Freire sobre a pedagogia libertadora, partindo do pressuposto de que a prática organizacional e o processo de ensino-aprendizagem são intrinsecamente interligados. Para essas autoras, a prática pedagógica se desenvolve como um

ato de auto-organização entre os participantes e se solidifica somente ao longo do processo de auto-organização dos indivíduos envolvidos.

No estudo de Andrade, Alcântara e Pereira (2019), são exploradas as contribuições de Jürgen Habermas e Paulo Freire na formação de sujeitos crítico-reflexivos, assim como suas repercussões nos processos de ensino, pesquisa e extensão dentro dos Estudos Organizacionais. Eles ressaltam que a intersubjetividade e a dialogicidade são pré-requisitos fundamentais para a compreensão entre indivíduos, sendo através desses elementos que a formação desses sujeitos se desenvolve, em um processo que é simultaneamente dialógico, educativo e político. Nessa perspectiva, os Estudos Organizacionais não podem se limitar a críticas distantes; é necessário coparticipar, coagir, cooperar e co-construir com os públicos envolvidos.

Uma característica do ensino em Administração local que pode prejudicar uma visão crítica é a tendência histórica do conhecimento teórico gerado na área de Administração de ser anglocêntrico e eurocêntrico. Isso resulta na perpetuação da exclusão, pois limita nossa capacidade de nos tornarmos protagonistas de nossa própria narrativa de gestão (CARRIERI; CORREIA, 2020). Isso está relacionado a uma característica distintiva da cultura brasileira, com raízes profundas em aspectos históricos, culturais, econômicos e institucionais, que é a forte valorização de modelos organizacionais, metodologias e teorias originados no exterior, frequentemente sem considerar a necessidade de alinhá-los com a realidade local (MOTTA; ALCADIPANI; BRESLER, 2001; WANDERLEY; CELANO; OLIVEIRA, 2018).

Outro aspecto importante apontado por Freire (1977) é a da “Invasão Cultural”. A invasão cultural é um instrumento utilizado para efetivar a conquista das massas. Ele a define como a penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo-lhes sua visão de mundo e limitando a visão, criatividade, originalidade e expansão de suas culturas. O objetivo da invasão cultural é promover alienação, dominação econômica e cultural, desvalorização dos padrões de vida da massa popular, além de moldar os invadidos a novos padrões e modos de vida, sugerindo que os antigos valores eram intrinsecamente inferiores.

Para Freire, à medida que os invadidos se reconhecem como inferiores, passam a valorizar e reconhecer a suposta superioridade do invasor, adotando comportamentos, vestimentas e linguagem semelhantes aos deles, menosprezando seus próprios padrões culturais. Uma vez culturalmente invadido, é desafiador para o oprimido romper com essa aderência. Freire (1977) destaca a importância de estruturar escolas e universidades fora da perspectiva das estruturas dominadoras, alertando que, se assim não for feito, essas instituições se tornarão locais de formação de novos invasores. Freire (1977, p. 113) alerta que “Enquanto,

na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos”.

Essa disseminação constante e diversificada de informações sobre a cultura opressora representa uma introdução de diretrizes culturais que impõem valores específicos, estabelecendo critérios para discernir entre o certo e o errado, bem e mal. A percepção desses valores sociais é inculcada como algo estático, trans-histórico e proveniente de causas externas, ou seja, independentes da vontade individual. Dessa forma, a invasão cultural possibilita a sobreposição de uma visão de mundo particular sobre as demais existentes, promovendo a perspectiva do opressor sobre a dos oprimidos (RAMALHO, 2022).

Para o tema da nova DCN, a pedagogia crítica de Paulo Freire oferece suporte para a compreensão de que o conteúdo de um programa educacional pode ser um catalisador educativo que gera engajamento com novas autocompreensões (socialmente constituídas) e simultaneamente pode expor os interesses que produzem e difundem o conhecimento gerencial que foi tido como autoritário e, portanto, incontestável (JOHNSON; DUBERLEY, 2000). Assim, entendemos que um ensino em administração libertador, deve proporcionar uma visão crítica do mundo, e levar em conta a realidade local de educadores e educandos.

Paulo Freire defendia uma pedagogia libertadora que enfatizava a formação de sujeitos críticos e participativos, contrastando com a mercantilização no ensino, que muitas vezes prioriza aspectos comerciais em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. No próximo tópico iremos apresentar um panorama deste tema que impacta diretamente a educação.

#### 2.4. MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao examinar a mercantilização no ensino e considerar os princípios educacionais de Paulo Freire, é possível identificar um tensionamento entre a visão humanista do educador brasileiro e o crescente fenômeno da mercadorização da educação superior no Brasil. A apresentação deste cenário é tanto uma contextualização quanto um aprofundamento teórico deste fenômeno, que tem suscitado diversos estudos sobre o tema. Na historicidade do modelo de gestão educacional superior brasileiro, são identificados dois períodos distintos: inicialmente, o Estado desempenha o papel principal na formação dos estudantes universitários,

estabelecendo cursos e fundando universidades federais. Em seguida, ocorre uma transição para um segundo período, no qual o Estado terceiriza a responsabilidade pela formação, delegando às instituições privadas o papel de provedoras de ensino superior, muitas vezes através de políticas públicas assistencialistas voltadas para a inclusão (MARQUES; WANDERLEY, 2021). Neste tópico, esse fenômeno será melhor explorado.

A expansão do ensino superior brasileiro se insere no cenário da reforma do Estado nos anos 1990. Este evento modifica o papel de atuação do Estado e suas políticas públicas em vários setores, inclusive na educação. Uma política pública é “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38), ou seja, é uma diretriz pensada para o enfrentamento de um problema público (SECCHI, 2017). Ao redefinir o papel do Estado, a reforma traz novas características, como privatizações, terceirização e publicização. As IES privadas são incentivadas a expandir, oferecendo cursos mais rápidos.

A reforma do Estado parte de um pressuposto ideológico fundamental: o mercado é considerado a principal racionalidade socio-política e o principal agente para promover o bem-estar da república. Esse pressuposto leva à transferência dos direitos sociais, como saúde, educação e cultura, para o domínio dos serviços definidos pelo mercado. Assim, a reforma reduz o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não apenas nas atividades relacionadas à produção econômica, como seria previsível, mas também em áreas dos direitos sociais já conquistados (CHAUÍ, 1999).

Neste contexto, duas mudanças significativas percebidas são a fragmentação e expansão do setor privado e a formação de oligopólios no ensino superior privado, com fusões de instituições e abertura de capital na bolsa de valores. Um dos marcos em direção a isso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n. 9.394/1996) (CHAVES, 2010).

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é reconhecida como o marco legal da reforma implementada no país. Nessa reforma, o Estado passou a desempenhar um papel proeminente no controle e na gestão das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, a legislação promoveu a liberalização da oferta de educação superior pela iniciativa privada (CHAVES, 2010).

A lei traz o entendimento no Art. 7º que:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder

Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Chaves (2010) aponta que a política a ser adotada no país em relação à educação torna-se evidente, indicando que a educação privada deve ser financiada de forma independente, sendo responsabilidade da família arcar com seus custos. O papel do Estado será principalmente o de regulamentar e controlar esse serviço, por meio da implementação de mecanismos de credenciamento e avaliação. A LDB promoveu uma reestruturação abrangente no sistema de ensino superior do país, em um processo que limitou (e transformou) a influência da esfera pública e ampliou a participação do setor privado. Essa mudança teve um impacto substancial na identidade das IES, buscando transformar a educação em um bem ou "produto" adquirido pelos "clientes" no mercado universitário (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

Neste trabalho optamos pelo uso do termo “mercadorização”, porém a mercantilização é um termo comumente associado ao processo de transformação da educação em produto ou mercadoria. Dentro da estrutura da sociedade capitalista, Adorno e Horkheimer (1985) destacam a contínua produção de bens materiais destinados à comercialização. Os autores ressaltam que as mercadorias são fabricadas e consumidas em larga escala e de forma homogeneizada. A indústria cultural e a constante transformação de vários aspectos da vida em produtos comerciais são fenômenos que capturam a atenção do consumidor, levando-o a sentir a necessidade de aderir e se adequar aos padrões de produção e mercado. A inserção da educação na lógica mercantil é inseparável da sua inserção na lógica da lucratividade. Assim, a mercantilização é síncrona à sua mercadorização. Nesse contexto, tanto a educação escolar em si, como um processo pedagógico, quanto os recursos que a sustentam (materiais didáticos, instalações, avaliações, sistemas de ensino, entre outros) passaram a ser tratados como equivalentes universais de valor, sujeitos à lógica da mercadoria (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Esta lógica persiste até os dias atuais. As instituições privadas de ensino superior foram incentivadas pelos governos a ampliarem suas atividades. Essa busca por expansão não está dissociada de processos como privatizações e fusões envolvendo empresas nacionais e estrangeiras. Essas mudanças refletem a necessidade latente de alinhar o país às tendências capitalistas, visando aumentar sua capacidade de competir no cenário global (ALVES; ALVARENGA, 2017).

Ao comparar os dados de 1999 e 2009, Koppe (2014) destaca uma diminuição no número de IES confessionais, comunitárias e filantrópicas, ao passo que aquelas com fins lucrativos registraram um crescimento superior a 200%. O setor privado passou a adotar uma

dinâmica competitiva de mercado. Isso implica, na prática, que universidades sem fins lucrativos, como as confessionais e as comunitárias, que muitas delas com décadas de existência e que se sustentam por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, agora competem em igualdade com instituições privadas com fins lucrativos, mais jovens e competitivas, as quais, na maioria das vezes, oferecem exclusivamente atividades de ensino e empregam diversas estratégias para reduzir custos (FIOREZE, 2019).

Desde 2007, a mercantilização do ensino superior brasileiro tem evoluído de maneiras distintas. Um notável aumento na compra e venda de IES no setor privado tem sido observado. Além das fusões, que resultaram na formação de gigantes da educação, as "empresas de ensino" agora buscam abrir o capital na bolsa de valores, prometendo uma expansão ainda mais intensa e incontrolável. Quatro empresas educacionais destacaram-se inicialmente nesse mercado de capitais: Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro; Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, sediada em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como "Sistema COC de Educação e Comunicação", com sede em São Paulo. Vale destacar que uma parcela significativa do capital dessas empresas era proveniente de grupos estrangeiros, especialmente bancos de investimentos estadunidenses, que identificaram nesse setor um mercado altamente propício ao aumento de seus lucros (CHAVES, 2010).

Atualmente existem duas principais tendências atuais do mercado de ensino superior privado no Brasil (BIELSCHOWSKY, 2020). A primeira se refere ao movimento de concentração de matrículas em poucos grupos privados. Está-se diante de uma crescente concentração de matrículas em poucos grupos privados, onde quase metade das matrículas do ensino superior privado está nas mãos de 10 grandes grupos empresariais, sendo 9 deles com fins lucrativos. Esses grupos foram responsáveis por cerca de 60% de todos os novos ingressos no ensino superior particular em 2018. O percentual de alunos matriculados e de novos ingressos em IES com fins lucrativos no setor privado continua crescendo, representando 75% de todas as novas matrículas do setor privado em 2018.

Os maiores grupos privados têm uma tendência a transformar matrículas do ensino presencial em Educação a Distância (EaD). Estima-se que, em 2019, metade de todas as novas matrículas das IES privadas foram em EaD. O custo aluno/ano dos grupos com mais alunos em EaD tende a ser inferior àquele de grupos com menos alunos em EaD. Aparentemente, as IES que concentram cada vez mais alunos em EaD conseguem atraí-los com preços menores, ao comprimir os custos de EaD ao limite, algumas com pouquíssimos professores e tutores por

aluno, provavelmente com conteúdo rebaixado e insuficiente regulação do Estado brasileiro sobre a qualidade da formação desses alunos. Para Bielschowsky (2020), no Ministério da Educação (MEC), não haviam ações mais consistentes para coibir a atuação de grupos econômicos cujas IES apresentam baixo desempenho no Enade e índices de evasão excessivos. Este parece ser um fator determinante na rápida concentração de matrículas em poucos grupos com as características descritas anteriormente.

A segunda tendência está relacionada às consequências da concentração de matrículas em poucos grupos privados. A qualidade do ensino superior, conforme avaliação dos alunos no Enade, está em declínio com esse movimento de concentração de matrículas. No ciclo 2016-2018, 49,1% dos alunos matriculados nos 10 grandes grupos privados estavam em cursos com Enade insuficiente (nota 1 ou 2), comparados com 35,8% das demais IES privadas e 15,8% das públicas (BIELSCHOWSKY, 2020).

A concentração de matrículas em poucos grupos implica taxas de evasão significativamente maiores. A evasão nos dois primeiros anos nos grandes grupos privados é de 44,0%, comparada com 27,1% das demais IES privadas e 22,5% das IES públicas. Se considerarmos alunos com matrícula trancada, a evasão nos dois primeiros anos nos grandes grupos chega a 55,6%, comparada com 37,6% das demais IES privadas e 29,5% das IES públicas (BIELSCHOWSKY, 2020).

O movimento de concentração de matrículas em poucos grupos empresariais resulta em uma relação aluno/professor significativamente maior que nas demais IES privadas, prejudicando a qualidade geral do ensino desses grupos. A reorganização do setor privado pode ter como justificativa um aumento significativo do número de alunos matriculados, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior, o que, contudo, não ocorreu entre 2014 e 2017. Em contrapartida, devido às altas taxas de evasão nos primeiros dois anos nos grandes grupos privados, estima-se que o efeito final no número de diplomados decorrente dessa reorganização do setor privado pode ser negativo, ao invés de positivo (BIELSCHOWSKY, 2020).

Wanderley, Bauer e Marques (2022, p. 4) corroboram para o cenário descrito por Bielschowsky (2020), e destacam a ausência de precedentes globais diante do panorama do Ensino Superior no Brasil, resultante da interação de diversos fatores:

- A velocidade do crescimento e concentração de mercado dos últimos vinte anos;

- Dos top 10 das IES, sete são empresas listadas, sendo cinco na B3 (Cogna/Kroton, Yduqs, Anima, Unicsul e Ser), e duas na Nasdaq (Vitru e Afya), e apenas três (Unip, Uninter e Uninove) ainda são de propriedade privada;
- 10 principais IES com uma participação total de mercado de 65,65%;
- As sete listadas das top 10 com uma média de 31,3% de EBITDA - lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização - nos 9 meses de 2021, durante o pico da pandemia;
- 75% das matrículas totais no setor privado (INEP, 2020) - atrás apenas do Japão com 78% e da Coreia do Sul com 80%, e Chile 84%;
- O terceiro maior mercado mundial em matrículas totais no setor privado, atrás da Índia e dos EUA, que têm uma participação de mercado privado muito menor, 58 e 28%, respectivamente;
- O Banco Mundial, por meio da *International Finance Corporation* (IFC), seu braço de investimento no setor privado, é acionista e/ou provedor de dívida de três das top 10 IES - Yduqs, Anima e Ser;
- A Educação a Distância (EaD) compreendia 35% das matrículas totais antes do início da pandemia (gestão é o segundo maior programa em EaD, logo atrás da pedagogia).

Com o advento da pandemia de Covid-19, a reconfiguração deste mercado se intensificou. Os efeitos econômicos da pandemia enfraqueceram os grupos pequenos/médios e favoreceram a aquisição por grupos maiores. A Tabela 4 leva em consideração as diversas operações de fusões e aquisições que ocorreram durante a pandemia, as quais aceleraram significativamente a concentração de mercado. As colunas da tabela revelam que, das dez maiores IES em número de matrículas, sete são empresas listadas em bolsas de valores. Ao adotarem essa estrutura corporativa, essas instituições buscam captar recursos por meio da emissão de ações, permitindo que investidores adquiram participação acionária na instituição de ensino. Essa abordagem traz implicações significativas para a gestão e operação dessas universidades, pois estão sujeitas às dinâmicas e pressões do mercado financeiro. (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022).

Tabela 4 – As 10 maiores IES do Brasil em número de alunos ao final de 2021

Posição	IES	Nº de matrículas em setembro 2021	Listado
1	Cogna/Kroton	862.000	B3
2	Yduqs	717.100	B3

<b>Posição</b>	<b>IES</b>	<b>Nº de matrículas em setembro 2021</b>	<b>Listado</b>
3	Vitru	660.000	Nasdaq
4	Unip	525.389	Não
5	Unicsul	356.000	B3
6	animação	310.562	B3
7	Uninter	253.984	Não
8	Ser	240.000	B3
9	Uninove	168.529	Não
10	Afya	62.227	Nasdaq
<b>Total dos 10 melhores</b>		<b>4.155.791</b>	
<b>Participação de mercado</b>		<b>65,65%</b>	

Fonte: adaptado de Wanderley, Bauer e Marques (2022)

No contexto das políticas neoliberais, surgiu um novo vocabulário no campo da educação, cujo sentido social é oposto à impressão que se tenta transmitir. Assim, as expressões "sociedade do conhecimento" e "sociedade tecnológica" buscam criar a ideia de que agora todos podem se apropriar do conhecimento e da tecnologia, quando, na realidade, o conhecimento científico e tecnológico tornou-se a força produtiva privada do capital. Portanto, age contra o conjunto da classe trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade (FRIGOTTO, 2021).

A ideia de que a tecnologia estaria disponível para todos e que por meio do trabalho remoto ou híbrido poderíamos solucionar o déficit educacional e alcançar uma educação de maior qualidade não parece ter amparo na realidade. Em termos de acesso, o que prevalece é mais exclusão do que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário à internet; 56% acessam por meio de celulares, dos quais 51% utilizam celulares pré-pagos. A fetichização se manifesta através de um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia na escolha e, de forma mais apelativa, a figura do jovem ou aluno digital (FRIGOTTO, 2021).

Além da precariedade do acesso ao ensino no modelo EaD, outro componente pode ser adicionado a esta conjuntura, a precarização do trabalho docente. A ideologia do 'novo normal' consolidou o ensino híbrido na educação básica, não apenas como uma alternância entre

presencial e remoto, mas como uma redefinição do ensino presencial: a docência foi gradualmente absorvida pelos sistemas e plataformas de ensino. Isso resultou em uma transformação na qual o professor é reconfigurado como um trabalhador que opera de forma heterônoma tais sistemas e plataformas, expropriando os conhecimentos que deveriam constituir a base da docência (LEHER, 2022).

No caso do ensino superior, as disciplinas virtuais foram igualmente naturalizadas não apenas nas instituições que já ofereciam educação a distância, mas também nas que oferecem cursos presenciais. No Brasil, uma das consequências da eleição de Bolsonaro foi a Portaria assinada pelo então ministro Weintraub, que permitiu que até 40% dos créditos dos cursos presenciais fossem oferecidos a distância. Vale ressaltar que essa opção é defendida até mesmo em universidades públicas (LEHER, 2022).

Assim, percebemos que o ensino das corporações educacionais está gradualmente combinando: a) sistemas de ensino que incluem aulas apostiladas e roteirizadas, sistemas de avaliação baseados em competências que limitam os conhecimentos sistematizados e pressupõem práticas de ensino que impedem a imersão dos estudantes nos estudos, mantendo o cotidiano escolar restrito ao ambiente do senso comum; e b) plataformas de trabalho que intensificam e precarizam o labor, incluindo atendimento online, agenda diária de trabalho, viabilizadas pela introdução na legislação trabalhista do trabalho intermitente (LEHER, 2022).

Outro personagem que tem despontado neste cenário é a figura do Tutor. Além do frágil vínculo trabalhista, a exploração informal da força de trabalho no EaD também se manifesta no controle do tempo de trabalho, realizado por meio do sistema de informática, que registra todos os acessos desses trabalhadores. Isso inclui a obrigação de responder às dúvidas dos alunos em 24 horas, mesmo nos finais de semana, e a necessidade de manter um número mínimo de alunos para não perder sua remuneração. Além disso, há a exigência de dominar conteúdos de disciplinas para as quais não têm formação (MENDES, 2013).

Os precários vínculos laborais e as condições inadequadas de exercício da docência geram nos tutores a sensação de falta de preparo, insegurança, ansiedade e baixa autoestima. É importante salientar que geralmente, todas as responsabilidades dos tutores consistem em funções docentes. O trabalho docente no EaD é dividido entre aqueles (chamados professores) que planejam e organizam as disciplinas e aqueles (chamados tutores) que as executam e interagem (virtualmente) com os alunos. Dessa forma, a precarização observada é, na verdade, a precarização do próprio trabalho docente (MENDES, 2013).

Este é o núcleo da pedagogia do capital, vigorosamente construído e disseminado por aparelhos privados de hegemonia que englobam diversos APHs, como o Todos pela Educação, a Fundação Lemann, entre outros. Em última instância, há uma convergência de avaliações entre as corporações e os mencionados APH: o docente precisa de indução coercitiva econômica para melhorar seu desempenho e produtividade (LEHER, 2022).

No próximo tópico, adentraremos mais profundamente na Teoria Ampliada do Estado, uma abordagem teórica que pode fornecer pistas valiosas sobre a atuação dos APH no contexto educacional. A Teoria Ampliada do Estado propõe uma visão que vai além da concepção tradicional do Estado como simples instituição governamental, expandindo-se para incorporar diversas instâncias e agentes que desempenham papéis cruciais na reprodução de ideologias e na configuração das relações sociais. Ao explorarmos essa teoria, pretendemos compreender de forma mais abrangente como os Aparelhos Privados de Hegemonia, atores muitas vezes não estatais, podem exercer influência na esfera educacional, moldando valores, disseminando ideologias e contribuindo para a construção de consensos em torno de suas agendas.

## 2.5. A TEORIA AMPLIADA DE ESTADO DE GRAMSCI

Como já apontado em seções anteriores, este trabalho não defende uma postura acadêmica essencialista, que pode cair na armadilha de querer “tornar o Sul em um novo Norte”. Desta maneira, entendemos que o conhecimento periférico é mais eficaz nas áreas em que se originou, assim como o conhecimento ocidental é mais adequado aos seus contextos de origem (BACHKIROV, 2020). Ao tratarmos dos antecedentes e envolvidos na elaboração da nova DCN, observamos um fenômeno inerente a qualquer sociedade capitalista: grupos influenciando instituições estatais e privadas com objetivos de implementar suas agendas e interesses, com vistas a lograr maior acumulação de capital. Para dar conta deste fenômeno, buscamos na Teoria Ampliada de Estado de Gramsci uma lente que pudesse auxiliar neste processo.

A opção de se trabalhar com Gramsci em uma tese que se alinha a com a pedagogia freiriana e com a perspectiva decolonial se baseia na relação entre Paulo Freire e Antonio Gramsci comumente apontada na academia. Antonio Gramsci e Paulo Freire são certamente duas das figuras mais citadas no debate sobre abordagens críticas à educação. Aqueles que se inscrevem no que é comumente chamado de pedagogia crítica, constantemente se baseiam nas

poderosas reflexões de Gramsci e Freire sobre a relação entre educação/trabalho cultural e poder (MAYO, 2015).

Saul e Voltas (2017) revelam as conexões entre as ideias de Paulo Freire e Antonio Gramsci, extraído de suas obras a importância crucial da educação no processo histórico de mudança social e a urgência de cultivar intelectuais comprometidos com essa missão. Neste contexto, a escola é concebida como um centro de produção cultural intrinsecamente ligado ao projeto de sociedade desejado, tornando-se um espaço-tempo vital no contexto da disputa hegemônica, do qual as classes populares não podem e não devem abrir mão. Nessa perspectiva, as ideias de Freire e Gramsci reforçam a imperatividade de adotar a formação contínua de professores como um cenário propício para o desenvolvimento de intelectuais transformadores. Esse ambiente propicia a construção de conhecimentos relevantes, a defesa por melhores condições de trabalho e o enfrentamento corajoso do desafio diário de proporcionar uma educação com qualidade social.

Coben (1998) relaciona Freire e Gramsci, ao refletir sobre o papel transformador da educação de adultos na libertação dos oprimidos, juntamente com o conceito de Antonio Gramsci sobre a política como um processo educativo. Ao cunhar o título de “Heróis Radicais” aos dois pensadores, a autora entende que as ideias de Gramsci e Freire são significativamente diferentes, apesar de algumas semelhanças superficiais. Elas não se complementam e são melhor compreendidas como surgindo de tradições intelectuais e políticas relativamente distintas. Apesar disso, a autora entende que Freire presta homenagem a Gramsci, mas não se considera um seguidor de Gramsci. No entanto, existem algumas áreas de congruência, especialmente nos escritos mais recentes de Freire, nos quais ele adota uma postura mais explicitamente materialista.

Hill (1999) discorda das conclusões de Coben (1998), e afirma que se a autora tivesse realmente explorado todas as implicações do método dialético empregado por ambos os teóricos, ela poderia ter concluído que o grau de sobreposição entre a visão de Gramsci e de Freire se cruza mais estreitamente do que o crédito é dado. Ambos lutam - embora à sua maneira única (mas não incomensurável) - com a dicotomia mais decisiva de um modo de vida “democrático”: entre o objetivo da existência humana autônoma e uma forma de vida hegemônica na qual todos nós nos encontramos involuntariamente imersos (HILL, 1999).

Independente das discussões sobre o grau de afinidade entre os pensadores, Antonio Gramsci pode ser considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, e sua obra é uma referência de grande importância para a compreensão das relações travadas no seio da

sociedade capitalista. Suas contribuições avançaram sobre temas que dizem respeito à compreensão de Estado, sociedade civil, hegemonia, intelectuais orgânicos e educação (SANTOS, 2021). As reflexões sobre Estado e sociedade civil iniciadas por Gramsci na primeira metade do século XX ganharam especial atenção a partir da década de 1970 juntamente com a ascensão da onda neoliberal (LIGORI, 2006). Na concepção neoliberal, o Estado procede do estudo do Direito, notadamente do Direito público. Este Direito, do qual emergiu o Estado, pertencia ao domínio da Natureza. Mendonça (2014) aponta que os pensadores da matriz liberal buscaram transformar as ciências do homem em algo análogo às ciências exatas, tomando a Matemática como seu paradigma. Por trás desse pensamento estava a tentativa de negação da História, já que, somente com a superação desta, seria possível uma “lei universal da conduta humana”. Decorre disto a noção de “estado de natureza”, como princípio da “conduta humana universal” e fundamento do conceito liberal de Estado.

Partindo do princípio básico do materialismo histórico, que tem na produção e reprodução da vida material o elemento primário de explicação da história, Gramsci enriquece a concepção marxista de Estado, identificando novos elementos que vêm constituir as sociedades capitalistas avançadas (ADAMS; PFEIFER, 2006).

A contribuição única de Gramsci à teoria política destaca-se na análise dos países "ocidentais" de sua época, nos quais ocorre uma complexificação do fenômeno estatal e o surgimento de uma nova esfera na vida social devido à socialização da participação política. Gramsci identifica a ascensão de organismos de atuação política, que ele denomina como "aparelhos privados de hegemonia" (tais como grandes sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, igreja e organizações culturais, incluindo meios de comunicação, jornais, revistas, entre outros), caracterizados como "privados" devido ao seu afastamento material do Estado (ADAMS; PFEIFER, 2006).

Gramsci, ao conceber o Estado de maneira mais ampla e orgânica, considera o conjunto formado pela sociedade política e a sociedade civil, derivando no conceito de Estado Integral, ou Estado Ampliado. O Estado é tomado em sua integralidade, já que trava relações inseparáveis com aparelhos e organizações da sociedade civil (BIANCHI, 2018), deste modo “na concreta vida histórica, a sociedade política e a sociedade civil são a mesma coisa” (GRAMSCI, 2000, v.4 apud LIGOURI, 2006, p.8). Este conceito permite uma melhor visualização dos laços existentes entre as “vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política)” (MENDONÇA, 2014, p.34).

Devido à complementaridade e ambivalência dos órgãos da sociedade civil e política, Gramsci amplia significativamente o conceito marxista de Estado. Nesse sentido, o Estado pode ser caracterizado como o equilíbrio interno na superestrutura das funções de hegemonia ideológica e dominação política, visando garantir a supremacia do grupo dirigente sobre toda a formação social (MAGRONE, 2006).

Gramsci não apenas expandiu o conceito marxista de Estado, mas também esclareceu aspectos relacionados às conexões entre estrutura e superestrutura nas sociedades modernas. Nesse contexto, o conceito de organicidade desempenha um papel fundamental. A ideia de vínculo orgânico entre essas duas esferas sociais afasta de maneira definitiva o marxismo tanto do materialismo vulgar, que simplifica todo o movimento histórico apenas ao momento estrutural, quanto das concepções idealistas que explicam o movimento da história com base em forças espirituais, independentemente das condições materiais. Dessa forma, a natureza orgânica das relações entre estrutura e superestrutura implica a existência de fenômenos superestruturais historicamente necessários à estrutura (MAGRONE, 2006).

Para Gramsci, a sociedade política se refere ao Estado em seu sentido restrito, abrangendo os aparelhos da administração governamental e seu poder de coerção, também chamado de “Estado político” ou “Estado-governo”. Já a noção de sociedade civil abrange os organismos chamados de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), com vistas à formação de consensos em prol de suas agendas (MENDONÇA, 2014). Para Gramsci (2000, v.6, p. 253), “numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal”. Neste contexto, os APHs adquirem certa autonomia de manifestação e base material própria, com vistas à legitimação dos interesses de um grupo dominante pela formação de consensos e influência (LIMA, 2012).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que o conceito expandido de Estado em Gramsci está intrinsecamente ligado à evolução histórica destacada pelo surgimento da sociedade civil, que representa o substrato material das disputas sociais pela hegemonia. Em outras palavras, o Estado, em seu sentido restrito, não impõe mais diretamente a direção coercitiva, como identificado por Marx e Engels em períodos anteriores. Agora, observa-se um equilíbrio dinâmico entre sociedade civil e sociedade política na constituição do Estado ampliado, onde as relações se desenvolvem com base tanto na coerção quanto no consenso, na dominação e na orientação política (ADAMS; PFEIFER, 2006).

Gramsci observou que, no Estado capitalista ocidental de seu tempo, os aparelhos de hegemonia tinham a função de influenciar as camadas populares pouco organizadas, com o

objetivo de obter apoio aos projetos articulados pelos grupos dominantes. Neste cenário, o Estado capitalista promoveu espaço de consenso e não apenas de violência.

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública — jornais e associações — os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2000, v.3, p. 95).

O consenso é possível por meio da ação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, assim como através da ação do próprio Estado restrito, que promove e generaliza o projeto da fração de classe hegemônica em certo contexto historicamente dado (MENDONÇA, 2014). Gramsci revela que o Estado se constitui como um agente de equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil. Ao ampliar o papel dado ao Estado até então - baseado na coerção - o autor agrega o consenso, para indicar que a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão (JACOMINI, 2020). O Estado, na condição de aparelho de hegemonia, encontra lugar na "sociedade civil" por meio de um processo de concomitância que contém uma dupla dimensão. A primeira dá-se pelo “estabelecimento e consolidação do modo de produzir e de distribuir inerente às relações sociais de produção (a dimensão econômica) e pela constituição de aparelhos ideológico-culturais, fazendo emergir sua função pedagógica (a dimensão político-cultural)” (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

No Brasil pós-ditadura empresarial-militar, houve um fortalecimento da sociedade civil, esta transformou o Estado em um espaço de disputa, no qual diferentes forças atuam para construir uma hegemonia em torno de questões como as políticas educacionais e os recursos públicos (JACOMINI, 2020). Além disso, o campo educacional e as questões relativas ao currículo são permeados por interesses de APH, fazendo que, por vezes, as versões finais de tais documentos sejam frutos de lutas arquitetadas por alguns desses aparelhos (SCHNEIDER; ROTIROLA, 2021). Casimiro (2018) corrobora com esta visão, ao apontar que os APH no Brasil são organizações que tem duplo papel. Um no sentido doutrinário, incumbido da difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e pelo recrutamento de intelectuais orgânicos, e outro de caráter mais pragmático com a “elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas, e de ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder, desenvolvendo estratégias por dentro do Estado” (CASIMIRO, 2018, p.18). A opção pelo conceito de Estado

Ampliado de Gramsci leva em consideração este campo de disputa complexa e imbricada que culminou na nova DCN, entendida como último resultado de uma relação estreita e histórica entre interesses privados, geopolíticos e o Estado brasileiro.

O conceito de Estado Ampliado, além de ser uma sofisticada construção teórica, também pode ser uma útil ferramenta metodológica. Segundo Mendonça (2014), este conceito pode promover:

Os passos de um itinerário de pesquisa destinado à análise da constituição/transformações sofridas pelo Estado, bem como para o desenvolvimento de investigações de todo tipo de temáticas a ele correlatas, tais como a dominação política de classe; a representação de interesses – dominantes e dominados – na sociedade capitalista; as políticas estatais das mais variadas; as relações entre classe dominante, Estado restrito e classe trabalhadora; ideologia, classe e cultura; além de inúmeras outras (MENDONÇA, 2014, p.38).

O Estado Ampliado como pano de fundo teórico-metodológico tem sido usado em pesquisas que investigam o papel dos APH na formação de consensos em temas de relevância nacional. Hoeveler (2020) destaca os trabalhos de André Guiot sobre a participação de lideranças do empresariado e da cúpula da burocracia sindical no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social criado durante o governo Lula, em 2008 (GUIOT, 2014); o trabalho de Rodrigo Lamosa sobre os APH na Educação e o papel do Movimento Todos pela Educação como parte de uma mobilização empresarial para a privatização da educação pública (LAMOSA, 2017); e a pesquisa de Elaine Bortone sobre a participação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) no golpe empresarial-militar de 1964 (BORTONE, 2018).

A discussão sobre a ampliação do Estado em Gramsci está intrinsecamente ligada à análise da correlação de forças, destacando-se a ênfase dada à superação do momento "econômico-corporativo". Nesse contexto, o "Estado-ético" desempenha a função educativa de promover a formação de uma nova civilização mais elevada, estabelecendo uma articulação significativa com a sociedade civil por meio de relações de hegemonia e consenso (ADAMS; PFEIFER, 2006).

A escolha de utilizar as perspectivas teóricas de Antonio Gramsci e Paulo Freire na presente pesquisa é justificada pela complementaridade e profundidade que esses pensadores oferecem para a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais. Antonio Gramsci, por meio de sua Teoria Ampliada do Estado e do conceito de hegemonia, oferece um arcabouço analítico robusto para examinar as relações de poder, ideologia e controle cultural que permeiam as

instituições educacionais. Já Paulo Freire, com sua Pedagogia do Oprimido, oferece uma visão única sobre a educação como um instrumento de libertação e transformação social. Ambos os pensadores compartilham um compromisso profundo com a emancipação humana e a justiça social, tornando suas teorias interconectadas e complementares, o que proporciona uma base teórica abrangente para explorar as complexidades do papel da educação na reprodução e transformação das estruturas sociais. Portanto, a utilização conjunta de Gramsci e Freire oferece uma perspectiva rica e multifacetada que enriquecerá a análise das dinâmicas presentes no contexto educacional abordado nesta pesquisa.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta seção da tese abordaremos em detalhes a metodologia empregada para conduzir a pesquisa. Assim, iremos explorar a estratégia de pesquisa adotada, sua abordagem, o delineamento do estudo, a elaboração e validação do instrumento de pesquisa, a definição do corpus, bem como o método utilizado para a coleta e análise de dados. A Teoria Ampliada de Estado de Gramsci dará suporte à análise dos eventos e da comissão que cercou a elaboração da nova DCN. Como se trata de um aporte teórico-metodológico, optamos por apresentá-la na seção de fundamentação teórica deste trabalho.

Esta pesquisa tem caráter essencialmente qualitativo, já que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013, p. 21). Na abordagem qualitativa, o fenômeno é visto na sua integralidade, facilitando a identificação de contradições e paradoxos (MILANO; ZOUAIN, 2005). Quando temos um tópico novo ou relativamente pouco pesquisado, a pesquisa exploratória é uma forma de aprender sobre o assunto.

A pesquisa exploratória pode nos ajudar a preencher uma lacuna em nosso conhecimento sobre um tópico novo ou pouco pesquisado, ou abordar o tópico de uma perspectiva diferente para gerar insights novos e emergentes. Ao mesmo tempo, quando queremos levar públicos específicos a pensar ou ver algo diferente, promover novos aprendizados ou criar uma campanha de conscientização, podemos realizar pesquisas com o objetivo de evocar, provocar ou inquietar. Esse tipo de pesquisa pode ter como objetivo romper ou desestabilizar estereótipos ou ideologias de “senso comum”, servir como intervenção, estimular a autorreflexão ou gerar consciência social (LEAVY, 2017).

Nesta pesquisa duas etapas metodológicas foram traçadas. A primeira se dedicou à análise da nova DCN do curso de graduação em administração e dos documentos relacionados à sua concepção. Esta etapa irá tratar de uma análise documental, que pode ser conceituada como um profundo e extenso exame de diversos tipos de materiais, que não sofreram nenhuma análise prévia ou que podem ser reexaminados em busca novas interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos (GUBA, LINCON, 1981).

A segunda etapa da pesquisa foi constituída pela pesquisa empírica, em que os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e o método de análise serão detalhados nos tópicos a seguir.

### 3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental, que envolve a análise crítica e interpretativa de fontes primárias e secundárias, como textos, relatórios, cartas, jornais, registros históricos e outros documentos escritos, permitindo aos pesquisadores explorar o passado, investigar questões contemporâneas e contribuir para o avanço do conhecimento em diversas disciplinas documentos relacionados à sua concepção. A análise documental pode ser conceituada como um profundo e extenso exame de diversos tipos de materiais, que não sofreram nenhuma análise prévia ou que podem ser reexaminados em busca novas interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos (GUBA, LINCON, 1981).

Para Cellard (2008), a palavra “documento” pode abranger diversas definições e conteúdos. No entanto, pode assumir o papel de prova constituindo um instrumento escrito que pode atestar, registrar, ou comprovar fatos ou acontecimentos. Cabe ressaltar que a visão positivista que tende a enxergar o documento como prova final de algo é muito comum, mas é necessário reconhecer que de que os documentos não falam por si mesmos (BLOCH, 2001).

Isso também é apontado por Cellard (2008), pois o exame do contexto social global em que o documento foi elaborado, o ambiente no qual o seu autor estava inserido e aqueles a quem ele foi destinado se faz necessário em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Em colocação semelhante, Flick (2009) afirma que a atenção do pesquisador não deve se limitar unicamente ao conteúdo do documento, mas também de considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos.

No campo da administração esse alerta se faz importante, dado o caráter a-histórico da área. Neste sentido, é importante promover reflexões críticas e interdisciplinares a partir da utilização de diferentes epistemologias, metodologias historiográficas e fontes documentais (WANDERLEY et al., 2017).

Conforme destacado por Cellard (2008), a análise documental pode ser dividida em duas etapas distintas: a análise preliminar e a análise propriamente dita. Na fase de análise preliminar, são abordados aspectos como a contextualização, a identificação dos autores, a avaliação da autenticidade e confiabilidade do material, a natureza do documento, a identificação de conceitos-chave e a análise da lógica interna do texto. Por sua vez, a análise propriamente dita se concentra na extração de informações essenciais que visam esclarecer o objeto de estudo em questão e contribuir para a resolução dos problemas de pesquisa delineados.

A condução da análise documental não se limita apenas à investigação de documentos escritos, mas engloba uma variedade de tipos documentais. O texto também delinea as fases desse método, destaca suas fontes e explora as vantagens e desvantagens inerentes a esse enfoque de pesquisa (LIMA et al., 2021).

Lima et al. (2021) ressaltam a significância da Análise Documental como uma abordagem metodológica essencial na pesquisa qualitativa. Essa técnica proporciona ao leitor a compreensão de documentos que registram eventos dentro do âmbito dos fenômenos humanos, foco central das Ciências Sociais. Desse modo, são ações passíveis de registro e estudo imediato após sua ocorrência.

Orientado por este itinerário de pesquisa, este trabalho coletou dados documentais produzidos em torno da nova DCN pelo ministério da educação, CNE e demais estruturas envolvidas. As fontes pesquisadas foram obtidas nas páginas oficiais disponibilizadas ao público na internet e via Lei de Acesso à Informação - Lei nº 12.527/2011 (BRASIL, 2011), do Processo administrativo nº 23001.000146/2019-69, que teve como alvo a nova DCN.

Em síntese, é importante sublinhar que a Análise Documental, numa perspectiva qualitativa, configura-se como um procedimento que emprega técnicas específicas para apreender e compreender diversos tipos de documentos. Esse método adota um cuidadoso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.

### **3.2. CORPUS E SUJEITOS DA PESQUISA**

Para essa pesquisa, optamos pela amostra não probabilística. Esta leva em conta o raciocínio do investigador na formulação dos critérios do pesquisador para construir o *corpus* da pesquisa. Na pesquisa qualitativa, o corpus é o equivalente funcional à amostra representativa e ao tamanho da amostra da pesquisa quantitativa, porém com o objetivo distinto de maximizar a variedade de representações desconhecidas (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

Segundo Beuren (2006), os tipos de escolha na pesquisa qualitativa podem ser por acessibilidade ou conveniência, por tipicidade ou convencional e por cotas.

- Acessibilidade ou conveniência: é a menos rigorosa, o pesquisador apenas obtém os elementos a que tem maior facilidade de acesso.

- Tipicidade ou intencional: selecionar amostras com base em informações disponíveis e que sejam consideradas representativas da população. O pesquisador necessita ter o conhecimento prévio da população

- Por Cotas: porção reduzida da população, necessitando conhecer as características do universo a ser pesquisado. Vantagem em reduzir a população em extratos reside no fato de algumas características dos elementos serem mais ou menos importantes em certas pesquisas.

Para Leavy (2017), existem também estratégias de amostragem mistas. Além de estratégias simples de amostragem intencional, é possível optar por procedimentos de amostragem em duas fases, combinando duas estratégias de amostragem intencional ou combinando amostras probabilísticas e intencional. Nesta pesquisa, optamos pela acessibilidade e intencionalidade na escolha dos sujeitos da pesquisa.

Com vistas a atender o 4º objetivo específico da tese “Compreender a percepção da nova DCN pelos docentes e tutores dos cursos de administração”, foram enviados, via e-mail ou *WhatsApp*, 21 convites para a participação na pesquisa, sendo realizadas 19 entrevistas com docentes e/ou tutores que atuam em cursos de graduação em administração.

O quadro 5 ilustra o perfil de cada participante da pesquisa:

Quadro 5 – Perfil dos entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Atuação</b>	<b>Formação Graduação/Mestrado/ Doutorado</b>	<b>Tipo de IES - atuação</b>	<b>Tipo de Vínculo</b>	<b>Tempo de experiência</b>
1	Docente/ Tutor	Administração/Ciências Contábeis/Eng. De Produção	Privada	CLT	19 anos/ 2 anos
2	Docente	Comunicação/Administração/ Administração	Privada	CLT	16 anos
3	Tutor	Administração	Pública	Bolsa	18 anos
4	Docente	Comunicação/Ciência Política/Sociologia	Pública	Estatutário	41 anos
5	Docente	Economia/Administração/ Administração	Privada	CLT	24 anos
6	Docente/ Tutor	Administração	Privada/ Pública	CLT /Bolsa	2 anos/10 anos
7	Docente/ Tutor	Administração/Economia	Pública	Contrato temporário/ Bolsa	2 anos/ 9 anos
8	Tutor	Ciências Contábeis	Pública	Bolsa	13 anos
9	Docente	Economia/Administração/ Administração	Pública	Estatutário	38 anos

<b>Entrevistado</b>	<b>Atuação</b>	<b>Formação Graduação/Mestrado/ Doutorado</b>	<b>Tipo de IES - atuação</b>	<b>Tipo de Vínculo</b>	<b>Tempo de experiência</b>
10	Docente/ Tutor	Administração/ Políticas Públicas	Pública	Contrato temporário/ Bolsa	3 anos/ 5 anos
11	Docente/ Tutor	Administração/Administração	Pública/ Privada	Contrato temporário/ CLT	2 anos/ 1 ano
12	Docente	Ciências Sociais/ Eng. De Produção/ Eng. De Produção	Privada/ Pública	CLT	28 anos
13	Docente	Ciências Contábeis/ Ciências Contábeis/ Ciências Contábeis	Pública	Estatutário	6 anos
14	Docente	Administração/Administração/ Administração	Privada	CLT	21 anos
15	Docente/ Tutor	Administração/Administração/ Administração	Pública	Contrato temporário/ Bolsa	2 anos/ 6 anos
16	Docente	Ciências Contábeis/ Ciências Contábeis	Pública	Contrato temporário	1 ano
17	Docente	Administração/Administração/ Educação	Pública	Estatutário	37 anos
18	Docente	Administração/Administração/ Educação	Pública	Estatutário	30 anos
19	Tutor	Administração/Administração	Pública	Bolsa	10 anos

Fonte: elaborado pelo autor

As entrevistas foram realizadas presencialmente e via *google meet*, com gravação autorizada pelos entrevistados. O tempo médio das entrevistas foi de 27 minutos. As entrevistas possibilitaram a exploração em profundidade do tema, contribuíram para a validade e confiabilidade e na contextualização dos resultados, à medida que auxiliaram os pesquisadores a interpretar e contextualizar suas descobertas dentro do contexto mais amplo do fenômeno em estudo. O projeto da pesquisa foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Grande Rio e teve parecer consubstanciado aprovado na Plataforma Brasil (CAAE nº 70755723.2.0000.5283).

### 3.3. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Com vistas a reforçar a qualidade e a confiabilidade da pesquisa, buscamos inspiração no trabalho de Paiva Júnior, Leão e Mello (2011), que apontam critérios de qualidade na pesquisa qualitativa. Parte destes critérios tem função apenas na validade, enquanto outros tratam da confiabilidade da pesquisa. Além disso, existem aqueles que abrangem ambos os aspectos. No quadro 6 são apresentados os principais critérios de validade e confiabilidade, e são assinalados em que aspectos estes contribuem para a validade confiabilidade da pesquisa.

Quadro 6: Critérios de validade confiabilidade da pesquisa qualitativa

<b>Critério</b>	<b>Validade</b>	<b>Confiabilidade</b>
Triangulação	Sim	Sim
Reflexividade	Não	Sim
Construção do <i>corpus</i> de pesquisa	Sim	Sim
Descrição clara, rica e detalhada	Sim	Sim
Surpresa	Sim	Não
Validação comunicativa	Sim	Sim

Fonte: adaptado de Paiva Júnior, Leão e Mello (2011).

Para Denzin (2017), a triangulação se refere à utilização de diversos aportes teóricos, metodológicos e empíricos tem como foco o aumento do rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade do trabalho investigativo. A reflexividade, como visto, é umas das bases da CME a da PC freireana. Além disso, o processo de autorreflexão por parte do pesquisador deve ser contínuo, com o objetivo de evitar vieses interpretativos (CRESWELL, 2007). Os critérios de construção do *corpus* da pesquisa se referem à boa documentação, à transparência e ao detalhamento de exposição dos procedimentos na busca e na análise dos resultados (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). O critério de surpresa se refere à descoberta de fatores inspiradores, novas maneiras de pensar sobre determinado tema, como a mudança de mentalidade já cristalizada em torno do fenômeno. A validação comunicativa é o *feedback* dos informantes e corresponde à confrontação com fontes e obtenção de sua concordância ou consentimento, sendo chamado de critério de validação comunicativa dos participantes (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

### 3.4. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como a segunda etapa da pesquisa é entender a percepção de docentes e tutores sobre a nova DCN, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na prática docente. A entrevista é um gênero de pesquisa comumente usados em todas as disciplinas. Diferentes métodos de entrevista impõem vários níveis de estrutura. As estruturas de entrevista variam de não estruturadas ou abertas a semiestruturadas e altamente estruturadas. Existem vários métodos de entrevista disponíveis para utilização em pesquisas qualitativas, tais como entrevista em profundidade, história oral ou história de vida, minimalista biográfica e grupos focais (nos quais vários participantes são entrevistados ao mesmo tempo em um grupo) (LEAVY, 2017).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista é empregada para coletar dados descritivos na linguagem dos próprios participantes, permitindo que o pesquisador desenvolva, de maneira intuitiva, uma compreensão sobre como os sujeitos interpretam diferentes aspectos do mundo ao seu redor. Manzini (2012, p. 156) afirma que a entrevista semiestruturada se caracteriza por um roteiro com perguntas abertas, sendo recomendada para investigar fenômenos em uma população específica. Nesse contexto, essa abordagem se mostra plenamente aplicável ao estudo em questão.

O quadro 7 e 8 apresentam o roteiro de entrevistas utilizado na pesquisa.

Quadro 7 – Roteiro de entrevistas com docentes

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES</b>
1. Qual a sua formação? Há quanto tempo dá aulas para o curso de graduação em administração? Poderia falar um pouco sobre esta trajetória?
2. Você acompanhou as atualizações sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de administração?
3. Qual a importância que você atribuiu as DCN para sua prática de ensino em administração?
4. Caso esteja familiarizado com as atualizações em relação ao conteúdo da DCN, o que você pensa sobre elas?
5. Sobre a comissão que elaborou a nova DCN, você conhece ou já ouviu falar sobre seus participantes?
6. Você acredita que a participação de dirigentes e pessoas ligadas a IES privadas na elaboração da DCN pode trazer conflitos de interesses?

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES</b>
7. Como você entende que o conteúdo do curso de administração poderia aliar as demandas globais de aprendizagem e as demandas locais tendo como base a realidade socioeconômica do Brasil?
8. Na sua opinião, qual seria a melhor maneira de elaboração de uma nova DCN para a graduação em administração?

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 8 apresenta o roteiro destinado a entrevistas com os tutores EaD.

Quadro 8 – Roteiro de entrevistas com tutores EaD

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTORES EAD</b>
1. Qual a sua formação? Há quanto tempo dá aulas para o curso de graduação em administração? Poderia falar um pouco sobre esta trajetória?
2. Você acompanhou as atualizações sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de administração?
3. Qual a importância que você atribuiu as DCN para sua prática de ensino em administração?
4. Caso esteja familiarizado com as atualizações em relação ao conteúdo da DCN, o que você pensa sobre elas?
5. Sobre a comissão que elaborou a nova DCN, você conhece ou já ouviu falar sobre seus participantes?
6. Você acredita que a participação de dirigentes e pessoas ligadas a IES privadas na elaboração da DCN pode trazer conflitos de interesses?
7. Como você entende que o conteúdo do curso de administração poderia aliar as demandas globais de aprendizagem e as demandas locais tendo como base a realidade socioeconômica do Brasil?
8. Qual o grau de autonomia que você possui na escolha dos conteúdos em sua atuação no EAD?
9. Na sua opinião, qual seria a melhor maneira de elaboração de uma nova DCN para a graduação em administração?

Fonte: elaborado pelo autor

Nas situações em que o entrevistado atuava como docente e tutor, o roteiro seguido foi o destinado aos docentes, com o acréscimo da pergunta nº8 do roteiro destinado aos tutores EaD.

### 3.4. MÉTODO PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise das entrevistas, métodos que permitam a aglutinação dos dados facilitam a tarefa do pesquisador. Neste sentido é recomendado que sejam reunidos o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados para organizá-las em grandes eixos temáticos, alinhados aos objetivos centrais da pesquisa. Subtemas podem ser definidos em torno das falas dos entrevistados a partir da fragmentação dos discursos (DUARTE, 2004).

A análise de conteúdo é um método que auxilia na sistematização desse processo. Desenvolvida no campo da comunicação, a análise de conteúdo é amplamente utilizada em todas as disciplinas. A análise de conteúdo ou análise de documentos é um método de investigação sistemática de textos. Pesquisadores qualitativos utilizam a análise de conteúdo para compreender os significados que circulam nos textos. Por exemplo, esse método tem sido amplamente utilizado para estudar a representação de gênero na publicidade e em outras mídias, a representação de grupos minoritários em livros didáticos de história e o conteúdo de notícias e programação política, tanto as mensagens explícitas quanto as implícitas. Os pesquisadores qualitativos analisam não apenas o “conteúdo textual”, mas também o contexto em que ele foi criado (LEAVY, 2017).

Sousa e Santos (2020) afirmam que a técnica de Análise de Conteúdo é um método que tem como objetivo analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2008). A autora sugere que o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, seja organizado em três etapas realizadas em conformidade com três polos cronológicos, apresentados no quadro 9.

Quadro 9: etapas da análise de conteúdo

Etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2008)	
1º Pré-análise	Geralmente esta primeira fase possui três missões, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.
2º Exploração do material	Trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

3º Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	Nesta fase os resultados brutos são tratados de maneira a se tornarem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (porcentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condenam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Com o auxílio do aplicativo de análise qualitativa ATLAS.Ti, adotamos as etapas convencionais de uma análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2008). Com base neste procedimento metodológico estabelecemos categorias de análise, conforme quadro 10. Algumas categorias foram concebidas de forma dedutiva, baseadas no referencial teórico sobre a trajetória e a configuração do ensino em administração no Brasil. A categoria “Mercantilização do Ensino Superior” é oriunda do contexto de fusões e aquisições de empresas educacionais que exploram o mercado de ensino no Brasil como qualquer outra corporação global em qualquer outro setor de negócios ao redor do mundo (CHAVES, 2010; BIELSCHOWSKY, 2020; WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022). A categoria “Hegemonia e Consenso” deriva da Teoria Ampliada de Estado já discutida na tese, e conota a ação dos APHs em prol de suas agendas e interesses na educação privada. A categoria “Educação Bancária” surge da PC freiriana, que tece uma crítica ao modelo de ensino tradicional em que os educadores aparecem como agentes possuidores do saber e depositam fórmulas, letras e conhecimento científico da mente dos alunos, com conteúdos de sua própria narração (FREIRE, 1977). Também oriunda das reflexões freirianas, a categoria “Invasão Cultural” é a “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1977, p. 205). Paulo Freire aponta essa invasão, em forma de dominação se dá não apenas fisicamente, visível, mas por vezes é velada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido (FREIRE, 1977).

A partir do exame preliminar do Parecer CNE/CES nº 438/2020, a categoria “Digitalização do Ensino Superior” foi levantada de forma indutiva por meio de leitura atenta e livre do documento. São constantes às referências no texto ao fato de estarmos atualmente imersos na “Quarta Revolução Industrial” e na “Era Digital”, marcando o advento da “Educação 4.0”, na qual a informação está amplamente disponível na rede, nas comunidades globais,

acessível de forma igualitária a todos, seguindo uma abordagem horizontal e circular, sem restrições de tempo e espaço geográfico (BRASIL, 2021).

Quadro 10: Categorias de análise

<b>Categoria temática</b>	<b>Conceitos-chave</b>
<b>Dedutivas</b>	
Mercadorização do Ensino Superior	Mercantilização, globalização, comoditização do ensino em administração. Precarização.
Hegemonia e Consenso	Atuação de APH em defesa de suas agendas na educação superior privada.
Educação Bancária	Os educadores atuam como "depositantes" de conhecimento nos alunos, que são vistos como "depósitos vazios" prontos para receber informações.
Invasão Cultural	A penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos implica na imposição de sua própria visão de mundo, ao mesmo tempo em que restringe a criatividade local, inibindo sua capacidade de expansão.
<b>Indutiva</b>	
Digitalização do Ensino Superior	Transformação digital, inteligência artificial, sociedade do conhecimento e indústria 4.0

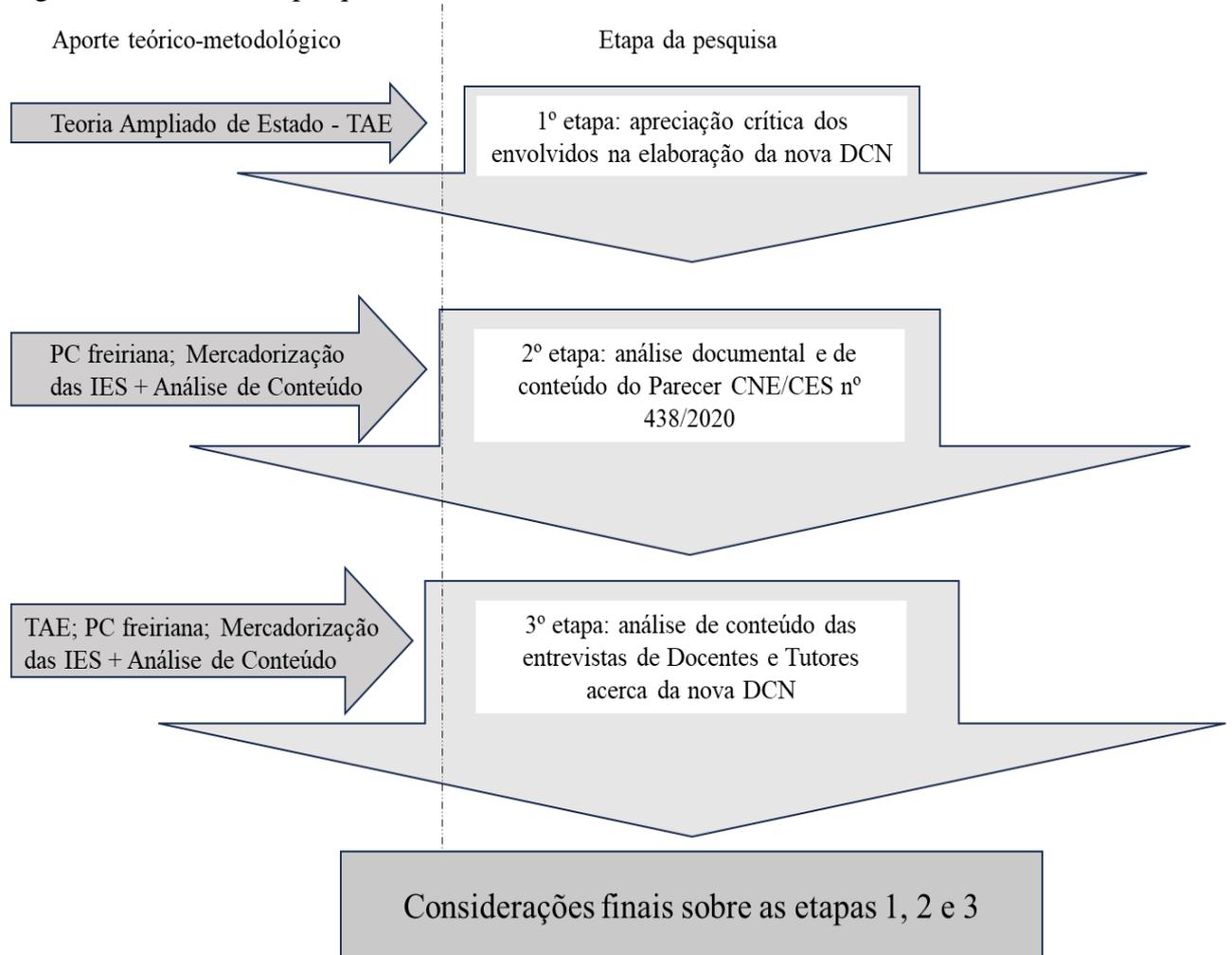
Fonte: elaborado pelo autor

A análise de conteúdo representa um desafio multifacetado, pois não se limita apenas à interpretação do conteúdo textual em si, mas também exige uma compreensão profunda do contexto em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estão sendo aplicadas e implementadas. É importante não apenas analisar as DCN como um conjunto de diretrizes, mas também considerar como elas se integram e se adaptam ao ambiente educacional em que estão inseridas. Na próxima seção, iremos mergulhar mais profundamente na análise do Parecer CNE/CES nº 438/2020, ao examinar esse parecer, poderemos identificar como ele se alinha ao contexto da educação superior no Brasil.

### 3.5. DESENHO DA PESQUISA

As etapas e instrumentos de coleta de dados foram sintetizados da figura 2, que ilustra o percurso e as estratégias metodológicas utilizadas na tese.

Figura 2 – Desenho da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA**

A apresentação dos resultados e análise dos dados da pesquisa está subdividida em quatro seções. No tópico 4.1 apresentamos toda a análise que aborda os eventos, organizações e pessoas envolvidas na elaboração da nova DCN. No tópico 4.2 apresentamos o aprofundamento sobre a DCN, analisando o conteúdo do Parecer CNE/CES nº 438/2020, que fundamenta a nova DCN. Por fim, no tópico 4.3 apresentamos e analisamos as falas dos docentes e tutores entrevistados na tese.

##### **4.1. NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HEGEMONIA E CONSENSO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO**

O objetivo desta seção é analisar os envolvidos na comissão que revisou e propôs a nova DCN. Os pesquisadores obtiveram uma cópia, via Lei de Acesso à Informação, do Processo administrativo nº 23001.000146/2019-69, que teve como objeto a formulação da nova diretriz. A DCN, derivada de uma iniciativa governamental originada de um órgão da administração federal, representa um resultado histórico de uma intrincada teia social composta por diversas formas de relações de produção e trabalho, todas dentro do contexto do modo de produção capitalista. Essa perspectiva é fundamentada na Teoria Ampliada de Estado de Antonio Gramsci, que não apenas considera o Estado como operado através da administração pública, mas também através da atuação dos chamados aparelhos privados de hegemonia (APH). Gramsci se aproximou dos temas educacionais em suas obras e considerava a educação um importante instrumento de conscientização, entendendo que a escola pode contribuir para a superação do capitalismo, na medida em que leve as classes populares à compreensão e os fundamentos das contradições do sistema (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

Como exposto anteriormente, a TAE dá suporte à compreensão da superestrutura que vai se desenvolvendo de maneira articulada à infraestrutura das sociedades capitalistas (RIBEIRO, 1992). Entre os APH de maior influência na sociedade civil, Gramsci as associações privadas e as escolas (MENDONÇA, 2014). Os APH buscam a construção de consenso junto as grandes massas, com o objetivo de lograr adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes (GRAMSCI, 2000, v. 2). Na educação, os interesses ideológico e tático-operacional dos APH articulam instituições que figuram como importantes agentes de produção e disseminação de conhecimento (SCHNEIDER; ROTIROLA, 2021). Desta forma, o conceito de Estado Ampliado pode auxiliar na compreensão das relações que envolvem a agenda, a

formulação, a implementação e a avaliação das políticas no âmbito educacional (JACOMINI, 2020).

#### **4.1.1. Os antecedentes da nova DCN**

Para entendermos o processo que culminou com a nova DCN, se faz necessário apresentar algumas organizações envolvidas neste evento. Em 08/02/2019 a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD encaminhou o Ofício 001-2019 assinado pelo então presidente, Taiguara Lagranfe, ao CNE. No documento é solicitado ao CNE que dê prosseguimento com os estudos acerca de uma nova DCN, estudos esses iniciados no âmbito da ANGRAD, mais especificamente no Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ENANGRAD - realizado no ano de 2018.

Na página eletrônica da ANGRAD é apresentada uma cronologia dos debates acerca da nova DCN. O tema nasce em uma mesa redonda no ENANGRAD 2018 com presença de Conselheiros do CNE (Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araújo Freitas Júnior e Gilberto Garcia), Presidente do CRA-SP (Roberto Carvalho) e o Secretário de Ensino Superior e membro do Conselho Empresarial da ANGRAD (Paulo Barone). Durante este processo, a ANGRAD foi representada por Edson Kondo (Presidente), Edson Sadao (Vice-Presidente), Irineu Giansesi (Presidente do Grupo de Trabalho das Diretrizes Curriculares) e Taiguara Langrafe (Presidente do Conselho Empresarial) (ANGRAD, 2020).

Em 06/01/2020, motivado pela manifestação da ANGRAD, o Presidente da CES/CNE, o conselheiro Antonio de Araújo Freitas Júnior faz a indicação da comissão para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Administração. A partir de então se instaura o processo nº 23001.000146/2019-69.

#### **4.1.2. A comissão de revisão da DCN**

Segundo consta no Parecer CNE/CES nº 438/2020, a Portaria CNE/CES nº 1, de 6 de janeiro de 2020, constituiu uma comissão composta pelos Conselheiros Antonio de Araújo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva, Marília Ancona Lopez e Sergio de Almeida Bruni, membros. Posteriormente, a Comissão foi recomposta pela Portaria CNE/CES nº 5, de 16 de abril de 2020, assim constituída:

Conselheiros Antonio de Araújo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva e Sergio de Almeida Bruni, membros. Além dos membros comissionados, o grupo contou com a colaboração dos seguintes convidados: Ana Clarice - Conselho Federal de Administração - CFA; Claudia Stadtlober - CFA; Edson Kenji Kondo – ANGRAD; Edson Sadao Iizuka - ANGRAD; Irineu Gianesi - Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER); Mauro Kreuz - CFA; Paulo Monteiro Vieira Braga Barone - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Rui Otávio de Andrade - Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ)/ANGRAD; Samuel Júnior - CFA; Sergio Lobo - CFA; Taiguara Langrafe - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)/ANGRAD; e Udenir Silva – CFA (BRASIL, 2021). Foi publicada em 18 de outubro de 2021, no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CES nº 5 que institui a nova DCN discutida pela comissão.

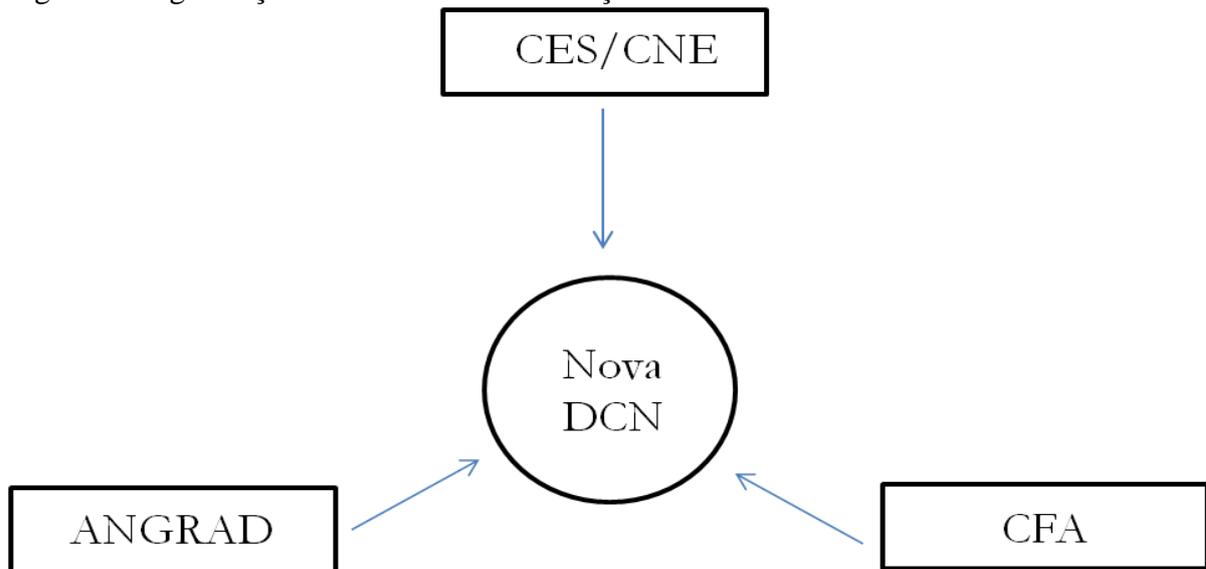
Quadro 11: Comissão de elaboração da nova DCN

<b>Conselheiro</b>	<b>Função</b>
Antonio de Araújo Freitas Júnior	Presidente
Antonio Carbonari Netto	Relator
Marco Antonio Marques da Silva	Membro
Sergio de Almeida Bruni	Membro

Fonte: adaptado de BRASIL (2021)

É possível perceber a participação de três organizações principais em torno da elaboração da nova DCN, duas pertencentes à burocracia estatal, a CES/CNE e o CFA, e uma de natureza privada, a ANGRAD, conforme figura 3. A seguir buscaremos identificar os principais atores nessas estruturas e suas relações institucionais com organizações de ensino.

Figura 3 - organizações envolvidas na elaboração da nova DCN.



Fonte: elaborado pelo autor

#### 4.1.3. APH e a nova DCN

As três organizações envolvidas na nova DCN apresentam uma teia de relações de seus membros com instituições educacionais. A mais importante, e que representa o aparato estatal é o CES/CNE. Segundo regimento interno, o CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, tendo atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Sua composição é feita por doze conselheiros em cada câmara, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior do mesmo Ministério (BRASIL, 1999).

A composição do CNE foi alvo de controvérsia no ano de 2016, marcado pelo processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. A então presidenta tinha nomeado em 11/05/2016 conselheiros para o CNE, mas o ato foi revogado em 27/06/2016 pelo presidente interino Michel Temer, fato inédito na história do conselho. Para o ministro da educação do Governo Dilma, Aloísio Mercadante, algumas indicações de Temer “fortalecem o setor privado, o que pode ser arriscado no âmbito do CNE. Um dos papéis fundamentais do CNE é a regularização e fiscalização do setor privado” (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Tal mudança se somou a outras iniciativas realizadas por Temer, como o desmonte de equipes e supressão de

secretarias no Ministério da Educação, redução ou extinção de recursos para a execução de políticas públicas e a negação ao espaço de discussão em audiências para setores historicamente posicionados em defesa da educação pública. Estas ações tiveram como consequência o enfraquecimento do Fórum Nacional da Educação (MELO; SOUSA, 2017).

Temer manteve a nomeação de seis conselheiros indicados por Dilma: Eduardo Deschamps, Alessio Costa Lima e Gersem José dos Santos Luciano para a CEB; e Luiz Roberto Liza Curi e José Loureiro Lopes para a CES, além de manter a recondução de Rafael Ramacciotti. As alterações em relação à nomeação original foram, para a CEB, José Francisco Soares, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes, e para a CES foram nomeados Antônio Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto e Francisco de Sá Barreto (AGÊNCIA BRASIL, 2016). O Quadro 12 compara e resume as alterações na composição da CNE e o perfil dos conselheiros com base nas publicações do Diário Oficial da União - DOU e na plataforma Lattes.

Quadro 12: alterações na nomeação de conselheiros

<b>Nomeações revogadas</b>	<b>Nomeações incluídas</b>
Antonio Carlos Caruso Ronca - Doutor em Psicologia e Professor Titular na PUC-SP	Antonio Araújo Freitas Júnior - Doutor em Engenharia da Produção e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da FGV*
Antonio Ibañez Ruiz - Doutor em Engenharia Mecânica e Professor adjunto na UNB	Antonio Carbonari Netto - Mestre em Educação, Administração e Comunicação e Diretor-Presidente da Anhanguera Educacional S.A.*
José Eustáquio Romão - Doutor em História e Diretor da UNINOVE	Francisco César De Sá Barreto - Doutor em Física e Professor aposentado da UFMG
Luiz Fernandes Dourado - Doutor em Educação e Professor Titular na UFG	José Francisco Soares - Doutor em Estatística e Professor titular na UFMG
Maria Izabel Azevedo Noronha - Mestre em Letras e Professora da educação básica na SEE-SP	Nilma Santos Fontanive - Doutora em Educação e coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio
Maria Lúcia Cavalli Neder - Doutora em Educação e Professora Titular na IFMT	Suely Melo de Castro Menezes - Mestra em Desenvolvimento Regional e Diretora Geral e proprietária do Colégio Ipiranga.

\*participaram da comissão de elaboração da nova DCN

Fonte: elaborado pelo autor

Cabe ressaltar que o breve governo de Michel Temer (2016-2018) foi marcado pela adoção de políticas neoliberais e desmonte do projeto desenvolvimentista tocado pelos governos anteriores, além da imposição de uma agenda de flexibilização através da reforma trabalhista que estimulou a terceirização do trabalho e a precarização (PRATES; FRITZ; PAULA, 2019). Neste contexto, a nomeação de conselheiros ao CNE ligados a instituições de ensino privadas podem caracterizar a influência de frações do empresariado, sendo o meio pelo qual a classe ou fração de classe hegemônica permeia o Estado e exerce sua influência e direcionamento sobre a sociedade, com vistas a perpetuar sua hegemonia, configurando aquilo que Gramsci chamou de APH.

Dos conselheiros diretamente ligados à formulação da nova DCN, podemos destacar a participação de Antonio Araújo Freitas Júnior e Antonio Carbonari Netto como emblemáticas. Ambos foram nomeados por Michel Temer no lugar de conselheiros nomeados pela Presidenta Dilma. Antonio Araújo Freitas Júnior atua como Pró-Reitor na FGV, fundação de natureza jurídica de direito privado, além disso, consta como colaborador na página do Instituto Millenium - IM (INSTITUTO MILLENIUM, 2022a), conhecido *think tank* de ideologia liberal. No campo educacional, por exemplo, o IM defende cobrança de mensalidades dos alunos mais ricos e vouchers educacionais aos mais pobres (INSTITUTO MILLENIUM, 2022b).

O IM mantém parceria com a Atlas Network, uma organização não governamental transnacional que reúne mais de quinhentos *think tanks*, identificados como liberais ou de direita. O IM se revela como um importante ator na articulação da direita no Brasil, tanto pela imprensa quanto pelos trabalhos acadêmicos com viés antiestatal. O discurso contumaz de oposição ao Estado do IM esconde disputas que buscam justamente a ocupação de cargos em seu interior, o controle da ação estatal e a apropriação privada de seus potenciais benefícios (VIEIRA; CHIARAMONTE, 2021).

Antonio Carbonari Netto é fundador e diretor da Anhanguera Educacional, tradicional grupo educacional do Estado de São Paulo, e que foi protagonista de uma série de fusões e aquisições em um mercado educacional que se mostra cada vez mais rentável. Atualmente a Anhanguera é “marca” do Grupo Kroton, um dos maiores grupos educacionais listados na bolsa de valores de São Paulo. Carbonari Netto também criou a *Must University* (universidade online para brasileiros nos Estados Unidos) (EXAME, 2021) e é associado do Instituto Êxito de Empreendedorismo, que foi fundado em 18 de fevereiro de 2019 e tem como objetivo o incentivo e a apoio ao empreendedorismo, a livre iniciativa e a ética nos negócios. Segundo sua página oficial, a organização “busca provocar uma Transformação na Educação Brasileira,

levando conhecimento, informações e estratégias para os professores e escolas bem como as demais áreas da Educação. De forma mais rápida e objetiva com custo-benefício garantido” (INSTITUTO ÊXITO, 2022a; 2022b).

A ANGRAD e o CFA são dois órgãos que mantêm relações estreitas e que tiveram participação direta na elaboração da nova DCN. O ENANGRAD foi o campo de discussão da nova DCN, com os Conselheiros do CNE, do CFA, assim como a Diretoria, o Conselho Consultivo e o Conselho Empresarial da ANGRAD (ANGRAD, 2020).

Segundo a ANGRAD (2020) o CFA participou da discussão da nova DCN, representado por Cláudia de Salles Stadtlober, diretora de formação Profissional no CFA, professora Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Universidade Privada confessional - e ex-diretora de publicações na ANGRAD.

Como figura também presente nas discussões temos o conselho empresarial da ANGRAD, que é formado por Chieko Aoki, José Mário Caprioli, Luís Norberto Pascoal, Paulo Barone, Roberto Medeiros, Sylvia Brasil Coutinho, Taiguara de Freitas Langrafe, Rafael Chang e Yasutoshi Miyoshi. A ligação dos membros com o empresariado aponta para as relações travadas entre CNE e os interesses do capital. O quadro 13 resume as informações sobre os integrantes no conselho empresarial da ANGRAD.

Quadro 13: conselho empresarial ANGRAD

<b>Integrante</b>	<b>Instituição</b>
Chieko Aoki	Blue Tree Hotels
José Mário Caprioli	Azul Linhas Aéreas
Luís Norberto Pascoal	D’Paschoal
Paulo Barone	Professor da UFJF e secretário de educação superior/MEC
Roberto Medeiros	Disal
Sylvia Brasil Coutinho	UBS Group Brasil
Taiguara de Freitas Langrafe	Presidente do Conselho Empresarial
Rafael Chang	Toyota do Brasil
Yasutoshi Miyoshi	Hitachi América do Sul

Fonte: ANGRAD (2022)

Alguns integrantes do CNE e do CFA também tiveram passagens pela ANGRAD, reforçando as estreitas relações entre essas três instituições na participação da nova DCN. Já

passaram pela ANGRAD Antonio Araújo Freitas Júnior, que foi ex-presidente, Cláudia Stadtlober ex-diretora de publicações e Paulo Barone que atualmente é membro do conselho empresarial (ANGRAD, 2020).

O diálogo entre as instituições de ensino em administração e as empresas é algo inerente à formação do administrador, que em geral pode ser tida como instrumental e reprodutiva, impregnada do pensamento que restringe a administração à centralidade do capital e na preocupação do enriquecimento individual, na ênfase exacerbada nos aspectos quantitativos, e na falta de cultura geral na formação (AKTOUF, 2005). Neste contexto, reforça-se a ideia de que a educação em geral é um fator elementar para a qualificação para o trabalho e a reprodução das condições de produção. Nas sociedades capitalistas, o Estado media a relação trabalho e educação, podendo orientar a formação dos trabalhadores com objetivo de reproduzir as condições de produção. Neste papel, o Estado organiza a educação como reprodutora das relações de produção, visando legitimar as relações de dominação e exploração das classes dominantes (CASSIN; BOTIGLIERI, 2012).

O amálgama de instituições estatais e privadas que se organizaram em torno da nova DCN podem ser entendidas sob a ótica do Estado Integral gramsciano, pois os fatos e as organizações envolvidas apontam para a formação de um consenso em relação ao tema: a revogação da nomeação dos conselheiros feita por Dilma Rousseff e mudança na nomeação dos conselheiros do CNE por Michel Temer; discurso neoliberal e reformista do então Presidente; a inclusão de nomes ligados a intuições privadas de educação superior e *think tanks* liberais; a discussão no ENANGRAD sobre a nova DCN com participação de membros do CNE, ANGRAD e CFA; e a homologação da nova DCN. Somam-se a isso as recentes nomeações ao CNE publicadas no DOU de 08/11/2022, elaboradas no fim do governo Jair Bolsonaro, na qual a Elizabeth Guedes - irmã do Ministro da Economia Paulo Guedes e Presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares - foi indicada ao CES, reforçando a cooptação da burocracia estatal por interesses privados. Isso pode ser melhor observado na figura 4, que sintetiza os eventos históricos e os agentes envolvidos na formação de consenso e influência acerca da DCN e da participação privada na educação superior, corroborando com a visão de Estado Ampliado de Gramsci.

Figura 4: linha do tempo



Fonte: elaborado pelo autor

Sob a lente gramsciana, torna-se evidente que a recente reformulação da DCN incorporou diversos atores privados, intelectuais e conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) designados durante o governo de Michel Temer. Essa dinâmica sugere a existência de um consenso em torno de interesses particulares no âmbito educacional. Tal configuração representa uma ameaça direta aos direitos de acesso e permanência no ensino superior, desafiando a noção da educação como um investimento social. Além disso, ela abre espaço para a internacionalização do mercado educacional, introduzindo riscos significativos às conquistas históricas da comunidade educacional brasileira, conforme destacado por Melo e Sousa (2017). Essa mudança paradigmática compromete não apenas a essência inclusiva da educação, mas também coloca em xeque os fundamentos que sustentam as conquistas educacionais alcançadas no país.

#### 4.2. NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES EM ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO DA MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

“Toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1989).

Esta seção tem como objetivo apreciar criticamente o parecer CNE nº 438/2020 e, tomando a análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa, entender como este se insere no contexto de mercantilização/comoditização da educação superior em administração. A análise documental pode ser conceituada como um profundo e extenso exame de diversos tipos de materiais, que não sofreram nenhuma análise prévia ou que podem ser reexaminados em busca novas interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos (GUBA; LINCON, 1981). Assim como outros tipos de investigação, o objetivo da análise documental é gerar novos conhecimentos, estabelecer novas

perspectivas para compreender os fenômenos e revelar a maneira como estes têm se manifestado (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

#### **4.2.1. Novas DCNs: o documento e o conteúdo**

Em 10/7/2020, o CNE aprovou o Parecer nº 438/2020, elaborando novas DCN do Curso de Graduação em Administração, e a Resolução CNE/CES nº 5, publicada no Diário Oficial da União em 18 de outubro de 2021, as instituiu. Em seu escopo, o Parecer nº 438/2020 (disponível no anexo deste trabalho) se divide em três tópicos: 1º Relatório; 2º Voto da Comissão; e 3º Decisão da Câmara. O relatório traz um panorama abrangente do estado atual da graduação em administração, apresentando dados referentes à quantidade de cursos de graduação, ao perfil médio dos professores e estudantes envolvidos no curso. Além disso, o parecer oferece uma análise das transformações que vêm ocorrendo nas empresas e organizações, abordando temas como o processo de globalização empresarial, as competências essenciais para se destacar como um líder global e o impacto da tecnologia nas dinâmicas de trabalho. Para isso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais baseiam-se em estudos de casos de empresas renomadas, incluindo *Kodak*, *Amazon*, *Airbnb* e *Uber*, para justificar a urgente necessidade de adaptar o currículo de modo a formar profissionais capazes de enfrentar os desafios do universo de *Big Data*, algoritmos e inteligência artificial (BRASIL, 2021).

Dividido em 9 subtópicos além da introdução, o relatório apresenta alguns temas entendidos como relevantes pela comissão. O primeiro subtópico após a introdução é chamado de “Reflexos sobre as empresas e organizações”, no qual versa sobre a globalização empresarial que expandiu mercados e alterou políticas de educação e trabalho. O tópico afirma que as escolas passaram a oferecer programas internacionais, valorizando línguas e experiências diversificadas. A internet acelerou marketing e tecnologia, mudando hierarquias e empoderando níveis decisórios. Tecnologias recriaram cadeias de valor, transformando empresas em prestadoras de serviços. A produção digital gerou grande volume de dados. Sistemas de *Big Data* e Inteligência Artificial transformaram empresas e exigiram novas competências profissionais (BRASIL, 2021).

O subtópico “Mundo e Empresa 4.0” apresenta a ideia de que internet possibilitou uma conectividade sem precedentes e levou à Quarta Revolução Industrial, caracterizada pelo impacto da indústria 4.0. As revoluções industriais anteriores introduziram avanços como máquinas a vapor e eletricidade. O documento afirma que a indústria 4.0 envolve conectividade

total nas empresas, com máquinas, produção, logística e departamentos interligados. A comunicação entre máquinas e humanos permitirá decisões autônomas e otimização em tempo real e a personalização de produtos será agilizada, com produtos customizados entregues rapidamente. Embora aumente eficiência, há mudança no papel do administrador, exigindo habilidades analíticas e compreensão da interação entre humanos e máquinas. As escolas devem adaptar-se para capacitar administradores para o mundo 4.0 (BRASIL, 2021).

Em “Reflexos sobre o mercado de trabalho” encontramos a ideia de que a ascensão da inteligência artificial, automação e robôs está mudando profundamente as operações empresariais. Isso levanta questões sobre o impacto nas indústrias, como a agrícola, onde máquinas inteligentes estão substituindo processos humanos. Isso pode afetar cidades dependentes dessas indústrias. O subtópico apresenta o estudo "*Shift Happens*", que destaca que a transformação digital atrai muitos, mas poucos estão preparados, incluindo empresas e instituições de ensino. Assim, a verdadeira transformação envolve mudanças profundas na produção, passando de produtos físicos para serviços apoiados por tecnologia. O tópico se encerra com a afirmação de que “Conhecimentos adquiridos terão que ser reciclados, práticas de negócios serão desafiadas e processos terão que mudar. Mas não podemos esquecer dos aspectos humanos das organizações” (BRASIL, 2021, p. 6).

No subtópico “Como lidar com as Mudanças” é apontado que a necessidade de preparar planos de contingência para as mudanças é vital, com destaque para estratégias de capacitação lideradas pelos executivos, sendo citado o caso de sucesso da transformação digital na *General Electric* sob a liderança do executivo Jack Welsh. Esta seção aponta que “estudos recentes sobre os impactos da transformação digital, inteligência artificial e novos robôs demonstram que tanto competências técnicas como emocionais devem ser trabalhadas” (BRASIL, 2021, p. 6). Porém, as fontes desses estudos não são citadas. O texto segue afirmando que no âmbito educacional, as metodologias tradicionais enfrentam desafios, com aulas passivas e avaliações centradas em conteúdo que não promovem competências essenciais. O ensino voltado para atender métricas externas, aliado à falta de atualização e interdisciplinaridade, gera a necessidade de reformulação dos métodos de ensino e da abordagem do conteúdo para melhor preparar os alunos para um mundo em constante transformação (BRASIL, 2021).

O quinto subtópico “O impacto das Mudanças no Ensino de Administração”, é um dos mais importantes para o objetivo da elaboração da nova DCN. O tópico defende que as tecnologias de informação revolucionaram as cadeias de valor e produção, gerando empregos em setores de consumo anteriormente inexistentes e impulsionando inovações disruptivas.

Exemplos dados, como *Uber* e *Airbnb*, são utilizados para mostrar que regras tradicionais podem ser desafiadas para atender às demandas do consumidor, já que essas empresas são baseadas em serviços, alimentados por informações e interação direta com os clientes. O documento afirma que, neste contexto, o ambiente de ensino muitas vezes desmotiva os alunos com abordagens hierárquicas e aulas clássicas, que não refletem as práticas atuais de empresas. Portanto, para o documento, a questão central é identificar as competências essenciais para preparar os indivíduos para enfrentar os novos desafios da era atual (BRASIL, 2021).

Outro tópico central é o que fala sobre o “Novo Perfil Discente”. Este tópico aponta que jovens criados na nova economia são altamente conectados a plataformas digitais desde cedo, com interações sociais e aprendizado ocorrendo em redes sociais e jogos. Essa geração, que terá entre 25 e 30 anos em 2030, está familiarizada com as plataformas e adquire conhecimento através de experiências práticas. Eles desafiam os métodos tradicionais de ensino, entendendo que o aprendizado não está limitado à sala de aula, e valorizam a abordagem prática de aprender através de tentativa e erro. O texto afirma que, em países desenvolvidos, onde as profissões oferecem salários equitativos, os diplomas perdem atratividade, tornando métodos centrados no professor e avaliações teóricas menos relevantes. Muitos desses jovens adquirem habilidades autodidaticamente, online, através de comunidades virtuais, o que lhes confere competências frequentemente subestimadas em currículos. Eles são adeptos do aprendizado ao longo da vida, colaboração online e possuem mentalidade empreendedora e resiliente (BRASIL, 2021).

O tópico sobre o “Novo Perfil Docente” defende que o perfil do educador que ensina esses alunos precisa ser renovado. Além do conhecimento técnico profundo, o documento entende que o professor deve possuir um alto nível de habilidades digitais, ser capaz de aprender novas competências técnicas em ambientes digitais e orientar os alunos de forma compatível com a linguagem que eles utilizam. Dado que o mercado exige a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos, o professor deve ter experiência prática para guiar os alunos na aplicação de conceitos em simulações práticas que reflitam situações reais nas empresas. Com muitos futuros trabalhos em Administração serão ligados à tecnologia, inteligência artificial e colaboração global em diferentes fusos horários, é crucial preparar os alunos para lidar com esses desafios complexos. Esse cenário exige que o professor atue como um guia para o processo de aprendizado, sem ditar o resultado final, semelhante a um diretor teatral que orienta e suporta a criatividade do grupo. O papel do professor muda de gerente para um guia na jornada educacional (BRASIL, 2021).

O penúltimo tópico “Urgência da Revisão de Conteúdos” afirma que os programas de graduação em administração foram reestruturados para se assemelharem aos cursos de MBA, voltados para a transição de carreira. O parecer entende que as disciplinas tradicionais muitas vezes não refletem a evolução tecnológica, onde automação e inteligência artificial controlam desde a produção até a entrega. O papel dos gerentes mudou, concentrando-se em estratégias e alimentando sistemas com frequente análise de resultados. A tomada de decisão atual envolve entender algoritmos que guiam decisões com base na estratégia. Isso exige a expansão do currículo para incluir Inteligência Artificial, *Machine Learning* e algoritmos, buscando abordagens criativas para viabilizar negócios num mundo de automação e serviços agregados (BRASIL, 2021).

Por fim, o tópico “Desafios das Metodologias de Ensino Atuais – Articulação Teoria x Prática” revela que a integração entre teoria e prática é uma demanda intensa tanto dos alunos quanto das empresas, impulsionada pela aquisição de competências emocionais na gestão e resolução de problemas complexos. Neste sentido, metodologias ativas de ensino e aprendizado prático são cruciais para atender a essa demanda. No entanto, ainda falta a integração entre disciplinas para mostrar como as decisões afetam diferentes áreas empresariais. O currículo moderno em administração deve refletir a rápida evolução do mercado, com foco nas novas tecnologias. Professores devem não apenas ter competência técnica, mas também desenvolver habilidades emocionais dos líderes do século XXI. O documento advoga o uso de metodologias ativas de ensino, como a sala de aula invertida e a utilização de tecnologia para engajar os alunos como agentes ativos no processo de aprendizado (BRASIL, 2021).

O parecer tece algumas considerações finais, afirmando que muitos jovens e adultos no Brasil entram no mercado de trabalho sem obter um diploma. Após o ingresso no mercado de trabalho, muitos sentem a necessidade de buscar educação superior para progredir em suas carreiras, obter um mestrado ou passar em processos seletivos. O texto dá o exemplo dos Estados Unidos e outros países, onde o abandono da educação superior é frequentemente causado pela pressão de equilibrar trabalho e estudos, levando a um rendimento escolar inferior, sacrifício pessoal e dificuldades financeiras (BRASIL, 2021).

#### **4.2.2. Análise do Parecer CNE/CES nº 438/2020**

O texto presente no Parecer CNE/CES nº 438/2020 visa justificar a proposição de novas DCNs, para isso algumas informações são apresentadas. No entanto, na íntegra do documento,

apenas duas fontes são formalmente citadas. A primeira delas é o estudo de caso "*GE's Two-Decade Transformation: Jack Welch's Leadership*," escrito por Christopher Bartlett em 1999, o qual relata as iniciativas de revitalização realizadas na General Electric nos Estados Unidos durante o final das décadas de 1980 e 1990. Essa fonte é utilizada como suporte para abordar as transformações em curso no mercado de trabalho decorrentes do avanço tecnológico.

A segunda referência é empregada para enfatizar a prevalência do empreendedorismo na atualidade. A Diretriz Curricular Nacional (DCN) sustenta que "empreender, seja de forma coletiva ou individual, tem despertado o interesse de muitos, embora poucos estejam verdadeiramente preparados para esse cenário, sejam eles executivos, empresas, indivíduos ou mesmo as próprias instituições de ensino" (BRASIL, 2021, p. 5). Essa afirmação é embasada em um estudo realizado pelo Instituto *Innovate + Educate* intitulado "*Shift Happens 2 - Finding Strong Footing: The Future of Assessment in the Learning-to-Employment Landscape*." Vale ressaltar que o Instituto *Innovate + Educate* é uma organização sem fins lucrativos sediada em Santa Fé, Novo México, nos Estados Unidos, que se dedica localmente a criar oportunidades de treinamento e emprego com base em competências e habilidades (INNOVATE+EDUCATE, 2019).

As outras assertivas existentes no Parecer CNE/CES nº 438/2020 demonstram ser informadas por um conhecimento baseado em senso comum ou em modismos na área de administração. Muitas afirmações se alinham a um conjunto da literatura popular de negócios, denominado como *pop-management*. Essa literatura promove a imagem do administrador através de discursos gerencialistas que enfatizam características como a ênfase na visão de mercado e a minimização das divergências ideológicas, perpetuando práticas alinhadas aos interesses da gerenciais (ITUASSU; TONELLI, 2014; DUARTE; MEDEIROS, 2019).

A falta de referências em grande parte das informações sobre o atual mercado de trabalho, estado da arte da tecnologia produtiva e novo perfil discente e docente chama atenção no documento. Ao pesquisar alguns trechos no site de busca *Google*, os pesquisadores encontraram outro documento disponível na internet. Trata-se de um arquivo intitulado "Sugestões do CRA-SP para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Administração" com data de novembro de 2020, hospedado no sítio eletrônico do Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo (CRA-SP, 2019) (documento está disponível no anexo 3 da tese). A leitura atenta constatou que o conteúdo do documento elaborado pelo CRA-SP foi reproduzido, *ipsis litteris*, no Parecer CNE/CES nº 438/2020, sem que houvesse nenhuma menção à origem do conteúdo.

Conforme informações presentes no documento do CRA-SP, uma comissão foi formada no âmbito do conselho para a elaboração das sugestões. Os membros participantes constam no quadro 14.

Quadro 14: Integrantes da comissão do CRA-SP.

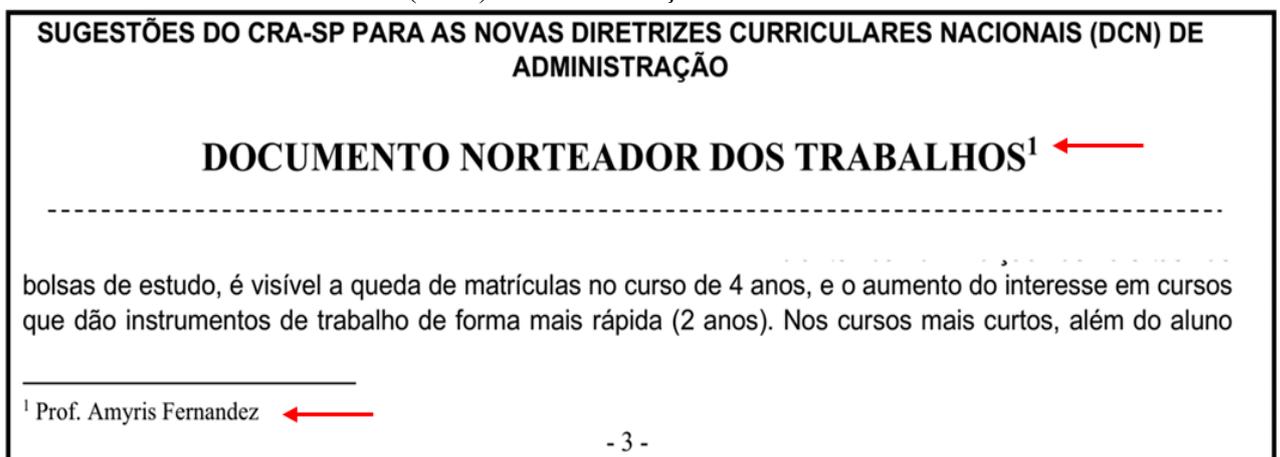
Integrante	Perfil Plataforma Lattes
Carlos Antônio Monteiro (coordenador)	Fundador e Presidente da CM Consultoria, que atua no cenário das IES há mais de 25 anos, com foco nos serviços de reestruturação administrativa/financeira/acadêmica e gestão. Formação em Planejamento e Gestão Universitária pela Michigan University e MBA em Marketing. Presidente do Sindicato dos Administradores, representante do CRA/SP em Marília e conselheiro do CRA do Estado de São Paulo.
Amyris Fernandez	Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Metodista - SBC (2007) com estudos foi a jogabilidade de games em aparelhos celulares. Mestrado em Comércio Eletrônico pela University of Rochester, Estados Unidos. Fundadora e diretora da <i>UX Change Academy</i> .
Idalberto Chiavenato	Não possui currículo cadastrado
Mario Cesar Barreto Moraes	Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982), graduação em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1987), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina - CEE-SC. Membro do Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD. Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES/MEC (2019).
Gustavo Galindo	Graduação em Administração pela Universidade de Pernambuco (1996) e Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Atualmente

Integrante	Perfil Plataforma Lattes
	trabalha no Conselho Regional de Administração de São Paulo.

Fonte: elaborado pelo autor

Na análise do documento do CRA-SP, dois fatores saltaram aos olhos pesquisadores. O primeiro fato é a ausência de currículo na plataforma Lattes do integrante Idalberto Chiavenato, já que se trata de um dos maiores autores em vendas e títulos na área de administração, tendo seus livros utilizados em grande parte dos cursos de administração no Brasil. Outra fator é que, apesar de contar com uma comissão, a autoria do tópico intitulado “Documento Norteador dos Trabalhos”, que equivale ao tópico “Relatório” no Parecer CNE/CES nº 438/2020, é atribuída à Amyris Fernandez. Ou seja, conforme indicado no documento, os nove subtópicos do Parecer CNE/CES nº 438/2020, já resumidos neste trabalho, são de autoria de um único integrante da comissão. Uma captura do cabeçalho e do rodapé da página nº3 do documento em tela está representado na figura 5. Uma busca no *site Google* aponta que Amyris Fernandez possui doutorado em Comunicação Social, com foco em *Games*, e realizou parte de sua pesquisa na Dinamarca com bolsa sanduíche. Além disso, obteve um mestrado em *E-Commerce* nos Estados Unidos da América. Amyris Fernandez também aparece como criadora da *UX Change Academy*, plataforma de cursos na área de *User Experience*, oferecendo cursos *online* gravados e ao vivo, além de cursos *in company* e mentoria (UX CHANGE ACADEMY, [s.d.]). Possui perfis nas plataformas Youtube (@AmyrisFernandez) e o Instagram (@amyris), onde exerce o papel de “influenciadora digital”.

Figura 5: Cabeçalho e rodapé da página nº3 do documento “Sugestões do CRA-SP para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Administração”



Fonte: Elaborado pelo autor com base no documento CRA-SP

Assim, pelo que se constata, todo o tópico “Relatório” no Parecer CNE/CES nº 438/2020 foi elaborado por uma única pessoa no âmbito do CRA-SP e reproduzido sem a devida referência no documento do MEC.

No próximo subtópico utilizaremos as categorias já apresentadas na seção de metodologia desta tese para a análise da nova DCN. Como visto na seção dedicada aos aspectos metodológicos, cinco categorias temáticas foram estabelecidas: (1) Mercantilização do Ensino Superior; (2) Hegemonia e Consenso; (3) Educação Bancária; (4) Invasão Cultural; e (5) Digitalização do Ensino Superior. A categoria 2 “Hegemonia e Consenso” não foi encontrada na fase de análise de conteúdo documental da DCN, ficando restrita a análise das falas dos entrevistados. Desta forma, os próximos parágrafos deste tópico irão discutir e apresentar as quatro categorias restantes.

#### 4.2.1.1 Mercadorização do Ensino Superior

A mercantilização do ensino superior consiste na profissionalização da gestão e a transformação de universidades e centros universitários em conglomerados ou *holdings*. Geralmente junta-se a isso a venda de estabelecimentos nacionais ao capital estrangeiro, seja por meio das aquisições realizadas por fundos *private equity* ou pela abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores. Esse modelo organizacional "atual" é impulsionado pela ideologia do valor econômico e do marketing, sendo fundamentado em princípios neoliberais como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, o que resulta na conversão da educação superior em um negócio altamente rentável (CHAVES, 2010).

Mais recentemente, a expansão do EaD tem ampliado as possibilidades de mercado no setor. Este cenário tem levando as grandes corporações a priorizarem o lucro com foco em programas de EaD em detrimento da qualidade e aprendizagem reflexiva/dialógica (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022).

No relatório da nova DCN, alguns pontos podem ser destacados. Ao falar sobre os cursos superiores com crescimento de matrículas, o texto afirma que:

Nos cursos mais curtos, além do aluno adquirir as competências necessárias em menor tempo, o investimento financeiro e de tempo é significativamente menor. O aluno ingressa, regressa ou suporta a dupla jornada de trabalho mais estudos, por um período menor, tendo a mesma competitividade que outro aluno de cursos com duração tradicional (BRASIL, 2021, p. 3).

O documento aponta para uma visão pragmática em relação ao ensino ao afirmar que “A duração de um curso impacta diretamente na celeridade/velocidade com a qual o estudante irá obter o diploma, assim como no montante que irá investir no curso” (BRASIL, 2021, p. 12).

Ao traçar um panorama do cenário da Educação Superior no Brasil e identificar a grande maioria de matrículas em instituições privadas, o documento parece focar neste público. A afirmação de que, “diante desta promessa de trânsito social, há um esforço financeiro e de tempo investido, que nem sempre retorna, pois o produto de ensino entregue é de baixa qualidade e sem valor de marca” (BRASIL, 2021, p. 3) pode ser entendida como uma preocupação mais pertinente ao mercado privado de ensino superior.

No contexto de “fabricação de administradores” o pragmatismo tende a aprofundar a realidade atual de cursos enlatados, a diminuição da reflexão, as investidas contra a liberdade acadêmica, a ênfase no ensino do que se presume ser eficaz, a proliferação de apostilas e a metamorfose do estudante em consumidor. Assim, as escolas de administração vão se assemelhando à fábricas, e os bacharéis em Administração, a produtos (NICOLINI, 2003; ALCADIPANI, 2011).

Em outro trecho do relatório, no subtópico “Reflexos sobre o mercado de trabalho”, o texto afirma que:

empreender de forma coletiva ou individual tem encantado muitos, mas poucos estão preparados para esse momento, sejam eles executivos, empresas ou indivíduos, ou mesmo as próprias instituições de ensino [...] nesse cenário de mudança, o papel dos executivos e dos profissionais de educação é tremendamente desafiado. Conhecimentos adquiridos terão que ser reciclados, práticas de negócios serão desafiadas e processos terão que mudar (BRASIL, 2021, p. 5 e 6).

Ao afirmar que as IES devem se preparar, com uma postura empreendedora, às mudanças nos mercados, o documento pareceu ratificar a reconfiguração do modelo de ensino, com um aumento da oferta de cursos EaD. Este tem sido um segmento que já apresentava crescimento antes mesmo da pandemia de COVID-19 forçar a realização das de maneira remota. Segundo dados do INEP, 35% do total de matrículas em 2019 foram para cursos de EaD. Como a legislação atual permite que até 40% dos cursos presenciais sejam ministrados via EaD, na prática 60% do total de aulas de graduação podem ser realizadas via EaD (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022). Porém, isso traz repercussões ao processo de ensino e aprendizagem, pois o emprego inadequado e mercadológico do EaD resulta na incoerência e na falta de pensamento crítico neste processo. Além disso, a mera transmissão de

informações não contribui efetivamente para a construção do conhecimento, carecendo da reflexão necessária (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020).

Quando a virtualização e a hibridização da educação são exploradas de maneira comercial, o ensino passa a ser predominantemente orientado por interesses econômicos, deixando de priorizar a emancipação das pessoas e direcionando seu foco para o lucro das instituições de ensino superior que adotam esse objetivo (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020).

#### 4.2.1.2 Educação Bancária

A educação bancária, um conceito desenvolvido por Paulo Freire, representa uma crítica profunda ao tradicional modelo educacional que trata os estudantes como "recipientes vazios" a serem preenchidos com informações. Freire (1977) argumentou que esse sistema perpetua a opressão e a desigualdade, pois desencoraja o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizado. Em contrapartida, a educação dialógica libertadora propõe uma abordagem emancipadora, na qual os educadores e os educandos colaboram de forma igualitária, estimulando a reflexão, a consciência política e a transformação social. Este conceito revolucionário de Freire continua a influenciar o campo da pedagogia e a luta por uma educação mais justa e libertadora em todo o mundo (FREIRE, 1977).

O documento norteador da nova DCN apresenta uma visão aparentemente mais alinhada com uma visão pedagógica libertadora, no subtópico “Como lidar com as Mudanças” temos a seguinte afirmação:

Vamos começar pela estrutura das aulas, que usualmente colocam o aluno numa situação bastante passiva quando ela está sendo ministrada. Isso gera frustrações para professores e alunos, pois os estudantes ficam desatentos rapidamente e os professores sentem-se desmotivados a exigir durante a aula (BRASIL, 2021 p. 6).

Ao mesmo tempo, o documento aparenta uma visão mais pragmática. O subtópico “Urgência da Revisão de Conteúdos” é iniciado com a seguinte assertiva (BRASIL, 2021, p. 10):

Programas de graduação em administração foram reorganizados para se tornar semelhantes aos programas de *Master of Business Administration* (MBA) ensinados nas escolas de negócios hoje, e assim possam atender o bacharelado de forma adequada, deixando os MBAs responsáveis por instrumentalizar pessoas em disciplinas de administração de empresas que estejam fazendo a transição de carreira.

Em alguns trechos, o documento advoga a utilização de metodologias ativas de ensino, ao afirmar que “metodologias ativas de ensino, bem como o aprender fazendo (*learn by doing*) são metodologias importantes de ensino” (BRASIL, 2021, p. 10). Porém, existe uma falta de aprofundamento em algumas questões por parte do documento, que ora traz um discurso em prol da autonomia do educando, ora parece ter como única finalidade a constante adaptação dos indivíduos as demandas do mercado de trabalho. Isso pode ser constatado na afirmação (BRASIL, 2021, p. 10):

O curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se por oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras.

No Brasil, temos enfrentado significativos desafios na busca pelos níveis de desenvolvimento tecnológico no contexto da Indústria 4.0, uma vez que em alguns setores permanecemos em estágios anteriores da Revolução Industrial. Embora alguns estudiosos defendam a presença de condições para a automação e integração de sistemas, alegando que se trata principalmente de uma questão de coordenação e planejamento, a realidade é que nossa indústria ainda não demonstrou plenamente, em diversos casos, os ganhos em produtividade esperados a partir das transformações tecnológicas (PAES DE PAULA; PAES, 2021).

A ênfase na promoção da educação bancária, em detrimento da educação dialógica, através da "digitalização da educação", pressupõe erroneamente uma realidade única, como se todos os estudantes estivessem inseridos em um contexto uniforme, quando, na verdade, eles provêm de diversos locais e ambientes distintos (ROBERTO; ROBERTO, 2022).

O excesso do modernismo digitaliza indiscriminadamente todas as potencialidades e vivências da existência. Isso resulta no isolamento de qualquer indivíduo inserido nesse contexto, confinado em sua própria esfera. Dessa maneira, não se vislumbra vida, experiências, eventos estéticos ou conhecimentos. A ausência de conexão com a vida, com o entorno, com as pessoas, abre espaço para a proliferação exagerada da educação bancária: alunos relegados a dispositivos eletrônicos, passivamente receptores dos conteúdos propostos, sem qualquer relação com suas próprias realidades. Nesse cenário, os estudantes são submetidos ao excesso de informações que carecem de conexão com o seu mundo (ROBERTO; ROBERTO, 2022).

O ensino, seja ele presencial ou remoto, requer uma abordagem baseada nos princípios de libertação, conscientização e autonomia, com o objetivo de contribuir para a transformação

do mundo. É provável que um modelo de ensino que perpetua práticas educacionais tradicionais não consiga inovar, mesmo quando utiliza tecnologias digitais de informação e comunicação (GUDOLLE; BLANDO; KIELING, 2021).

#### 4.2.1.3 Invasão Cultural

A categoria freiriana “Invasão Cultural” mantém estreita relação com o conteúdo do subtópico “Novo Perfil Discente” presente no relatório da nova DCN. Para Freire (1977), a menos que sejamos ingênuos, não podemos esperar resultados positivos de um programa, seja ele educacional em um sentido mais técnico ou de ação política, se ele se basear em conteúdos alheios à realidade dos educandos. “Se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre” (FREIRE, 1977, p.119). Ou seja, aos olhos de Freire, o desrespeito ao contexto local e a visão de mundo particular que a população possui será sempre vista como uma "invasão cultural".

Assim, a invasão cultural, incontestavelmente alienante, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. No caso do Parecer CNE/CES nº 438/2020, é apresentado um “Novo Perfil discente”, com base em nove “arquétipos” de futuros estudantes. Novamente, o relatório peca por falta de referências, pois ao introduzir este conteúdo, o texto simplesmente afirma que “Segundo o IFTF, esses jovens formam hoje 9 (nove) arquétipos de futuros estudantes [...] destes, os mais ligados à área de administração são: o Artista de *Startups*, o Transicionista e o Cidadão Global” (BRASIL, 2021, p.8 e 9).

Como o documento tomado como base desta assertiva não é formalmente referenciado, fomos pesquisar na plataforma *Google* em busca da origem dos conteúdos. Foi encontrada uma página eletrônica do *Institute for the Future* – IFTF, nela consta o relatório *Global Youth Skills Toolkit*. O IFTF, organização não governamental situada em Palo Alto, Califórnia - EUA, foi fundado em 1968 como uma organização independente sem fins lucrativos de interesse público subsidiária da *RAND Corporation*, com apoio inicial da Fundação Ford (IFTF, 2019).

A *RAND Corporation* é uma organização sem fins lucrativos e apartidária criada no vácuo da 2ª Guerra Mundial em 1946 e patrocinada por agências governamentais dos EUA; governos, agências e ministérios fora dos EUA; organizações internacionais; faculdades e universidades; fundações; associações profissionais; outras organizações sem fins lucrativos e

indústrias. Em 2022, a maior parte de seu orçamento de 356,2 milhões de dólares foi proveniente da Secretaria de Defesa dos EUA e Departamento de Segurança Interna dos EUA (RAND CORPORATION, 2023).

O relatório do IFTF *Global Youth Skills* foi produzido com base na vida de 60 pessoas reais em seis cidades ao redor do mundo: Austin, Berlim, Chongqing, Jeddah, Lagos e Cidade do México. O público abordado no relatório são jovens de 16 a 30 anos que estão “abrindo o caminho para o futuro com uma variedade de habilidades, estratégias e recursos de aprendizagem que vão muito além das escolas tradicionais, universidades e locais de trabalho” (IFTF, 2019, tradução nossa).

Os nove arquétipos formulados pelo IFTF foram traduzidos e sintetizados no Parecer CNE/CES nº 438/2020 (BRASIL, p. 8 e 9), e estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 14: Arquétipos na nova DCN

<b>Arquétipo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Artista de Startups</b>	Entendem que <i>startups</i> são sobre como encontrar novos modelos de negócios que podem se tornar grandes. Eles criam continuamente todos os tipos de organizações que visam solucionar problemas reais.
<b>Concorrentes/Competidores</b>	O futuro é uma competição - ou uma série de competições e desafios, <i>online</i> e <i>offline</i> , que estão crescendo a cada dia. Os competidores reconhecem que a colaboração é a estratégia vencedora para todos e aprender. Eles são tão bons em montar equipes globais, pois estão criando soluções vencedoras.
<b>Transicionista</b>	São futuristas práticos: eles veem tanto os desafios quanto oportunidades na atual transição global para uma nova economia e sociedade.
<b>Cidadão Global</b>	Os Cidadãos Globais estão aprendendo o que significa agir global e localmente ao mesmo tempo. E eles estão trabalhando para criar, construir e ensinar as novas regras e estruturas que permitirão todos a participar com igualdade de oportunidades em um novo trabalho global.
<b>Speed Runner</b>	No mundo dos jogos eletrônicos, um <i>speedrunner</i> é alguém que vence o jogo jogando rapidamente através de todos os níveis em tempo recorde. Na vida real, <i>speedrunners</i> transformam suas vidas em jogos.
<b>Autoconsciente</b>	Colocam um prêmio no autoconhecimento, tocando ciência e experiência pessoal para entender a mente humana, o corpo e o futuro com base para tudo o mais que eles fazem na vida.

Arquétipo	Descrição
<i>DJ</i>	São hábeis em curar/criar cultura - especialmente cultura <i>pop</i> , para criar experiências significativas para grupos de pessoas <i>on-line</i> e <i>off-line</i> . Eles ajudam os outros a alcançar a celebridade por meio de sua própria celebridade.
<i>Eco-maker</i>	Misturam a cultura DIY ( <i>Do It Yourself</i> - faça você mesmo) do " <i>maker</i> " com uma paixão pelo futuro do planeta. Eles aprendem e ganham fazendo o uso mais eficiente de recursos, incluindo materiais residuais. Eles também fazem uso eficiente dos recursos humanos com cooperativas e instruções <i>on-line</i> de origem social.
<i>Climate Changer</i>	Os cambistas climáticos são os primeiros a responder aos eventos de mudança climática: incêndios florestais, inundações, secas, crises alimentares e todas as questões de deslocamento humano que tais eventos produzem. Com tecnologias tais como sensores e ferramentas de alta resolução para análise do meio ambiente, eles constroem a ciência de ação climática, ajudando os seres humanos a se adaptarem aos desafios da vida do século XXI.

Fonte: Brasil, 2021, p. 8

Como é possível observar, além de concebido no Norte Global e usar grande parte de expressões em inglês, o conteúdo dos arquétipos apresentados pode suscitar dúvidas em relação a sua capacidade mediatizadora. Para Freire (1977, p. 44) “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Na perspectiva freiriana, a mediatização é concebida como uma ligação entre os seres humanos e o mundo. Contudo, na prática, ela representa a transição do imediato para o mediato e está presente desde o momento inicial em que a palavra geradora é introduzida aos educandos (ALMEIDA, 2004). Na obra de Freire é possível perceber (RAMALHO, 2022, p.19):

a centralidade que assume a mediatização do mundo na pedagogia do oprimido. A mediação do mundo, da qual Freire fala, não consiste em usar aspectos da realidade como um gancho, ou seja, como mero recurso didático para que o conteúdo da disciplina se torne mais interessante, aproximando-o da realidade do aluno. A intenção é elaborar o universo temático compartilhado pelo grupo, o qual se captura pela apreensão do pensamento-linguagem que os participantes utilizam para expressar suas experiências e sem a qual a ação pedagógica está comprometida, na perspectiva freiriana. Por conseguinte, o objeto da investigação dos temas-geradores não são os próprios estudantes, mas sim o pensamento-linguagem que os participantes do grupo usam para se referir à sua realidade, às suas experiências de vida no mundo.

Paulo Freire (1977) adverte que, ao transmitir fragmentos descontextualizados da realidade, a palavra se esvazia, transformando-se em uma mera verborragia desvinculada da totalidade. Para que a educação bancária se torne libertadora, é imperativo que ela abandone

sua natureza alienada e alienante, emergindo como uma poderosa força de transformação e emancipação.

Freire (1977) é categórico ao afirmar que a invasão cultural, inquestionavelmente alienante, seja realizada de maneira massiva ou não, constitui sempre uma agressão ao âmago da cultura invadida, causando a perda de sua originalidade ou a ameaça de perdê-la. Os invasores se apresentam como os protagonistas desse processo, os sujeitos ativos; enquanto os invadidos são relegados ao papel de objetos passivos. Os invasores exercem sua influência modeladora, enquanto os invadidos se veem moldados por ela. Os invasores fazem suas escolhas, e os invadidos, em sua maioria, seguem tais escolhas, pelo menos é essa a expectativa dos primeiros. Os invasores agem, enquanto os invadidos iludem-se acreditando que também agem, no âmbito da ação dos invasores.

Na invasão cultural, é fundamental que os invadidos passem a enxergar sua realidade sob a perspectiva dos invasores, abandonando a sua própria visão. Quanto mais os invadidos se assemelham aos invasores, mais estável se torna a posição dos últimos. Os valores dos invasores passam a orientar o comportamento dos invadidos. Conforme a invasão se intensifica, alienando tanto a essência da cultura quanto a identidade dos invadidos, estes se empenham em se assemelhar cada vez mais aos invasores: adotando seu modo de vida, vestimenta e linguagem (FREIRE, 1977).

#### 4.2.1.4 Digitalização no Ensino Superior

Após a etapa de leitura flutuante do documento (BARDIN, 2008), que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados e de familiarização com o texto, verificamos que o Parecer CNE/CES nº 438/2020 fazia muitas menções ao processo de digitalização no futuro da profissão e nas práticas de ensino.

Palavras como “digitais”, “digital”, “digitalização”, “digitalizou” e “digitalmente” são muito presentes no documento, totalizando vinte e nove registros no texto. A ideia de que a digitalização na profissão e no ensino em administração é uma causa que deve ser considerada pode ser sintetizada na afirmação presente no Parecer (BRASIL, 2021. p. 10):

Grande parte dos trabalhos relacionados à Administração no futuro estarão ligados a meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio.

O Parecer CNE/CES nº 438/2020 ainda afirma que (BRASIL, 2021. p. 8):

Jovens criados dentro da nova economia são pessoas conectadas a plataformas digitais desde a mais tenra idade. Boa parte de suas interações sociais ocorrem dentro de redes sociais e games. Sendo assim, a familiaridade com as plataformas é grande. Mais do que isso, interagir socialmente, aprender os mecanismos de funcionamento das ferramentas e aprender errando já fazem parte do aprendizado desse grupo de pessoas que terá entre 25 e 30 anos em 2030.

O surgimento da pedagogia do "aprender a aprender" é atribuído ao capitalismo, uma vez que surgiu como resposta à necessidade de superar a abordagem tradicional na educação. Seu objetivo era preparar os alunos para prosperar em uma sociedade dinâmica sujeita a mudanças constantes. No entanto, essa abordagem educacional acabou por esvaziar o processo de ensino e, paradoxalmente, perpetuou as desigualdades existentes (DUARTE, 2001).

Nesse contexto, observa-se a introdução de novos conceitos, a expansão para diferentes locais e a participação de diversos atores no cenário do ensino superior. Isso reflete mudanças nas estratégias políticas, com uma ênfase crescente na comercialização da educação. Grandes conglomerados empresariais, instituições financeiras e empresas, tanto nacionais quanto multinacionais, passam a investir na criação de IES e a negociar ações no setor educacional (SANTOS, 2018; WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022). A ideologia da sociedade da informação, que valoriza o conhecimento, muitas vezes adota uma abordagem instrumentalista do saber, onde o conhecimento é frequentemente reduzido a meros dados e informações, considerado como um fator fundamental para o desenvolvimento econômico (SANTOS, 2018).

A análise dos processos de expansão da Educação Superior a distância evidencia que o crescimento da EaD no Brasil está, em grande parte, voltado para atender às demandas do mercado educacional, muitas vezes sem assegurar um padrão de qualidade. Essa expansão tem se concentrado mais na ampliação das certificações e no aumento dos indicadores estatísticos relacionados à aceleração do processo de formação, em conformidade com as diretrizes dos organismos multilaterais. Isso ocorre especialmente no que diz respeito à utilização do ensino a distância como meio de flexibilizar a formação (SANTOS, 2018).

O Parecer CNE/CES nº 438/2020 afirma que “o aluno é o protagonista do seu processo de construção do saber, pois ele terá uma maior responsabilidade para alcançar seus objetivos educacionais. Ele precisará aprender a se autogovernar e passará a buscar no professor um apoio para o seu desenvolvimento”. Em um primeiro momento, esta afirmação parece se alinhar à uma pedagogia que valorize a autonomia dos educandos, ao capacitá-los a tomar decisões informadas e a serem agentes ativos em sua própria educação. Isso envolve a capacidade de

pensamento crítico, a independência intelectual e a consciência social (FREIRE, 1977). Porém, no contexto da mercadorização do ensino superior e expansão do EaD, o que se vê na realidade é o esvaziamento da riqueza da experiência pedagógica como uma prática social, sendo frequentemente reduzida a mero acesso aos conteúdos predefinidos, por meio da mediação de mídias, sejam elas impressas ou digitais. Contudo, é importante destacar que essas mídias, por si só, não têm a capacidade de substituir a função essencial do professor no processo de ensino-aprendizagem, que ocorre de maneira mais eficaz com a presença regular dos alunos na escola e na sala de aula (FRANÇA; ANTUNES; COUTO, 2020).

Para o Parecer CNE/CES nº 438/2020 e sua visão idealizada, essa nova realidade exige um “Novo Perfil Docente”, pois “esse profissional de Ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em ambientes digitais, para poder orientar e ajudar os alunos usando a mesma linguagem que estes utilizam a linguagem digital” (BRASIL, 2021, p. 9). Mais uma vez vemos no texto a menção à pedagogia do “aprender a aprender”. Na página 11 do documento, outra menção aparece, reforçando a necessidade de desenvolvimento de competências por parte dos docentes, e que “aprender a aprender está entre as mais importantes, posto que o conhecimento de áreas específicas se renova de forma acelerada e exige constante atualização dos profissionais”.

A visão percebida no documento leva a reflexão sobre o papel do professor nos programas de EaD. Em vez de desempenhar a função de um narrador que cria conteúdo para estudantes passivos, o professor se transforma em um mero reprodutor passivo do material previamente preparado, pronto para ser consumido. Quando o aluno cumpre todas as exigências do sistema - ou seja, quando recebe, memoriza e reproduz o conteúdo de maneira bancária (FREIRE, 1977) - ele pode se tornar ainda mais influente do que o próprio professor. Na verdade, ele pode não depender do professor para nada.

Alguns trechos podem denotar uma desvalorização do papel do ensino superior e da função docente. O documento diz (BRASIL, 2021, p. 8):

Em países desenvolvidos, onde as profissões remuneram de forma bastante equânime, o diploma já não atrai tanto. Por essas razões, manter os métodos de ensino onde o professor é o centro, onde há provas, onde o aprendizado é teórico, não geram valor para o aluno e para a sociedade.

Usar como horizonte de comparação “países desenvolvidos” para advogar mudanças nas diretrizes parece não ser a melhor estratégia argumentativa. De acordo com Fleith et al.

(2020), no caso brasileiro, a entrada no ensino superior representa as altas expectativas de sucesso profissional dos estudantes ao ingressarem na universidade. Para muitos, obter uma formação superior é garantia de ascensão profissional e pessoal. Os autores identificaram que existe a esperança de muitos estudantes em vivenciar um ambiente diferente da sua experiência escolar anterior e, em alguns casos, até de suas trajetórias de vida.

O documento parece desvincular o ensino e a pesquisa na qualidade da atuação docente, pois afirma, no subtópico “Como lidar com as Mudanças”, que “por parte do professor, percebemos que é pressionado por indicadores de sucesso que estão alheios ao processo de ensino-aprendizado em si. Um exemplo é a necessidade de ter contínua produção acadêmica para atender indicadores do MEC” (BRASIL, 2021, p. 7). A presumir que a produção acadêmica, entendida aqui como a pesquisa, está alheia ao processo de ensino-aprendizagem, o texto vai de encontro ao estabelecido no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que afirma que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

O tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão representa o alicerce essencial da universidade brasileira e não deve ser dividido em compartimentos separados. A coordenação e integração adequadas entre essas três áreas permitem superar o modelo de ensino fragmentado e adotar um modelo que verdadeiramente promova a formação integral e tridimensional, baseado no princípio da indissociabilidade (FARIAS; SOARES; FARIAS, 2010).

A análise documental revelou uma orientação pragmática do documento, promovendo uma abordagem do tipo "aprender a aprender", focando na digitalização do ensino, com influência significativa de pessoas vinculadas a instituições privadas. O documento apresenta contradições, falta de referências acadêmicas e problemas de coerência. O uso de conteúdos alheios a realidade local pode ser uma barreira ao processo de mediatização apontado por Paulo Freire. A discussão proposta destaca desafios para a comunidade acadêmica, instando-a a participar ativamente de fóruns relevantes para moldar futuras diretrizes educacionais de forma inclusiva.

Na próxima seção apresentamos as percepções dos entrevistados acerca dos temas que envolvem a nova DCN.

### 4.3. A NOVA DCN E AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E TUTORES

As análises dos eventos, organizações e pessoas, bem como a análise documental e de conteúdo sobre a nova DCN apontaram para algumas pistas em relação aos efeitos pedagógicos e à conjuntura em que se deu essa atualização. Ao ir ao campo, buscou-se observar na práxis e nas reflexões dos Docentes e Tutores se as pistas obtidas pelo autor se concretizariam ou não. A seguir serão apresentados os resultados obtidos mediante coleta e lidos pelas lentes teóricas já apresentadas. As subseções propostas visam a articulação das etapas antecedentes com as entrevistas realizadas, considerando a efetivação dos objetivos específicos da tese.

Os resultados estão divididos em seis partes. Inicialmente são apresentadas algumas impressões iniciais sobre as entrevistas, em seguida é apresentado os resultados de acordo com as categorias propostas na metodologia deste trabalho: na primeira, é analisada a questão da “Mercadorização do Ensino Superior”, na segunda as falas relativas à “Hegemonia e Consenso”, na terceira a “Educação Bancária”, na quarta a questão da “Invasão Cultural” e por fim, na quinta a “Digitalização do Ensino Superior”.

#### 4.3.1 Impressões iniciais das entrevistas

Conforme o perfil dos entrevistados apresentado no tópico sobre a metodologia deste trabalho, traçamos aqui algumas impressões gerais sobre a percepção destes sobre o tema da DCN. Iniciamos na pergunta nº2 (igual em ambos os roteiros de entrevista), que buscou saber se os entrevistados acompanharam as mudanças na DCN.

Quadro 15 - Conhecimento sobre a atualização da DCN

<b>Você acompanhou as atualizações sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de administração?</b>	<b>Resposta</b>
Entrevistado 1	Sim
Entrevistado 2	Sim
Entrevistado 3	Não
Entrevistado 4	Sim
Entrevistado 5	Sim
Entrevistado 6	Não
Entrevistado 7	Não
Entrevistado 8	Não

<b>Você acompanhou as atualizações sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de administração?</b>	<b>Resposta</b>
Entrevistado 9	Não
Entrevistado 10	Não
Entrevistado 11	Não
Entrevistado 12	Sim
Entrevistado 13	Não
Entrevistado 14	Sim
Entrevistado 15	Não
Entrevistado 16	Sim
Entrevistado 17	Não
Entrevistado 18	Não
Entrevistado 19	Não

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 15 apresenta as respostas sobre a ciência dos entrevistados em relação a nova DCN. Dos 19 entrevistados, 12 não tinham conhecimento sobre a nova DCN, conseqüentemente, também não possuíam conhecimento sobre o conteúdo e sobre os membros que participaram da comissão de implementou a atualização. Dos entrevistados que tinham conhecimento sobre a DCN, este se deu em virtude da participação em cargos de coordenação de curso, ou em estruturas acadêmicas voltadas para a organização de cursos de graduação. A única exceção a essa regra foi o entrevistado 16 que teve conhecimento da nova DCN em virtude de ter cursado uma disciplina de doutorado na qual o processo de atualização foi comentado por um docente.

Outro fator interessante é que a maioria daqueles que atuam exclusivamente como Tutores (Total de 3), ou Tutor e Docente (Total de 5), não possuíam conhecimento sobre a nova DCN. A maioria deles também possuem vínculos temporários com suas instituições, o que pode indicar a falta de inclusão destes profissionais nas decisões acadêmicas e pedagógicas sobre o curso.

O entrevistado 15 (E15) aponta que existe uma maior necessidade de discussão deste tema nas estruturas pedagógicas e acadêmicas dos cursos:

Inclusive, eu nem sei se isso é uma informação que eu deveria ter buscado quanto docente (sobre a nova DCN), ou preciso buscar, ou se é algo que os programas precisam também estarem atentos, compartilhar, discutir nas reuniões de colegiado, porque eu entendo que se tiver, né, se o programa, se a coordenação, ela tiver antenada ou tiver mais atualizada sobre isso e levar isso para as reuniões de colegiado... qual o impacto dessas diretrizes, do que esses conselheiros deliberam nos nossos programas,

né? Infelizmente em algumas instituições os professores substitutos não são nem incluído no grupo de WhatsApp dos professores (E15, 2023).

Em relação a pergunta nº3 dos roteiros de entrevistas “Qual a importância que você atribuiu as DCN para sua prática de ensino em administração?”, os resultados foram influenciados pela resposta da pergunta nº2, pois aqueles que não conheciam a nova DCN não conseguiram fazer uma associação clara entre a diretriz e sua prática de ensino. A totalidade dos que responderam “sim” à pergunta nº2 ainda não conseguiram perceber efeitos práticos da mudança em suas atividades docentes. Isso pode estar relacionado ao fato de a nova DCN ter sido recentemente homologada. Além disso documento prevê que “os cursos de Administração em funcionamento têm o prazo de 3 (três) anos a partir da data de publicação desta Resolução para implementação das presentes diretrizes” (BRASIL, 2021, p. 19).

A pergunta nº6 realizada em ambos os questionários também é passível de ter seus resultados tabulados de maneira mais objetiva, conforme está indicado no quadro 15.

Quadro 16 – Nova DCN e conflito de interesses

<b>Você acredita que a participação de dirigentes e pessoas ligadas a IES privadas na elaboração da DCN pode trazer conflitos de interesses?</b>	<b>Resposta</b>
Entrevistado 1	Sim
Entrevistado 2	Sim
Entrevistado 3	Sim
Entrevistado 4	Sim
Entrevistado 5	Sim
Entrevistado 6	Depende
Entrevistado 7	Sim
Entrevistado 8	Depende
Entrevistado 9	Sim
Entrevistado 10	Sim
Entrevistado 11	Depende
Entrevistado 12	Sim
Entrevistado 13	Depende
Entrevistado 14	Sim
Entrevistado 15	Sim
Entrevistado 16	Sim
Entrevistado 17	Sim
Entrevistado 18	Sim
Entrevistado 19	Sim

Fonte: elaborado pelo autor

Como visto, a maioria dos entrevistados entende que a participação de dirigentes e pessoas ligadas a IES privadas na elaboração da DCN pode trazer conflitos de interesses. A percepção dos entrevistados sobre o contexto de mercadorização do ensino superior, apresentado no próximo tópico, pode ter corroborado para que os entrevistados tenham esta opinião.

Os quatro entrevistados que entenderam que a participação de dirigentes e pessoas ligadas a IES não trazem necessariamente um conflito de interesses, ponderam que esta situação pode ser um indicativo de conflito, porém não possuem conhecimento suficiente sobre estes dirigentes e suas atuações na comissão da nova DCN. Esse entendimento fica claro na fala do Entrevistado 13:

eu acho importante ter uma representatividade dos dois grupos, falando em público e privado. Cada um tem sua especificidade. Não necessariamente eu acho um problema da maioria ser oriunda de universidades privadas, desde que não tenha esse viés. Eu posso estar tendo conflito de interesse, e aí a gente tem um problema de larga escala. Então... só que fazer esse julgamento eu acho um pouco complicado. Como é que eu vou julgar se tem algum tipo de conflito de interesse ou não? (E13, 2023).

Essa breve apresentação de alguns aspectos iniciais sobre o perfil dos entrevistados nos conduz naturalmente à análise aprofundada da categoria crítica: a mercadorização do ensino superior.

#### **4.3.2 Desafios e Críticas: Uma Análise das Falas sobre a Mercadorização do Ensino Superior**

A primeira categoria de análise do conteúdo das entrevistas é a que traduz os movimentos de Mercadorização do Ensino Superior. Neste núcleo estão os temas relativos à Mercantilização, globalização, comoditização do ensino em administração e precarização dos vínculos de trabalho decorrentes da busca por eficiência e redução de custos.

O avanço agressivo das IES privadas tem sido percebido pelos entrevistados, que expressam um bom conhecimento sobre a configuração atual do mercado de educação superior privada.

A gente tem como um todo... um processo, né, assim, grandes players comprando, se comprando, e uma concentração enorme... aí na educação. Isso não é isolado. Isso não tá isolado desses processos institucionais. Claro que não (E2, 2023).

Quantos alunos de administração tem hoje no Brasil? Milhões. É, acho que dois milhões é alguma coisa [...] aí você multiplica por um preço de mensalidade abaixo de mil reais. É. Estamos falando... vamos botar por baixo. É um mercado de um bilhão por mês. É um mercado de doze bilhões de reais. Doze bilhões de reais são, sei lá, seis... Não, seis não, desculpa. Quase três bilhões de dólares, dois bilhões e meio de dólares. É um mercado grande, cara (E5, 2023).

A gente precisa ficar atento, existe sim, né, um viés quando a gente concentra mais muito mais poder sobre instituições privadas, claro que a gente vai ter a presença de uma, de um interesse, né, porque o objetivo é o lucro. Diante de um modelo de produção capitalista, financeirização, tudo isso, né, principalmente aí os fundos de investimento, sendo os principais acionistas de grupos, de grandes grupos educacionais [...] de concreto, há uma forte, um forte movimento como um todo, não só no ensino superior, mas há um forte segmento de entrada muito massiva da educação privada, né, tomando conta, digamos assim, como se aquela velha história, né, de que as instituições privadas fossem mais competentes que as instituições públicas, e isso eu vejo com muita preocupação, né, porque a sociedade, ela, você vê, acho que até mesmo nós, professores, não tomamos tanto conhecimento disso, né, não nos inteiramos tanto, que dirá a sociedade como um todo (E7, 2023).

As falas evidenciam uma preocupação com a concentração de poder e influência no cenário educacional brasileiro, especialmente no ensino superior, onde grandes *players* e instituições privadas assumem papéis cada vez mais proeminentes, apontando para a natureza interligada desses processos, sugerindo que a concentração e as aquisições não são eventos isolados, mas sim parte de dinâmicas institucionais mais amplas.

É a lógica capitalista dessas universidades. Elas querem o lucro, né? E acaba ficando de fora essa parte do ensino de qualidade (E10, 2023).

Porque se você tem pessoas que têm interesses, de alguma forma, em determinadas práticas ou que vai pensar determinados caminhos [...] assim, cursos que não vão preparar as pessoas, mas vão apenas favorecer os donos dos cursos financeiramente (E15, 2023).

No Brasil, há uma vitória ideológica por parte desses grupos privados no plano da educação, que se reflete, inclusive, na maneira como foram tratadas as instituições do ensino superior privados com o ProUni. Porque o ProUni é uma conciliação com a má qualidade do ensino e todas as condições que não são favoráveis à educação, no seu sentido mais lato, da educação superior (E18, 2023).

Além de perceberem com clareza as movimentações de mercado, os entrevistados apontam para o crescente movimento de precarização dos vínculos e da atividade docente, principalmente aqueles que atuam como Tutores EaD.

Mas os caras querem economizar até no EaD. Quer dizer, aí cobram baratinho, aí também pagam um pouquinho pro professor que faz lá o conteúdo da disciplina do semestre inteiro, querem pagar uma mixaria, querem pagar a mixaria pro tutor... Às vezes a pessoa produz só uma vez, ganha só uma vez, e aquele conteúdo fica lá há anos [...] a precarização do curso no EaD, empobrecimento, a falta de investimento adequado, poxa, o professor doutor ganha uma ninharia. Ganha muito pouco. Eu tenho

uma aluna minha que é tutora e está ganhando 20 reais por hora... 20 reais por hora. É muito precário. É muito precário. Então, assim, com isso, vira um bico, entendeu? Da aula vira um bico (E1, 2023).

Na (IES privada) teve um processo, enfim, semelhante a outras, assim, de precarização bastante contundente da atividade docente. E a maneira como você consegue aumentar lucros e, assim, maximizando o trabalho do professor, é você concentrar [...] bom... tem professor morto que está dando aula, porque durante a pandemia a gente foi obrigada a assinar acordos, a gente, eu digo, professores em geral... Dizendo que a gente permitia a utilização das nossas vozes, das nossas imagens e das nossas aulas da maneira como a instituição quisesse. Então, isso significa que hoje tem curso rodando com aula gravada, e professores que não estão mais na casa, que morreram, que... Existem disciplinas que esse professor, ele não vai ser nem responsável pelo conteúdo. Isso significa que ele vai poder ser chamado de tutor. E essa é uma virada linguística importante. Porque, olha só, o cara não é mais professor. Portanto, ele não vai ter sequer a proteção do sindicato dos professores. Ele é tutor (E2, 2023).

E a questão é, eles banalizam tanto a nossa profissão. A visão do tutor é tão banalizada que eu acredito que é pra inferiorizar o nosso salário. Nem um dia do professor a gente é reconhecido como parte educacional, fazer parte do sistema educacional. Então, é vergonhoso, cara. É vergonhoso [...] é visível. E por isso que tem até essa diferenciação na forma como a gente recebe bolsa. Nós temos que ter todos os mesmos direitos que qualquer outro professor. A gente é tão discriminado, que quando a gente passa mal, fica doente, a gente ainda é obrigado a repor a tutoria (E3, 2023).

As declarações apontam para os desafios e condições precárias enfrentados pelos professores no âmbito do EaD. A ênfase recai na tentativa de mitigar custos, resultando em remunerações inadequadas para professores e tutores. Os relatos destacam a prática de pagar quantias reduzidas pelo desenvolvimento de conteúdo e tutoria, criando uma atmosfera de trabalho precária.

O tutor, ele surgiu como algo que não é um monitor, mas também não é um professor. Então, está no meio do caminho, está além do monitor, mas está abaixo. E na verdade, na prática, não é isso. A função do tutor não é essa. E aí, por discussões políticas com o intuito de pagar menos, de ter uma mão de obra mais fácil, mais barata, mais rápida, mais, de uma forma, a você economizar, digamos assim, porque pagar um professor capacitado com suas formações, é muito mais caro, para várias turmas. E aí, você paga só um professor e paga os outros não capacitados, e aí você economiza. Então, eu acho que o problema está no tratamento, por exemplo, do tutor. O tutor, ele não é tratado como um professor (E6, 2023).

A gente que está na ponta [...] que recebe bolsa. Que tem, enfim... um vínculo trabalhista muito frágil (E15, 2023).

Porque a gente vê isso no dia a dia do mercado, que elas (IES Privadas) estão precarizando o mercado de ensino do país (E16, 2023).

Há a sutil precarização ao reclassificar professores como "tutores", com a utilização de aulas gravadas, levantando questões sobre a ausência de proteções sindicais. A banalização da profissão docente, especialmente no papel de tutor, é evidenciada, apontando para a desvalorização e discriminação enfrentadas pelos professores no EaD. Estas narrativas

ressaltam a urgência de abordar as questões de precarização e desvalorização no ensino superior, particularmente no contexto do Ensino a Distância.

Eu acho que os interesses da universidade privada, eles têm várias partes, coisas diferentes da universidade pública, né? Objetivos, você vê a própria contratação de professores, nível de contratação, tem muitas coisas que você... Se você pega como parâmetro a universidade privada, acredito que fica meio capenga, né? (E17, 2023).

Infelizmente o nosso vínculo é precário, e tem muita gente que a bolsa acaba virando salário, que precisa desse dinheiro, então tem que se sujeitar a essas coisas (E19, 2023).

A mercantilização do ensino superior representa uma preocupação crescente, sendo evidenciada por mudanças nas políticas educacionais, particularmente no âmbito do EaD. A busca pela eficiência e redução de custos muitas vezes resulta em condições precárias para os tutores envolvidos em cursos EaD, destacando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas adotadas. A expansão do ensino superior online, embora ofereça acesso mais amplo à educação, também traz consigo desafios significativos, incluindo a fragilização dos vínculos laborais dos tutores. A precarização dos vínculos laborais de professores e tutores em cursos presenciais e a distância representa uma problemática significativa no cenário educacional brasileiro.

A crescente adoção de contratos temporários, parciais e inadequadamente remunerados compromete não apenas a estabilidade financeira dos profissionais, mas também a qualidade do ensino oferecido. O caráter efêmero desses vínculos pode impactar adversamente a dedicação, a motivação e a disponibilidade dos educadores, influenciando diretamente na experiência de aprendizado dos estudantes. Além disso, a falta de garantias trabalhistas robustas pode resultar em uma rotatividade prejudicial, afetando negativamente o desenvolvimento de uma relação sólida e construtiva entre professores, tutores e alunos. Nesse contexto, a busca por soluções que promovam a segurança e a valorização dos profissionais da educação é crucial para assegurar um ambiente acadêmico mais estável e propício ao aprendizado.

#### **4.3.3 Poder e influência: Falas sobre Hegemonia e Consenso**

Esse eixo temático faz alusão a atuação de APHs em defesa de suas agendas na educação superior privada. A atuação dos APHs muitas vezes é sutil, pois estes são formados por entidades associativas que, diferenciadas formalmente das estruturas empresariais e instituições governamentais, manifestam-se como formas de associação voluntária em diversos formatos.

Clubes, partidos políticos, veículos de comunicação como jornais e revistas, igrejas e várias outras entidades surgem ou se adaptam em resposta à crescente complexidade da vida urbana capitalista e aos diversos desafios, oportunidades e conflitos que dela decorrem (FONTES, 2010).

Por esse motivo, a atuação destas entidades por ser mais difícil de ser percebida no âmbito dos eventos que cercam a nova DCN. Não obstante, alguns entrevistados expressaram algumas considerações sobre essa categoria.

Existem instâncias de decisão, instâncias de discussão, existem elementos, elementos que garantem algum grau de transparência, mas, ué, as pessoas estão atuando em seu interesse. A gente não pode ser inocente nesse sentido. É claro que estão atuando em seu próprio interesse, no interesse das suas instituições. E isso é óbvio. E que vão propor coisas que estejam alinhadas a esses interesses (E2, 2023).

Mas certamente isso é uma disputa de poder, é uma disputa de mercado. E certamente quem está lá representando determinados interesses vai defender com afinco a esse interesse (E9, 2023).

A gente vê uma confluência de interesses, né? De redução de custos, de otimização, porque o curso de administração não precisa de muitos investimentos para ser um curso de educação. Ele é oferecido, ele não precisa de laboratórios, né? Ele pode, o professor que tem a experiência profissional, ele não precisa ter mestrado e doutorado, ele pode compor o corpo docente, ele não precisa ter uma especialização técnica muito grande, como a gente vê nos cursos de engenharia, nos cursos da área médica. Então, é um curso com custo menor. Você tornar um curso desses, um curso menos reflexivo, demandando menos horas de estudo, né? É uma forma de viabilizar a oferta desse curso, né? [...] Então, será que, de fato, se trouxeram pessoas, se trouxe pessoas para pensar administração ou para atender alguns interesses? Compor junto com alguns interesses ligados ao mercado? E pela formação da comissão a gente já percebe isso (E12, 2023).

As declarações destacam a percepção de que as decisões no campo educacional são guiadas por interesses individuais e institucionais, refletindo disputas de poder e objetivos de mercado. A análise crítica aponta para uma confluência de interesses na redução de custos e otimização, especialmente no contexto do curso de administração.

Quando a gente pensa em quatro pessoas, quando a gente pensa em um processo menos participativo, menos colaborativo, embora isso chame mais atenção, mas eu acho que, infelizmente, por vários motivos, e talvez felizmente por outros, a gente tem essa presença, né, dessas pessoas que dominam os grandes grupos educacionais no Brasil (E14, 2023).

Para pensar a educação, no caso aqui do nosso recorte, o recorte que você fez, de administração... do meu ponto de vista, está errado. Essas pessoas não deveriam ser indicadas para conselheiros porque elas têm interesses ali envolvidos. É... A presidência da república deveria ter...É... Que é quem indica. Deveria ter essa informação e esse cuidado. Porque a gente está falando de educação no Brasil e isso é um assunto muito caro para o nosso povo. É... e, de acordo com o que você

perguntou, eu acho que está errado. Não deveria. Eu acho que é imoral, não é ético (E15, 2023).

Podemos perceber nas falas a preocupação com a presença de representantes de conglomerados de educação privada no processo decisório sobre as diretrizes curriculares do curso de Administração. A crítica se concentra na indicação dessas pessoas como conselheiros, argumentando que seus interesses comerciais podem comprometer a qualidade da educação. A assertiva de que é imoral e não ético que esses representantes influenciem decisões tão cruciais para a educação ressalta a importância do comprometimento com a educação como bem público.

Eu realmente não acho que conglomerados de educação particular no Brasil, tomando decisão nesse tipo de aspecto extremamente importante para a educação no ensino de administração, seja interessante para os alunos, para nós, professores, para pesquisadores, para ninguém, para a educação no Brasil (E16, 2023).

Então, esse é o conflito de classe que se verifica no âmbito da educação. É que tem uma classe, no sentido lato da palavra, que no caso aí estaria representada pela presidenta (Dilma), que tem uma leitura da educação como algo que se constitui num valor público, algo que precisa ser compartilhado com todas as pessoas, ter acesso, todas as pessoas terem acesso a esse valor, a esse bem público. Enquanto de um outro lado, a perspectiva daqueles que vieram a ser nomeados pelo então presidente Temer, é uma perspectiva privada que olha a educação como uma mercadoria, é ser alguma coisa que deve ser produzida, tendo em vista a obtenção de lucro [...] há também uma disputa nesse sentido, dos aparelhos da educação serem controlados pelos grupos privados, de modo a servir aos interesses da acumulação do lucro, do capital, também nesse plano, não somente do plano objetivo, como também do plano subjetivo da reprodução ideológica que pode se verificar através da escola, da sala de aula, da literatura... (E18, 2023).

A atuação dos Conselhos Federal e Regionais de Administração e da ANGRAD, bem como de alguns conselheiros foi apontado na seção 4.1 deste trabalho, se fez presente na fala de alguns entrevistados:

A gente está falando também de decisões que são tomadas por gente que depois tem que chegar lá e, pô, encher a turma e fazer dinheiro e dar 30% de margem. Eu acho até que esse não é o caso do Freitas (Conselheiro do CNE) exatamente. Mas o Freitas foi formado nos Estados Unidos, entendeu? É um cara que tem a cabeça bem de business school. Mas tem uma certa boa intenção nisso. Porque ele está vendo os jovens daqui... Ele deu aula no IBMEC, FGV e na UFRJ. E na UFRJ. Ou seja, pô, ele só pegou a elite do Rio, entendeu? Assim, não foi à Caxias a dar aula por exemplo (E5, 2023).

O professor Freitas é um cara muito político. Ele está sempre no CNE, está sempre transitando. E, aliás, o papel dele na Fundação Getúlio Vargas é exatamente esse. Ele é o lobista da Fundação (E12, 2023).

A visão dos entrevistados sobre o conselheiro Antonio Freitas como um indivíduo influente, frequentemente atuante no CNE, adiciona uma dimensão de envolvimento político e de defesa de interesses institucionais às suas atividades. Essa dualidade entre a perspectiva empresarial e o compromisso com a educação podem indicar como se dá a atuação de APHs na construção de consensos em torno de suas agendas.

Eu não confio muito nesse conselho de administração, não... É um conselho que não tem uma prova de... Não é como a OAB que organiza um exame, que avalia de fato. O conselho de administração está preocupado em ter essas posições políticas em que ele vai interferir na quantidade de profissionais de administração que vão estar nos cursos. Ele quer viabilizar uma maior inserção das instituições privadas nesses cursos [...] recentemente eu descobri que é 600 reais por ano para o sujeito manter a habilidade do C.R.A., do vínculo dele do CRA. Para quê? Para receber o quê? Que formação ele tem? [...] não vejo como positivo essa interferência do ENANGRAD, do CRA, do CFA, sabe? Olha, uma coisa banal, o conselho de contabilidade, que é um conselho muito menor, ele tem prêmios, ele tem bolsas, o CRA, o CFA não tem nada disso. Você vê que o ADCONT é financiado, o Congresso Nacional de Contabilidade e Administração é financiado, grande parte, com recursos do Conselho de Contabilidade. No de administração a gente não consegue nada (E12, 2023).

Infelizmente, a gente tem um conselho também muito pouco atuante, né, e esse conselho com pouca força prejudica muito a formação também na área da administração, né, acho que prejudica muito o ensino [...] isso não parece interessante para um determinado grupo que está à frente da maioria desses negócios educacionais e diante de um conselho que muito pouco faz. Então, esses dias, a gente viu decisões, por exemplo, que suspendem a questão de algumas questões de educação à distância em uma série de cursos. Quando a gente olha, e aí você vê uma OAB intervindo, você vê um CREA intervindo, uma série de instituições, quando você olha para a área de administração, não existe também esse papel, essa contra-organização que busca esse diálogo que cobra determinadas questões. Não existe essa atuação... inexistente ou muito fraca, a meu ver (E14, 2023).

As falas dos entrevistados corroboram para alguns achados na análise documental e dos precedentes em relação a nova DCN. A atuação de conselheiros, principalmente a de Antonio Freitas, foi apontada nas falas, bem como a atuação, ou a falta dela, por parte dos CFA e CRAs. É interessante salientar que os temas relativos à Hegemonia e Consenso foram notados, em maioria, pelos entrevistados que possuem mais estabilidade em seus vínculos, tempo de experiência com a docência e vivência relativa a questões pedagógicas e acadêmicas. Isso pode corroborar com a ideia de sutileza, visando a influência, ostensiva ou velada, destes APHs, buscando interferir diretamente nas decisões do poder público, na área da educação em geral e na administração em particular. Devido a essas características, esse tema foi menos tocado na fala dos entrevistados.

#### 4.3.4 Autonomia em risco: Falas sobre Educação Bancária

Neste núcleo temático está a ideia de que os educadores atuam como "depositantes" de conhecimento nos alunos, que são vistos como "depósitos vazios" prontos para receber informações. Ao apresentar uma pedagogia libertadora, Freire não apenas propõe uma visão alternativa da realidade, mas também denuncia uma educação opressiva que é percebida como uma negação do corpo na prática pedagógica (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Esta categoria foi notada mais facilmente na fala dos entrevistados que também atuam como tutores EaD.

A gente não tem autonomia. E, infelizmente... Infelizmente, os professores não abrem, os coordenadores responsáveis... não abrem esse ponto para melhorar a contribuição da disciplina. Então, ela deveria ser aberta até de forma a ser um conteúdo vivo, prático de todos (E3, 2023).

O material que nós temos é um material que tem que passar por um processo muito grande para ele existir. O livro didático que o aluno recebe, ele tem um processo de licitação, de edital, abertura de edital, concessão, professor que vai fazer o edital, professor que vai descrever a matéria, quais são os pontos que vão apresentar, até ser impresso, entregue, e aí fica engessado, né? Porque até ser publicado, já se passou algum tempo, né? (E6, 2023).

Eu sou tutor da disciplina de Pensamento Administrativo 1, né, que é do primeiro período. Então, ali, eu contextualizo muita coisa que não está, né, que trago da prática, como também, condensando alguns, alguns conceitos, porque o livro é muito bom, ele é muito extenso, ele tem vários casos, exemplos, mas eu sinto essa falta de atualização do livro didático [...] os professores costumam só cobrar o que está na apostila... e os alunos pedem, isso, eles reclamam, eles não querem (conteúdos além da apostila), eles não querem, eles ficam com oito disciplinas, e qualquer coisinha fora do quadrado, eles reclamam muito (E7, 2023).

Este grupo de declarações foca nas preocupações relacionadas ao ensino EaD na graduação em Administração. Os relatos destacam as limitações na autonomia do corpo docente, uma vez que o conteúdo pré-elaborado muitas vezes restringe a capacidade de desenvolver raciocínio e expressão de ideias dos alunos. A falta de autonomia é ressaltada como um desafio, com os professores e tutores enfrentando dificuldades para promover melhorias significativas no processo de ensino.

As provas são feitas baseadas na apostila. Mas, quando eu estou na tutoria, que chego naquele assunto, eu falo, isso aqui já está desatualizado. Já tem uma lei nova que alterou essa apostila aqui, essa parte. Eu fico explicando para eles. Agora, na hora da prova, não é comigo, porque a prova já vem pronta, né? (E8, 2023).

Na (IES) não tem autonomia nenhuma. Porque só cai na prova o que tá no conteúdo, né, nas apostilas. Então, não posso ter autonomia de trazer algo novo, porque senão, se cai alguma coisa diferente daquilo que eu tô passando ou propondo, é... É como

se... Não posso, sabe, porque senão vai ter reclamação dos alunos, né? Ah, caiu na prova o que não estava na apostila (E10, 2023).

E a gente fica muito engessado na sala de aula, né? Nós tutores presenciais. A gente fica muito engessado. É porque a gente tem que trabalhar aquele conteúdo. Porque é aquele conteúdo que vai cair na prova que os alunos vão fazer. E, ao mesmo tempo, a gente sabe que é um conteúdo extremamente defasado. Então, assim, a gente tenta levar para eles... Fala para eles que esse conteúdo realmente está defasado. Mas a gente não pode usar outro material porque é o que vai cair na prova (E15, 2023).

O bloco acima trata especialmente sobre o método de avaliação baseado exclusivamente nos conteúdos pré-estabelecidos. As provas são baseadas estritamente nas apostilas, limitando a capacidade dos tutores de incorporar informações relevantes e recentes. A rigidez do sistema de avaliação cria uma atmosfera engessada na sala de aula, onde os tutores se sentem constrangidos pelo sistema ou pelos próprios alunos ao introduzir novos materiais ou discutir atualizações importantes. Além disso, as falas dos entrevistados 1 e 19, destacadas abaixo, expressam preocupações para além da formação profissional, apresentando o questionamento sobre a capacidade desta modalidade de ensino na formação de cidadãos com aptidões de raciocínio lógico e pensamento crítico.

Agora veio o EaD. E tá muito diferente... Aliás, é uma coisa que me preocupa muito. O conteúdo tá lá pronto, eu não dou aula. São quatro lives. São quatro weblives, O que que eu faço? Sabe que eu faço na graduação atualmente? Nós fazemos? A gente tem que dar quatro weblives só, no semestre, a cada 15 dias. A partir de um certo momento, aí, 15 dias, um, dois, três, quatro, acabou. Pra tirar dúvidas [...] então, você tem que botar lá que é a EaD, o conteúdo já vem pronto, um outro conteudista fez... É muita limitação, assim, eu não tenho essa autonomia pra fazer praticamente quase nada [...] eu, sinceramente, a minha preocupação com a graduação do jeito que tá é que os alunos não tão desenvolvendo o raciocínio deles. Eles não tão desenvolvendo o raciocínio, o aprendizado, a expressão de ideias (E1, 2023).

A ideia de expandir o acesso ao ensino superior via EaD é interessante, mas, tipo, do jeito que está sendo feito, é muito formatado. Eu tenho minhas dúvidas se este formato realmente estimula a formação de um profissional mais crítico, até como cidadão mesmo (E19, 2023).

As falas dos entrevistados, em maioria os atuantes como tutores, reforçam a impressão sugerida por Wanderley, Bauer e Marques (2022) de que a concentração de mercado no Brasil está levando a grandes corporações a redução de custo, busca de lucro em programas de EaD. Como consequência, temos o comprometimento da qualidade e aprendizagem reflexiva/dialógica como fomentado por Freire. Os autores questionam qual é a influência do professor nos programas de EaD. Pelo visto nos achados do campo, percebemos que esta agência tem sido cada vez mais reduzida. Em vez de desempenhar o papel de um narrador que cria conteúdo para receptores passivos, o próprio professor transforma-se em um mero

reprodutor passivo do material previamente preparado para ser oferecido de maneira padronizada.

Retomando a análise do Parecer CNE nº 438/2020, ao apresentar uma visão aparentemente mais alinhada com uma visão pedagógica mais libertadora, o documento esbarra na realidade demonstrada na fala dos entrevistados, principalmente dos tutores. O cenário encontrado no campo corrobora com a massificação do EaD, limitação da agência de professores e tutores e praticamente a inexistência de uma relação dialógica entre educador e educando.

#### **4.3.5 Realidade local ignorada: Falas sobre Invasão Cultural**

Para Freire (1977), a invasão cultural faz parte de uma estratégia antidialógica, pois o “antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis, das mais repressivas às mais adocicadas” (FREIRE, 1977, p. 85). Como visto neste trabalho, esta estratégia pode ser implementada de várias maneiras. Uma delas é através dos valores e conteúdos. A essência do diálogo como prática da liberdade, segundo esta concepção, não se inicia no momento em que o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica. Pelo contrário, o diálogo começa quando o educador questiona a si mesmo sobre o que irá discutir com os educandos. A preocupação em torno do conteúdo do diálogo reflete a preocupação em relação ao conteúdo programático da educação (FREIRE, 1977).

A categoria “invasão cultural” foi a que teve mais registros, revelando que tanto docentes como tutores tem apontado a grande presença de conteúdos oriundos de outras realidades, dificultando, por muitas vezes a construção de uma relação dialógica, mediatizada pelos objetos cognoscíveis. O mundo, ou a realidade que os educandos estão imersos, é o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (FREIRE, 1977). Esse “Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1977, p. 54).

Aos serem ouvidos em relação à pergunta nº7 dos roteiros de entrevistas, e tendo como pano de fundo análise documental e de conteúdo do Parecer CNE nº 438/2020, os entrevistados

expuseram suas percepções em relação aos conteúdos na área de administração, que partindo dos pressupostos contidos nos arquétipos do “Novo Perfil Discente”, tendem a ser cada vez mais universalizantes e alienantes. O grupo de falas abaixo expressa uma preocupação especial em relação aos conteúdos dos livros didáticos utilizados como literatura básica dos cursos:

Você tem que cumprir aquele conteúdo. Aquele conteúdo, ele vai estar normalmente expresso em manuais que são traduzidos, que refletem outras experiências, outros interesses geopolíticos, inclusive [...] qualquer que seja a mudança... ela vai ser muito lenta. E ela vai aparecer da maneira como países centrais observam, interesses centrais observam e deixam que aquilo apareça [...] existem livros que são... É a tradução literal mesmo... tem um livro bastante usado, um manualzão. E ele é a tradução do tipo, o material que vem para os alunos, para os alunos consultarem, são das associações de empresas estadunidenses. A editora não se deu nem ao trabalho de falar assim, espera aí, vamos pegar quais são as associações brasileiras ou latino-americanas, que fossem, entendeu? Não... Bota lá... Associação dos Gestores do Wisconsin por exemplo [...], mas eu acho que existem possibilidades dessas pequenas alterações, alterações não, assim, dessas pequenas tentativas de você mostrar, por exemplo, outros conhecimentos, assim, de você trazer uma Lélia Gonzalez no meio do Robbins (E2, 2023).

Os nossos livros aí, ditos livros didáticos, os grandes manuais, são muito americanizados. Mas eu acho que tem um papel forte, assim, do professor, do entendimento da realidade, da necessidade dessa conversa entre o que acontece fora, o que acontece no Brasil e o que acontece em cada uma dessas localidades, né? (E14, 2023).

A maioria dos livros que a gente tem da área são livros estrangeiros, né? Sobretudo americanos. E aí tem muitas experiências que com certeza não vão dialogar com a realidade aqui [...] o desafio é pensar exemplos e possibilidades que pudessem dialogar com as experiências e a cultura local (E15, 2023).

As observações acima destacam a forte influência de materiais e manuais estrangeiros no ensino de Administração, principalmente os de origem estadunidense, refletindo experiências e interesses orientados pelos mecanismos de governança da geopolítica do conhecimento em administração (ABDALLA, FARIA, 2017).

É assim é surreal você tratar de contextos de trabalho, por exemplo quando você está falando de gestão de pessoas com pessoas que vão sair da sala de aula para trabalhar na lanchonete, na loja de aviamentos, no shopping, é totalmente surreal porque é um exercício de subjetividade para o aluno... porque é uma realidade com que ele vai ser formado sabe, as questões, por exemplo demorar uma hora e meia para chegar no trabalho, se está preparado para exercer cargos de liderança, como é que eu vou trabalhar com ele questões ligadas a inovação e criatividade se o trabalho dele é um trabalho estritamente rotineiro, como é que ele vai refletir sobre isso? (E12, 2023).

Eu acho que isso é fundamental, essa contextualização, porque a gente está formando profissionais que vão atuar, a princípio, no mercado nacional. A gente precisa ter essas nuances, as competências, inclusive locais [...] E dentro da administração, eu acho que isso é especialmente verdade. Por exemplo, na minha cabeça é completamente incompreensível, eu estudar a teoria das organizações se baseando com um modelo norte-americano. Assim, está completamente fora do nosso contexto. E a gente está formando alguém que, na verdade, não vai ser útil para a sociedade. Ele pode até, de

certa forma, conhecer trabalhos relevantes em termos de pesquisa, mas a aplicabilidade na sociedade em si, eu acho que é quase zero (E13, 2023).

As falas dos entrevistados 12 e 13 ressaltam a desconexão entre o ensino de Administração e a realidade dos alunos que, muitas vezes, ingressarão em empregos que contrastam com as temáticas abordadas nas aulas e enfatizam a inadequação desse enfoque ao contexto brasileiro, sugerindo que tal abordagem pode resultar em profissionais menos preparados para atender às demandas específicas da sociedade brasileira.

No bloco abaixo, os entrevistados apontam para a necessidade de trazer experiências locais para facilitar a contextualização e compreensão dos conteúdos:

Outro dia eu estava dando uma aula de liderança, por exemplo, e... uma das perguntas que surgiu fazia um paralelo entre os traficantes de drogas e os líderes organizacionais. Então, se vê que é o aluno trazendo a realidade dele para a sala de aula, para nós (E14, 2023).

Normalmente, quando eles querem entender melhor alguma norma contábil, eles trazem um exemplo, que eu ouvi, ah, porque tem uma padaria lá da minha rua, minha mãe tem uma pizzaria. A gente tem um bar, sabe? Como é que seria isso aí que você está me falando, que a Vale do Rio Doce faz no bar da minha mãe? na verdade, quando a gente não faz esse exercício, eu acho que didaticamente a gente perde, sabe? Eu acho que o aluno tem uma dificuldade maior para entender, porque fica muito no campo das ideias, sabe? Ah, porque no Vale do Silício, o cara sabe nem o que é o Vale do Silício direito. Eu quero falar de prática de gestão no Vale do Silício para o cara que acabou de chegar em Seropédica, sabe? É fundamental essa contextualização e não só contextualização, essa aproximação para a nossa realidade e para a realidade dos alunos (E16, 2023).

As falas acima se inserem com propriedade no conceito de mediatização de Paulo Freire, pois expressam a preocupação dos educadores com a manifestação concreta da práxis pedagógica, na qual os alunos se tornam mediadores do conhecimento, trazendo suas próprias experiências e realidades para a sala de aula. Essa prática demonstra uma preocupação didática em proporcionar uma compreensão mais efetiva, fugindo do abstrato e conectando-se às experiências concretas dos alunos. Neste sentido, Freire (1977, p.41) se manifesta ao afirmar que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes imposto”.

Além das questões mais ligadas à administração, alguns entrevistados manifestaram sua preocupação até com questões mais básicas relativas ao ensino dos educandos, apontando para as dificuldades socioeconômicas nacionais, que se refletem na formação, do nível básico ao superior. Essa questão ficou bem apontada pelos Entrevistados nº5 e nº18:

Eu acho que tem alguns aspectos básicos também, na falta de uma palavra melhor, e tem alguns aspectos, digamos assim, específicos [...] uma das deficiências que eu percebia muito, e aí não é só no aluno especificamente de um lugar ou de outro, mas isso está basicamente associado a dificuldades com a língua portuguesa e com matemática [...] o cara não consegue expressar... Nem interpretar, às vezes. Não consegue interpretar e não consegue expressar, e, de fato, existe um gap a se preencher. Entendeu? Existe um gap a se preencher. De fato, a DCN não dá conta. E não está nem preocupada com isso (E5, 2023).

As condições vividas pelas pessoas, trabalhadores, às vezes de países próximos ao Brasil, mas dos próprios brasileiros, são condições de muita pobreza, muita desigualdade, não somente no plano material, como também no plano intelectual, o que também fragiliza o indivíduo. Os indivíduos não são fragilizados no mercado exclusivamente por suas condições materiais, mas também por suas condições subjetivas (E18, 2023).

As observações presentes nas falas destacam uma lacuna significativa entre a realidade local e o ambiente em que os conhecimentos em administração são desenvolvidos. Isso aponta para um descompasso entre as teorias e práticas administrativas geradas em contextos globais ou estrangeiros e a aplicação desses conceitos em um cenário local específico.

Além de claramente estarem inscritas naquilo que Freire (1977) chamou de Invasão Cultural, as falas dos entrevistados também podem ser lidas dentro de um prisma mais amplo, e decolonial. Não podemos desconectar as evidências encontradas no campo, tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados, do contexto de colonialidade do saber que atua nas ciências contemporâneas.

É imprescindível reconhecer que a resistência à invasão cultural, à colonialidade e ao colonialismo intelectual e pedagógico demanda uma transformação na nossa abordagem em relação ao conhecimento local, às histórias de vida dos educandos e às demandas reais dos movimentos sociais. Além disso, é necessário considerar os desejos e receios das classes populares (MOTA NETO, 2018).

No próximo tópico apresentaremos a última categoria, a da digitalização, que na análise documental e de conteúdo se apresentou como um discurso sutil, em prol dos avanços e possibilidades tecnológicas, mas que pode estar sendo usada como uma maneira de expandir o mercado de educação privada em administração.

#### **4.2.1 Quem manda é o sistema: Falas sobre Digitalização do Ensino Superior**

A última categoria de análise se concentra nas percepções sobre o processo de digitalização nas IES. Estes processos são vistos de maneira negativa pelos entrevistados, que

em geral entendem que o avanço da digitalização, ao invés de auxiliar a prática pedagógica na formação dos indivíduos, desenvolver a ação educativa em cursos presenciais e a distância e incentivar diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, são na prática utilizados para aumento da relação professor/tutor x aluno e para redução de custos trabalhistas e de infraestrutura.

O avanço da tecnologia propiciou uma série de possibilidades para a educação, como metodologias ativas, sala de aula invertida, multimeios didáticos entre outros. Freire, antes mesmo de vivenciar o grau tecnológico atual, já tinha uma postura sóbria sobre o tema:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (FREIRE, 1996, p.87).

Os entrevistados veem com ressalvas esse novo cenário, revelando ceticismo em relação as novas possibilidades tecnológicas, principalmente na modalidade EaD.

No EAD eu estou cuidando de 750 alunos agora (E1, 2023).

Uma coisa que me veio à cabeça foi a obrigatoriedade dessas metodologias ativas, que isso virou uma grande moda. Tudo é metodologia ativa, gamificação, acho, inclusive, que isso virou uma moda. E, como toda moda, tem aspectos que são, no mínimo, inócuos, porque vira um imperativo que não necessariamente traz algum benefício, ou que não necessariamente é usado da maneira que poderia trazer algum benefício [...] se bobear, o cara ainda pode dizer, pô, mas é óbvio que isso é muito melhor, porque daí eu consigo fazer metodologias ativas, porque eu consigo... O aluno é agente do seu próprio conhecimento, assim, isso está claramente lá em um dos documentos. Isso está lá. Metodologias ativas em sala de aula invertida [...], mas, cara, sim, o aluno tem que ser agente do seu próprio conhecimento. Vamos ultrapassar a página 2, porque depois da página 2 isso fica um pouco mais difícil [...] com a pandemia, descobriram que é o seguinte, opa, a gente não precisa mais nem ter um prédio com salas enormes. Basta a gente ter, fazer um investimento em um sistema [...] então, assim, é... Existem instituições que não estão somente com um professor que está dando aula e que é responsável pelo conteúdo e com 700 alunos. (E2, 2023).

Eu tenho... acho que, em média, 300, 300 alunos por disciplina. É mais ou menos isso. Então, seria... Eu tenho quatro... são quatro turmas, mais ou menos 300 alunos. Então, mais ou menos uns 300 por disciplina (E10, 2023).

As falas sobre o quantitativo de alunos refletem o fato de que, em estudo preliminar, a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior do MEC identificou onze IES que apresentam uma proporção de mais 500 alunos por docente em cursos EaD. As IES Pitágoras/Unopar/Anhanguera, “marcas” do Grupo Cogna/Kroton, apresentam 1.325 alunos por professor. O grupo mais do que triplicou o número de estudantes de 2012 a 2022 (de 202

mil para 693 mil), ao mesmo tempo em que reduziu o quadro docente (de 708 para 523) (PALHARES, 2024).

Essa simplificação da formação de administração vai viabilizar a expansão dos cursos de administração no sistema EaD (E12, 2023)

Em algumas áreas, principalmente, é que a gente está chamando de EaD algo que é simplesmente uma coletânea de materiais que era utilizado ali pelos professores, reunido em uma plataforma gratuita [...] para mim, nós estamos brincando de fazer educação à distância em administração entendeu? Tem exceções? Tem, mas isso é raridade (E14, 2023).

O EaD poderia ser utilizado de muitas maneiras mais interessantes para o aluno, possibilitaria novas ferramentas de interação, ilustração e exemplificação de conteúdos, mas aqui (IES) acaba que só é utilizado pra facilitar a reprodução do conteúdo, coloca tudo lá na plataforma e o aluno que se vire às vezes (E19, 2023).

Nesse cenário apontado nas falas, o poder é transferido do professor para o 'sistema'. O exercício da docência foi progressivamente incorporado pelos sistemas e plataformas de ensino. Essa mudança levou a uma transformação na qual o professor é redesenhado como um profissional que opera de maneira heterônoma nesses sistemas e plataformas, resultando na expropriação dos conhecimentos que deveriam ser a base do ato de ensinar (LEHER, 2022).

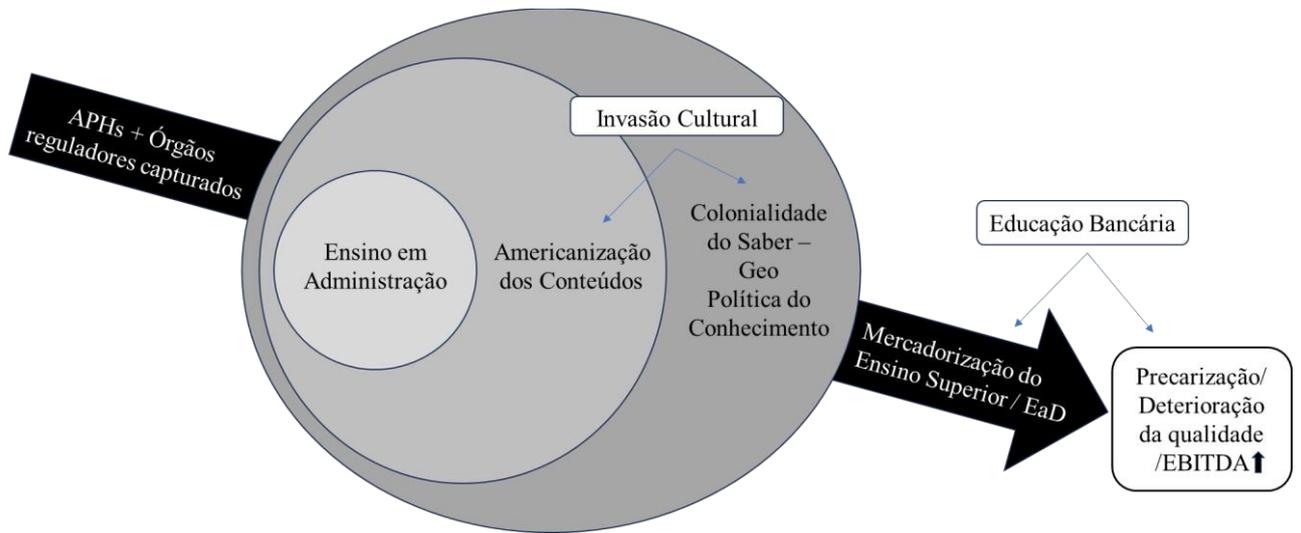
Se o aluno atende a todas as exigências do sistema - se absorve, memoriza e reproduz o conteúdo de maneira adequada (Freire, 1977) - ele se torna, na verdade, mais poderoso do que o professor, não dependendo mais dele. Ademais, Freire questionaria: que tipo de interação dialógica entre professor e aluno pode existir em um programa de EAD (WANDERLEY; BAUER; MARQUES, 2022)?

#### 4.4. O QUE PAULO FREIRE FARIA?

A figura 6 ilustra todos os aportes teóricos e empíricos apontados pelos achados da pesquisa. Como visto, a influência histórica estadunidense no ensino em administração, inserida em um contexto mais amplo da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento, pode ser entendida como um aspecto da invasão cultural apontado por Paulo Freire. Mais recentemente, este conjunto tem sido atravessado pela agressiva expansão do mercado de ensino superior privado, fruto da ação de APHs no âmbito do MEC, corroborando para uma educação cada vez mais bancária, que precariza o trabalho docente, compromete a qualidade, mas que garante bons resultados para os acionistas. Diante deste desenho, um processo de reflexão foi disparado. Um pensamento veio à mente: se este trabalho fosse apresentado à Paulo

Freire, qual conselho ele me daria? Infelizmente, por um lado, Freire não está mais entre nós, mas felizmente, por outro, sua rica obra se mostra relevante e contemporânea, e tem indicativos que podem ajudar a ver o futuro do ensino em administração com um pouco mais de otimismo.

Figura 6: Fatores que envolvem o atual cenário do ensino em administração



Fonte: elaborado pelo autor

Ao diagnosticar o problema da educação bancária e da invasão cultural, Freire (1977) aponta que a síntese cultural seria um caminho para uma pedagogia libertadora. A integração dos indivíduos comuns e sua atuação no mundo são os objetivos da síntese cultural, que se propõe a ser um instrumento para superar a cultura alienante. Nesse contexto, a investigação dos conteúdos e temas geradores visam estruturar o conteúdo programático, servindo como ponto inicial para o processo de ação libertadora, restauração do ambiente de criatividade e fortalecimento da análise crítica. Esses elementos são fundamentais para a realização da síntese cultural, onde emerge um conhecimento inovador, uma ação transformadora e uma cultura desalienadora.

No âmbito da síntese cultural, destaca-se o papel negador da invasão cultural, evidenciando-se como um contraponto à imposição de uma cultura sobre outra. Fortalecendo as tradições e valores das camadas populares, a síntese cultural busca uma autenticidade cultural, promovendo a resistência contra influências externas que possam alienar e desvalorizar as expressões locais. Ao rejeitar a imposição cultural e fortalecer as raízes culturais das massas, Freire propõe uma abordagem educacional que estimula a autonomia, a criatividade

e a identidade cultural dos educandos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (FREIRE, 1977).

Para Freire (1977, p. 105), “toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural”. Diz que todo esforço da obra “Pedagogia do Oprimido” foi o de falar de algo óbvio: “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1977, p. 107).

Neste sentido, para a criação de práxis libertadora e orientada pela perspectiva decolonial, podemos apontar algumas iniciativas que respeitam epistemologias e conhecimentos outros e que vêm contribuindo para uma melhor compreensão dos tipos de gestão próprios de regiões periféricas e semiperiféricas na América Latina (IBARRA-COLADO, 2006). Há disciplinas específicas e projetos de extensão nos cursos de graduação e pós-graduação que visam resgatar uma visão historicamente contextualizada e/ou alicerçada nas contribuições locais do Brasil e América Latina nos EOR. Neste sentido, temos como exemplos as disciplinas de “História, Memória e Organizações” ministrada na UNIGRANRIO e na PUC-Rio; “Pesquisa Histórica em Administração” ministrada na PUC-Rio; “Organizações, História e Linguagem” ministrada na Universidade Positivo (COSTA; WANDERLEY, 2021); a disciplina de “Pensamento Social Brasileiro”; o Núcleo de Estudos de Administração Brasileira (ABRAS), ambos na Universidade Federal Fluminense (ABDALA, 2019); e o Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade da Universidade Federal de Minas Gerais (NEOS/UFMG) (SÁ et al., 2020).

No campo empírico, podemos apontar o estudo de Sá (2020), realizado no Agreste pernambucano, que revela a necessidade de um modo de produção científico apropriado ao contexto periférico, constituído a partir e em função de sua posição geopolítica. Já o trabalho de Silva (2022) versa sobre os cineclubes da Baixada Fluminense como produtores de conteúdo audiovisual e debate sobre o próprio território e como esses movimentos se aproximam da teoria das organizações substantivas de Guerreiro Ramos, especialmente pela forma espontânea de inserção na organização e realização das atividades. Ainda podemos citar a contribuição de Figueiredo, Teixeira e Feitoza (2021), que analisaram as formas de produção de conhecimento de mulheres do sertão nordestino na literatura de cordel, como organização de um espaço de fala e reivindicação, assumindo a função de representação escrita da fala das mulheres sertanejas.

O caminho para uma teoria de gestão mais inclusiva e uma base de conhecimento em gestão global rica, diversificada e policêntrica envolve a incorporação da pesquisa em gestão

realizada por minorias intelectuais em localidades periféricas. Essa abordagem, desenvolvida por meio de um diálogo autêntico, tem o potencial de beneficiar não apenas as áreas periféricas, mas também outras regiões do mundo (DARLEY; LUETHGE, 2019).

Isso deve vir acompanhado de uma mudança geopolítica e no equilíbrio de poder na produção de conhecimento em gestão. Devemos considerar que é improvável que o campo seja uma zona livre de poder e que a própria produção de conhecimento de gestão dificilmente seja um processo isento de valores ou ideologicamente neutro (BACHKIROV, 2020). De fato, no contexto da perspectiva decolonial, as regiões periféricas são marcadas pela matriz de poder da colonialidade (MIGNOLO, 2003; IBARRA-COLADO, 2006; GROSGOUEL, 2009).

Isso implica que os conhecimentos locais e tradicionais foram historicamente subjugados e continuam a ser negligenciados e suprimidos por um conhecimento universalizante. Essa dinâmica está enraizada em um mito subjacente à academia, onde o discurso cientificista, que enfatiza a objetividade e a neutralidade, oculta o "locus de enunciação". Isto é, ele mascara a identidade daquele que fala e o contexto epistêmico a partir do qual se expressa nas relações de poder (GROSGOUEL, 2007). Entendemos que "uma teoria de sua ação" (FREIRE, 1977) nos desafia a romper com essa dominação colonial. Nesse sentido, a decolonialidade pode ser compreendida a partir das práticas de resistência adotadas por grupos historicamente marginalizados e das suas diferentes cosmovisões que questionam e desvelam a homogeneização de origem eurocêntrica, que procura perpetuar o discurso colonial (WALSH, 2009).

Romper com as estruturas de poder que cerceiam o conhecimento periférico e desafiar o domínio do conhecimento ocidental e eurocêntrico demanda da academia em administração propostas teóricas e práticas que visem a desocidentalização e descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2007), o diálogo intercultural (WALSH, 2009), a descentralização da produção de conhecimento (ESCOBAR, 2005), a recuperação de saberes indígenas (SMITH, 1999) e a inclusão e diversidade (LUGONES, 2007).

Por outro lado, dada a relevância e riqueza do conhecimento local, se faz necessário que os acadêmicos de gestão do Norte Global abracem a Humildade Epistêmica (DE BRUIN 2013), reconhecendo que as próprias maneiras de conhecer podem produzir evidências de qualidade limitada, levando a afirmações imprecisas. Outra questão é a promoção de uma epistemologia mais equilibrada e inclusiva, com o intuito de promover o desenvolvimento de um ambiente acadêmico mais receptivo às epistemologias do Sul por parte do Norte (SEREMANI; CLEGG

2015), permitindo que pesquisadores de contextos periféricos conduzam suas pesquisas com lentes desocidentalizadas.

O conhecimento periférico em gestão é mais eficaz nas áreas em que se originou, assim como o conhecimento ocidental é mais adequado aos seus contextos de origem. No entanto, à medida que o mundo se torna mais interconectado e globalizado, é essencial abraçar, em vez de reprimir, sistemas de conhecimento alternativos e maneiras de compreender a realidade. Isso contribuirá para criar um mundo mais inclusivo e compreensivo (BACHKIROV, 2020).

No âmbito dos conteúdos, vimos que existem alternativas possíveis de se fazer resistência à invasão cultural. No que tange ao aumento expressivo da mercadorização do ensino superior, o desafio parece maior, pois trata-se de um fenômeno que se acentuou sobremaneira depois da pandemia de Covid-19.

Nos últimos anos, tivemos governos que não valorizavam o papel da universidade na sociedade brasileira. Algumas falas do ex-presidente Jair Bolsonaro, reforçam esta visão, “Sabemos que, nas universidades, a militância é enorme. É um ‘carnaval’ contra a minha pessoa” (NADIR, 2022) ou “aluno de universidades brasileiras faz tudo, menos estudar” (O GLOBO, 2019). No nosso entendimento, ao desvalorizar a educação como bem público, os Governos passados tem colocado a sociedade contra estas instituições, enfraquecendo a participação social em torno deste tema. Nesse ponto esta tese busca oferecer algumas pistas para a superação deste dilema.

Um das primeiras possíveis soluções passa pelo fortalecimento das instâncias de regulação da educação superior no Brasil. Entendemos que é necessário reforçar sua autonomia, transparência e independência, diminuindo o risco de captura por parte de interesses privados (PECI; VIEIRA, 2018). Algumas políticas públicas em torno deste tema precisam ser implementadas. Devido ao grande avanço do EaD, é importante que se estabeleçam normas rigorosas para cursos à distância, garantindo que mantenham padrões de qualidade comparáveis aos cursos presenciais.

A regulamentação da relação professor x aluno e o grau de autonomia oferecido pelos “sistemas” deve ter especial atenção, pois a reconstrução da agência de professores/tutores e alunos precisa ser conquistada. Avaliações periódicas podem ser implementadas para garantir que as IES visem a qualidade do ensino em vez de apenas o lucro. Neste sentido, os últimos movimentos no âmbito do MEC parecessem ir ao encontro desta necessidade.

Em relação ao cenário de precarização, é preciso instituir políticas que protejam os direitos dos professores e, principalmente de tutores, incluindo remunerações justas, condições de trabalho adequadas, maior participação no processo educacional e reconhecimento por suas contribuições, além de incentivar vínculos mais estáveis e valorizar o aperfeiçoamento da carreira acadêmica.

Entendemos que a academia precisa descer da torre de marfim, e para isso é necessário o fortalecimento da extensão universitária para promover a interação entre a academia e a sociedade, estendendo o conhecimento produzido na universidade para além de seus limites físicos. Ao aproximar a universidade dos problemas e demandas da comunidade, promovemos um diálogo constante entre a academia e a sociedade civil. Isso também deve ser alvo de uma política pública que regulamente e fomente estas atividades como parte estrutural dos currículos.

Desta maneira, entendemos que estas ações devem ser abraçadas pela estrutura reguladora da educação no país, como uma política de Estado, perene, que não seja suscetível a ideologias, interesses e acordos de governantes. A participação ativa da sociedade, de docentes, tutores e dos educandos, na formulação e acompanhamento de políticas públicas se faz necessária. Estes grupos podem sugerir iniciativas e apresentar propostas por meio de mecanismos formais de participação, como fóruns de discussão e encaminhar solicitações para audiências e consultas públicas tanto ao Legislativo quanto ao Executivo.

## 5. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

A homologação da nova DCN dos cursos de graduação em administração, ocorrida em 2021, foi o ponto de partida que levou aos desdobramentos desta tese. Para entender melhor esse evento, buscamos na literatura em administração algumas pistas que pudessem ampliar a análise deste fenômeno. A perspectiva decolonial e suas reflexões sobre a geopolítica do conhecimento e a colonialidade do saber nos auxiliaram a localizar a história do ensino em administração no Brasil dentro deste espectro mais amplo. Abraçamos a PC de Paulo Freire, entendida aqui como um discurso potencialmente decolonizador, para entender as sutilezas deste processo. Ao nos defrontarmos com o cenário de que a nova DCN ia para além dos seus conteúdos expressos, a TAE de Gramsci nos ajudou a entender as correlações de interesses que estavam subjacentes a esse evento.

O primeiro passo foi buscar na literatura em administração quais as maneiras de incorporar a perspectiva decolonial. Ao ponderarmos sobre os desafios da pesquisa e os resultados da revisão sistemática, oferecemos uma contribuição teórica ao destacar que os pesquisadores nos artigos analisados não advogam pelo reforço da dicotomia Norte-Sul ou uma posição essencialista radical. Há um consenso nas pistas deixadas por esses trabalhos. Resistir à subjugação do conhecimento local pela arrogância do conhecimento hegemônico moderno é crucial, mas, da mesma forma, transformar o Sul em um novo 'ponto zero', de onde emana o conhecimento para o mundo, seria adotar uma postura igualmente arrogante.

No âmbito social, acreditamos que esta pesquisa pode orientar outros pesquisadores interessados na maneira como os conteúdos dominantes na administração enxergam os sujeitos e organizações locais, oferecendo uma abordagem teórica que respeita epistemologias e saberes diversos. Isso contribui para uma compreensão mais aprofundada dos tipos de gestão específicos de regiões periféricas e semiperiféricas na América Latina, incluindo o Brasil. Essas formas de gestão, quando analisadas sob a perspectiva das principais teorias e práticas de gestão provenientes do norte global, muitas vezes são interpretadas como imperfeições, conforme observado por Ibarra-Colado (2006).

Os textos decoloniais em administração apontam para a necessidade de desnortear, ou seja, desvincular o Norte de sua posição de ponto de referência, sem ignorá-lo. De acordo com a redução sociológica proposta por Guerreiro Ramos (1996), compreender que "toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária" (p. 83) é essencial. O desafio no contexto da globalização e internacionalização da gestão nos leva a exercitar a dupla consciência,

capturando o dilema de subjetividades moldadas na diferença colonial, experiências de quem viveu e vive a modernidade na colonialidade (MIGNOLO, 2005). Assim, as possibilidades delineadas pelos artigos presentes na revisão sistemática estão intrinsecamente ligadas à construção de diálogos Sul-Norte e à concepção de transmodernidade (DUSSEL, 1993), que atravessa todas as culturas e conhecimentos periféricos.

Vimos que a posição dos EUA como potência capitalista colocou o país como referência. O desenvolvimento produtivo, a globalização e as recentes mudanças nas relações de trabalho ensejaram alterações nos currículos dos cursos na área, culminando com a homologação de uma nova DCN para os cursos de graduação.

Neste contexto, o papel da educação e ensino sob a perspectiva gramsciana ganha destaque. Para Gramsci, as escolas e associações tem participação ativa na formação de consenso em torno dos temas de interesse de uma classe dominante. Frações do empresariado e intelectuais orgânicos penetram na burocracia estatal com vistas a perpetuar e expandir sua influência. No caso da nova DCN foi possível observar a conjunção de instituições privadas de ensino superior, intelectuais orgânicos ligados à *think tanks* e associações classistas. A participação ativa de conselheiros do CNE nomeados por Michel Temer na formulação da nova diretriz, bem como suas relações com a ANGRAD e o CFA, aliada a falta de participação de instituições públicas de ensino em administração demonstram que a discussão sobre a DCN e sua aprovação foi possibilitada pela formação de um consenso em torno do tema.

Entendemos que este consenso foi possível pela ação dos APHs envolvidos. Observamos que a ligação dos conselheiros Antonio Araújo Freitas Júnior e Antonio Carbonari Netto, ambos nomeados por Michel Temer, com *think tanks* (Instituto Millenium e Instituto Êxito) e empresas privadas (em especial Carbonari Netto como presidente da Anhanguera Educacional) corroboram para a visão de que estas instituições têm como missão a influência na formação de políticas públicas em prol de seus de interesses privados no âmbito educacional.

A configuração em torno de interesses privados no âmbito educacional ameaça os direitos básicos de acesso e permanência no ensino superior. O processo de busca do consenso e da eficiência e eficácia do gasto em educação tem como objetivo enfraquecer a visão da educação como investimento na sociedade. A implementação dessa abordagem sugere a abertura do mercado educacional ao cenário internacional, o que representa uma ameaça aos esforços de longa data da comunidade educacional brasileira. (MELO; SOUSA, 2017).

A análise documental e de conteúdo corroborou com os indícios de que houve grande participação de pessoas ligadas a instituições privadas de ensino superior neste processo, além disso, foi possível constatar que, segundo o levantamento dos documentos ligados à nova DCN, o inteiro teor do Parecer CNE nº 438/2020 foi elaborado por uma só pessoa, alijando visões mais plurais sobre o tema e maior discussão da comunidade acadêmica. A análise de conteúdo revelou as premissas que informaram a concepção do texto, carregado de senso comum, revelando contradições, falta de referências acadêmicas relevantes e baixa qualidade na coerência e coesão em alguns parágrafos. Na análise dos entrevistados, vimos que as falas reafirmam a maioria das impressões obtidas pela análise dos documentos relativos à nova DCN.

Buscamos trazer contribuições metodológicas, principalmente em relação ao uso da TAE e da PC freiriana. Com a TAE, Gramsci propõe uma análise crítica das instituições sociais, indo além do Estado formal para incluir os chamados aparelhos privados de hegemonia. Isso implica examinar a influência de organizações não estatais na formação do consenso e na disseminação de ideologias. Essa abordagem se revela promissora, principalmente no âmbito da administração pública. Já a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, lida sob a lente decolonial nos proveu um conjunto de abordagens teóricas que foram essenciais para o entendimento do tema da nova DCN.

Outra questão levantada, e que foi alvo de preocupações por parte dos entrevistados, é o avanço do EaD. Sem negar as possibilidades que as novas tecnologias podem proporcionar à educação, os entrevistados vêm com ressalvas a exploração comercial desta modalidade. Esse cenário tem levado o MEC a pensar em políticas mais rígidas de supervisão destes cursos. No âmbito da formulação de políticas públicas na educação, essa questão deve ser colocada em destaque, pois além das consequências de curto prazo, como a deterioração percebida na qualidade do ensino, a falta de integração entre teoria e prática, o aumento da evasão e os resultados menos favoráveis em turmas de EaD no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o impacto futuro do grande contingente de profissionais formados pelo EaD na sociedade e no mundo do trabalho só será percebido ao longo dos anos.

Cabe à comunidade acadêmica o aprofundamento da discussão sobre as DCNs e seu papel na mercadorização do ensino superior. Neste sentido, este trabalho provê contribuições relevantes para o avanço desta discussão, desvelando as premissas e situando os pesquisadores sobre algumas nuances da concepção do texto e seu alinhamento com o pragmatismo no ensino. A concepção freiriana de invasão cultural e educação bancária auxiliou na identificação das sutilezas presentes no texto e nas falas dos entrevistados, que apontam para uma abordagem

instrumentalizada do saber. A abundância de conteúdo associado à digitalização pode resultar em um processo que restringe ao educando mero acesso a conteúdos previamente estabelecidos, mediados por diversas mídias, seja em formato impresso ou digital.

Do ponto de vista prático, instamos à docentes, tutores e educandos a se envolverem ativamente em fóruns de discussão relevantes, como o Conselho Federal de Administração (CFA) e o Ministério da Educação (MEC). A busca por um diálogo amplo e inclusivo visa garantir que as futuras diretrizes educacionais sejam o resultado de consensos construídos de forma democrática, evitando concepções unilaterais.

Em relação às limitações deste estudo, alertamos que a primeira etapa, composta pela RS, fez um retrato temporal de uma área que está em constantes transformações, assim, não pretendemos dar um veredito final sobre o futuro dos estudos decoloniais em administração, mas apresentar os resultados, reflexões e contribuições teóricas que entendemos necessárias para a expansão das possibilidades. As limitações inerentes à análise documental e de conteúdo merecem consideração crítica no contexto desta pesquisa. Cabe salientar que as inferências derivadas dessas análises não são completamente isentas de subjetividade, estando sujeitas a vieses de seleção e extrapolações, como observado por Mozzato e Grzybovski (2011). Essas limitações destacam a importância de uma abordagem reflexiva e transparente ao empregar métodos de análise documental e de conteúdo, promovendo uma compreensão mais holística e crítica dos resultados obtidos.

Para futuras pesquisas, é recomendável a expansão do escopo abordado nesta pesquisa, buscando um aprofundamento mais robusto das temáticas exploradas no contexto da perspectiva decolonial na administração. Além de aprofundar os temas já explorados, há uma oportunidade de introduzir novas questões e conceitos que enriqueçam a compreensão das dinâmicas organizacionais a partir dessa perspectiva crítica. Os resultados obtidos indicam a viabilidade de construção de pontes entre as perspectivas críticas e o *mainstream* da gestão, o que sugere um campo fértil para investigações mais detalhadas nesse sentido.

Além disso, incentivamos a ampliação do aporte decolonial na administração por meio da incorporação do pensamento social brasileiro na investigação dos fenômenos administrativos locais. Os resultados desta pesquisa indicam que a utilização de uma lente decolonial em conjunto com a riqueza do pensamento social brasileiro pode contribuir significativamente para uma compreensão mais contextualizada e autêntica dos desafios e dinâmicas da gestão em regiões periféricas e semiperiféricas na América Latina, particularmente no Brasil.

É crucial ressaltar a necessidade da síntese cultural nesse contexto, que implica a integração dos conhecimentos administrativos com as realidades locais dos educandos. A falta dessa síntese pode resultar em profissionais alienados, limitados em sua capacidade de ação tanto no âmbito profissional quanto cidadão. Portanto, instamos a consideração cuidadosa da síntese cultural como um elemento fundamental para a formação de profissionais que compreendam e respondam de maneira eficaz aos desafios complexos e diversificados encontrados nas realidades administrativas locais.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABDALA, P. R. Z. Pensamento Social Brasileiro, Estudos Organizacionais e a Reinvenção do Sertão: uma entrevista com o Prof. Paulo Emílio Matos Martins. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 6, n. 3, p. 698–725, 31 dez. 2019.
- ABDALLA, M. M.; FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 4, p. 914–929, dez. 2017.
- ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. O Estado Ampliado de Gramsci. **Revista Mosaico Social**, v. 3, n. 3, 2006.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento : fragmentos filosóficos**. Rio De Janeiro: Zahar, 1985.
- AGÊNCIA BRASIL. **Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151–159, dez. 2005.
- ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 345–348, 1 jan. 2011.
- ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. **Critical perspectives on international business**, v. 8, n. 1, p. 37–55, 26 jan. 2012.
- ALCADIPANI, R.; FARIA, A. Fighting Latin American marginality in “international” business. **Critical perspectives on international business**, v. 10, n. 1/2, p. 107–117, 25 fev. 2014.
- ALMEIDA, J. V. **A mediação: Paulo Freire e István Mészáros**. Disponível em: <<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/8d5f8727-87c5-429e-b331-d67da58f01e4/content>>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- ALVES, E. B.; BUENO, A. M.; EBERSPÄCHER, A. FORMAS NÃO CONVENCIONAIS DE ORGANIZAÇÃO E O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 8, n. 22, p. 343–393, 27 ago. 2021.
- ALVES, N. B.; NASCIMENTO, L. F. M. DO. De onde vem esse currículo? A educação sustentável nos cursos de administração. **Organizações e Sustentabilidade**, v. 6, n. 2, p. 7, 12 jul. 2018.
- ALVES, R.; ALVARENGA, G. “PROFESSOR, QUANDO O SENHOR ME ATENDE?”: a expansão do ensino superior em Administração no Brasil. **Foco**, v. 10, n. 2, p. 29–29, 11 jun. 2017.

ANDRADE, L. F. S.; ALCÂNTARA, V. DE C.; PEREIRA, J. R. Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, p. 12–24, 2019.

ANGRAD. **ANGRAD faz a entrega da proposta de nova DCN ao CNE** -. Disponível em: <<http://angrad.org.br/angrad-faz-a-entrega-da-proposta-de-nova-dcn-ao-cne>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ARCANJO, M.; ARANTES, S. L. Ensino da administração: as traduções das competências para os planos de ensino são possíveis? **CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS EM REVISTA**, v. 20, n. 38, p. 139–166, 30 dez. 2021.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Observatório IPPUR/UFRJ-FASE, 2003. p. 1–6.

BACHKIROV, A. Is Global Management Knowledge on the Way to Impoverishment? **Philosophy of Management**, v. 20, n. 2, p. 219–248, 26 out. 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 1 ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BAUER, A. P. M.; SILVA, V.; WANDERLEY, S. Decolonialidade, border thinking e organizações: as contribuições de Guerreiro Ramos e Celso Furtado. **Cuadernos de Administración**, v. 32, n. 58, 25 jun. 2019.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade : teoria e prática**. São Paulo (Sp): Atlas, 2006.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**. [s.l.] Zouk, 2018.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 241–271, 1 jan. 2020.

BIZARRIA, F. P. DE A. et al. Inovação eu gestão universitária no campo decolonial: estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 855–879, dez. 2020.

BLOCH, M. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor, 200DC.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. [s.l.] Porto Editora, 1994.

BOJE, D. M.; ARKOUBI, K. A. Critical Management Education beyond the Siege. **The Sage Handbook Of Management Learning, Education And Development**, p. 104–125, 15 maio 2012.

BORTONE, E. **O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e a ditadura empresarial-militar: os casos das empresas estatais federais e da indústria farmacêutica (1964-1967)**. Tese—Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: [s.n.].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . , 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2024

BRASIL. **Lei de Acesso à Informação nº 12.527/2011**. , 18 nov. 2011.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.306. Regimento do Conselho Nacional de Educação**. , 2 set. 1999.

BRASIL. **PARECER CNE/CES Nº: 438/2020 - PARECER HOMOLOGADO**. , 13 out. 2021.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155–177, abr. 2016.

CARRIERI, A. D. P.; CORREIA, G. F. A. ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL: CONSTRUINDO ACESSO OU REPLICANDO EXCLUSÃO? **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 1, p. 59–63, fev. 2020.

CARVALHO FILHO, V. C.; ROCHA IPIRANGA, A. S.; FARIA, A. DE A. (De)colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. **education policy analysis archives**, v. 25, p. 47, 15 maio 2017.

CASIMIRO, F. H. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 112, 31 out. 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada**. [s.l.] Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. (Ed.). **A pesquisa qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio De Janeiro: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, 1 jan. 1999.

CHAVES, V. L. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481–500, 1 jun. 2010.

COBEN, D. **Radical Heroes**. [s.l.] Routledge, 1998.

COELHO, F. DE S. et al. The “public field” after the establishment of the national curriculum guidelines for the undergraduate teaching in public administration: trajectory

and current challenges (2015-2020). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 488–529, 1 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da profissão**. Disponível em: <<https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>>. Acesso em: 2022.

CONTU, A. **Critical Management Education**. [s.l.] Oxford University Press, 2011.

COSTA, A. D. S. M. D.; WANDERLEY, S. E. D. P. V. PASSADO, PRESENTE E FUTURO DE HISTÓRIA (CRÍTICA) DAS ORGANIZAÇÕES NO BRASIL. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, n. 1, fev. 2021.

COSTA, A. DE S. M. DA; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Perspectiva histórica em administração: novos objetos, novos problemas, novas abordagens. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 3, p. 288–299, set. 2010.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. F.; SILVA, E. R. DA. Organizações Outras: Diálogos Entre a Teoria da Prática e a Abordagem Decolonial de Dussel. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 2, p. 249–267, mar. 2019.

COUTO, F. F.; PALHARES, J. V.; CARRIERI, A. D. P. Corrupção organizacional e uma justificação decolonial para as práticas de whistleblowing. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 19, n. 3, p. 337–358, 1 set. 2020.

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

CUNLIFFE, A.; FORRAY, J. M.; KNIGHTS, D. Considering Management Education: Insights from Critical Management Studies. **Journal of Management Education**, v. 26, n. 5, p. 489–495, out. 2002.

DARLEY, W. K.; LUETHGE, D. J. Management and Business Education in Africa: A Post-Colonial Perspective of International Accreditation. **Academy of Management Learning & Education**, v. 18, n. 1, p. 99–111, mar. 2019.

DE BRUIN, B. Epistemic Virtues in Business. **Journal of Business Ethics**, v. 113, n. 4, p. 583–595, abr. 2013.

DEHLER, G. E. Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 31–49, fev. 2009.

DEHLER, G. E.; WELSH, M. A.; LEWIS, M. W. Critical Pedagogy in the 'New Paradigm'. **Management Learning**, v. 32, n. 4, p. 493–511, dez. 2001.

DUARTE, M. P. F. C.; MEDEIROS, C. R. DE O. Pop-Management: 15 anos depois - a incorporação do pop-management no trabalho de executivos de grandes empresas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, p. 185–198, mar. 2019.

- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 35, p. 35–40, 1 dez. 2001.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213–225, dez. 2004.
- DUSSEL, E. **1492 : o encobrimento do outro : a origem do mito da modernidade**. Petropolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, E. Beyond Eurocentrism: The World-System and the Limits of Modernity. **Duke University Press eBooks**, p. 3–31, 31 dez. 1998.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, [s.d.].
- ESCOBAR, A. **Más allá del tercer mundo**. Bogotá: ICANH, 2005.
- EXAME. **Conheça a história da universidade que cresceu 19.000% em 4 anos**. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/mentoria-impacto-anhanguera-must-university>>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. [s.l.] Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2022.
- FARIA, A.; ABDALLA, M. M.; GUEDES, A. L. Podemos Co-Construir um Campo de Gestão/Administração Engajado com a Maioria? **Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 549–581, 1 jul. 2021.
- FARIA, A.; HEMAIS, M. Rethinking the bottom of the pyramid. **Marketing Theory**, v. 17, n. 3, p. 271–287, 25 maio 2017.
- FARIA, A.; HEMAIS, M. Transmodernizing Management Historiographies of Consumerism for the Majority. **Journal of Business Ethics**, 9 maio 2020.
- FARIA, A.; IBARRA-COLADO, E.; GUEDES, A. Internationalization of management, neoliberalism and the Latin America challenge. **Critical perspectives on international business**, v. 6, n. 2/3, p. 97–115, 8 jun. 2010.
- FARIA, A.; WANDERLEY, S. Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares. **Cadernos Ebape.br**, v. 11, n. 4, p. 569–587, 1 dez. 2013.
- FARIAS, M. C. M.; SOARES, L. R.; FARIAS, M. M. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagem, conceitos e considerações. **Em Extensão**, v. 9, n. 1, 15 out. 2010.
- FIGUEIREDO, M. D. DE; MARQUESAN, F. F. S.; IMAS, J. M. Anthropocene and “Development”: Intertwined Trajectories Since the Beginning of The Great Acceleration. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 24, n. 5, p. 400–413, set. 2020.

FIGUEIREDO, M. D. DE; TEIXEIRA, J. C.; FEITOZA, L. B. DE O. Mulheres sertanejas cordelistas e a organização de um espaço de fala no cordel feminino. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 20, n. 4, p. 648–682, 18 nov. 2021.

FIGUEIRÓ, P.; SILVA, G. F. F. DA; PHILERENO, A. R. A temática sustentabilidade na formação em administração: a influência de elementos contextuais, organizacionais e curriculares. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 714–753, 1 set. 2019.

FIGUEIREDO, C. A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, 18 jun. 2019.

FLEITH, D. DE S. et al. Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 3, p. 223–231, 1 set. 2020.

FONTE, V. M. **O Brasil e o capital-imperialismo**. [s.l.] EPSJV/UFRJ, 2010.

FRANÇA, A. L.; ANTUNES, C.; COUTO, M. A. ALGUNS APONTAMENTOS PARA UMA CRÍTICA DA EaD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 7 maio 2020.

FRANCISCO, T. H. A.; DE MELO, P. A. As Implicações da 4ª Revolução Industrial no fenômeno da formação em Administração. **Revista de Negócios**, v. 25, n. 4, p. 6, 29 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro: Paz EeTerra, 1977.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro ; São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 636–652, 4 maio 2021.

GIREI, E. Decolonising management knowledge: A reflexive journey as practitioner and researcher in Uganda. **Management Learning**, v. 48, n. 4, p. 453–470, 27 mar. 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 1

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2000c. v. 6

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32–35, 1 jun. 2007.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v. 1, n. 2, 26 dez. 2009.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, abr. 2016.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

GUDOLLE, L. S.; BLANDO, A.; KIELING, R. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO BASEADA EM PAULO FREIRE. **Inter-Ação**, v. 46, n. ed.especial, p. 1178–1189, 5 out. 2021.

GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GUIOT, A. P. **Dominação burguesa no Brasil: estado e sociedade civil no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entre 2003-2010**. Tese—Universidade Federal Fluminense: [s.n.].

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. [s.l.] Todavia, 2019.

HEMAIS, M. W. Eurocentric influence on the Brazilian consumer defense code. **Journal of Historical Research in Marketing**, v. 11, n. 2, p. 203–226, 20 maio 2019.

HEMAIS, M. W.; DOS SANTOS, R. B. F. Understanding the Brazilian Consumerism Movement from a Decolonial Perspective: The Case of Proteste. **Journal of Macromarketing**, p. 027614672096022, 21 set. 2020.

HILL, D. **IGSN 9 - Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education (N.Y. & London: Garland Publishing, 1998)**. Disponível em: <[https://www.internationalgramscisociety.org/igsn/articles/a09\\_6.shtml](https://www.internationalgramscisociety.org/igsn/articles/a09_6.shtml)>. Acesso em: 8 dez. 2023.

HOVELER, R. C. O CONCEITO DE APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA E SEUS USOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 4, n. 5, p. 145–159, 13 ago. 2020.

IANNI, O. **Enigmas do Pensamento Latino-americano**. [s.l.] Editora UNICAMP, 2005.

IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 463–488, jul. 2006.

IFTF. **Institute For The Future: Global Youth Skills**. Disponível em: <<https://legacy.iftf.org/globalyouthskills>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

IMASATO, T. Delinking legitimacy: a decolonial critique of Brazilian ethanol. **Critical perspectives on international business**, v. 6, n. 2/3, p. 128–144, 8 jun. 2010.

INEP. **Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

INEP. **Resultados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

INNOVATE+EDUCATE. **SHIFT HAPPENS 2** . Disponível em: <<https://innovate-educate.org/shift-happens-2-2>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

INSTITUTO ÊXITO. **Instituto Exito - Quem somos - O Maior Instituto de Empreendedorismo do Brasil**. Disponível em: <<https://www.institutoexito.com.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

INSTITUTO ÊXITO. **Instituto Exito - Antônio Carbonari Netto**. Disponível em: <<https://www.institutoexito.com.br/membro/antonio-carbonari-netto.html>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

INSTITUTO MILLENIUM. **Antonio de Araujo Freitas Junior**. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/antonio-de-araujo-freitas-junior>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

INSTITUTO MILLENIUM. **Cobrança de mensalidades dos alunos mais ricos e vouchers educacionais podem melhorar educação pública no país**. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/cobranca-de-mensalidades-dos-alunos-mais-ricos-e-vouchers-educacionais-podem-melhorar-educacao-publica-no-pais>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

INSTITUTO RIO METRÓPOLE. **IRM - PRODERJ. REGIÃO METROPOLITANA**. Disponível em: <<http://www.irm.rj.gov.br/formacao.html>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

IRIGARAY, A. et al. Resisting by re-existing in the workplace: A decolonial perspective through the Brazilian adage “For the English to See”. **Organization**, v. 28, n. 5, p. 817–835, 16 jun. 2021.

ITUASSU, C. T.; TONELLI, M. J. Sucesso, mídia de negócios e a cultura do management no Brasil. **CEBAPE**, v. 12, n. 1, p. 86–111, 1 mar. 2014.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

JOHNSON, P.; DUBERLEY, J. **Understanding management research**. London: Sage Publications, Cop, 2000.

JUNCKLAUS, L. R.; BINI, T. J.; NETO, L. M. Independência ou Norte: reflexões sobre a influência do estrangeirismo no campo do conhecimento da administração no Brasil. **Cadernos Ebape**, v. 14, n. 1, p. 47–60, 1 mar. 2016.

KINCHELOE, J. et al. Critical Pedagogy and Qualitative Research: advancing the bricolage. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Los Angeles: Sage, 2018.

KITAHARA, J. R. et al. Nível de percepção dos alunos egressos de um curso de administração sobre a adequação do currículo às atividades profissionais. **REGE - Revista de Gestão**, v. 15, n. 1, p. 29–45, 1 mar. 2008.

KOPPE, L. R. **Instituições de ensino superior privadas no Brasil : os casos das organizações de ensino com fins lucrativos no Rio Grande do Sul**. Tese—Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.: [s.n.].

LAMOSA, R. **Nova Ofensiva do Capital na América Latina: Todos Pela Educação**. XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais...**Brasília: Anpuh, 2017.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

LEAVY, P. **Research design quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches**. New York: The Guilford Press, 2017.

LEHER, R. MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O SENTIDO HISTÓRICO DA PANDEMIA COVID 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 30 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Educational policies in Brazil: The disfigurement of schools and school knowledge. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, 1 mar. 2016.

LIGUORI, G. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL DE MARX A GRAMSCI. **Revista Novos Rumos**, n. 46, 31 dez. 2006.

LIMA, E. et al. ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, 2021.

LIMA, J. Os aparelhos privados de hegemonia possível e impossível na sociedade contemporânea: abordagem gramsciana sobre a relação Estado e sociedade civil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, 1 maio 2012.

LISSOVOY, N. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 31, n. 3, p. 279–293, jul. 2010.

LOUREDO, F.; OLIVEIRA, T. Colonialidade e Marketing: Da Arrogância Hegemônica à Resistência Periférica. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 115–131, 7 out. 2021.

LOUREDO, F.; OLIVEIRA, T. Administração desnordeada? Uma revisão sistemática sobre a perspectiva decolonial e os estudos em organizações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e10411225378, 19 jan. 2022.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial / Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186–209, 2007.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 70, p. 353–372, dez. 2006.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 61–72, 30 dez. 2008.

MANNING, J. Decolonial Feminist Theory: Embracing the Gendered Colonial Difference in Management and Organisation Studies. **Gender, Work & Organization**, v. 28, n. 4, 25 mar. 2021.

MANZINI, E. J. USO DA ENTREVISTA EM DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, 2012.

MARQUES, D. DOS S.; WANDERLEY, S. E. DE P. V. Análise financeira e econômica das IES listadas na B3 entre 2015 a 2019. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 26, n. 1, p. 56–77, 2021.

MARX, K. **O capital crítica da economia política**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MAYO, P. **Hegemony and Education Under Neoliberalism**. [s.l.] Routledge, 2015.

MBEMBE, A. Decolonizing the university: New directions. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29–45, fev. 2016.

MEC. **e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MELO, A. A.; SOUSA, F. B. A AGENDA DO MERCADO E A EDUCAÇÃO NO GOVERNO TEMER. **Germinal : Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 25–25, 30 maio 2017.

MENDES, V. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, p. 855–877, 28 set. 2013.

MENDONÇA, S. O ESTADO AMPLIADO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA. **Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx**, v. 2, n. 2, p. 27–43, 26 maio 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66, 11 abr. 2014.

MIGNOLO, W. D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. D. Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina. **Cuadernos americanos**, v. 1, n. 67, p. 143–165, 1 jan. 1998.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales : colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, © De Al Editorial, 2003.

MIGNOLO, W. D. Prophets Facing Sidewise: The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **Social Epistemology**, v. 19, n. 1, p. 111–127, jan. 2005.

MIGNOLO, W. D. “Epistemic Disobedience”: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, v. 12, n. 22, 30 jun. 2007.

MIGNOLO, W. D.; TLOSTANOVA, M. V. Theorizing from the Borders. **European Journal of Social Theory**, v. 9, n. 2, p. 205–221, maio 2006.

MILANO, M.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração : teoria e prática**. Rio De Janeiro (Rj): Fgv, 2005.

MINAYO, M.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social : teoria metodo e criatividade**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

MISOCZKY, M. C. PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL: PEDAGOGOS DO ANTICOLONIALISMO. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 28, n. 3, p. 646–661, dez. 2022.

MOHER, D. et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: the PRISMA Statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, 21 jul. 2009.

MONTEIRO, E.; PEREIRA, A. **Formação Continuada de Professores: Uma ênfase cultural Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido 4. A teoria da Ação Antidialógica**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <[https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo\\_freire-cap4.pdf](https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo_freire-cap4.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MORAES, J.; MISOCZKY, M. C. Paulo Freire: a pedagogia da organização. In: MARTINS, P. E.; MUNTEAL, O. (Eds.). **O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 55–86.

MORAES, J.; MISOCZKY, M. C. Práticas organizacionais do Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza à luz do pensamento de Paulo Freire. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 3, p. 1, 17 set. 2018.

MOTA NETO, C. Paulo Freire y Orlando Fals Borda en la genealogía de la pedagogía decolonial latinoamericana. **Folios**, v. 48, n. 48, p. 3–13, 12 jan. 2018.

MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 59–79, 2001.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731–747, ago. 2011.

NADIR, P. “**Militância é enorme**”, diz Bolsonaro sobre universidades públicas. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/militancia-e-enorme-diz-bolsonaro-sobre-universidades-publicas/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

NASCIMENTO, L. D.; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, 17 out. 2018.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44–54, jun. 2003.

O GLOBO. **Aluno de universidades brasileiras “faz tudo, menos estudar”, diz Bolsonaro**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar-diz-bolsonaro-24134987>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. GRAMSCI E SUA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE ESTADO: UMA ATUALIZAÇÃO. **Revista de Ciências Sociais**, v. 35, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2007.

OMODAN, B. I. A Decolonial Strategy to Reconstruct Student-Management Relationships in a University System. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, v. 10, n. 2, p. 10, 5 mar. 2021.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos Ebape.br**, v. 14, n. 1, p. 24–46, 7 mar. 2016.

PAES DE PAULA, A. P.; PAES, K. D. Fordismo, pós-fordismo e ciberfordismo: os (des)caminhos da Indústria 4.0. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 4, p. 1047–1058, dez. 2021.

PAIVA JÚNIOR, F. G. DE; LEÃO, A. L. M. DE S.; MELLO, S. C. B. DE. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, p. 190–209, 14 dez. 2011.

PALHARES, I. **MEC vai apurar alta proporção de alunos por professor em 11 faculdades particulares**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/01/mec-vai-apurar-alta-proporcao-de-alunos-por-professor-em-11-faculdades-particulares.shtml>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PALUDI, M. I.; BARRAGAN, S.; MILLS, A. Women CEOs in Mexico: gendered local/global divide and the diversity management discourse. **critical perspectives on international business**, v. 17, n. 1, p. 127–146, 11 ago. 2020.

PALUDI, M. I.; MILLS, J. H.; MILLS, A. J. HISTÓRIAS CORPORATIVAS E A IDEIA DA AMÉRICA LATINA. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, n. 1, fev. 2021.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164, 30 dez. 2014.

PEREZ-ARRAU, G. et al. ORGANIZANDO LOS ESTUDIOS ORGANIZACIONALES EN CHILE: HISTORIA DE LA CREACIÓN DEL GRUPO MINGA. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 2, p. 156–167, mar. 2020.

PRATES, D.; FRITZ, B.; PAULA, L. O desenvolvimentismo pode ser culpado pela crise? Uma classificação das políticas econômica e social dos governos do PT ao governo Temer. **IE-UFRJ Discussion Paper**, v. Texto para Discussão 009, 1 maio 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. In: **A colonialidade do saber : eurocentrismo e ciências sociais : perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales , 2005.

RAMALHO, R. R. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

RAMOS, M.; FISCHER, T. . **Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação**. XXXII Encontro da ANPAD. **Anais...ANPAD**, 2008.

RAND CORPORATION. **RAND Corporation Provides Objective Research Services and Public Policy Analysis**. Disponível em: <<https://www.rand.org/about/how-we-are-funded.html#industry>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

RATIER, R. **Rodrigo Ratier: MEC pune Anhembi Morumbi e mais 6 instituições por EaD e currículo polêmico**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/09/06/mec-pune-anhembi-morumbi-e-mais-6-instituicoes-por-ead-e-curriculo-polemico.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

REYNOLDS, M.; VINCE, R. **Organizing reflection**. Aldershot, Hampshire, England ; Burlington, Vt: Ashgate, 2004.

RIBEIRO, M. L. A contribuição da categoria gramsciana de sociedade civil no entendimento da constituição histórica da organização escolar na sociedade brasileira. **Revista Educação em Questão**, v. 4, n. 1, p. 49–60, 15 dez. 1992.

ROBERTO, L. DA S.; ROBERTO, M. DA S. “Digitalização da educação” na pandemia de Covid-19: uma análise à luz do conceito foucaultiano de periculosidade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 29 jun. 2022.

RODRIGUES, L. Decolonial Reflections in Marketing: The Colonialities of Power, Knowledge and Being. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 11, n. 2, p. 92–114, 7 out. 2021.

RODRIGUES, L.; HEMAIS, M. W. Influências eurocêtricas no Sistema Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária: pesquisa histórica sob uma perspectiva decolonial. **Cadernos Ebape.br**, v. 18, n. spe, p. 794–806, 1 nov. 2020.

ROSA, A. R. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 3, p. 240–260, jun. 2014.

ROSA, A. R.; ALCADIPANI, R. A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre administração e organizações no Brasil: (re)pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 185–215, 1 dez. 2013.

SÁ, M. et al. DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS? AUTOCRÍTICA COLETIVA E HORIZONTES DESEJÁVEIS AOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 2, p. 168–180, mar. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**, v. 36, n. 111, 2020.

SANTOS, C. D. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 167, 30 abr. 2018.

SANTOS, F. R. Reflexões acerca dos conceitos de Estado, hegemonia e educação na obra de Antonio Gramsci sob a interpretação de seus comentadores: entre divergências e convergências. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 803–818, 17 set. 2021.

SANTOS; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SAUERBRONN, J. F. R.; CERCHIARO, I. B.; AYROSA, E. A. T. UMA DISCUSSÃO SOBRE MÉTODOS ALTERNATIVOS EM PESQUISA ACADÊMICA EM MARKETING. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 12, p. 254, 15 maio 2012.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Paulo Freire e Antônio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 134, 23 ago. 2017.

SCHNEIDER, M. P.; ROTIROLA, C. R. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 16 set. 2021.

SECCHI, L. **Políticas públicas : conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SEREMANI, T. W.; CLEGG, S. Postcolonialism, Organization, and Management Theory. **Journal of Management Inquiry**, v. 25, n. 2, p. 171–183, 8 jun. 2015.

SERVA, M. Epistemologia da administração no Brasil: o estado da arte. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, p. 741–750, 2017.

SILVA, Í.; SANTOS, E. HISTORICAL NARRATIVE, DECOLONIALITY, AND POLYPHONY IN MANAGEMENT AND ORGANIZATION STUDIES: A

THEORETIC-METHODOLOGICAL APPROACH. **Brazilian Business Review**, v. 18, n. 6, p. 679–699, 5 nov. 2021.

SILVA, K. P. DA; GUEDES, A. L. Buen Vivir Andino: Resistência e/ou alternativa ao modelo hegemônico de desenvolvimento. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 3, p. 682–693, jul. 2017.

SILVA, R. O. et al. Josué de Castro e a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber: Uma Contribuição para a Opção Decolonial em Estudos Organizacionais. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 15, n. 1, p. 41–60, 10 fev. 2020.

SILVA, V. **Organizações Substantivas no setor cultural: um estudo sobre os cineclubes da região da baixada fluminense**. 46º Encontro da ANPAD. **Anais...ANPAD**, 2022.

SMITH, L. T. **Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples**. S.L.: Zed Books Ltd, 1999.

SOUSA, J. R. DE; SANTOS, S. C. M. DOS. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 31 dez. 2020.

SOUZA-SILVA, J. C. DE; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113–134, dez. 2005.

TEIXEIRA, J. C. et al. INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ADMINISTRAÇÃO: MANIFESTA PARA O FUTURO-PRESENTE. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, n. 3, 2021.

UOL. **Ministro da Educação diz que não dá para formar bom professor a distância**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/28/ministro-educacao-curso-distancia-evento-semesp.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2024.

UX CHANGE ACADEMY. **UXChange Academy**. Disponível em: <<https://uxchange.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VALE, M. P. E. DE M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. DA. CAMINHOS DIFERENTES DA AMERICANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: A EAESP/FGV E A FEA/USP. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 837, 31 dez. 2013.

VIEIRA, A. M.; CHIARAMONTE, A. R. O Instituto Millenium na busca por poder. **Tempo Social**, v. 33, n. 1, p. 169–202, 28 abr. 2021.

VIEIRA, F. Para além do projeto desenvolvimentista: Paulo Freire e sua proposta educacional. In: MARTINS, P. E.; MUNTEAL, O. (Eds.). **O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 87–97.

WALSH, C. E. **Interculturalidad, estado, sociedad**. Quito: Ediciones Abya - Yala, 2009.

WALSH, C. E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 1, p. 9–21, 2 jan. 2015.

WANDERLEY, S. Estudos organizacionais, (des)colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. **Cadernos Ebape.br**, v. 13, n. 2, p. 237–255, 1 jun. 2015.

WANDERLEY, S. et al. CAMINHOS E PERCURSOS DA HISTÓRIA EM ADMINISTRAÇÃO: UM CHAMADO À REFLEXÃO SOBRE O TEMPO E A CONSTRUÇÃO DO PRESENTE. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 3, n. 8, p. 832–851, 3 mar. 2017.

WANDERLEY, S.; BARROS, A. Decoloniality, geopolitics of knowledge and historic turn: towards a Latin American agenda. **Management & Organizational History**, v. 14, n. 1, p. 79–97, 30 jan. 2019.

WANDERLEY, S.; BAUER, A. P. M. “TUPI, OR NOT TUPI THAT IS THE QUESTION”: PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 2, p. 144–155, mar. 2020.

WANDERLEY, S.; BAUER, A.; MARQUES, S. Do you Want to Trade Shares, Poultry or Education? The Marketization of Higher Education in Brazil. **AOM**, v. 2022, n. 1, 1 ago. 2022.

WANDERLEY, S.; CELANO, A.; OLIVEIRA, F. B. EBAP e ISEB na busca por uma administração brasileira: uma imersão nos anos 1950 para iluminar o século XXI. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 64–80, jan. 2018.

YOUSFI, H. International Management, Should We Abandon the Myth of Cultural Hybridity? A Re-examination of the Contribution of Postcolonial and Decolonial Approaches. **M@n@gement**, v. 24, n. 1, p. 80–89, 19 mar. 2021.

## ANEXO 1: Parecer CNE nº 438/2020

**PARECER HOMOLOGADO**  
**Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 13/10/2021, Seção 1, Pág. 222.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.		
<b>COMISSÃO:</b> Antonio de Araujo Freitas Júnior (Presidente), Antonio Carbonari Netto (Relator), Marco Antonio Marques da Silva e Sergio de Almeida Bruni (membros).		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000146/2019-69		
<b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 438/2020	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 10/7/2020

**I – RELATÓRIO****Histórico**

Em 6 de janeiro de 2020, por meio da Indicação CNE/CES nº 1/2020, o Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior propôs a criação de Comissão para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Para tanto, pela Portaria CNE/CES nº 1, de 6 de janeiro de 2020, foi constituída Comissão composta pelos Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva, Marília Ancona Lopez e Sergio de Almeida Bruni, membros.

Posteriormente, a Comissão foi recomposta pela Portaria CNE/CES nº 5, de 16 de abril de 2020, assim constituída: Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva e Sergio de Almeida Bruni, membros.

A elaboração destas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) contou com a participação dos seguintes convidados: Ana Clarice – Conselho Federal de Administração (CFA); Claudia Stadthlober – CFA; Edson Kenji Kondo – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD); Edson Sadao Izuka – ANGRAD; Irineu Gianesi – Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER); Mauro Kreuz – CFA; Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Rui Otávio de Andrade – Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ)/ANGRAD; Samuel Júnior – CFA; Sergio Lobo – CFA; Taiguara Langrafe – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)/ANGRAD; Udenir Silva – CFA.

**Introdução**

Em 2017, o Brasil tinha em números de Instituições de Educação Superior (IES): 296 (duzentas e noventa e seis) públicas e 2.152 (duas mil, cento e cinquenta e duas) privadas, estas representavam 87,9% (oitenta e sete vírgula nove por cento) da rede. Das públicas, 41,9% (quarenta e um vírgula nove por cento) são estaduais; 36,8% (trinta e seis vírgula oito por cento) federais e 21,3% (vinte e um vírgula três por cento) municipais. Quase 3/5 (três quintos) das IES federais são universidades e 36,7% (trinta e seis vírgula sete por cento) são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Os dados

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

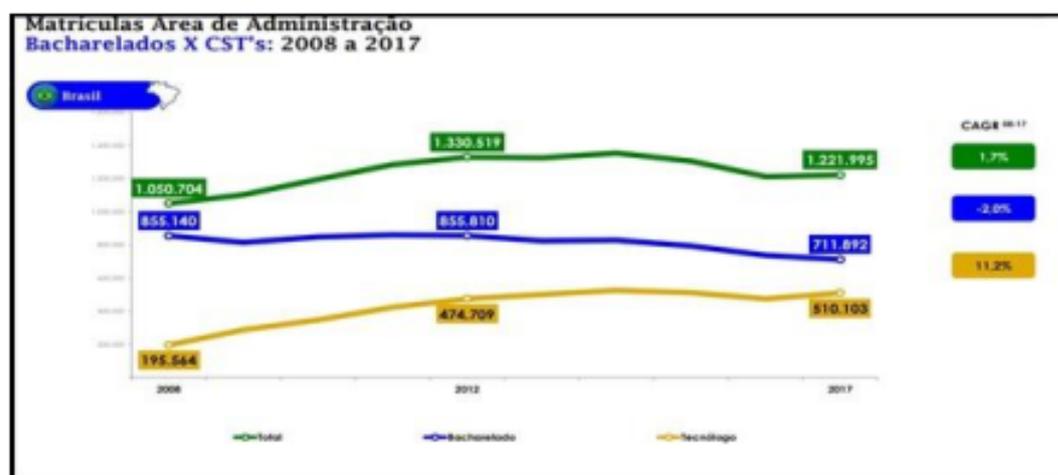
são do Censo da Educação Superior 2017, que teve seus resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em setembro.

Das 2.448 (duas mil, quatrocentos e quarenta e oito) IES brasileiras, 82,5% (oitenta e dois vírgula cinco por cento) são faculdades. As 199 (cento e noventa e nove) universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% (oito vírgula um por cento) do total de IES. Por outro lado, 53,6% (cinquenta e três vírgula seis por cento) das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 (um quarto) dos estudantes. Em 2017, 35.380 (trinta e cinco mil, trezentos e oitenta) cursos de graduação e 63 (sessenta e três) cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 (duas mil, quatrocentos e quarenta e oito) IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 (cem) ou mais cursos de graduação e 26,7% (vinte e seis vírgula sete por cento) das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 (quatorze) cursos de graduação; 92% (noventa e dois por cento) dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado, com 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento).

O típico docente da Educação Superior possui doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; 36 (trinta e seis) anos é a idade mais frequente dos docentes, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Em relação ao período de trabalho, os docentes da rede pública utilizam-se do regime em tempo integral e, na rede privada, a maior parte possui tempo parcial.

O típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado. Em relação ao número de estudantes matriculados, os do sexo feminino predominam em ambas as modalidades de ensino. O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial. A maior parte dos alunos matriculados em cursos de bacharelado são na modalidade presencial. Na Educação a Distância (EaD), predominam os cursos de licenciatura.

Com relação ao curso de Administração de Empresas, a tabela a seguir mostra que, ao longo de 10 (dez) anos, houve um crescimento no interesse por Curso Superior de Tecnologia (CST) em detrimento do bacharelado.



Diversos fatores explicam estas tendências: questões econômico-sociais, a relação custo-benefício e a forma como as contratações acontecem. Com relação às questões econômico-sociais, uma vez que há menos crédito disponível no mercado e, diante da

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

diminuição de ofertas de bolsas de estudo, é visível a queda de matrículas no curso de 4 anos, e o aumento do interesse em cursos que dão instrumentos de trabalho de forma mais rápida (2 anos). Nos cursos mais curtos, além do aluno adquirir as competências necessárias em menor tempo, o investimento financeiro e de tempo é significativamente menor. O aluno ingressa, regressa ou suporta a dupla jornada de trabalho mais estudos, por um período menor, tendo a mesma competitividade que outro aluno de cursos com duração tradicional.

Podemos argumentar que escolas melhor avaliadas dão ao aluno mais argumentos para serem contratados que escolas de menor prestígio. Porém, essas escolas atendem a uma camada muito pequena da população. São alunos do ensino médio privado, cuja principal característica está no alto poder aquisitivo, que não precisa fazer uma dupla jornada de trabalho e escola para poder adquirir o diploma.

No outro extremo estão profissionais que já atuam no mercado. São os estudantes que trabalham para pagar as mensalidades da escola e seu sustento, trabalhadores que estudam. Ambos são pessoas que entendem que a única forma de avançar na carreira está em adquirir um diploma de graduação. Diante desta promessa de trânsito social, há um esforço financeiro e de tempo investido, que nem sempre retorna, pois o produto de ensino entregue é de baixa qualidade e sem valor de marca.

### **Reflexos sobre as empresas e organizações**

O processo de globalização das empresas, que ocorreu no Século XX, permitiu não só expandir sua presença em outros mercados, mas impulsionou mudanças nas políticas de educação e trabalho.

As competências necessárias para ser um bom executivo global passaram a ser o conhecimento e experiência de trabalho imersos nessas novas culturas, cujas características eram desconhecidas de muitos dos profissionais naquele momento do mundo dos negócios. Porém, nesse período, a supremacia de uma cultura sobre outra ainda era o imperativo do dia a dia, o que trouxe aprendizados dolorosos, perdas financeiras e um certo espanto para boa parte das empresas que se aventuraram mundo afora.

A partir daquele momento da história, as escolas de graduação e pós-graduação passaram a oferecer programas internacionais, visando atender futuras demandas de contratações. Saber uma nova língua, ter sido exposto a novas formas de fazer as coisas era, e ainda é muito valorizado por empresas e seus recursos humanos.

A chegada da internet permitiu o livre acesso a essas empresas, independente de geografia, hora do dia e uma mudança começou a surgir. Em primeiro lugar, houve a simbiose entre práticas de marketing e de tecnologia. Impossível falar de digitalização de empresas ou marketing digital sem passar pelo vocabulário de tecnologias de informação.

Em segundo lugar, como consequência dessa conexão permanente, as práticas mercadológicas aceleraram, fazendo-se necessária a criação de novos processos de trabalho e aprovação, levando a modificações na cadeia hierárquica, e levando ao empoderamento de níveis que antes precisavam passar por aprovação formal, sempre demasiadamente demoradas se comparadas às respostas exigidas pelo mercado digital.

Por último, e talvez mais importante, é que essas tecnologias permitiram a recriação ou a destruição de cadeias de valor estabelecidas num tempo onde a produção era concentrada em fábricas, onde todos os processos estavam ligados a volume ou escopo de produção. No decurso dos anos, a tecnologia permitiu às empresas que passassem de produtoras para prestadoras de serviços, e a possibilidade de ocupar espaços de mercado, criar mercados inexistentes que geraram milhares de empresas de características únicas.

Exemplos na área de hardware passam pela chegada dos aparelhos de comunicação móvel que, para serem mais competitivos, incorporaram mais e mais funções, incluindo a

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

câmera fotográfica digital, que eventualmente destruiu companhias centenárias como a *Kodak*. A *Amazon* trouxe à tona diversas deficiências no processo de distribuição de bens, como livros, escavadeiras e diversos outros produtos físicos e, num movimento genial, digitalizou livros, ocupando um espaço definitivo no consumo de conteúdo de qualidade – livros!

Por fim, empresas de serviços surgiram para mostrar que há formas diferentes de ver as cadeias de valor, como *Airbnb*, *Uber* e tantas outras. Exemplos recentes são empresas do setor agrícola, que robotizam suas linhas de produção, aumentam a oferta de serviços online e respondem a cada demanda com inteligência artificial.

Um outro aspecto dessa digitalização é a produção de dados em volumes significativos. Vale lembrar que, no início das práticas de comércio eletrônico na Internet, boa parte dos consultores usavam esses dados como argumento de vendas de seus serviços. Se formos corretos, a verdade é que todas as empresas sempre tiveram uma abundância de dados enorme, espalhados em departamentos diferentes e organizados de forma distinta, apesar de serem iguais ou muito parecidos. A questão é que, antes da internet, boa parte das boas práticas ocorriam em ambientes não digitais, e depois tudo passou a ser digital.

O resultado foi que o volume de dados disponíveis cresceu enormemente, e o esforço para transformar isso em informação útil agigantou-se. Por essa razão, a chegada de sistemas capazes de lidar com *Big Data* foram muito bem-vindos, e foram coroados com o incentivo ao uso de algoritmos e inteligência artificial. Esse conjunto permitiu e tem permitido uma transformação ainda maior nas formas de dirigir as empresas, na competitividade dessas empresas no mercado e, inevitavelmente, passa por mudanças no tipo de profissional necessário para fazer parte desse momento.

#### **Mundo e Empresa 4.0**

A internet permitiu uma conectividade sem precedentes. O mundo empresarial da indústria 4.0 vem promovendo um impacto tão forte que esse movimento foi denominado como a “Quarta Revolução Industrial”.

Na primeira, tivemos o advento das máquinas a vapor e do uso do carvão como combustível. Na segunda, a eletricidade foi a grande invenção, também causando uma grande transformação nos modos de produção. A terceira trouxe a automação das máquinas, o uso dos computadores, a internet e um prenúncio do que estava por vir: a digitalização e o mundo virtual, que estão colocando a humanidade em outro patamar de interação e desenvolvimento.

A principal novidade para o ambiente das empresas é a conectividade. A partir da digitalização, toda a fábrica estará conectada, desde a produção até o sistema de logística e os departamentos de marketing e vendas. Máquinas conversarão com máquinas, com peças, com ferramentas e com seres humanos. A partir dessa comunicação, interação e troca de informações, as próprias máquinas poderão, por exemplo, tomar as decisões para melhorar o processo produtivo ou até mesmo reduzir custos. Não será mais necessário fazer uma programação. As máquinas questionarão e decidirão qual o melhor caminho a seguir.

O planejamento e o controle da produção passarão a acontecer em tempo real, com ajustes muito mais rápidos e a possibilidade de otimização. As próprias máquinas poderão decidir a hora de aumentar ou reduzir a produção e ligar ou desligar. Dessa forma, ainda será possível aumentar o uso da capacidade, racionalizar a produção e reduzir o consumo de energia elétrica.

Para o consumidor, o principal impacto dessa tecnologia é a personalização dos produtos. As empresas poderão entregar algo mais customizado na mesma velocidade que, hoje, produzem em série. Isso porque, novamente, as máquinas receberão diretamente os pedidos ou as informações de comportamento do cliente e oferecerão o que ele quer.

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

Os produtos também terão sensores que armazenarão informações sobre consumo que serão enviados às empresas e servirão para o aperfeiçoamento e personalização dos produtos. Imagine comprar um tênis com o tamanho, as cores, a altura e o solado do jeito que você deseja. Para as indústrias, há um enorme potencial de redução de custos, aperfeiçoamento de processos produtivos, interação e outros importantes elementos.

A indústria 4.0 cria um ecossistema digital na cadeia de valor, no qual as empresas conectam-se e passam a trocar dados e informações. Aqui não entram apenas os fornecedores e parceiros, mas também os clientes, que terão uma experiência completamente nova em relação aos produtos e serviços. Eles deixam de ser apenas consumidores passivos e recebem um papel mais ativo, influenciando diretamente na concepção das soluções apresentadas pelo mercado.

Vamos pensar no exemplo de uma fabricante de peças plásticas para a indústria de automóveis. Com a troca de informações em tempo real e a alternativa de programação integrada, a empresa conseguirá se antecipar às demandas de forma muito mais ágil e produzirá somente o necessário, controlando o nível de estoque e evitando perdas. Desse modo, o fornecedor fica menos vulnerável às mudanças que podem acontecer no mercado e a empresa terá menos perdas financeiras por estoque parado ou inútil. Isso melhora a eficiência financeira, produtiva e da área de compras de matéria-prima. O cliente, por outro lado, sempre terá o que precisa a um custo cada vez melhor.

Mas qual é o contraponto de todo esse aumento de eficiência? O ponto principal é a mudança de papel do administrador e do tipo de tarefas que irá exercer. Considerando que boa parte da tomada de decisão será realizada por algoritmos, o administrador deverá conhecer a estratégia, colocar as informações no sistema e acompanhar os relatórios. Isso exigirá competências que hoje (2019) não são tão iminentes: capacidade analítica e entender como as máquinas funcionam ou “pensam”. Sem esses dois pontos fica difícil participar desse Universo 4.0.

Uma vez que as escolas ainda estão preocupadas com conteúdos ligados a uma forma de produção ligada à Revolução Industrial 3.0, e ensinam competências não necessariamente ligadas à conversa contínua entre homens e máquinas, o administrador em formação fica vulnerável a estas transformações. Por isso, é preciso empoderar o mesmo com ferramentas mais modernas.

### **Reflexos sobre o mercado de trabalho**

A inteligência artificial, os softwares de automação de marketing, e a presença mais extensiva dos robôs já se faz presente. Muitas empresas globais enfrentam o dilema de destruir cidades inteiras ao robotizar suas linhas de produção, ao tornar autônomos processos produtivos que antes geravam áreas de serviço de apoio ao cliente. Um excelente exemplo é a indústria de equipamentos agrícolas, que recolhem dados da produção de cada fazenda, monitoram e dão suporte às máquinas, baseados em dados, sem nenhuma interferência humana. Isso significa que milhares de processos irão desaparecer e ser substituídos por máquinas inteligentes e autônomas. Significa que cidades inteiras, que dependem das fábricas e dos serviços administrativos ligados a elas irão sofrer profundas mudanças, e que milhares de pessoas, incapazes de adquirir novas competências técnicas, terão que encontrar novos rumos. Segundo o estudo *Shift Happens*, (INNOVATE+EDUCATE, 2019), empreender de forma coletiva ou individual tem encantado muitos, mas poucos estão preparados para esse momento, sejam eles executivos, empresas ou indivíduos, ou mesmo as próprias instituições de ensino.

O mito da Transformação Digital não acontece com a digitalização de processos, pois muitos deles já o são, nem mesmo está diretamente ligada à presença em mídias digitais. As

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

transformações digitais referem-se a mudanças profundas na forma de produzir, quando de fato não muda o que se está produzindo ou entregando: de produto físico, que precisa de linha de montagem, para serviços ao cliente suportados por inteligência artificial, assistentes pessoais digitais, entre outras possibilidades.

Nesse cenário de mudança, o papel dos executivos e dos profissionais de educação é tremendamente desafiado. Conhecimentos adquiridos terão que ser reciclados, práticas de negócios serão desafiadas e processos terão que mudar. Mas não podemos esquecer dos aspectos humanos das organizações.

### **Como lidar com as Mudanças**

É preciso preparar planos de contingência para as mudanças. Criar estratégias para preparar os funcionários para essas transformações precisa fazer parte do trabalho dos líderes, como demonstra a bem-sucedida transformação digital conduzida por Jack Welsh para GE (BARTLETT 1999). Nos anos em que esteve à frente da GE, Welsh desenvolveu um método de treinar os empregados, e dar a eles um desafio proporcional à competência técnica adquirida. Como demonstra o estudo de caso, mesmo com a disponibilização desse conhecimento, nem todos se adaptaram a novas práticas e processos, ou mesmo se interessaram em aprender. O resultado foram dispensas em massa de pessoas minimamente treinadas ou ao menos, sensibilizados com novos conteúdos.

Estudos recentes sobre os impactos da transformação digital, inteligência artificial e novos robôs demonstram que tanto competências técnicas como emocionais devem ser trabalhadas, e que há mudanças profundas na forma de aprender, ensinar e exercer uma profissão.

Pode ser constatada a aceleração das mudanças de tecnologias, estruturas de empresas e mercado. Portanto, esperar que antigas práticas permaneçam é improvável. Desde a chegada da internet, as empresas têm apostado em trabalho remoto seja ele intermitente, permanente, ou simplesmente a contratação de trabalhos terceirizados em outro país. Isso tornou o trabalho mais atraente para profissionais altamente especializados, mas vivendo um momento de vida exigente. Também desafiou empresas a aprender a lidar com fusos horários e práticas de negócios diversas, e as nações em suas leis trabalhistas. Uma vez que o número de empresas terceirizando atividades é crescente, notamos que a qualificação profissional ganhou proeminência, como atesta o estudo da McKinsey/Deloitte, de 2017, e o trabalho de Jamai Blivin/IFTF.

Se o que importa é a capacidade de realizar algo e não o diploma em si, há muitas possibilidades de olhar essa informação: 1) pelo lado de trabalho e aprendizado, 2) pela necessidade de se manter atualizado e relevante, o que exige aprender ao longo da vida e não em episódios isolados, e, por fim, 3) a ter competências digitais e não digitais, mas ligadas a ela, como escrever com clareza, pensar de forma estruturada, usar corretamente as ferramentas.

Pelo lado das instituições de ensino e toda a estrutura de educação por trás dela, há algo que tem sido questionado e exigido há anos, embora não seja atendido de forma satisfatória.

Vamos começar pela estrutura das aulas, que usualmente colocam o aluno numa situação bastante passiva quando ela está sendo ministrada. Isso gera frustrações para professores e alunos, pois os estudantes ficam desatentos rapidamente e os professores sentem-se desmotivados a exigir durante a aula. Mesmo recomendando leituras prévias e o acesso a outros materiais audiovisuais, durante a aula há um baixo engajamento.

A seguir vem a tão questionada forma de avaliação, que afunila todo o aprendizado ao conteúdo prescrito pelo professor ou a aquele exigido como medida de desempenho da

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

instituição perante o Ministério da Educação (MEC), e que enviesa o aprendizado a conteúdos estes ou aqueles e não a aquisição de competências reais, capacidade de pensar e executar, resolver problemas, usar de forma interdisciplinar conteúdos de diversas áreas para resolver problemas.

Isso tem levado à popularização das metodologias ativas de ensino, mas, como a forma de avaliar não tem acompanhado o processo, não observamos uma mudança maior no comportamento dos alunos em relação à sala de aula, ao papel do professor e ao conteúdo apresentado.

Por parte do professor, percebemos que é pressionado por indicadores de sucesso que estão alheios ao processo de ensino-aprendizado em si. Um exemplo é a necessidade de ter contínua produção acadêmica para atender indicadores do MEC. Infelizmente, dadas as práticas de ensino vindas de uma cultura mais hierárquica, as avaliações de desempenho são sempre voltadas para dar nota, e por isso mesmo ficam enviesadas dentro do contexto das escolas particulares, onde a relação professor-aluno é também uma relação entre cliente e fornecedor. O resultado é um ensino voltado para agradar o cliente, evitar conflitos, não cobrar o aluno. Uma verdadeira deturpação da relação entre alunos e professores, e entre a sociedade e a instituição de ensino.

A outra questão é relativa ao conteúdo em si. Disciplinas ligadas à prática de administração de empresas são todas voltadas para o estudo e otimização do processo produtivo em indústrias. Se consideramos que as economias que mais crescem e lucram são as economias criativas, inovadoras e de serviços, o que se ensina nas escolas deve ser alterado também. Vale lembrar que as aulas não contemplam a interdisciplinaridade da atualidade, pois tanto a forma como o conteúdo destas são embasados em métodos clássicos: o professor sabe, o aluno ouve. Os conteúdos de livros básicos são sempre os conceitos base, com exemplos que remontam a 1980, e raramente trazem exemplos das práticas de produção, comércio e marketing do Século XXI.

### **O impacto das Mudanças no Ensino de Administração**

As novas tecnologias de informação trouxeram a possibilidade de rever cadeias de valor e formas de produção, gerando a possibilidade de criar empregos em verticais de consumo que não existiam antes, novas profissões e empresas com abordagens inovadoras e subversivas de toda a cadeia de valor, onde as restrições impostas pelos processos, leis e valores entregues foram desafiados. Mencionar *Uber*, *Airbnb* e tantas outras empresas parece repetitivo neste momento, mas essas empresas nos mostram que todas as regras estabelecidas podem ser quebradas, sempre que alguém se disponha a ver uma oportunidade em algo que não atende ao consumidor ou não é eficiente.

Essas empresas se tornaram exemplos constantes, pois criaram mercados de consumo que não existiam anteriormente. Consumimos serviços que são alimentados por informação e que tem sua capacidade de comunicar-se com os clientes multiplicadas pelo próprio usuário, que cria conteúdo e alimenta sua divulgação, além de aumentar seu valor, justamente por dar testemunhos com a veracidade da fala comum, e não a fala articulada pelo marketing de uma empresa.

Essas novas empresas não produzem nem seu próprio conteúdo, que dirá possuir ou produzir algo. São essencialmente empresas de serviços, assim como a *Amazon* também é. Apesar de ser uma empresa tão próxima dos bens de consumo, a *Amazon* nunca carrega mais estoque do que o necessário, e boa parte de sua eficiência na logística reside em não ter um único centro distribuidor, mas múltiplos, inclusive não carregando o estoque de bens cujo ciclo de venda é mais demorado e o risco financeiro maior, como produtos da linha branca.

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

Ao olharmos como essas empresas operam, fica claro que os livros clássicos não abordam essas práticas de administração e não ilustram a realidade que o jovem aluno vive. Cercado de aulas clássicas, onde a hierarquia entre aluno e professor é clara, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um ser que deve preparar-se para provas, e não alguém que aprende uma profissão, o aluno fica desmotivado.

Juntamos a isso o fato de ser fácil para o aluno achar conteúdo. Podemos questionar a qualidade do que esse aluno vai encontrar, mas não é a exclusividade de acesso ao conteúdo que garante a posição de superioridade de um professor na sala de aula, mas aquilo que ele aporta com sua experiência de vida. É muito mais o como aplicar e usar com sabedoria, do que o saber o conceito em si.

Soma-se a esta realidade, a necessidade que as empresas têm de empregar pessoas cuja capacidade de execução é grande. O tempo de treinar internamente não só está diminuído pela pressão da competição, mas também pela necessidade de transformar-se digitalmente, aprendendo a usar tecnologias que não existiam antes, como algoritmos, grandes volumes de dados, entre outros. Portanto, aqueles que são absorvidos pela empresa deverão ter competências técnicas atuais e uma sólida base conceitual.

Isso nos leva ao ponto principal, que é saber quais são as competências que alguém deve adquirir nessa trajetória de aprendizado para estar pronto para os novos desafios.

### **Novo Perfil Discente**

Jovens criados dentro da nova economia são pessoas conectadas a plataformas digitais desde a mais tenra idade. Boa parte de suas interações sociais ocorrem dentro de redes sociais e games. Sendo assim, a familiaridade com as plataformas é grande. Mais do que isso, interagir socialmente, aprender os mecanismos de funcionamento das ferramentas e aprender errando já fazem parte do aprendizado desse grupo de pessoas que terá entre 25 e 30 anos em 2030.

São esses jovens que estão se preparando para entrar na faculdade agora e, por saberem que podem adquirir conhecimento dentro dos meios digitais e das próprias experiências, desafiam os métodos tradicionais de aprendizado. Eles têm consciência de que o conteúdo não está confinado às salas de aula, que o professor não é o único guardião desse conhecimento e que a melhor forma de aprender é fazendo, tentando, errando e acertando. Por isso, os métodos tradicionais de ensino, calcados em modelos do Século XX já não são o suficiente para atrair a atenção do aluno.

Em países desenvolvidos, onde as profissões remuneram de forma bastante equânime, o diploma já não atrai tanto. Por essas razões, manter os métodos de ensino onde o professor é o centro, onde há provas, onde o aprendizado é teórico, não geram valor para o aluno e para a sociedade.

Soma-se a isso o fato de que boa parte desses jovens aprenderam a programar ou usar o potencial das ferramentas de forma totalmente autodidatas, online, usando as comunidades, fóruns e chats para trocar experiências. Isso significa que ganham competências que nem sempre são somadas a seu curriculum de forma justa. Essas são pessoas que já possuem das competências necessárias para aprender por toda a vida (*life long learning*), sabem compartilhar e viver em comunidades de aprendizado-ensino online, são empreendedoras e resilientes.

Segundo o IFTF, esses jovens formam hoje 9 (nove) arquétipos de futuros estudantes:

- **Concorrentes:** reconhecer essa colaboração é a estratégia vencedora para ambos, aprendendo e ganhando os prêmios do *jackpot*, e eles são tão bons em montar equipes globais como eles estão criando soluções vencedoras;

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

- **Artista de Startups:** entendem que startups são todas sobre como encontrar novos modelos de negócios que podem escalar até algo grande. Eles lançam continuamente todos os tipos de novas organizações de inicialização e transformá-los em salas de aula para si e para os outros, também. E algum dia em breve, eles receberão crédito por todos seus aprendizados e até por suas falhas;

- **Transicionista:** são futuristas práticos: eles veem tanto os desafios e oportunidades na atual transição global para uma nova economia e sociedade. Como mestres da mudança, eles ajudam indivíduos, organizações e especialmente cidades, a desenhar caminhos viáveis para o futuro;

- **Cidadão Global:** Como os humanos descobrem como se tornar um verdadeiro sociedade global, os Cidadãos Globais estão aprendendo o que significa agir global e localmente ao mesmo tempo. E eles estão trabalhando para criar, construir e ensinar as novas regras e estruturas que permitirão todos a participar com igualdade de oportunidades em um novo trabalho global + aprender economia;

- **Speed Runner:** No mundo dos jogos eletrônicos, um *speedrunner* é alguém que vence o jogo jogando rapidamente através de todos os níveis em tempo recorde. Na vida real, *speedrunners* transformam suas vidas em jogos, usando simulações para testar continuamente os próximos passos, trabalhe + aprenda caminhos;

- **Autoconsciente:** colocam um prêmio no autoconhecimento, tocando ciência e experiência pessoal para entender a mente humana, o corpo e o futuro com base para tudo o mais que eles fazem na vida;

- **DJ:** são hábeis em curar/criar cultura – especialmente cultura pop, para criar experiências significativas para grupos de pessoas, on-line e off-line. Eles ajudam os outros a alcançar a celebridade por meio de sua própria celebridade;

- **Eco-maker:** misturam a cultura DIY (*Do It Yourself* – faça você mesmo) do "maker" com uma paixão pelo futuro do planeta. Eles aprendem e ganham fazendo o uso mais eficiente de recursos, incluindo materiais residuais. Eles também fazem uso eficiente dos recursos humanos com cooperativas e instruções on-line de origem social; e

- **Climate Changer:** Os cambistas climáticos são os primeiros a responder aos eventos de mudança climática: incêndios florestais, inundações, secas, crises alimentares e todas as questões de deslocamento humano que tais eventos produzem. Com tecnologias tais como sensores e ferramentas de alta resolução para análise do meio ambiente, eles constroem a ciência de ação climática, ajudando os seres humanos a se adaptarem desafios da vida do século XXI.

Destes, os mais ligados à área de administração são: o **Artista de Startups**, o **Transicionista** e o **Cidadão Global**. Neles observamos características típicas de administradores de empresas: visão global, de desafio e negócios, mas como descreve o relatório, não são perfis criados a partir de conteúdos vindos de livros, mas de uma energia interna que encontra eco em ferramentas e comunidades que permitem o desenvolvimento dessas pessoas.

Instituições de ensino tradicionais, usando metodologias de ensino que deixam o aluno passivo em sala de aula não encontram eco nessas pessoas, razão suficiente para repensar as instituições e suas práticas.

### Novo Perfil Docente

O docente que irá ministrar aulas para esse aluno deverá ter um novo perfil. Além da profundidade de conhecimento técnico, esse profissional de Ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

ambientes digitais, para poder orientar e ajudar os alunos usando a mesma linguagem que estes utilizam a linguagem digital.

Uma vez que o mercado exige que profissionais formados nas instituições de ensino sejam imediatamente capazes de aplicar o que aprenderam, o professor deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceito em atividades práticas que simulem eventos reais dentro de empresas.

Posto que grande parte dos trabalhos relacionados à Administração no futuro estarão ligados a meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio.

Um dos pontos principais é a cooperação em grupos, portanto, entender a nova dinâmica de liderança em um contexto como este é mister, e deve ser ensinada através de técnicas que ajudem o grupo a ser produtivo, apesar das barreiras. Isso implica que o professor deverá dominar essas técnicas e aplicá-las no momento apropriado.

O perfil desse novo professor é de líder criativo. Na Liderança Criativa, a matéria fundamental são as pessoas, e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado.

### **Urgência da Revisão de Conteúdos**

Programas de graduação em administração foram reorganizados para se tornar semelhantes aos programas de *Master of Business Administration* (MBA) ensinados nas escolas de negócios hoje, e assim possam atender o bacharelado de forma adequada, deixando os MBAs responsáveis por instrumentalizar pessoas em disciplinas de administração de empresas que estejam fazendo a transição de carreira.

As disciplinas escolhidas para compor a grade básico dos cursos há algum tempo não atualizam o discurso, processos e exemplos. Desde a produção de *commodities* como grãos de soja, até o serviço de entrega do produto final no distribuidor, há um controle através de tecnologias automatizadas, seja por robôs, seja por inteligência artificial. Portanto, poucas decisões fazem parte da rotina de gerentes e coordenadores. A cada dia, o número de tarefas gerenciais automatizadas cresce, o que modifica o papel do gestor. Esse profissional deverá ser capaz de criar estratégias e alimentar os sistemas com elas, observando resultados com uma frequência maior. A complexidade da tomada de decisão passará pelo entendimento do algoritmo que agora toma as decisões com base nos objetivos criados na estratégia.

Isso implica numa ampliação do conteúdo para campos de conhecimento que não existiam há anos atrás: IA, *Machine Learning* e algoritmos, para citar alguns, e a pensar em formas criativas de tornar negócios viáveis em um mundo onde a produção ocorre em esteiras inteiramente automatizadas e o que se entrega realmente são os serviços agregados.

### **Desafios das Metodologias de Ensino Atuais – Articulação Teoria x Prática**

A articulação entre teoria e prática estão sob intensa demanda tanto de alunos, como de empresas. A aquisição de competências emocionais na gestão e solução de problemas complexos é o principal impulsionador desta demanda. Por esse motivo, metodologias ativas de Ensino, bem como o aprender fazendo (*learn by doing*) são metodologias importantes de Ensino.

Ainda assim, fica faltando uma integração entre disciplinas, mostrando como uma decisão afeta as demais áreas da empresa e suas decisões. Sendo assim, projetos integradores

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

tornam-se uma excelente fonte de experiência controlada e sob supervisão de professores, mentores e membros da comunidade empresarial.

O curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se por oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras.

Todas as disciplinas deverão ser ministradas considerando a onipresença dos meios digitais, a formalidade e a disciplina da linguagem das tecnologias, o uso de dados, o ambiente de mudança de cadeias de valor e formas de geração de valor.

Os professores contratados deverão ser profissionais treinados para desenvolver as competências técnicas, mas também terão a responsabilidade de criar um ambiente para o desenvolvimento das emocionais que compõem os líderes do Século XXI. Aprender a aprender está entre as mais importantes, posto que o conhecimento de áreas específicas se renova de forma acelerada e exige constante atualização dos profissionais. Resiliência e capacidade de lidar com situações ambíguas serão temas explorados através de dinâmicas em sala de aula, bem como o trabalho em times interdisciplinares, interculturais, virtuais ou não, o que também exercitará a capacidade de liderar de forma situacional, de desenvolver a comunicação escrita e oral, e de criar laços emocionais que geram a confiança dentro de times.

O uso das Metodologias Ativas promoverá a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é fazer com que o estudante deixe de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passe a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas.

Na metodologia ativa, o jovem é convidado a participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade. O professor deixa de ser o ator principal em sala de aula e se torna um mediador do conhecimento. Ele trabalha em conjunto com a turma para compartilhar conceitos e estimular o pensamento crítico.

O aluno é o protagonista do seu processo de construção do saber, pois ele terá uma maior responsabilidade para alcançar seus objetivos educacionais. Ele precisará aprender a se autogovernar e passará a buscar no professor um apoio para o seu desenvolvimento.

Essa metodologia de ensino propicia maior interação em sala de aula e exige comprometimento da turma para que todos possam se desenvolver. Como resultado, os alunos ficarão mais motivados para frequentar a faculdade e mais interessados em aprender.

As atividades compreenderão aspectos diferenciados como:

- Sala de aula invertida (o aluno é agente do saber);
- Leitura prévia de conteúdo para favorecer a interação;
- Uso de tecnologia para potencializar o aprendizado;
- Promoção de competições ou desafios para instigar o pensamento, o trabalho em equipe e a liderança;
- União de teoria e prática;
- Estudo de casos;
- Resolução de problemas;
- Utilização de jogos; e
- Estímulo ao protagonismo, liderança e empreendedorismo.

Deste modo, o aluno aprenderá a interpretar situações, compará-las e será estimulado a fazer uma análise crítica. Consequentemente, ele estará mais preparado para encarar os desafios profissionais no futuro, pois o mercado exige pessoas capazes de solucionar problemas.

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

A Metodologia Ativa é importante para o projeto do curso, pois ela adapta a realidade do aluno, criado em um mundo digital, ao contexto em sala de aula. Logo, em vez de o estudante receber conteúdos prontos e exercícios mecânicos para resolver, ele será estimulado a fazer mais pesquisas por conta própria, compartilhar conhecimento e participar de debates.

A duração de um curso impacta diretamente na celeridade/velocidade com a qual o estudante irá obter o diploma, assim como no montante que irá investir no curso.

Considerando que a realidade de uma boa parte da população jovem e adulta do Brasil é o ingresso no Mercado de Trabalho sem a aquisição de um diploma, a consequência natural é que esta pessoa, em algum momento do futuro, sinta a necessidade de concluir um curso superior, a fim de evoluir hierarquicamente dentro de uma carreira, obter um Mestrado Acadêmico ou ser aprovado em processos seletivos.

Em diversos países, notadamente nos Estados Unidos, boa parte do abandono do Ensino Superior ocorre por conta da dupla jornada que o trabalho e a escola impõem. O rendimento escolar é menor, a cota de sacrifício pessoal é maior e o equilíbrio financeiro nem sempre é possível, gerando abandono.

No que se refere ao valor pago, um investimento de longo prazo, significa não só mais horas de dedicação e estudo, mas um valor maior investido. Nos Estados Unidos, 71% dos trabalhadores que também estudam, abandonam os estudos para priorizar e prover para si mesmos e familiares, enquanto 43 a 52% dos estudantes que também trabalham, abandonam a escola por não conseguirem equilibrar as duas situações adequadamente.

## **II – VOTO DA COMISSÃO**

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 10 de julho de 2020.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior – Presidente

Conselheiro Antonio Carbonari Netto – Relator

Conselheiro Marco Antonio Marques da Silva – Membro

Conselheiro Sergio de Almeida Bruni – Membro

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.  
Sala das Sessões, em 10 de julho de 2020.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior – Presidente

Conselheiro Joaquim José Soares Neto – Vice-Presidente

PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69

### **Referências**

1. BARTLETT, Ghristopher A. *GE's Two-Decade Transformation: Jack Welch's Leadership*. Estudo de Caso, Harvard Business School, 1999.
2. INNOVATE+EDUCATE. "Shift Happens." Santa Fé, New Mexico – EUA, 2019.

*ANEXO 2: Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021*



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2021 (\*)**

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.*

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 438/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 13 de outubro de 2021, resolve:

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração, que devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na organização, no desenvolvimento e na avaliação desse curso no âmbito dos Sistemas de Educação Superior do País.

**CAPÍTULO II  
DO PERFIL E COMPETÊNCIAS ESPERADAS DO EGRESSO**

Art. 2º O perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais descritas nestas Diretrizes e que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.

Parágrafo Único. O conjunto de conteúdos, competências e habilidades que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:

I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade,

(\*) Resolução CNE/CES 5/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de outubro de 2021, Seção 1, pp. 47 e 48.

Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso;

II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira);

III - analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes;

IV - aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades - Julgar a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Identificar, sumarizar, analisar e interpretar informações qualitativas e/ou quantitativas necessárias para o atingimento de um objetivo inicial. Julgar a relevância de cada informação disponível, diferenciando meras associações de relações causais. Comunicar suas conclusões a partir da construção e análise de gráficos e de medidas descritivas. Identificar os contextos em que técnicas de inferência estatística possam ser utilizadas e, por meio delas, julgar até que ponto os resultados obtidos em uma amostra podem ser extrapolados para uma população;

V - ter prontidão tecnológica e pensamento computacional - Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades. Formular problemas e suas soluções, de forma que as soluções possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações, envolvendo as etapas de decomposição dos problemas, identificação de padrões, abstração e elaboração de sequência de passos para a resolução;

VI - gerenciar recursos - Estabelecer objetivos e metas, planejar e priorizar ações, controlar o desempenho, alocar responsabilidades, mobilizar as pessoas para o resultado;

VII - ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos;

VIII - comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências e dados, deixando claro quando suportada apenas por indícios, com a preocupação ética de não usar dados para levar a interpretações equivocadas;

IX - aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.

§ 1º Além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas em acordo com a especificidade do curso.

§ 2º As competências descritas no caput, assim como as competências específicas, devem ser compreendidas como tendo seu desenvolvimento ao longo do curso, não pela simples exposição a uma disciplina ou componente curricular, requerendo que o estudante pratique a capacidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e receba *feedback* construtivo em relação ao seu desempenho.

§ 3º Os conhecimentos fundamentais de que trata o item I. do caput, não devem ser necessariamente tratados como disciplinas do Curso, podendo ser trabalhados de forma diferente, como atividades, serviços, práticas supervisionadas, áreas de estudos, propostas e justificadas no - Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

### **CAPÍTULO III**

#### **DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possuir Projeto Pedagógico que contemple todo o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Administração devem especificar e descrever claramente:

I - o perfil do egresso e a descrição das competências que o Curso se propõe a desenvolver, tanto as de caráter geral como as específicas, considerando a especificidade do curso;

II - o regime acadêmico de oferta e a duração do curso;

III - as principais atividades de ensino-aprendizagem e os respectivos conteúdos, sejam elas de natureza básica, específica, de pesquisa ou de extensão, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso;

IV - as atividades complementares alinhadas ao perfil do egresso e às competências estabelecidas;

V - as atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que devem ser coerentes com os requisitos de formação e do desenvolvimento das competências, sendo regidas por regulamento próprio;

VI - a sistemática de avaliação e feedback das atividades realizadas pelos estudantes;

VII - o processo de autoavaliação e gestão de aprendizagem do curso, que contemple instrumentos de avaliação das competências desenvolvidas e respectivos conteúdos, processo de diagnóstico e elaboração de planos de ação para a melhoria da aprendizagem, especificando responsabilidades e governança do processo;

§ 1º Devem ser definidas ações de acompanhamento dos egressos, visando a fornecer informações para o aprimoramento do curso.

§ 2º Devem ser garantidos os princípios de autonomia institucional e de flexibilidade.

§ 3º Os planos de atividades dos diversos componentes curriculares do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuem para a adequada formação do graduando em face do perfil estabelecido do egresso, relacionando-os às competências definidas.

§ 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.

§ 5º Recomenda-se incentivar os trabalhos individuais e em grupo dos discentes sempre sob a efetiva orientação docente.

§ 6º Recomenda-se implementar, desde o início do curso, atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas.

§ 7º Recomenda-se implementar atividades acadêmicas de síntese de conteúdos, de integração dos conhecimentos e de articulação de competências.

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora.

Art. 5º O Curso de Graduação em Administração deve ter carga horária e tempo de integralização estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, definidos de acordo com a

Resolução CNE/CES nº 2, de 18.06.2007 ou norma consequente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º As atividades do curso podem ser organizadas por disciplinas, módulos, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas supervisionadas, projetos, atividades de extensão e pesquisa, entre outras.

§ 2º O PPC deve contemplar a distribuição dos conteúdos e demais atividades na carga horária, alinhados ao perfil do egresso e às respectivas competências estabelecidas, tendo como base o disposto no *caput* deste artigo.

Art. 6º As atividades complementares, sejam elas realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, devem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências previstas para o egresso.

#### **CAPÍTULO IV DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO CURSO**

Art. 7º O Curso de Graduação em Administração deve manter um sistema bem documentado de Gestão da Aprendizagem com o objetivo principal de avaliar o curso, a partir da verificação do efetivo desenvolvimento das competências definidas para os egressos e garantir o aprimoramento contínuo do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso visando a atingir essas expectativas de aprendizagem.

§ 1º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve estar voltado aos objetivos amplos de aprendizagem expressos pelas competências definidas no Projeto Pedagógico e resultantes do processo de formação do Curso como um todo, ao invés dos objetivos específicos de aprendizagem de disciplinas ou outros componentes curriculares isolados.

§ 2º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve incluir:

I - mecanismos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, podendo utilizar medidas diretas (conjunto de evidências de aprendizagem obtidas a partir de atividades efetivas dos estudantes como testes, provas, projetos, relatórios de atividades práticas supervisionadas, entre outros) ou indiretas (conjunto de evidências e indícios de aprendizagem não relacionadas diretamente ao efetivo trabalho do estudante como entrevistas e pesquisas com egressos, com empregadores, acompanhamento dos egressos, entre outros);

II - processo de identificação de lacunas de aprendizagem a partir das avaliações realizada e diagnóstico das causas de tais lacunas;

III - concepção e implementação de intervenções no currículo e no Projeto Pedagógico do Curso visando a eliminar as lacunas de aprendizagem identificadas.

§ 3º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve contar com ampla e relevante participação do corpo docente do Curso.

#### **CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Art. 8º A avaliação da aprendizagem ao longo do curso, nos diversos componentes curriculares, deve ser organizada como um reforço ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e atividades do curso.

§ 3º O processo avaliativo pode se dar sob a forma de monografias, artigos científicos, resenhas críticas, planos de negócios, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de

seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que revelem o aprendizado e promovam a produção autoral dos estudantes, de forma individual e em equipe.

## **CAPÍTULO VI DA METODOLOGIA DE ENSINO**

Art. 9º Os métodos de ensino-aprendizagem devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, podendo incluir diferentes estratégias ao longo do curso, sempre privilegiando o que for considerado, sempre que possível baseado em evidências, o mais adequado para favorecer o aprendizado dos estudantes nas competências definidas para o egresso no Projeto Pedagógico.

Art. 10 Os métodos de ensino-aprendizagem, salvo melhor conhecimento produzido pelo curso, devem se orientar nas premissas de que:

I - a aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de aprendizagem;

II - a aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender;

III - o desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam feedback construtivo em relação ao seu desempenho;

## **CAPÍTULO VII DA INTERAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO**

Art. 11 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

§ 1º A interação de que trata o caput deve ser coerente com o perfil desejado para o egresso e seu foco principal de atuação, quer seja local, regional, nacional ou global.

§ 2º A interação de que trata o caput deve ocorrer em diversas dimensões:

I - na definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos, por meio de consultas e/ou participação de atores do mercado em conselhos e colegiados;

II - na avaliação das competências, por meio de participação de atores do mercado em bancas de avaliação;

III - na criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real de atuação do egresso;

IV - em atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que podem se configurar em estágio supervisionado ou atividade similar que atenda aos objetivos de formação;

V - em atividades de extensão.

## **CAPÍTULO VIII DO CORPO DOCENTE**

Art. 12 O corpo docente do Curso de Graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu

aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso.

## **CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 13 A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Administração devem ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas pelas instituições de educação superior, bem como pelos processos externos de avaliação e regulação conduzidos pelo Ministério da Educação, visando ao seu aperfeiçoamento.

Art. 14 Os cursos de Administração em funcionamento têm o prazo de 3 (três) anos a partir da data de publicação desta Resolução para implementação das presentes diretrizes.

Parágrafo único. A forma de implementação do novo Projeto Pedagógico alinhado às presentes diretrizes poderá ser gradual, avançando-se período por período, ou imediatamente, com anuência dos estudantes.

Art. 15 Os instrumentos de avaliação de curso com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devem ser adequados, no que couber, a estas DCNs.

Art. 16 Fica revogada a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.

Art. 17 Esta Resolução entrará em vigor em 1º de novembro de 2021.

**JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO**

*ANEXO 3: Sugestões do CRA-SP para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Administração*



CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO

**SUGESTÕES DO CRA-SP  
PARA AS NOVAS  
DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS (DCN)  
DE ADMINISTRAÇÃO**

Comissão  
(Resolução N° 31/2019)

Carlos Antonio Monteiro (coordenador)  
Amyris Fernandez  
Idalberto Chiavenato  
Mario Cesar Barreto Moraes  
Gustavo Galindo

NOVEMBRO DE 2019

**SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**



**CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO**  
**RESOLUÇÃO Nº 31/2019**

*Institui a Comissão de Estudos das Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração do Conselho Regional de Administração de São Paulo.*

**O CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Federal nº 4.769, de 09 de setembro de 1965 e pelo Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967 e;

**CONSIDERANDO** o Artigo 13 e 14 do Regimento Interno do Conselho Regional de Administração de São Paulo, Resolução Normativa CFA nº. 249, de 29 de dezembro de 2000;

**CONSIDERANDO** a decisão aprovada na Reunião Plenária nº. 4.621, de 27 de maio de 2019.

**RESOLVE**

**Art. 1º** - Instituir a Comissão de Estudos das Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração.

**Art. 2º** - A Comissão de que trata a presente normativo será composta pelos seguintes membros:

Amyris Fernandez;

Carlos Antônio Monteiro;

Idalberto Chiavenato;

Mario Cesar Barreto Moraes;

Gustavo Breno Bandeira Galindo.

**Parágrafo Único** – O coordenador da comissão será o Sr. Carlos Antônio Monteiro.

**Art. 3º** - Esta Resolução entra em vigor nesta data, terá validade até o dia 31 de dezembro de 2019 e revoga todos os atos normativos contrários ou conflitantes.

São Paulo, 31 de maio de 2019.

Adm. Roberto Carvalho Cardoso  
Presidente

TIM-018

L49

Rua Estados Unidos, 865/889 – Jd. América – CEP: 01427-001 – São Paulo  
Fone: (11) 3087-3200 Fax: (11) 3087-3256 – www.crasp.gov.br

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

### DOCUMENTO NORTEADOR DOS TRABALHOS<sup>1</sup>

#### Diagnóstico dos Cursos de Bacharelado em Administração

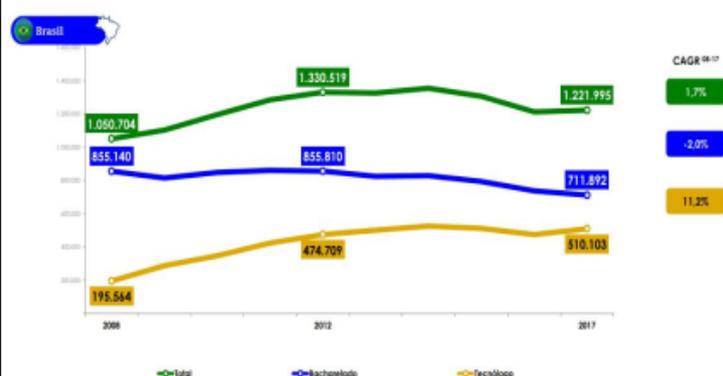
Em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Os dados são do Censo da Educação Superior 2017, que teve seus resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em setembro.

Das 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Em 2017, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação; 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (58,7%).

O típico docente da Educação Superior possui doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; 36 anos é a idade mais frequente dos docentes tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto na rede privada a maior parte é mestre. Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial.

Já o típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado. Em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino, o turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial. Os alunos matriculados em cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial. Na EaD, predominam os cursos de licenciatura.

Matrículas Area de Administração  
Bacharelados X CST<sup>2</sup>: 2008 a 2017



Com relação ao Curso de Administração de Empresas, a Tabela 1 mostra que, ao longo de 10 anos, houve um crescimento no interesse por CST em detrimento do Bacharelado.

Diversos fatores explicam estas tendências: questões econômico-sociais, a relação custo-benefício e a forma como as contratações acontecem.

Com relação às questões econômico-sociais, uma vez que há menos crédito disponível no mercado e, diante da diminuição de ofertas de

bolsas de estudo, é visível a queda de matrículas no curso de 4 anos, e o aumento do interesse em cursos que dão instrumentos de trabalho de forma mais rápida (2 anos). Nos cursos mais curtos, além do aluno

<sup>1</sup> Prof. Amyris Fernandez

## **SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**

adquirir as competências necessárias em menor tempo, o investimento financeiro e de tempo é significativamente menor. O aluno ingressa, regressa ou suporta a dupla jornada de trabalho mais estudos, por um período menor, tendo a mesma competitividade que outro aluno que dedicou 4 anos.

Podemos argumentar que escolas mais bem avaliadas dão ao aluno mais argumentos para serem contratados que escolas de menor prestígio. Porém, essas escolas atendem a uma camada muito pequena da população. São alunos do ensino médio privado, cuja principal característica está no alto poder aquisitivo, que não precisa fazer uma dupla jornada de trabalho e escola para poder adquirir o diploma.

No outro extremo estão profissionais que já atuam no mercado. São os estudantes que trabalham para pagar as mensalidades da escola e seu sustento, trabalhadores que estudam. Ambos são pessoas que entendem que a única forma de avançar na carreira está em adquirir um diploma de graduação. Diante desta promessa de trânsito social, há um esforço financeiro e de tempo investido, que nem sempre retorna, pois o produto de ensino entregue é de baixa qualidade e sem valor de marca.

### **O impacto das mudanças científicas e tecnológicas sobre o exercício profissional**

#### **Reflexos sobre as empresas e organizações**

O processo de globalização das empresas que ocorreu no Século XX permitiu às empresas não só expandir sua presença em outros mercados, mas impulsionou mudanças nas políticas de educação e trabalho.

As competências necessárias para ser um bom executivo global passaram a ser o conhecimento e experiência de trabalho imersos nessas novas culturas, cujas características eram desconhecidas de muitos dos profissionais naquele momento do mundo dos negócios. Porém, nesse período, a supremacia de uma cultura sobre outra ainda era o imperativo do dia a dia, o que trouxe aprendizados dolorosos, perdas financeiras e um certo espanto a boa parte das empresas que se aventuraram mundo afora.

A partir daquele momento da história, as escolas de graduação e pós passaram a oferecer programas internacionais, visando atender as demandas de contratações futuras. Saber uma nova língua, ter sido exposto a novas formas de fazer as coisas era, e ainda é muito valorizado por empresas e seus recursos humanos.

A chegada da Internet permitiu o livre acesso a essas empresas, independente de geografia, hora do dia e uma mudança começou a surgir. Em primeiro lugar, houve a simbiose entre práticas de marketing e de tecnologia. Impossível falar de digitalização de empresas ou marketing digital sem passar pelo vocabulário de tecnologias de informação.

Em segundo lugar, como consequência dessa conexão permanente, as práticas mercadológicas aceleraram, obrigando à criação de novos processos de trabalho e aprovação, levando a modificações na cadeia hierárquica, e levando ao empoderamento de níveis que antes precisavam passar por aprovação formal, sempre demasiadamente demoradas se comparadas às respostas exigidas pelo mercado digital.

Por último, e talvez o mais importante, é que essas tecnologias permitiram a recriação ou a destruição de cadeias de valor estabelecidas num tempo onde a produção era concentrada em fábricas, onde todos os processos estavam ligados a volume ou escopo de produção. Conforme os anos passaram, a tecnologia permitiu às empresas passarem de produtoras para prestadoras de serviços, e a possibilidade de ocupar espaços de mercado, criar mercados inexistentes geraram milhares de empresas de características únicas. Exemplos na área de hardware passam pela chegada dos aparelhos de comunicação móvel que, para serem mais competitivos, incorporaram mais e mais funções, incluindo a câmera fotográfica digital, que eventualmente destruiu companhias centenárias como a Kodak. A Amazon trouxe à tona diversas deficiências no processo de distribuição de bens como livros, escavadeiras e diversos outros produtos físicos e, num movimento genial, digitalizou livros, ocupando um espaço definitivo no consumo de conteúdo de

## **SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**

qualidade – livros! Por fim, empresas de serviços surgiram para mostrar que há formas diferentes de ver as cadeias de valor, tal qual Airbnb, Uber e tantas outras. Exemplos recentes são empresas do setor agrícola, que robotizam suas linhas de produção, aumentam a ofertas de serviços online e respondem a cada demanda com Inteligência Artificial.

Um outro aspecto dessa digitalização é a produção de dados em volumes significativos. Vale lembrar que, no início das práticas de comércio eletrônico na Internet, boa parte dos consultores usavam como argumento de vendas de seus serviços ao lidar com esses dados. Se formos corretos, a verdade é que todas as empresas sempre tiveram uma abundância de dados enorme, espalhados em departamentos distintos e organizados de forma distinta, apesar de serem iguais ou muito parecidos. A questão é que, antes da Internet, boa parte das boas práticas ocorriam em ambientes não digitais, e depois, tudo passou a ser digital.

O resultado foi que o volume de dados disponíveis cresceu enormemente, e o esforço para transformar isso em informação útil agigantou-se. Por essa razão, a chegada de sistemas capazes de lidar com Big Data foram muito bem-vindos e foram coroados com o incentivo ao uso de algoritmos e inteligência artificial. Esse conjunto permitiu e tem permitido, uma transformação ainda maior nas formas de dirigir as empresas, na competitividade dessas empresas no mercado e, inevitavelmente, passa por mudanças no tipo de profissional necessário para fazer parte desse momento.

### **Mundo e Empresa 4.0**

A internet permitiu uma conectividade sem precedentes. O mundo empresarial da indústria 4.0 vem promovendo um impacto tão forte que esse movimento recebeu o nome de Quarta Revolução Industrial.

Na primeira, tivemos o advento das máquinas a vapor e do uso do carvão como combustível. Na segunda, a eletricidade foi a grande invenção, também causando uma grande transformação nos modos de produção. A terceira trouxe a automação das máquinas, o uso dos computadores, a internet e um prenúncio do que estava por vir: a digitalização e o mundo virtual, que estão colocando a humanidade em outro patamar de interação e desenvolvimento.

A principal novidade para o ambiente das empresas é a conectividade. A partir da digitalização, toda a fábrica estará conectada, desde a produção até o sistema de logística e os departamentos de marketing e vendas. Máquinas conversarão com máquinas, com peças, com ferramentas e com seres humanos. A partir dessa comunicação, interação e troca de informações, as próprias máquinas poderão, por exemplo, tomar as decisões para melhorar o processo produtivo ou até mesmo reduzir custos. Não será mais necessário fazer uma programação. As máquinas questionarão e decidirão qual o melhor caminho a seguir.

O planejamento e o controle da produção passarão a acontecer em tempo real, com ajustes muito mais rápidos e a possibilidade de otimização. As próprias máquinas poderão decidir a hora de aumentar ou reduzir a produção e ligar ou desligar. Dessa forma, ainda será possível aumentar o uso da capacidade, racionalizar a produção e reduzir o consumo de energia elétrica.

Para o consumidor, o principal impacto dessa tecnologia é a personalização dos produtos. As empresas poderão entregar algo mais customizado na mesma velocidade que, hoje, produzem em série. Isso porque, novamente, as máquinas receberão diretamente os pedidos ou as informações de comportamento do cliente e oferecerão o que ele quer.

Os produtos também terão sensores que armazenarão informações sobre consumo que serão enviados às empresas e servirão para o aperfeiçoamento e personalização dos produtos. Imagine comprar um tênis com o tamanho, as cores, a altura e o solado do que jeito que você deseja. Para as indústrias há um enorme potencial de redução de custos, aperfeiçoamento de processos produtivos, interação e outros importantes elementos.

A indústria 4.0 cria um ecossistema digital na cadeia de valor, no qual as empresas conectam-se e passam a trocar dados e informações. Aqui não entram apenas os fornecedores e parceiros, mas também os clientes, que terão uma experiência completamente nova em relação aos produtos e serviços. Eles deixam de ser apenas consumidores passivos e recebem um papel mais ativo, influenciando diretamente na concepção das soluções apresentadas pelo mercado.

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

Vamos pensar no exemplo de uma fabricante de peças plásticas para a indústria de automóveis. Com a troca de informações em tempo real e a alternativa de programação integrada, a empresa conseguirá se antecipar as demandas de forma muito mais ágil e produzirá somente o necessário, controlando o nível de estoque e evitando perdas. Desse modo, o fornecedor fica menos vulnerável às mudanças que podem acontecer no mercado e a empresa terá menos perdas financeiras por estoque parado ou inútil. Isso melhora a eficiência financeira, produtiva e da área de compras de matéria-prima. O cliente, por outro lado, sempre terá o que precisa a um custo cada vez melhor.

Mas qual é o contraponto de todo esse aumento de eficiência? O ponto principal é a mudança de papel do administrador e do tipo de tarefas que irá exercer. Considerando que boa parte da tomada de decisão será realizada por algoritmos, o administrador deverá conhecer a estratégia, colocar as informações no sistema e acompanhar os relatórios. Isso exigirá competências que hoje (2019) não são tão iminentes: capacidade analítica e entender como as máquinas funcionam ou “pensam”. Sem esses dois pontos fica difícil participar desse Universo 4.0.

Uma vez que as escolas ainda estão preocupadas com conteúdos ligados a uma forma de produção ligada à Revolução Industrial 3.0 e ensinam competências não necessariamente ligadas a conversa contínua entre homens e máquinas, o administrador em formação fica vulnerável a estas transformações. Por isso é preciso empoderar o mesmo com ferramentas mais modernas.

### Reflexos sobre o mercado de trabalho

A Inteligência Artificial, os softwares de automação de marketing, e a presença mais extensiva dos robôs já se faz presente. Muitas empresas globais enfrentam o dilema de destruir cidades inteiras ao robotizar suas linhas de produção, ao tornar autônomos processos produtivos que antes geravam áreas de serviço de apoio ao cliente. Um excelente exemplo é a indústria de equipamentos agrícolas, que recolhem dados da produção de cada fazenda, monitoram as máquinas e dão suporte às mesmas baseados em dados, sem nenhuma interferência humana. Isso significa que milhares de processos irão desaparecer e ser substituídos por máquinas inteligentes e autônomas. Significa que cidades inteiras, que dependem das fábricas e dos serviços administrativos ligados a elas irão sofrer profundas mudanças e que milhares de pessoas, incapazes de adquirir novas competências técnicas, terão que encontrar novos rumos. Segundo o estudo Shift Happens, (INNOVATE+EDUCATE 2019), empreender de forma coletiva ou individual tem encantado muitos, mas poucos estão preparados para esse momento, sejam eles executivos, empresas ou indivíduos, ou mesmo as próprias instituições de ensino.

A chamada Transformação Digital, esse mito, não acontece com a digitalização de processos, pois muitos deles já são digitalizados, nem mesmo está diretamente ligada a presença em mídias digitais. A transformações digitais referem-se a mudanças profundas na forma de produzir, quando não muda o que se está produzindo ou entregando: de produto físico, que precisa de linha de montagem, para serviços ao cliente suportados por Inteligência Artificial, assistentes pessoais digitais, entre outras possibilidades.

Nesse cenário de mudança, o papel dos executivos e dos profissionais de educação é tremendamente desafiado. Conhecimentos adquiridos terão que ser reciclados, práticas de negócios serão desafiadas e processos terão que mudar. Mas não podemos esquecer dos aspectos humanos das organizações.

### Como lidar com as Mudanças

É preciso preparar planos de contingência para as mudanças. Criar estratégias para preparar os funcionários para essas transformações precisa fazer parte do trabalho dos líderes, como demonstra a bem-sucedida transformação digital conduzida por Jack Welch para GE (BARTLETT 1999). Nos anos em que esteve à frente da GE, Welch desenvolveu um método de treinar os empregados, e dar a eles um desafio proporcional à competência técnica adquirida. Como demonstra o estudo de caso, mesmo com a disponibilização desse conhecimento, nem todos se adaptaram a novas práticas e processos, ou mesmo se interessaram em aprender. O resultado foram dispensas em massa de pessoas minimamente treinadas ou ao menos, sensibilizados com novos conteúdos.

## **SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**

Estudos recentes sobre os impactos da transformação digital, Inteligência Artificial e novos robôs demonstram que tanto competências técnicas como emocionais devem ser trabalhadas e que o há mudanças profundas na forma de aprender, ensinar e exercer uma profissão.

Temos constatado a aceleração das mudanças de tecnologias, estruturas de empresas e mercado. Portanto, esperar que antigas práticas permaneçam é improvável. Desde a chegada da Internet as empresas têm apostado em trabalho remoto seja ele intermitente, permanente, ou simplesmente a contratação de trabalhos terceirizados em outro país. Isso tornou o trabalho mais atraente para profissionais altamente especializados, mas vivendo um momento de vida exigente. Também desafiou empresas a aprender a lidar com fusos horários e práticas de negócios diversas, e as nações em suas leis trabalhistas. Uma vez que o número de empresas terceirizando atividades é crescente, notamos que a qualificação profissional ganhou proeminência, como atesta o estudo da McKinsey/Deloitte de 2017) e trabalho da Jamai Blivin/IFTF.

Se o que importa é a capacidade de realizar algo e não o diploma em si, há muitas possibilidades de olhar essa informação: 1) pelo lado de trabalho e aprendizado, 2) pela necessidade de se manter atualizado e relevante, o que exige aprender ao longo da vida e não em episódios isolados, e por fim 3) a ter competências digitais e não digitais, mas ligadas a ela, como escrever com clareza, pensar de forma estruturada, usar corretamente as ferramentas.

Pelo lado das instituições de ensino e toda a estrutura de educação por trás dela, há algo que vem sendo questionado e exigido há anos e não vem sendo atendido na velocidade necessária.

Vamos começar pela estrutura das aulas, que usualmente colocam o aluno numa situação bastante passiva quando ela está sendo ministrada. Isso gera frustrações para professores e alunos, pois os alunos ficam desatentos rapidamente e os professores sentem-se desmotivados a exigir durante a aula. Mesmo recomendando leituras prévias, acessar outros materiais audiovisuais, durante a aula há um baixo engajamento.

A seguir vem a tão questionada forma de avaliação, que afunila todo o aprendizado ao conteúdo prescrito pelo professor ou a aquele exigido como medida de desempenho da instituição perante o MEC, e que envia o aprendizado a conteúdos estes ou aqueles e não a aquisição de competências reais, capacidade de pensar e executar, resolver problemas, usar de forma interdisciplinar conteúdos de diversas áreas, para resolver problemas.

Isso tem levado à popularização das metodologias ativas de ensino, mas, como a forma de avaliar não tem acompanhado o processo, não observamos uma mudança maior no comportamento dos alunos em relação à sala de aula, ao papel do professor e ao conteúdo apresentado.

Por parte do professor, percebemos que o mesmo se sente pressionado por indicadores de sucesso que estão alheios ao processo de ensino-aprendizado em si. Um exemplo é a necessidade de ter contínua produção acadêmica para atender indicadores do MEC. Infelizmente, dada das práticas de ensino vindas de uma cultura mais hierárquica, as avaliações de desempenho são sempre voltadas para dar nota, e por isso mesmo ficam enviesadas dentro do contexto das escolas particulares, onde a relação professor-aluno é também uma relação entre cliente e fornecedor. O resultado é um ensino voltado para o agradar o cliente, evitar conflitos, não cobrar o aluno. Uma verdadeira deturpação da relação entre alunos e professores, e entre a sociedade e a instituição de ensino.

A outra questão é relativa ao conteúdo em si. Disciplinas ligadas à prática de administração de empresas são todas voltadas para o estudo e otimização do processo produtivo em indústrias. Se consideramos que as economias que mais crescem e lucram são as economias criativas, inovadoras e de serviços, o que se ensina nas escolas deve ser alterado também. Vale lembrar que as aulas não contemplam a interdisciplinaridade da atualidade, pois tanto a forma como o conteúdo das mesmas usam métodos clássicos: o professor sabe, o aluno ouve. Os conteúdos de livros básicos são sempre os conceitos base, com exemplos que remontam a 1980, e raramente trazem exemplos das práticas de produção, comércio e marketing do Século XXI.

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

### O impacto das mudanças no ensino de Administração

As novas tecnologias de informação trouxeram a possibilidade de rever Cadeias de Valor e formas de produção, gerando a possibilidade de criar empregos em verticais de consumo que não existiam antes, novas profissões e empresas com abordagens inovadoras e subversivas de toda a cadeia de valor, onde as restrições impostas pelos processos, leis e valores entregues foram desafiados. Falar de Uber, Airbnb e tantas outras empresas parece repetitivo neste momento, mas essas empresas nos mostram que todas as regras estabelecidas podem ser quebradas, sempre que alguém se dispuser a ver uma oportunidade em algo que não atende o consumidor ou não é eficiente.

Essas empresas se tornaram exemplos constantes, pois criaram mercados de consumo que não existiam anteriormente. Consumimos serviços que são alimentados de informação e que tem sua capacidade de comunicar-se com os clientes multiplicadas pelo próprio usuário, que cria conteúdo e alimenta a divulgação do mesmo, além de aumentar seu valor, justamente por dar testemunhais com a veracidade da fala comum, e não a fala articulada pelo marketing de uma empresa.

Essas novas empresas não produzem nem seu próprio conteúdo, que dirá possuir ou produzir algo. São essencialmente empresas de serviços, assim como a Amazon também é. Apesar de ser uma empresa tão próxima dos bens de consumo, a Amazon nunca carrega mais estoque do que o necessário, e boa parte de sua eficiência na logística reside em não ter um único centro distribuidor, mas múltiplos, inclusive não carregando o estoque de bens cujo ciclo de venda é mais demorado e o risco financeiro maior, como é caso de linha branca.

Ao olharmos como essas empresas operam, fica claro que os livros clássicos não abordam essas práticas de administração e não ilustram a realidade que o jovem aluno vive. Cercado de aulas clássicas, onde a hierarquia entre aluno e professor é clara, e onde o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno um ser que deve preparar-se para provas e não alguém que aprende uma profissão, o aluno fica desmotivado.

Juntemos a isso o fato de ser fácil para o aluno achar conteúdo. Podemos questionar a qualidade do que esse aluno vai encontrar, mas não é a exclusividade de acesso ao conteúdo que garante a posição de superioridade de um professor na sala de aula, mas aquilo que ele aporta com sua experiência de vida. É muito mais o como aplicar e usar com sabedoria, do que o saber o conceito em si.

Soma-se a esta realidade, a necessidade que as empresas tem de empregar pessoas cuja capacidade de execução é grande. O tempo de treinar internamente não só está diminuído pela pressão da competição, mas também pela pressão de transformar-se digitalmente, aprendendo a usar tecnologias que não existiam antes, como algoritmos, grandes volumes de dados, entre outros. Portanto, aqueles que são absorvidos pela empresa deverão ter competências técnicas atuais e uma sólida base conceitual.

Isso no leva ao ponto principal, que é saber quais são as competências que alguém deve adquirir nessa trajetória de aprendizado para estar pronto para os novos desafios.

#### Novo perfil discente

Jovens criados dentro da nova economia são pessoas conectadas a plataformas digitais desde a mais tenra idade. Boa parte de suas interações sociais ocorrem dentro de redes sociais e games. Sendo assim, a familiaridade com as plataformas é grande. Mais do que isso, interagir socialmente, aprender os mecanismos de funcionamento das ferramentas e aprender errando já fazem parte do aprendizado desse grupo de pessoas que terá entre 25 e 30 anos em 2030.

São esses jovens que estão se preparando para entrar na faculdade agora e, por saberem que podem adquirir conhecimento dentro dos meios digitais e das próprias experiências, desafiam os métodos tradicionais de aprendizado. Eles têm consciência de que o conteúdo não está confinado às salas de aula, que o professor não é o único guardião desse conhecimento e que a melhor forma de aprender é fazendo, tentando, errando e acertando. Por isso, os métodos tradicionais de ensino, calcados em modelos do Século XX já não são o suficiente para atrair a atenção do aluno.

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

Em países desenvolvidos, onde as profissões remuneram de forma bastante equânime, o diploma já não atrai tanto. Por essas razões, manter os métodos de ensino onde o professor é o centro, onde há provas, onde o aprendizado é teórico, não geram valor para o aluno e para a sociedade.

Some-se a isso o fato de que boa parte desses jovens aprenderam a programar ou usar o potencial das ferramentas de forma totalmente autodidatas, online, usando as comunidades, fóruns e chats para trocar experiências. Isso significa que ganharam competências que nem sempre são somadas a seu curriculum de forma justa. Essas são pessoas que já possuem das competências necessárias para aprender por toda a vida (life long learning), sabem compartilhar e viver em comunidades de aprendizado-ensino online, são empreendedoras e resilientes.

Segundo o IFTF, esses jovens formam hoje 9 arquétipos futuros estudantes:

- **Concorrentes:** reconhecem essa colaboração é a estratégia vencedora para ambos aprendendo e ganhando os prêmios do jackpot, e eles são tão bons em montar equipes globais como eles estão criando soluções vencedoras.
- **Artista de Startups:** entendem que startups são todas sobre como encontrar novos modelos de negócios que podem escalar até algo grande. Eles lançam continuamente todos os tipos de novas organizações de inicialização e transformá-los em salas de aula para si e para os outros, também. E algum dia em breve, eles receberão crédito por todos seus aprendizados e até por suas falhas.
- **Transicionista:** são futuristas práticos: eles veem tanto os desafios e oportunidades na atual transição global para uma nova economia e sociedade. Como mestres da mudança, eles ajudam indivíduos, organizações e especialmente cidades, a desenhar caminhos viáveis para o futuro.
- **Cidadão Global:** Como os humanos descobrem como se tornar um verdadeiro sociedade global, os Cidadãos Globais estão aprendendo significa agir global e localmente ao mesmo tempo. E eles estão trabalhando para criar, construir e ensinar as novas regras e estruturas que permitirão todos a participar com igualdade de oportunidades em um novo trabalho global + aprender economia.
- **Speed Runner:** No mundo dos jogos eletrônicos, um speedrunner é alguém que vence o jogo jogando rapidamente através de todos os níveis em tempo recorde. Na vida real, Speedrunners transformam suas vidas em jogos, usando simulações para testar continuamente os próximos passos trabalhe + aprenda caminhos.
- **Autoconsciente:** colocam um prêmio no autoconhecimento, tocando ciência e experiência pessoal para entender a mente humana, o corpo e o futuro com base para tudo o mais que eles fazem na vida.
- **DJ:** são hábeis em curar cultura - especialmente cultura pop, para criar experiências significativas para grupos de pessoas, on-line e off-line. Eles ajudam os outros a alcançar a celebridade através de sua própria celebridade.
- **Eco-maker:** misturam a cultura DIY do "maker" com uma paixão pelo futuro do planeta. Eles aprendem e ganham fazendo o uso mais eficiente de recursos, incluindo materiais residuais. Eles também fazer uso eficiente dos recursos humanos com cooperativas e instruções on-line de origem social.
- **Climate Changer:** Os cambistas climáticos são os primeiros a responder aos eventos de mudança climática: incêndios florestais, inundações, secas, crises alimentares e todas as questões de deslocamento humano que tais eventos produzem. Com tecnologias tais como sensores e ferramentas de alta resolução para análise do meio ambiente, eles constroem a ciência de ação climática, ajudando os seres humanos a se adaptarem desafios da vida do século XXI.

Destes, os mais ligados à área de administração são: o **Artista de Startups, o Transicionista e o Cidadão Global**. Neles observamos características de típicas de administradores de empresas: visão global, de desafio e negócios, mas como descreve o relatório, não são perfis criados a partir de conteúdos vindos

## **SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**

de livros, mas de uma energia interna que encontra eco em ferramentas e comunidades que permitem o desenvolvimento dessas pessoas.

Instituições de ensino tradicionais, usando metodologias de ensino que deixam o aluno passivo em sala de aula não encontram eco nessas pessoas, razão suficiente para repensar as instituições e suas práticas.

### **Novo perfil docente**

O docente que irá ministrar aulas para esse aluno deverá ter um novo perfil. Além da profundidade de conhecimento técnico, esse profissional de Ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em ambientes digitais, para poder orientar e ajudar os alunos usando a mesma linguagem que estes utilizam – a linguagem digital.

Uma vez que o Mercado exige que profissionais formados nas instituições de Ensino sejam imediatamente capazes de aplicar o que aprenderam, o professor deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceito em atividades práticas que simulem eventos reais dentro de empresas.

Posto que grande parte dos trabalhos relacionados à Administração no futuro estarão ligados a meios digitais, Inteligência Artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio.

Um dos pontos principais é a cooperação em grupos, portanto, entender a nova dinâmica de liderança em um contexto como este é mister, e deve ser ensinada através de técnicas que ajudem o grupo a ser produtivo, apesar das barreiras. Isso implica que o professor deverá dominar essas técnicas e aplicá-las no momento apropriado.

O perfil desse novo professor é de líder criativo. Na Liderança Criativa o fundamental a matéria prima são as pessoas e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é a semelhante à de um diretor de teatro, que incentive e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado.

### **Urgência da revisão de Conteúdos**

Programas de graduação em administração foram reorganizados para se tornar semelhantes aos programas de MBA ensinados nas escolas de negócios hoje, e assim atender o bacharelado de forma adequada, deixando os MBAs responsáveis por instrumentalizar pessoas em disciplinas de administração de empresas que estejam fazendo a transição de carreira.

As disciplinas escolhidas para compor a grade básico dos cursos há algum tempo não atualizam o discurso, processos e exemplos. Desde a produção de commodities como grãos de soja até o serviço de entrega do produto final no distribuidor são controlados através de tecnologias, automatizados seja por robôs, seja por Inteligência Artificial. Portanto, muito poucas decisões fazem parte da rotina de gerentes e coordenadores. A cada dia, o número de tarefas gerenciais automatizadas cresce, o que modifica o papel do gestor. Esse profissional deverá ser capaz de criar estratégias e alimentar os sistemas com elas, observando resultados com uma frequência maior. A complexidade da tomada de decisão passará pelo entendimento do algoritmo que agora toma as decisões com base nos objetivos criados na estratégia.

Isso implica numa ampliação do conteúdo para campos de conhecimento que não existiam há anos atrás: IA, Machine Learning e algoritmos, para citar alguns, e a pensar em formas criativas de tornar negócios viáveis em um mundo onde a produção ocorre em esteiras inteiramente automatizadas e o que se entrega realmente são os serviços agregados.

### **Desafios das metodologias de ensino atuais - Articulação teoria x prática**

A articulação entre teoria e prática estão sob intensa demanda tanto de alunos, como de empresas.

A aquisição de competências emocionais na gestão e solução de problemas complexos é o principal

## **SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO**

impulsionador desta demanda. Por esse motivo, metodologias ativas de Ensino, bem como o aprender fazendo (learn by doing) são metodologias importantes de Ensino.

Ainda assim, fica faltando uma integração entre disciplinas, mostrando como uma decisão afeta as demais áreas da empresa e suas decisões. Sendo assim, projetos integradores tornam-se uma excelente fonte de experiência controlada e sob supervisão de professores, mentores e membros da comunidade empresarial.

O curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se por oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras.

Todas as disciplinas deverão ser ministradas considerando a onipresença dos meios digitais, a formalidade e a disciplina da linguagem das tecnologias, o uso de dados, o ambiente de mudança de cadeias de valor e formas de geração de valor.

Os professores contratados deverão ser profissionais treinados para desenvolver as competências técnicas, mas também terão a responsabilidade de criar um ambiente para o desenvolvimento das emocionais que compõem os líderes do Século XXI. Aprender a aprender está entre as mais importantes, posto que o conhecimento de áreas específicas se renova de forma acelerada e exige constante atualização dos profissionais. Resiliência e capacidade de lidar com situações ambíguas serão temas explorados através de dinâmicas em sala de aula, bem como o trabalho em times interdisciplinares, interculturais, virtuais ou não, o que também exercitará a capacidade de liderar de forma situacional, de desenvolver a comunicação escrita e oral, e de criar laços emocionais que geram a confiança dentro de times.

O uso das Metodologias Ativas promoverá a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é fazer com que o estudante deixe de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passe a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas.

Na metodologia ativa o jovem é convidado a participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade. O professor deixa de ser o ator principal em sala de aula e se torna um mediador do conhecimento. Ele trabalha em conjunto com a turma para compartilhar conceitos e estimular o pensamento crítico.

O aluno é o protagonista do seu processo de construção do saber, pois ele terá uma maior responsabilidade para alcançar seus objetivos educacionais. Ele precisará aprender a se autogovernar e passará a buscar no professor um apoio para o seu desenvolvimento.

Essa metodologia de ensino propicia maior interação em sala de aula e exige comprometimento da turma para que todos possam se desenvolver. Como resultado, os alunos ficarão mais motivados para frequentar a faculdade e mais interessados em aprender.

As atividades compreenderão aspectos diferenciados como:

- Sala de aula invertida (o aluno é agente do saber);
- Leitura prévia de conteúdo para favorecer a interação;
- Uso de tecnologia para potencializar o aprendizado;
- Promoção de competições ou desafios para instigar o pensamento, o trabalho em equipe e a liderança;
- União de teoria e prática;
- Estudo de casos;
- Resolução de problemas;
- Utilização de jogos;

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

- Estímulo ao protagonismo, liderança e empreendedorismo.

Deste modo, o aluno aprenderá a interpretar situações, compará-las e será estimulado a fazer uma análise crítica. Consequentemente, ele estará mais preparado para encarar os desafios profissionais no futuro, pois o mercado exige pessoas capazes de solucionar problemas.

A Metodologia Ativa é importante para o projeto do curso, pois ela adapta a realidade do aluno, criado em um mundo digital, ao contexto em sala de aula. Logo, em vez de o estudante receber conteúdos prontos e exercícios mecânicos para resolver, ele será estimulado a fazer mais pesquisas por conta própria, compartilhar conhecimento e participar de debates.

O que nos leva ao ponto seguinte que é o da duração do curso. A duração de um curso tem impacto na velocidade que um estudante obtém o diploma, e nas consequentes vantagens disto, assim como no valor total que irá investir para obter o mesmo.

Considerando que a realidade de uma boa parte da população jovem e adulta do Brasil é o ingresso no Mercado de Trabalho sem a aquisição de um diploma, a consequência natural é que esta pessoa, em algum momento do futuro, sinta a necessidade de concluir um curso superior, a fim de evoluir hierarquicamente dentro de uma carreira, obter um Mestrado Acadêmico ou ser aprovado em processos seletivos.

Em diversos países, notadamente nos Estados Unidos, boa parte do abandono do Ensino Superior ocorre por conta da carga de trabalho que a dupla jornada, trabalho e escola impõem. O rendimento escolar é menor, a cota de sacrifício pessoal é maior e o equilíbrio financeiro nem sempre é possível, gerando abandono.

No que se refere ao valor pago, um investimento de longo prazo, significa não só mais horas de dedicação e estudo, mas um valor maior investido. Nos Estados Unidos, 71% dos trabalhadores que também estudam abandonam os estudos para priorizar e prover para si mesmos e familiares, enquanto 43 a 52% dos estudantes que também trabalham, abandonam a escola por não conseguirem equilibrar as duas situações adequadamente.

BARTLETT, Ghristopher A. *GE's Two-Decade Transformation: Jack Welch's Leadership*. Estudo de Caso, Harvard Business School, 1999.

INNOVATE+EDUCATE. "Shift Happens." Santa Fé, New Mexico - EUA, 2019.

**SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)  
DE ADMINISTRAÇÃO**

**ANEXO I**

**PROPOSTA PARA DISCUSSÃO DE RESOLUÇÃO DAS DCN  
ADMINISTRAÇÃO**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:**

**Art. 1º** A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

**Art. 2º** A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica, programas de extensão, sua articulação com a realidade social do curso, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

**§ 1º** O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I. objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II. condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III. cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV. formas de realização da interdisciplinaridade;
- V. modos de integração entre teoria e prática;
- VI. formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII. modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII. incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX. concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X. concepção, composição e regulamentação das atividades complementares;

**SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)  
DE ADMINISTRAÇÃO**

- XI. Articulação das competências técnicas com as comportamentais.
- XII. Conteúdos ministrados devem considerar a onipresença dos meios digitais, a formalidade e a disciplina da linguagem das tecnologias, o uso de dados, o ambiente de mudança de cadeias de valor e formas de geração de valor.
- XIII. Conteúdos articulados, inter e transdisciplinarmente, na forma de trabalho integrado, preservando a vocação do curso e perfil do egresso.

§ 2º. As Linhas de Formação Específicas, ou trilhas de conhecimento, nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

**Art. 3º** O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, desenvolvimento e aptidão para compreender de modo crítico e analítico, as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador, com iniciativa, resiliência e capacidade de inovação.

**Art. 4º** A operacionalização curricular deve contar com suporte básico, físico e virtual, necessário para que docentes e discentes desempenhem com qualidade suas tarefas, tendo uma biblioteca, física e virtual, adequada, equipada e atualizada, laboratórios com espaços e infraestrutura adequada, alunos por turma em quantidade compatível com a proposta pedagógica. Deve haver integração entre o campo de atuação/mercado e a Instituição para desenvolvimento de pesquisas, contatos diretos com profissionais, experiências na organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º A organização curricular integra conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho e com essa integração os discentes serão capacitados e estarão preparados para mobilidade permanente, considerando as atividades profissionais e o desenvolvimento da aptidão para exercerem diferentes ocupações nas organizações e na sociedade como um todo.

§ 2º Devem ser consideradas as qualidades e as competências do saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los em um contexto; saber transportar; saber aprender e aprender a aprender; e saber empreender e inovar.

§ 3º O curso contribuirá para que os discentes, com base no processo de ensino-aprendizagem, possam selecionar, criticar, comparar e elaborar novos conceitos, contribuindo para a renovação e a criação de conhecimentos significativos e relevantes, desenvolvendo características como: flexibilidade, diversificação, diferenciação, globalização, internacionalização e integração adquiridos durante a sua formação.

**Art. 5º** O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I. Ser um líder capaz de se conectar com outros de forma verdadeira, estimulando reações e interações, reconhecendo a perspectiva da liderança situacional, a valorização do ser humano, respeitando a realidade e regionalidade.

**SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)  
DE ADMINISTRAÇÃO**

- II. Entender conceitos provenientes de múltiplas disciplinas, integrá-los de forma criativa, a fim de atingir os objetivos da empresa, desenvolvendo e trabalhando com equipes multidisciplinares, locais e globais, privilegiando a prototipagem e teste de soluções para aprendizado com vistas a inovação contínua
- III. Desenvolver capacidade para transferência de conhecimentos da vida e da experiência cotidianas, com diferentes graus de complexidade, para o ambiente de trabalho e campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, nacionais e internacionais, com condições para elaborar, implementar e consolidar projetos empresariais.
- IV. Ter domínio de processos de comunicação com expressão compatível com o exercício profissional, processos de negociação nacionais e internacionais, relacionamentos interpessoais intergrupais, de modo pragmático e com grandes volumes de informação.
- V. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico, utilizando ferramentas quantitativas e qualitativas para melhoria do processo decisório, considerando valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais, com senso crítico e criativo.
- VI. Pensar de forma crítica e analítica, integrada e sistêmica em sua organização e em suas relações com o meio, com diferentes graus de complexidade, nos processos da tomada de decisão.
- VII. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções com os recursos disponíveis ou desenvolvendo novos, implementando com estratégias inovadoras.
- VIII. Refletir e atuar criticamente sobre a gestão, implementando as mudanças tecnológicas e gerenciais indispensáveis às organizações.
- IX. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, disposição para aprender continuamente, e empreender com consciência da qualidade e das implicações éticas em seu exercício profissional.
- X. Assimilar e lidar com inovações provenientes de novas tecnologias, traduzindo dados ou a linguagem da máquina em conceitos abstratos, como forma de encontrar e desenvolver novos modelos de negócios.
- XI. Encontrar soluções para situações complexas, em diferentes cenários culturais, com grupos virtuais ou presenciais formados por humanos, robôs e Inteligência Artificial, adaptando-se a novas situações e criando alternativas, com visão de sustentabilidade socioambiental.
- XII. Estimular a resiliência focando no autodesenvolvimento e no pensamento estratégico da gestão, tendo presente o contexto sociocultural, a sociedade com mercados globais interligados por tecnologias e altamente dinâmicos

**Art. 6º** Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- I. Conteúdos de Formação Básica: compreendem a formação elementar do discente de Administração, consistindo em conteúdos que traduzem o conhecimento filosófico, sociológico, antropológico e linguístico, articulado com os conhecimentos comportamentais, jurídicos, econômicos e contábeis integrados de modo sistêmico com matemática, estatística, tecnologias de comunicação e de informação, segundo uma perspectiva ética;
- II. Conteúdos de Formação Profissional: são conteúdos relacionados com os campos específicos da formação do administrador, envolvendo administração geral, organizações, recursos humanos, marketing, materiais, produção e logística, finanças e orçamento, sistemas e tecnologias de informação, estratégia e serviços;
- III. Conteúdos de Estudos Complementares: abrangem pesquisa operacional, teoria dos jogos, responsabilidade socioambiental, econometria, direção de projetos, legislações específicas e

## SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DE ADMINISTRAÇÃO

aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes e complementares aos conteúdos de formação profissional;

- IV. Conteúdos Eletivos: caracterizam-se como estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando, evidenciado em conteúdos eletivos ou optativos de outros cursos, bem como disciplinas com ementa livre definidas em tópicos especiais ou avançados de conhecimento; e
- V. Projeto Interdisciplinar: é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do curso, definido em etapas que compreendem as disciplinas de cada semestre letivo, sendo centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação dos conteúdos do respectivo semestre, compreendendo técnicas de pesquisa, e observando os seguintes preceitos:
- trabalho em grupo ou individual, com tema a ser definido pela coordenação do curso em conjunto com os professores do semestre letivo correspondente;
  - desenvolvimento sob a supervisão de um professor orientador, indicado pela coordenação entre os docentes do respectivo semestre;
  - os temas objeto do trabalho interdisciplinar terão grau de dificuldade definida, de forma cumulativa, em função do estágio de formação do estudantes, de modo compatível com os conteúdos ministrados em cada semestre.

**Art. 7º** A construção do conhecimento deve estabelecer uma diferenciação entre currículo escrito e currículo resultado da prática realizada e mediada pelas ações dos docentes (ação efetiva docente) e discentes (trabalho efetivo discente) dentro e fora da sala de aula, intra e extra muro.

**Parágrafo único.** O entendimento de organização curricular como programa educacional será uma ação acadêmica e pedagógica ampla para os diferentes componentes curriculares com definição de finalidades e processo de ensino-aprendizagem pretendido. A valorização das experiências vivenciadas pelos alunos em contexto fora e dentro do ambiente acadêmico tornará o conhecimento flexível e aberto para adaptação. Na atualidade o desafio educacional será planejar a operacionalização do currículo para que emergja uma formação ampliada, relevante, mais dinâmica, inovadora e transformativa

**Art. 8º** A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

**Art. 9º** O Trabalho interdisciplinar é componente curricular obrigatório destinado à consolidação dos conteúdos estudados em cada semestre letivo, articulados de forma sistêmica e interdisciplinar, integrados semestralmente com grau de dificuldade diferenciado à medida em que os estudantes avançam em seus estudos curriculares.

**Parágrafo único.** A instituição deverá emitir regulamentação própria do trabalho interdisciplinar, aprovada pelo seu Colegiado Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes e técnicas relacionadas com sua elaboração.

**SUGESTÕES DO CRA-SP PARA AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)  
DE ADMINISTRAÇÃO**

**Art. 10.** O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

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

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

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

**Art. 11.** As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

§ 1º As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

§ 2º As atividades de extensão serão consignadas e incorporadas ao projeto pedagógico do curso na forma de programas, projetos, atividades e/ou ações extensionistas, tendo foco na Administração, articuladas com o ensino.

**Art. 12.** A carga horária mínima dos cursos de graduação será de 3.000 horas relógio.

**Parágrafo único.** As IES poderão optar pela destinação de até 10% da carga horária total do curso para o estágio supervisionado; até 10% da carga horária total para atividades complementares; e até 20% da carga horária total do curso para conteúdos ministrados na modalidade de EaD.

**Art. 13.** As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

**Parágrafo único.** As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

**Art. 14.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.