

Regionalidade em Administração: como o construto está difundido no ensino superior brasileiro?

Regionality in Administration: How Is the Construct Spread in Brazilian Higher Education?

Murilo Alves Santos¹ⁱ, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2501-716X>; Nathália Cristine Schiavinati²ⁱⁱ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0507-4207>; Valdir Valadão Júnior³ⁱⁱⁱ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7930-8056>; Vinícius Silva Pereira⁴ⁱⁱⁱⁱ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4521-9343>

1. Federal University of Uberlândia Uberlândia- MG – Brasil. E-mail: mualvesan@yahoo.com.br
2. Federal University of Uberlândia Uberlândia- MG – Brasil. E-mail: nathalia.schiavinati@hotmail.com
3. Federal University of Uberlândia Uberlândia- MG – Brasil. E-mail: valdirjr@ufu.br
4. Federal University of Uberlândia Uberlândia- MG – Brasil. E-mail: viniciuss56@gmail.com

Resumo

Os cursos de Administração no Brasil devem, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), incluir conteúdos de formação básica e complementar alinhados com as perspectivas históricas e regionais. O objetivo deste estudo foi analisar a regionalidade enquanto construto presente nos cursos de Administração a nível de graduação pelas universidades públicas do país. Através da análise de conteúdo, foram analisadas ementas de cursos de administração que alcançaram conceito máximo no ENADE, mapeando regionalidade a partir das palavras-chave: “região”, “regionalidade”, “regional” e “regionalismo”. Embora o escopo do trabalho não alcance aprofundamentos vivenciados no cotidiano da sala de aula ou formas diversas de se interpretar a regionalidade, com a presença do construto regionalidade em apenas 45% dos projetos pedagógicos pesquisados, 35% das disciplinas obrigatórias e 30% das optativas, infere-se não existir ampla difusão e implementação da regionalidade, evidenciando a distância para adequação, tratamento e valorização ao ambiente de aprendizagem da região.

Palavras-chave: regionalidade, ensino, administração.

Abstract

Administration courses in Brazil must, according to the DCNs, include basic and complementary training content aligned with historical and regional perspectives. The aim of this study was to analyze regionality as a construct present in Administration courses offered by public universities in the country. Through content analysis, the programs of administration courses that reached the maximum grade in ENADE were analyzed to map regionality based on the keywords: “region”, “regionality”, “regional” and “regionalism”. Although the scope of the work does not reach depths experienced in the daily life of the classroom or different ways of interpreting regionality, with the presence of the regionality construct in only 45% of the researched pedagogical projects, 35% of the compulsory subjects and 30% of the electives, it is inferred that there is no widespread dissemination and implementation of regionality, evidencing the distance for adequacy, treatment and valorization to the learning environment of the region.

Keywords: regionality, education, administration.

Citation: Santos, M. A., Schiavinati, N. C., Valadão Júnior, V. & Pereira, V. S. (2024). Regionalidade em Administração: como o construto está difundido no ensino superior brasileiro? *Gestão & Regionalidade*, v. 40, e20248326. <https://doi.org/10.13037/gr.vol40.e20248326>



1 Introdução

O surgimento do ensino superior em administração no Brasil decorre de um contexto desenvolvimentista com seus marcos iniciais na ministração pela Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP) em 1941 e na primeira faculdade na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV) em 1950 (Lima, 2020). Atualmente, nota-se aumento expressivo, tanto na oferta de cursos a nível de graduação (Souza-Silva *et al.*, 2018), quanto de pós-graduação *stricto sensu* (Hoper Educação, 2019; Silva & Costa, 2014). Evidência disso é o crescimento de 105,4% nas vagas entre 2010 (com pouco mais de 533 mil) e 2018 (quando foram ofertadas aproximadamente 1,1 milhão de vagas), conforme dados do Censo de Educação Superior em 2018 (CFA, 2019).

Nesse cenário, sobretudo após os anos 1970, quando as mudanças deixaram de estar concentradas em um único elemento organizacional e assumiram um caráter multidimensional, contemplando alterações sociais, econômicas e políticas, extensíveis ao mundo dos negócios (Fischer, 2002), notam-se modificações no eixo central ensino/aprendizagem para as instituições de ensino superior (Silva & Leite, 2014). Ademais, o contexto de globalização imprimiu velocidade de mudanças, avanços tecnológicos e trocas comerciais em âmbito mundial, suscitando uma reorganização na gestão das empresas (Pettinati, 2012).

O docente, nesse contexto, assume o papel de gerenciador do processo de aprendizado com a necessidade de desenvolver em si competências necessárias para um ensino adequado (Silva & Costa, 2014), suscitando a construção de competências pertinentes também nos futuros gestores. A criticidade do tema avança no questionamento sobre a efetiva contribuição da academia ante o real desenvolvimento dessas competências e quanto ao direcionamento do indivíduo à ação *versus* uma postura passiva de meras reproduções de conteúdo e de currículos mínimos obrigatórios (Nicolini, 2002).

Perante a uma sociedade economicamente mais aberta, com livre intercâmbio de mercadorias e ideias, nota-se o surgimento de alianças e arranjos institucionais constituídos pela valorização do local e do regional (Gil, Oliva, & Gaspar, 2008), propiciando a necessidade de discussão acerca da regionalidade enquanto reação e consequência da globalização.

Regionalidade se desdobra como constructo inerente também ao processo de ensino e, evidência disso é sua presença permeando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração reformuladas pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior em 2020 (documento aguarda as devidas homologações).

Segundo o documento, o egresso dos cursos de graduação em Administração deve reunir um conjunto de conteúdos que o prepare para o ambiente profissional de acordo com as características locais, regionais, nacionais ou globais desse mercado. Além disso, os projetos pedagógicos dos cursos devem se pautar em interações efetivas e coerentes desse egresso com tal mercado, observado o âmbito regional (Brasil, 2021).

Ante ao importante papel que as universidades têm de capacitar seus egressos como pessoas estratégicas para as organizações, o que se observa são lacunas no universo de estudos sobre modelos práticos (Nunes, Barbosa, & Ferraz, 2009) e dificuldades tanto na identificação das competências esperadas de um egresso, quanto na conciliação entre os Planos de Ensino e as DCNs das respectivas áreas (Arantes & Normanha Filho, 2020).

Portanto, pesquisar regionalidade no ensino em administração, além de suprir essas demandas presentes na literatura, concilia um aspecto prático essencial, dentre aqueles que, embora inerentes à realidade organizacional, ainda se distanciam no entrosamento com a teoria e as competências no Ensino em Administração (Arantes & Normanha Filho, 2020; Lima, 2020). O efeito regional e do ambiente de aprendizagem dos alunos (Lima, 2020) é necessário



na proposta de um aprendizado conectado às particularidades contextuais (Lima & Silva, 2015) e como propulsor de atuação profissional voltada ao desenvolvimento local (Lima, 2020).

Como forma de unir, portanto, a regionalidade – necessária e presente na sociedade atual – aos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos relacionados ao Ensino em Administração, com suas nuances e influências históricas e com notoriedade no universo acadêmico atual, o presente artigo visa responder como a regionalidade, enquanto construto, está difundida no ensino superior brasileiro. O objetivo da pesquisa é, assim, analisar a presença da regionalidade nos cursos de Administração em universidades públicas do país.

Para cumprir a proposta apresentada, a pesquisa se desenvolverá inspirada nos procedimentos metodológicos de Sousa e Valadão Junior (2013), replicando o uso da análise de conteúdo, porém com ênfase para a análise da regionalidade.

No âmbito teórico, as contribuições propostas pelo trabalho avançam para apresentar a disseminação desse conceito presente nos estudos da área enquanto pauta de ensino no país. Entendendo e discutindo a necessidade da regionalidade como componente teórico de estudo, Bertero *et al.* (2013) destacam que as teorias futuras estão pautadas, entre outras coisas, na base de conhecimento local aplicada à explicação de fenômenos específicos locais.

Sob a ótica prática, a análise da disseminação desse construto visa evidenciar o avanço do tema nos cursos ao longo do país. A necessidade de abranger o conhecimento histórico da região, além das necessidades locais como componentes da estrutura curricular em Administração, implicam na forma de ensinar, nos modelos teóricos e até mesmo nas práticas organizacionais. Faz-se necessário ampliar e adequar estratégias de ensino ao ambiente de aprendizagem e uma das formas de o fazer é relacionar o currículo às particularidades regionais (Lima, 2020).

A alocação de esforços e recursos na geração de contribuições para a compreensão e a ação sobre problemas locais pode resultar em um salto qualitativo na produção científica local (Bertero *et al.*, 2013). Nesse sentido, as políticas públicas de educação devem pensar ações de desenvolvimento regional, considerando o contexto de aplicação do conhecimento, culminando na melhor qualificação de profissionais para suprir as demandas regionais (Lima, 2020). Assim, do ponto de vista social, os avanços pretendidos por este trabalho se voltam para a ampliação da análise das competências necessárias aos profissionais de administração, através da incorporação dos aspectos de regionalidade, dada a relevância que o construto assume no cenário atual e ampliando o foco para todo o público discente.

O trabalho tem em sua estrutura esta seção com aspectos introdutórios, problematização, conceituação e objetivos acerca do tema e, nas sessões seguintes, respectivamente, os conteúdos teóricos que pautam a reflexão proposta com devido respaldo na literatura acadêmica, a metodologia utilizada, os resultados e análises e, por fim, as considerações finais.

2 Regionalidade

As discussões acerca da regionalidade compreendem conceitos que, embora paralelos, são diversos e diferentes em nível de abrangência. Exemplos disso são os termos propostos por Haesbert (2010) que envolvem e conceituam **região** como elemento geográfico concreto; **regionalização** como um processo que envolve diferenciação e/ou delineamento do espaço em parcelas coesas ou articuladas; e **regionalidade**, abrangendo as dimensões simbólicas da região. Ainda para o autor, estes três elementos enfrentam, num mundo globalizado, reconfigurações acerca da crescente complexidade de suas delimitações espaciais e das relações entre os sujeitos e dimensões que as constroem.

Conquanto região seja entendida como a forma matricial de organização do espaço, tendo como característica básica a demarcação de um território com limites precisos, tal conceito



sofre mudanças e passa a ser entendido como uma porção de espaço cuja unidade é dada pela síntese da forma singular dos fenômenos físicos e humanos, e cuja diferenciação se dá a partir dessa singularidade (Moreira, 2007).

De acordo com Hettne (1999), a regionalidade constitui um processo que evolui, de maneira geral, em cinco estágios, conforme as características de uma região: 1) região como **unidade geográfica**, delimitada por barreiras físicas e características ecológicas; 2) região como um **sistema social**: diversas relações entre grupos de diferentes localidades; 3) região como **organização formal** para a cooperação em setores econômicos, culturais, militares e políticos; 4) região como **sociedade civil**, formada a partir da promoção da comunicação social e convergência de valores de uma região advindas das estruturas organizacionais locais; 5) região como **formação histórica** com identidade específica, que pode ser expressa na formação de microrregiões.

Nesse sentido, a região é também um espaço construído por decisões e relações humanas. Assim, uma determinada região é constituída de acordo com o tipo, o número e extensões de relações utilizadas para defini-la, em que grande parte do que é entendido como região existe apenas em um sentido simbólico, ou seja, uma regionalidade (Pozenato, 2003).

Para Gil *et al.* (2013) a regionalidade pode ser entendida como um tipo de consciência coletiva capaz de unir os moradores de uma região em torno de suas características comuns, como cultura, problemas e sentimentos. Os mesmos autores abordam o conceito de regionalidade relacionando-a com três dimensões: a dimensão cognitiva, constituída pelo reconhecimento dos elementos físicos que compõem uma região, suas fronteiras, organizações e cultura; a dimensão afetiva, que são os aspectos ligados à solidariedade em relação aos demais indivíduos da região e de suas necessidades específicas; e a dimensão conativa, referente à participação nas organizações regionais e compromisso com as ações regionais.

Assim, a regionalidade abrange características comuns de um grupo de indivíduos que possibilitam a identificação de uma região específica, ou seja, a regionalidade implica a configuração de uma mentalidade autêntica de uma região (Gil, Oliva & Silva, 2007).

Para Gil, Oliva e Silva (2007), as fronteiras regionais passaram a não ser mais definidas em termos geográficos, fazendo com que os aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos fossem vistos como reais fatores capazes de constituir e desenvolver uma região. Os autores elucidam que, dessa maneira, torna-se necessário que todos os agentes envolvidos, como a administração pública, empresas privadas e universidades, contribuam com estratégias capazes de fomentar o desenvolvimento da regionalidade.

De acordo com Fleck (2011), as Instituições de Ensino Superior (IES) são consideradas agentes ativos no desenvolvimento regional e econômico, pois são as instituições que atuam como suporte para a construção de regiões e países desenvolvidos. As universidades são um elemento de apoio para o desenvolvimento de uma região, sendo responsáveis por restituir à sociedade indivíduos aptos a utilizarem os conhecimentos adquiridos em prol do desenvolvimento coletivo.

Nesse contexto, as IES têm papel fundamental de assistir as necessidades de formação dos indivíduos presentes no território em que estão inseridas, como maneira de gerar qualificação necessária para o progresso dos cidadãos e, conseqüentemente, da região (Fleck, 2011). Relacionar o ambiente social e cultural no qual o aluno está inserido constitui uma importante atividade em qualquer tipo de formação profissional (Lima, 2020).

Para Bethlem (1999), a formação de administradores deve ser sintonizada com o ambiente de negócios brasileiro, sendo imprescindível que as empresas e universidades passem a observar as características culturais, sociais, econômicas e políticas locais para estudar e implementar práticas de gestão. Para o autor, o principal objetivo do ensino da Administração

é ensinar a melhor prática, caracterizada como algo móvel que se altera com as condições do ambiente.

Especificamente para os cursos de Administração no país, as DCNs determinam um conjunto de capacidades e competências a serem desenvolvidas entre os estudantes de graduação. Estas competências e capacidades incluem, além do domínio das principais técnicas da administração, a capacidade crítica, reflexiva, lógica, ética, analítica e criativa necessária para que os alunos possam exercer a sua profissão (Kopelke & Boeira, 2016).

Além disso, à luz dessas diretrizes, o projeto pedagógico do curso de Administração deve ser estruturado de forma a incluir conteúdos de formação básica, profissional, analítica, quantitativa e de formação complementar que revelem inter-relações com as realidades locais, regionais, nacionais e globais, a partir de uma perspectiva histórica e contextualizada da sua aplicabilidade na esfera das empresas e do meio (Brasil, 2021).

A construção do currículo para a formação de administradores precisa considerar os interesses nacionais, regionais e locais, observando a diversidade de alunos de determinada localidade e respeitando o núcleo comum curricular determinado pelas DCNs (Pacheco, 2009).

As DCNs para o curso de Administração que entraram em vigor em novembro de 2021 enfatizam a necessidade da coerência com o ambiente profissional para o qual o egresso é preparado, levando em consideração os aspectos locais e regionais, de forma a prever a efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos (Brasil, 2021).

Os projetos pedagógicos dos cursos de Administração precisam considerar os aspectos comuns relativos ao curso, além de questões que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes, tomando como base a realidade local, nacional e mundial (Will; Pacheco, 2012).

O processo de formação na área da Administração também precisa possibilitar que o aluno compreenda a dinâmica do contexto local, a fim de se tornar um profissional mais preparado, não apenas tecnicamente, mas que tenha a capacidade de compreender a dinâmica social e cultural do contexto da região. Esta dinâmica ajudaria o profissional a entender o dinamismo e a complexidade das mudanças necessárias na gestão de empresas e o seu contexto com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento regional e econômico (Lima & Silva, 2019).

Para Nasu *et al.* (2021), os profissionais formados nas áreas de negócios, como administração e contabilidade, devem possuir uma visão clara de seu papel dentro da companhia, bem como uma visão geral dos diversos setores da empresa para que as tomadas de decisões sejam assertivas. Dessa maneira, a formação acadêmica desses profissionais precisa ser sólida, para que tal perspectiva holística do negócio possa ser absorvida, e assim, executada.

Os currículos das IES, entendidos como complexas construções sociais que constituem a identidade das práticas educativas de uma instituição, devem possibilitar a formação técnica, política e ética (Macedo, 2002). Entretanto, além disso, é necessário que a elaboração dos projetos acadêmicos das instituições de ensino considere as potencialidades da região a fim de caracterizar a demanda e o perfil profissional, sendo fundamental que se considere o ambiente cultural, social e os aspectos cognitivos, comportamentais e demográficos que auxiliam na compreensão da natureza multifacetada e complexa do ambiente de aprendizagem característicos da formação de administradores (Lima & Silva, 2019).

É necessário que haja um alinhamento entre as competências desenvolvidas nos formandos de Administração com as competências exigidas pelo mercado de trabalho levando em consideração as vocações regionais no processo de formação de administradores. Visto que muitos desses futuros profissionais poderão atuar na região onde estudam, a formação ofertada pelas instituições precisa contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas nesse contexto (Silva, Nascimento, & Souza Neto, 2016). As características regionais de um local, como aspectos culturais e sociais, contribuem no processo de ensino-

aprendizagem da formação de administradores, pois potencializam a articulação entre teoria e prática (Lima & Silva, 2019).

Para Lima (2020), o ensino de Administração deve ampliar e adequar seus métodos de ensino ao ambiente de aprendizagem regional, ou seja, uma formação regionalizada que relacione o ambiente local e o ensino. O ensino de Administração sob uma perspectiva regional pode contribuir para a criação de uma identidade da profissão na região, em que os profissionais atendam às pretensões da comunidade local, considerando a Administração como um sistema capaz de agregar valor às organizações e, principalmente, à sociedade.

Mesmo que as DCNs ofereçam uma abertura legal para que os cursos de graduação em administração possuam identidade própria, sejam interdisciplinares, autônomos, flexíveis e contextualizados na realidade regional e global, na prática, observa-se um conservadorismo das estruturas curriculares que perdura por décadas sem reais e efetivas mudanças (Saraiva, 2011; Kopelke & Boeira, 2016).

A realidade dos cursos de graduação em Administração no Brasil aparenta estar distante dos ideais pretendidos nas DCNs. As matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos enfatizam as disciplinas funcionais e metodologias gerenciais, adotando uma estrita lógica de mercado. Como consequência dessa prática, a formação ofertada torna os estudantes incapazes de refletir de maneira crítica sobre as consequências de seus atos no local de trabalho e no ambiente, como um todo (Kopelke & Boeira, 2016).

A identidade do ensino de Administração pode ser caracterizada como tênue e vaga, visto que uma transformação na cultura demanda tempo. Os cursos são atrelados aos modelos de retórica e pragmatismo, fazendo com que seja dificultado o aprimoramento da imagem identitária do ensino em Administração, principalmente nas questões voltadas para as problematizações constatadas na localidade (Lima, 2020).

3 Metodologia

A presente pesquisa classifica-se como exploratória e documental. De acordo com Saunders, Lewis e Thornhill (2012), a pesquisa exploratória é adaptável, flexível e útil para esclarecer a compreensão de um problema, inclusive quando não há certeza de sua natureza. Para Gil (2002), a pesquisa documental é pautada em fontes diversas e dispersas e tem como vantagem permitir a cobertura de uma gama de eventos muito mais ampla do que aquela eventualmente abrangida em uma pesquisa direta. Tal vantagem torna-se, segundo o autor, um artifício essencial no caso de pesquisas como esta, que trata de dados dispersos em documentos de diferentes instituições públicas de ensino superior.

A construção metodológica deste trabalho se orientou pela proposta do trabalho de Sousa e Valadão Junior (2013), que analisaram o mesmo tipo de documento, a saber, ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração. No trabalho base, foram propostos cinco parâmetros de análise e dezessete competências a fim de identificar e analisar, através da análise de conteúdo, ementas de cursos superiores em Administração, sob o prisma da contribuição das competências gerenciais contempladas na formação de gestores que almejassem exercer carreiras internacionais.

Como método de pesquisa, a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) foi a escolhida para a leitura e interpretação das ementas e conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos e seus respectivos projetos pedagógicos, voltando-se para o objeto deste estudo – a regionalidade enquanto pauta nos cursos de graduação em Administração.

A análise de conteúdo proposta por Bardin pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que pretende, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de apresentação das temáticas das mensagens, gerar indicadores que permitem as



ilações de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 1977). Essa técnica é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que visam analisar diferentes aportes de conteúdo, verbais ou não verbais, por meio de uma estruturação de métodos empregados na análise de dados (Sousa & Santos, 2020).

De acordo com Bardin (1977), para a realização da análise de conteúdo é necessário que sejam realizadas algumas etapas, organizadas em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados. A etapa de pré-análise constitui o momento da organização dos materiais que serão utilizados na pesquisa, de forma a torná-lo operacional. A exploração do material é a fase relacionada à codificação do material e definição das categorias que serão analisadas e identificação das unidades de registro e de contexto dos documentos. A última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sendo o período em que as análises reflexivas e críticas são feitas pelos pesquisadores (Bardin, 1977).

Para a construção do *corpus* da pesquisa, contemplaram-se as ementas das disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de Administração ofertados pelas instituições públicas, cuja avaliação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE de 2018 (os resultados de 2019 dessa área não foram divulgados até o momento da realização desta pesquisa) tenha atingido o conceito máximo: 5, de acordo com os relatórios divulgados no sítio eletrônico do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A área de avaliação (Administração) e a classificação da instituição foram obtidas com base no mesmo relatório.

De acordo com os dados do Conceito Enade 2018, existem 1.765 cursos de administração no país, ofertados por 1.298 instituições diferentes, das quais 1.167 (90%) são particulares e 131 (10%) são públicas. Do total desses cursos, apenas 79 atingiram o conceito máximo (nota 5) no exame da referida edição, sendo que desse total, 43 são oferecidos por instituições públicas. Em virtude da duplicidade de dados observada em três das instituições presentes no *corpus*, o acesso aos documentos foi realizado em 38 cursos, compondo assim um *corpus* com 4.860 laudas, 1.267 delas eletrônicas.

Buscas por documentos via fontes de dados alternativas como, por exemplo, a solicitação de material por e-mail, não foram realizadas, uma vez que os resultados preliminares do artigo-base demonstraram insucesso nesse tipo de estratégia.

Como este estudo teve por objetivo analisar a regionalidade enquanto construto presente nos cursos e disciplinas de Administração ofertadas a nível de graduação pelas universidades públicas do país, a partir do material identificado, as palavras-chave “região”, “regionalidade”, “regional” e “regionalismo” foram utilizadas na exploração dos documentos.

As etapas realizadas nesta pesquisa estão explicitadas no Quadro 1, abaixo, e demonstram quais foram as ações tomadas baseadas nas três fases da análise de conteúdo descritas por Bardin (1977):

Quadro 1. Etapas da análise de conteúdo aplicadas nesta pesquisa.

Etapas da Análise de Conteúdo	Aplicação na Pesquisa
Tratamento do texto	Mapeamento dos sites institucionais de cada IES classificada na base do INEP, identificando o conteúdo e a forma em que estão disponibilizados.
Análise do texto e categorização	De posse dos <i>links</i> , foi realizado o acesso e a categorização individual de duas formas: aqueles nos quais os projetos pedagógicos, os conteúdos programáticos dos cursos e as ementas estavam disponíveis na forma de documentos digitais; e aqueles nos quais os conteúdos eram apresentados sob a forma de laudas eletrônicas (no próprio site/link)

	Posteriormente, procedeu-se com a busca eletrônica dos termos-chave (“região”, “regionalidade”, “regionalismo”, “regional”) através dos artifícios tecnológicos de busca disponíveis para cada um dos tipos de documentos;
Análise dos dados obtidos	Nos documentos em que se identificou a presença de ao menos uma das palavras-chave, foram realizadas a análise do texto propriamente dita e a categorização da IES com base no tipo de disciplina para a qual havia menção ao construto. Foram consideradas aqui categorias de Disciplinas Obrigatórias, Disciplinas Optativas e Projetos Pedagógicos;
	Diante dos dados obtidos, procedeu-se à construção dos resultados expostos a seguir na seção de resultados.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Bardin (1977).

Fundamentada nos dados obtidos, uma análise da difusão dos termos direcionados à regionalidade nos cursos de Administração, bem como a forma em que são abordados, foi realizada. A discussão acerca desses achados se aprofunda na seção seguinte.

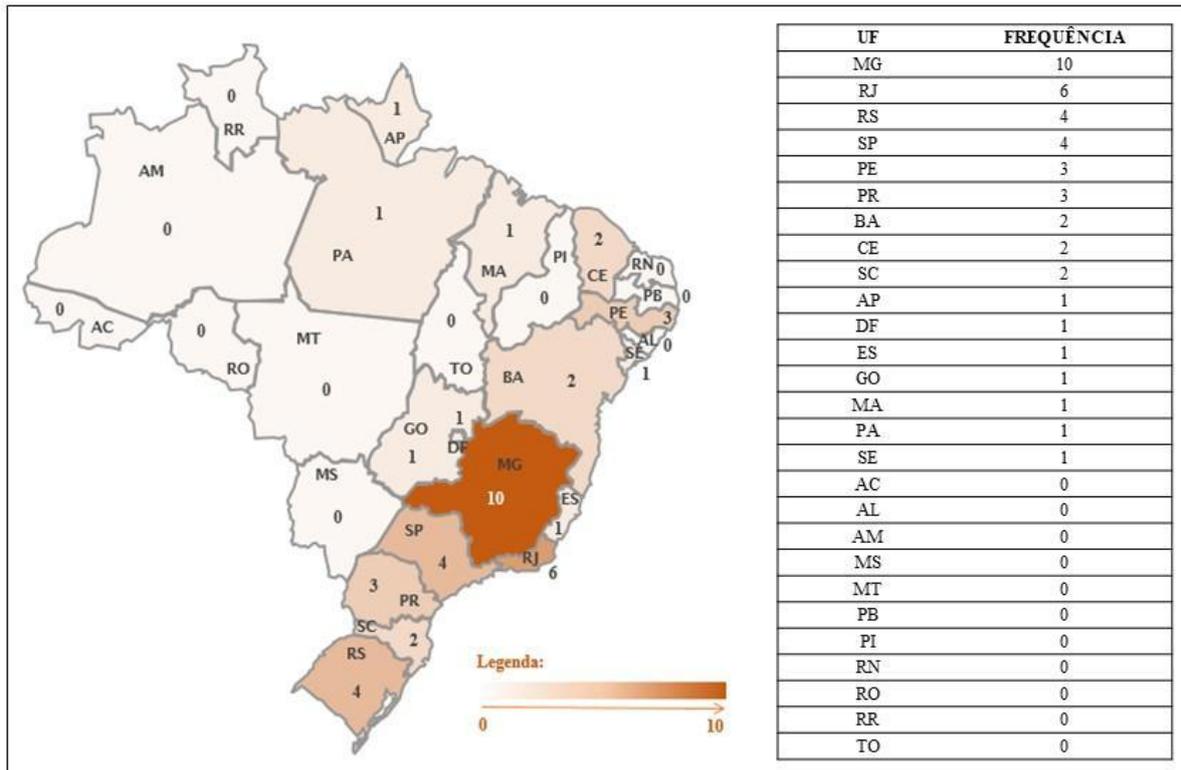
4 Apresentação dos Resultados

De acordo com as informações dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior disponibilizadas no próprio site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (www.gov.br/inep), não há dados disponíveis para o curso de Administração na publicação realizada em 2019 (Conceito Enade 2019). Por esse motivo, neste trabalho, estamos considerando a base de dados divulgada com data-base 2018.

A distribuição geográfica dos cursos que atendem aos critérios definidos pela pesquisa – ofertados por IES públicas e que tenham atingido nota 5 (máxima) no ENADE do respectivo ano – está representada, na Figura 1. Esta imagem relaciona os estados brasileiros com a quantidade de IES e apresenta um gradiente de cores proporcional à quantidade.

De sua análise, depreende-se uma concentração de cursos de Administração nota 5 oferecidos por IES Públicas nos estados de Minas Gerais (10), Rio de Janeiro (6), São Paulo (4) e Rio Grande do Sul (4). Embora haja uma frequência considerável de 11 estados brasileiros sem qualquer curso que atinja tais condições, é possível inferir ainda que há, em todas as regiões geográficas do país, a oferta de ao menos um curso nesse conceito. A esse respeito, em decorrência da frequência já destacada, a região Sudeste é a que registra maior número de cursos, com 21 (49%); seguido pelas regiões Sul e Nordeste, com 9 cursos (21%), cada. As regiões Norte e Centro Oeste registram, cada uma, 2 cursos cada, representando, em conjunto, 9% do total da amostra.

Figura 1. Frequência de Cursos de Administração, nota 5 no ENADE (2018), ofertados por IES Públicas.



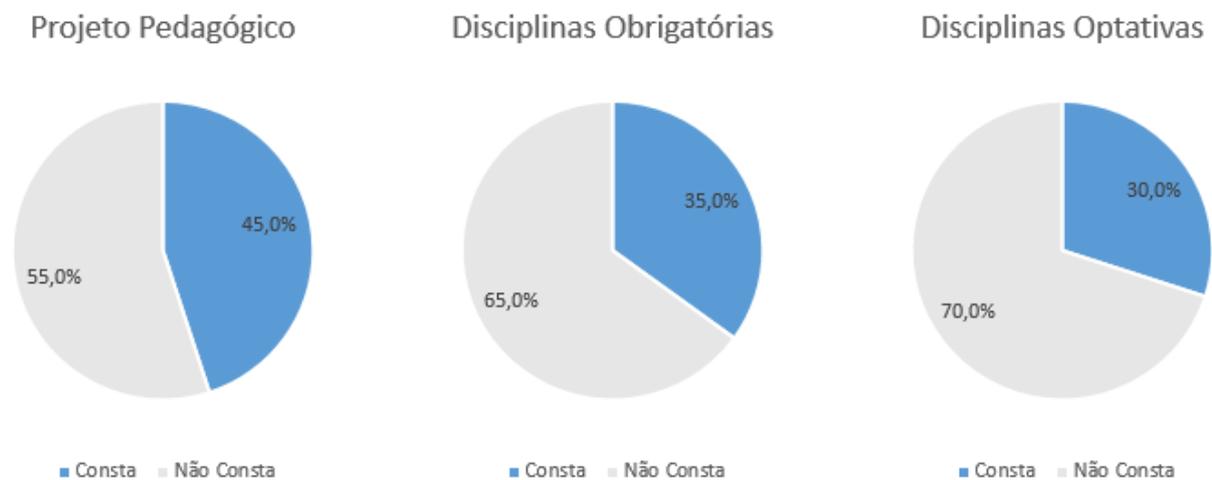
Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Embora tenham sido elencados 43 cursos na amostra, percebeu-se a repetição de 3 IES: Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Ceará. Face a tal ocorrência, no levantamento das ementas dos cursos, estas IES foram consideradas apenas uma vez, o que levaria o total de cursos analisados para 40.

Contudo, ressalta-se que para a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e para a Universidade Federal Rural de Pernambuco não foram localizadas as ementas nos endereços disponíveis, totalizando, portanto, 38 cursos analisados.

Os dados provenientes da análise do conteúdo das ementas disponíveis estão sumarizados a seguir na Figura 2.

Figura 2. Porcentagem de Cursos de Administração com menção à regionalidade nas Ementas, conteúdos programáticos e/ou Projetos Pedagógicos.



Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Com base nesses dados, é possível observar que, embora 45% dos cursos analisados relacionem o construto regionalidade (em qualquer das formas pesquisadas) em seu projeto pedagógico, a regionalidade se estende efetivamente a apenas 35% quando analisadas as ementas das disciplinas obrigatórias e a 30% quando o conteúdo se pauta na proposta de ensino das disciplinas optativas.

Tais dados demonstram que a ausência de termos relacionados à regionalidade nos projetos pedagógicos dos cursos vai de encontro ao proposto no primeiro parágrafo das DCNs, em que, nos objetivos gerais do curso, deve existir a contextualização em relação a questões geográficas e sociais (Brasil, 2021). A baixa frequência da menção ao construto no contexto acadêmico denota um desafio à necessidade de envolvimento de todos os agentes da sociedade, dentre os quais a própria universidade do desenvolvimento da regionalidade (Fleck, 2011; Gil, Oliva, & Silva, 2007), comprometendo o principal objetivo na Administração: a formação sintonizada dos indivíduos a algo que se altera com as condições do ambiente (Bethlem, 1999).

Numa segunda análise, é preciso constatar a discrepância da distribuição do construto na estrutura dos cursos apresentados. Conforme evidenciado a seguir, na Tabela 1, 12 instituições relacionam Regionalidade ou as suas derivações apenas no projeto pedagógico do curso de Administração, ou seja, ela não é abordada expressamente como conteúdo registrado em ementas, tanto das disciplinas de natureza obrigatória quanto daquelas que compõem o currículo na modalidade optativa. Soma-se a isso o fato de outras 12 instituições abordarem a regionalidade em ementas distribuídas ao longo do curso sem apontar esse objetivo nos projetos pedagógicos. Dessas 12, três instituições que mencionam regionalidade apenas nas ementas de disciplinas optativas, e quando se trata de matérias obrigatórias no currículo do curso, outras 3 IES contemplam regionalidade isoladamente. Por fim, são 8 IES que não apresentam qualquer menção do construto, seja no projeto pedagógico ou em qualquer das ementas disponíveis.

Tabela 1. Análise da Distribuição do Construto Regionalidade entre os Projetos Pedagógicos e Ementas nos Cursos de Administração.

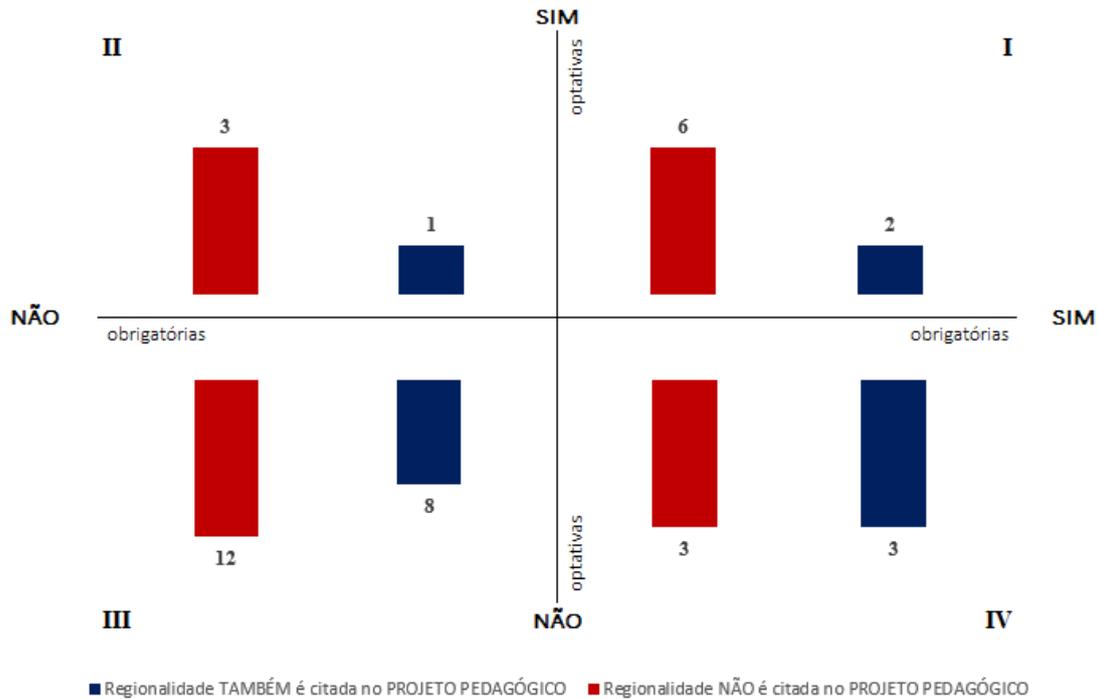
Somente Projeto Pedagógico	Em pelo menos um dos tipos de Disciplina	Somente Disciplinas Obrigatórias	Somente Disciplinas Optativas	Sem Menções
12	12	3	3	8

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Conforme evidenciado a seguir na Figura 3, contemplando de forma conjunta projetos pedagógicos e ementas, são 14 as instituições (quadrantes I e IV) que citam Regionalidade nas Disciplinas Obrigatórias (3 apenas nessas ementas; 3 nessas ementas e nos projetos pedagógicos; 2 nas ementas de ambos os tipos e nos projetos; e 6 somente nas matérias). Essas IES oferecem, ao todo, 20 disciplinas nas quais a ementa contempla o construto regionalidade, ou seja, em média, 1,43 matérias por instituição têm direcionamento para tal conteúdo.

Para as Disciplinas Optativas, são 34 cadeiras distribuídas em 12 instituições (quadrantes I e II): 3 mencionam apenas nas optativas; 2 nas ementas de ambos os tipos e nos projetos; 6 nas duas modalidades de disciplina; e 1 na ementa da disciplina optativa e no projeto pedagógico. Em média, cada IES que tem o construto regionalidade presente ao menos nesta modalidade o contempla em 2,83 matérias.

Figura 3. Frequência de IES e Disciplinas com menção à Regionalidade nas Ementas Obrigatórias, Optativas e nos Projetos Pedagógicos.



Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Os dados apresentados na Tabela 1 e Figura 3 demonstram que a temática da regionalidade aparece de forma muito sutil nos projetos pedagógicos e disciplinas dos cursos analisados. Isso comprova que os cursos estão operando de forma divergente ao proposto nas DCNs, que estabelecem que nos projetos pedagógicos e na organização curricular dos cursos, que agrega disciplinas optativas e obrigatórias, sejam contemplados conteúdos que abordem questões relativas à realidade nacional, segundo uma perspectiva contextualizada no âmbito das organizações e do meio (Brasil, 2021). A menção da regionalidade no texto das DCNs certamente não visa burocratizar ou reger meramente na teoria o escopo de atuação dos cursos. Pautadas na relevância que as características regionais têm para o processo de ensino-aprendizagem (Lima & Silva, 2019), a ênfase está na necessidade de se considerar os aspectos regionais na preparação do egresso para o mercado e para a sua região de atuação (Brasil, 2021), de modo que a não observância a estes preceitos prejudica a compreensão do aluno acerca da dinâmica local, potencializando falhas no seu preparo, capacidade de compreensão e atuação orientada ao desenvolvimento regional (Lima & Silva, 2019).

No Quadro 2, relacionado a seguir, estão detalhadas as IES para as quais há menção do construto regionalidade, tanto no projeto pedagógico, quanto nas disciplinas, respeitando a sua classificação (obrigatória ou optativa).

Quadro 2. IES e Disciplinas com menção ao construto regionalidade.

(continua)

Nome da IES	Sede	Projeto Pedagógico	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas
Universidade de Brasília	Brasília	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	Não Consta	Instituições de Direito	Empreendedorismo e Comunicação, Relações Internacionais e Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de São João Del Rei	São João Del Rei	Consta	Gestão Ambiental	Economia da Cultura, Indústria Criativa e Desenvolvimento Local, Gestão Estratégica do Turismo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Não Consta	Economia Brasileira Contemporânea	Não Consta
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal Fluminense	Niterói	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal Fluminense	Macaé	Não Consta	Não Consta	Sociologia das organizações
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal da Bahia	Salvador	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de Pernambuco	Recife	Consta	Gestão e Inovação Tecnológica e Economia Brasileira	Não Consta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Não Consta	Estratégias de Desenvolvimento Loco-Regional	Não Consta
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	Não Consta	Gestão de Projetos	Geografia Humana e Econômica, Pequenas empresas e Cooperativismo, Redes Interorganizacionais, Responsabilidade Social Corporativa, Responsabilidade Social e Redes de Empresas, Planejamento em organizações públicas e sociais, Gestão de Alimentos e Bebidas.
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	Consta	Gestão Socioambiental	Não Consta



Quadro 2. IES e Disciplinas com menção ao construto regionalidade

(continua)

Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI	Itajubá	Consta	Não Consta	Empreendedorismo Regional e Consultoria Empresarial I
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Salvador	Não Consta	Economia Brasileira Contemporânea, Ambiente e Desenvolvimento, Geografia Regional do Espaço Mundial, Geografia do Nordeste, História e Cultura Afro Brasileira	Não Consta
Universidade Federal de Sergipe	São Cristóvão	Não Consta	Planejamento Governamental	Teoria e Processos de Integração Regional
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de Lavras	Lavras	Não Consta	Estágio Supervisionado	Desenvolvimento e Gestão da Agricultura Familiar; Desenvolvimento Rural e Políticas Públicas; Relações de Gênero no Mundo do Trabalho; Inovação e Competitividade; Relações Internacionais
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	Petrolina	Consta	Não Consta	Cooperativismo e Agronegócio
Universidade Federal de Goiás	Goiânia	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal Fluminense	Volta Redonda	Não Consta	Seminário de Integração	Não Consta
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Seropédica	Não Consta	Não Consta	Administração Municipal e Geografia Econômica
Universidade Federal do Maranhão	São Luís	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal de São Carlos	Sorocaba	Consta	Não Consta	Não Consta



Quadro 2. IES e Disciplinas com menção ao construto regionalidade.

(conclusão)

Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	Consta	Tópicos Especiais de Marketing 2	Não Consta
Universidade Federal de Viçosa	Florestal	Não Consta	Instituições de Direito	Empreendedorismo em Comunicação; Relações Internacionais; Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania
Universidade Federal De São Paulo	Osasco	Não Consta	Realidade Socioeconômica e Política Brasileira e Introdução aos Estudos Atuariais e Contábeis	<i>Urban Policies</i> ; Economia Internacional; Cidades Vivas, Cidades Imaginadas; Emergência Urbana: Debates sobre as Cidades; Gestão e Prevenção de Riscos Urbanos; Realidade Brasileira: Formação Social, Geográfica e Econômica.
Universidade Tecnológica Federal Do Paraná	Curitiba	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Ouro Branco	Consta	Não Consta	Não Consta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	São Roque	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal do Amapá	Macapá	Consta	Não Consta	Não Consta
Universidade Federal Rural Da Amazônia	Parauapebas	Não Consta	Não Consta	Não Consta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Colatina	Consta	Não Consta	Não Consta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Jacareí	Consta	Não Consta	Não Consta
Notas: Cursos de Administração ofertados por IES públicas com nota máxima no ENADE 2018 (objeto da presente pesquisa) Regionalidade enquanto construto, pesquisado em qualquer das formas propostas: “região”, “regionalismo”, “regionalidade”, “regional”.				

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).



5 Discussões dos Resultados

A formação de administradores deve considerar os interesses nacionais, regionais e locais, observando a pluralidade do perfil dos alunos de determinada localidade (Pacheco, 2009). Silva, Nascimento e Souza Neto (2016) afirmaram que é necessário que as competências desenvolvidas nos formandos de Administração estejam alinhadas com as necessidades regionais, sendo que muitos desses futuros profissionais irão atuar na região onde estudam, a formação ofertada pelas instituições precisa estar alinhada ao contexto regional de forma a contribuir para as habilidades requeridas nesse contexto. O ensino de Administração alinhado a uma perspectiva regional é capaz de criar uma identidade da profissão de acordo com as características da localidade, com profissionais capazes de atender a comunidade local, gerando valor para as organizações e, conseqüentemente, à sociedade (Lima, 2020).

No entanto, os dados apresentados anteriormente apontam que a temática da regionalidade é abordada em menos da metade dos projetos e disciplinas. Esse número demonstra o contraste da importância dada para a regionalidade no processo de formação de administradores, visto que na literatura e nas DCNs é tida como conteúdo necessário, na prática o tema é vagamente aludido.

Nas instituições em que faz-se menção à regionalidade nas ementas das disciplinas, são oferecidas, em média 1,43 disciplinas obrigatórias que contemplam regionalidade em seus conteúdos, ao passo que no âmbito das optativas, essa média é praticamente o dobro (2,83). Quanto aos documentos nos quais as menções à regionalidade são feitas, destacam-se 41% do *corpus* da pesquisa com adoção incompleta do termo em termos de amplitude, a saber: em 12 das IES (25%) as menções foram observadas apenas nos projetos pedagógicos, sem qualquer citação nas ementas das disciplinas oferecidas e outras 8 (16%) não fazem qualquer tipo de registro de regionalidade nos conteúdos ofertados.

A partir desses dados é possível inferir, portanto, que a observância às DCNs além de não ser devida e amplamente contemplada, quando o é, se pauta majoritariamente na oferta de disciplinas optativas que, pela sua própria natureza, podem não necessariamente compor o currículo de formação do egresso e, por esse motivo, não introduzir efetivamente o conceito na sua formação.

Percebe-se assim, conforme esclarecido por Kopelke e Boeira (2016), que os cursos de Administração no Brasil estão distantes dos ideais propostos nas DCNs, em que projetos pedagógicos, ementas das disciplinas não são orientadas de acordo com as diretrizes nacionais. Conseqüência dessa ação, em que questões relacionadas à regionalidade não são trabalhadas na graduação, é a formação de administradores incapazes de refletir de maneira crítica sobre suas ações no local de trabalho e no ambiente externo, como um todo, quando não imbuídos de atividades nas quais não percebem sua real identidade ou mesmo não visualizam efeitos e conciliação prática com o efetivo desenvolvimento local.

As IES, enquanto agentes essenciais para o desenvolvimento regional (Fleck, 2011) têm como imperativo contribuir com estratégias capazes de fomentar a regionalidade (Gil, Oliva, & Silva, 2007) e, para tanto, pautar a formação dos seus egressos observando os aspectos específicos da região de forma a contribuir assim, nas práticas de gestão locais (Bethlem, 1999).

Assim, percebe-se que, apesar da relevância desse tópico, a regionalidade não está presente na maioria dos cursos melhores avaliados do país. Tal fato suscita discussões e oportunidades de refinamento sobre essa pauta, com vistas e potencial a contribuir não apenas para as questões regulatórias do ensino, mas também para a formação adequada e contextualizada de currículos e de futuros gestores, cujo campo de atuação é diverso e impacta expressivamente no desenvolvimento da sociedade em questão.

O ensino de Administração deve ampliar e adequar seus parâmetros de ensino ao ambiente de conhecimento da região. Desse modo, propõe-se uma formação regionalizada para

o administrador como maneira de permitir uma melhor interação entre o ambiente local e o ensino (Lima, 2020). É possível pensar que uma das maneiras da gestão se diferenciar seja por meio do “pensar global”, em um contexto atual de globalização (Pettinati, 2012), mas “agir local”, enfatizando as características históricas, culturais sociais e ideológicas de uma região em específico (Gil, Oliva, & Silva, 2007).

6 Considerações Finais

O artigo considerou, no seu desenvolvimento, o cenário atual de incremento expressivo na oferta de cursos de Administração no país (Souza-Silva *et al.*, 2018; Silva & Costa, 2014; CFA, 2019); os impactos da globalização, com destaque para o reforço e a necessidade de debate acerca das questões regionais (Gil, Oliva, & Gaspar, 2008); e ainda as propostas regulamentares das DCNs que norteiam a oferta desses cursos no âmbito nacional e indicam a necessidade de conteúdos que abranjam a análise e adequação às características locais e regionais na formação dos seus egressos (Brasil, 2020).

Dessa forma, propôs-se como objetivo analisar a presença do construto regionalidade nos cursos e disciplinas de Administração ofertadas a nível de graduação no âmbito nacional concentrando o *corpus* da pesquisa em universidades públicas, com nota máxima (5) no ENADE. Os dados coletados no portal do INEP apontaram para 40 cursos de administração em instituições neste nível de avaliação, considerando a data-base 2018 (não houve avaliação desse curso na publicação feita pelo órgão em 2019). Desses 40 cursos, tivemos acesso por meio dos respectivos sites institucionais a ementas de 38 universidades, as quais passaram então a compor a amostra da pesquisa.

Mediante análise de conteúdo, trabalhada nos moldes propostos por Bardin (1977), procedeu-se com a pesquisa dos termos “regionalidade”, “região”, “regionalismo” e “regional” na composição dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas oferecidas.

Respondendo ao objetivo da pesquisa, constatou-se que, apesar da regionalidade estar proposta nas diretrizes curriculares nacionais, não há ampla difusão e implementação desse construto nos cursos de Administração no Brasil. Evidências disso são a presença do construto em apenas 45% dos projetos pedagógicos pesquisados e o desdobramento do mesmo para somente 35% das disciplinas obrigatórias e 30% das optativas, o que em princípio não se demonstra alinhado à necessária adequação ao ambiente de aprendizagem da região e evidencia a carência no seu tratamento e valorização (Lima, 2020).

Foram limitações ao longo do desenvolvimento deste trabalho: a busca manual dos termos relativos à regionalidade em documentos diversos; a não padronização desses documentos e terem sido restritos aos materiais expostos nos sites das IES. Além disso, este trabalho constituiu-se uma análise de documentos e, por isso, pode não alcançar eventuais diferenças e/ou aprofundamentos vivenciados no dia a dia da sala de aula ou mesmo as diferentes formas de se interpretar a regionalidade (Hettne, 1999; Pozenato, 2003; Moreira, 2007) em cada tipo de disciplina e nos diferentes momentos do curso. Todavia, ante a tal possibilidade, poder-se-ia suscitar a discussão relativa à transparência e real objetivo dos documentos formulados e publicados, visto não abrangerem, se assim fosse, o universo real, ou mesmo na hipótese de mencionarem e proporem a temática sem o efetivo debate e aprofundamento no cotidiano letivo.

É pertinente, ainda, destaque ao fato de terem sido contemplados, no trabalho, tal como no artigo base de Sousa e Valadão Júnior (2013), apenas cursos com nota máxima no exame de avaliação nacional. O recorte, embora pertinente e justificado, limita o âmbito do trabalho ao não abranger a visão integral dos cursos de administração do país e, assim, pode não contemplar a eventual abordagem dada ao construto regionalidade em cursos com menores notas, inclusive como forma de diferenciação e desenvolvimento ante à sua dificuldade na concorrência com as melhores instituições e cursos do país.



Analisar esses conteúdos no contexto de sua formulação e/ou com uma implicação prática, observando a forma pela qual a disciplina é lecionada e se, assim, efetivamente há apresentação, debate, aprendizado e difusão do construto da regionalidade (independente da menção formal ao mesmo) são oportunidades para futuras pesquisas com potencial de agregar ainda mais ao tema. Adicionalmente, uma análise das tratativas acerca do tema em diferentes tipos de instituições (públicas e privadas), ou diferentes níveis de avaliação de cursos, propicia insumos de comparabilidade entre as propostas curriculares, ensejando pesquisas voltadas à análise do potencial e do diferencial da regionalidade enquanto currículo. É oportuno ainda desdobrar estudos tendo a própria regionalidade como parâmetro, isto é, uma análise acerca da presença, relevância e alcance regional dos cursos e a atenção dedicada por eles ao tema enquanto proposta de trabalho.

Por fim, e não menos importante, esta pesquisa pode subsidiar o processo decisório de especialistas, professores e coordenadores de curso no sentido de levantar a carência de presença do tema realidade regional nos currículos dos cursos de Administração, mesmo sendo uma orientação das DCNs.

Referências

- Arantes, S. S., & Normanha Filho, M. A. (2020). Ensino da Administração: as traduções das competências para os planos de ensino são possíveis? *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 20(38), 139–166.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertero, C. O., et al. (2013). Produção Científica Brasileira em Administração na Década de 2000. *Revista de Administração de Empresas*, 53(1), 12–20.
- Bethlem, A. (1999). *Gestão de negócios – uma abordagem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2021). *Resolução CNE/CP nº05/2021, de 14 de outubro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração*. Brasília, DF: Author. Disponível em: [URL]. Acesso em 28 out. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. (2020). *Parecer CNE/CES nº438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração*. Brasília, DF: Author, p. 19. Disponível em: [URL]. Acesso em 15 jun. 2021.
- Conselho Federal de Administração. (2019, 30 outubro). *Cursos Superiores Na Área Da Administração São Os Mais Procurados*. Brasília. Disponível em: [URL]. Acesso em 19 mai. 2021.



- Fischer, R. M. (2002). Mudança e transformação organizacional. In M. T. L. Fleury et al. (Eds.), *As Pessoas na Organização* (20th ed., pp. 147–164). São Paulo: Editora Gente.
- Fleck, C. F. (2011). A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. *Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional*, 7(3), 270–298.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4th ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C., et al. (2013). Fundamentos científicos da gestão para o desenvolvimento da regionalidade. *Revista de Ciências da Administração*, 15(35), 68–81.
- Gil, A. C., Oliva, E. C., & Gaspar, M. A. (2008). A regionalidade como área de estudo da administração: um estudo de caso de um programa de mestrado em administração. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, (1), 11–24.
- Gil, A. C., Oliva, E. C., & Silva, E. C. da. (2007). Desenvolvimento da regionalidade: novo campo da administração. In *Anais do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD*, 31, Rio de Janeiro, Brazil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Haesbaert, R. (2010). Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares: Letras e Humanidades*, 3, 02–24.
- Hettne, B. (1999). Globalization and the new regionalism: the second great transformation. In B. Hettne, A. Inotai, & O. Sunkel (Eds.), *Globalism and the New Regionalism* (pp. 1–24). London: Macmillan.
- Hoper Educação. (2019). *Análise setorial da educação superior privada – Brasil 2018*. Foz do Iguaçu: Author.
- Kopelke, A. L., & Boeira, S. L. (2016). Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em Administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(1), 78–95.
- Lima, T. B. de. (2020). A Regionalidade e a Formação de Administradores: Um Estudo no Nordeste Brasileiro. *Revista Gestão em Análise*, 9(3), 81–97.

- Lima, T. B. de, & Silva, A. B. da. (2019). Fatores determinantes do ambiente cultural e social no ensino de Administração na Região Nordeste do Brasil. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 13(2), 67–87.
- Lima, T. B. de, & Silva, A. B. da. (2015). O ambiente histórico e político do ensino de Administração na região Nordeste. In *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade: ENEPQ/ANPAD*, 5, Salvador, Brazil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Macedo, R. S. (2002). *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* (2nd ed.). Salvador: EDUFBA.
- Moreira, R. (2007). Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. *Etc... Espaço, Tempo e Crítica*, 1(13), 55–70.
- Nasu, V. H., et al. (2021). Institutional Variables Explaining The Performance of Accounting And Administrations Students. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, 1–26.
- Nicolini, A. M. (2002). O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”? In *Anais do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD*, 26, Salvador, Brazil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Nunes, S. C., Barbosa, A. C. Q., & Ferraz, D. M. (2009). Cursos de Administração: Uma Análise sob o Enfoque das Competências. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 7(3), 428–446.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383–400.
- Pettinati, A. (2012). Regionalidade e Organizações-Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Caetano do Sul. *Gestão & Regionalidade*, 28(83), 129–130.
- Pozenato, J. C. (2003). Algumas considerações sobre região e regionalidade. In *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural* (pp. 589–591). Caxias do Sul: Educs.

- Saraiva, L. A. S. (2011). A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: Um túnel no fim da luz? *Gestão & Planejamento - G&P*, 12(1), 41–60.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research methods for Business Students* (6th ed.). Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Silva, A. B. da, & Costa, F. J. da. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30–57.
- Silva, M. A. B. da, & Leite, N. R. P. (2014). Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. *REAd Revista Eletrônica de Administração*, 77(1), 195–224.
- Silva, V. V., Nascimento, I. C., & Souza Neto, J. B. de. (2016). As competências requeridas e desenvolvidas nos formandos em administração: um estudo na região do Alto Paranaíba. *Revista Tecer*, 9(17), 117–135.
- Sousa, A. F., & Valadão Júnior, V. M. (2013). Competências gerenciais no contexto internacional: possíveis contribuições de cursos superiores brasileiros de Administração. *Organizações & Sociedade*, 20(66), 383–402.
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416.
- Souza-Silva, J. C., et al. (2018). Competências docentes para o ensino superior em administração: A ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. *Organizações & Sociedade*, 25(86), 457–484.
- Will, J. M. de S., & Pacheco, J. A. (2012). O processo da decisão curricular no ensino de graduação em administração relacionado com as novas exigências da educação superior. In C. Leite & M. Zabalba (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 6922–6935). Porto/Portugal: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

ⁱ Doutorando em Gestão Organizacional e Regionalidade na Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, onde se graduou bacharel em Administração (2011) e mestre em Gestão Financeira e Controladoria (2016). Atualmente é Gerente de Processos e Projetos de Crédito no Banco Triângulo S/A. Mais de 10 anos de experiência no mercado

financeiro e atuação com ênfase em Administração Financeira, focado nos seguintes temas: finanças empresariais, análise financeira, gestão de pessoas, indicadores e processos.

ⁱⁱ Graduada em Administração pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal - UNESP. Mestranda em Administração pela FAGEN - Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia.

ⁱⁱⁱ Graduação em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (1988), mestrado em Administração pela Universidade Federal do Paraná (1997) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia, atua na Graduação em Administração e no Programa de Pós-graduação em Administração (Acadêmico e Profissional), revisa artigos em várias revistas, dentre as quais, Revista Contextus, Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Revista de Administração de Empresas, Cadernos Ebape.BR, congressos da Anpad, Semead e CBEO, é Membro do Conselho Editorial da Revista Contemporânea de Contabilidade (Florianópolis). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Organizações, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura organizacional, sustentabilidade, gestão em organizações do terceiro setor, ensino em administração e competências.

ⁱⁱⁱⁱ Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, na linha de Finanças (2013). Mestre em Administração pela Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Finanças e Controladoria (2008). Especialista em Administração Estratégica de Negócios pela União Educacional de Minas Gerais (2006). Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Uberlândia (2005). Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Experiência profissional como professor, consultor e gestor. Atualmente é professor da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2009) na área de Finanças. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm) da FAGEN/UFU, na Linha de Gestão Organizacional e Regionalidade. Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional (PPGGO) da FAGEN/UFU, na Linha de Gestão Pública. Participante do grupo de pesquisa Finanças e Refines. Integrante dos núcleos de pesquisa NePFin (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Finanças) e Match. Áreas de interesse: Regionalidade, Agronegócios, Finanças Internacionais, Finanças Esportivas, Finanças Públicas, Educação à Distância (EaD), Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação.

