

Adequação dos planos pedagógicos dos cursos de administração à luz das linhas pedagógicas

Adequacy of the pedagogical plans of the courses of administration in the light of the pedagogical lines

Hong Yuh Ching¹; Giselle Larizzatti Agazzi¹; Mayara de Faria Lupinacci¹

¹ Centro Universitário da FEI

Resumo

Este artigo objetiva mapear a presença de linhas pedagógicas nos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Administração e verificar sua aderência às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, com isso, discutir se o PPC serve como instrumento de desenvolvimento das competências dos estudantes. A pesquisa é descritiva e de caráter documental. Por meio de um roteiro com cinco questões e, por meio de análise de conteúdo, procurou-se identificar elementos que dessem sentido às respostas dessas questões. A amostra foi restrita para as IESs notas 3, 4 ou 5 no ENADE 2012. A subamostra de 16 IESs foi do tipo probabilística e por conveniência. As IESs com nota 3 apresentam um número menor das Diretrizes inseridas nos seus PPCs do que aquelas com nota 4 e 5. Embora 15 de um total de 16 IES tenham objetivos do curso explícitos nos seus PPCs, uma boa parte delas (notadamente das IESs nota 3) não coloca em diálogo objetivos e metodologias bem como não deixa explícita a linha pedagógica. A relação entre a leitura crítica dos PPCs das IESs e os resultados por elas obtido no ENADE sugere que ações pedagógicas mais significativas para os alunos podem emergir da elaboração desse documento de modo mais crítico, já que ele serve para que se consolide uma visão sobre o curso. Esse é o valor desse estudo, o de mostrar que quanto mais completo e consistente é o documento, melhor parece ser o trabalho das instituições com relação ao desenvolvimento das competências dos alunos.

Palavras chave: Plano Pedagógico do Curso. Linhas pedagógicas. Diretrizes Curriculares Nacionais. ENADE

Autor correspondente:
Hong Yuh Ching
E-mail: hongching@fei.edu.br

Recebido em: 07/03/2018
Revisado em: 26/05/2018
Aceito em: 28/06/2018
Publicado em: 29/06/2018

Abstract

The objectives are: map the pedagogical lines in the Course Pedagogical Projects (PPCs) of Business courses and verify their adherence to the demands of the National Curricular Guidelines (DCN) and, with that, discuss whether PPC can be used as a tool to develop the students' competencies. The research is descriptive and of documentary character. Through a script of five questions, elements were identified that gave meaning to the answers of these questions. The sample was restrict to those IES grades 3, 4 or 5 in the Enade 2012. The IES grade 3 presented a lower number of guidelines in their PPC compared to those of grades 4 and 5. Although 15 of 16 IES have stated course objectives in their PPC, a good number of them does not put in dialogue objectives and methodologies and neither does not explicit the pedagogical line. The comparison between the PPC, with the results of Enade of each course, contributed to reflections about the relationship between this external assessment, the Guidelines, the objectives and the practices of the IESs. This is the value of this study, to show that the more complete and consistent the document, the better it seems to be the work of the institutions in relation to the development of students' competences.

Key words: *course pedagogical plan, pedagogical lines, curricular guidelines, ENADE.*

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Administração se debruçam sobre a construção de um perfil acadêmico e profissional com competências e habilidades necessárias para a formação do estudante, além de prescreverem os elementos estruturais que um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve conter. A não observância desse instrumento normativo gera consequências negativas para os futuros profissionais, como a impossibilidade de que eles exerçam plenamente atividades relacionadas ao seu campo de formação acadêmica (Ching; da Silva; Trentin, 2014). Anterior à resolução CNE/CES 04/2005 que criou as DCN, Cidral, Kemezinski e Abreu (2001) apresentaram uma síntese de alguns elementos comuns aos dessa resolução.

Essas diretrizes, em consonância com a Lei nº 9394/96 de Diretrizes Básicas (LDB), procuram garantir uma organização curricular do curso baseada no projeto pedagógico, com conteúdos que revelem interrelações com a realidade nacional e internacional por meio de tecnologias inovadoras; além de também buscar preservar a flexibilidade do currículo. A perspectiva assumida é a de que os cursos devem atender ao seu público-alvo, respeitando suas características, perfis e demandas pessoais e profissionais, a fim de formar egressos que tenham as competências e habilidades descritas no artigo 4º (BRASIL, 2005).

É preciso salientar que os PPCs são instrumentos formais das Instituições de Ensino Superior (IESs), contendo os principais parâmetros para a prática educacional de cada curso da Instituição (Pereira, 2016). Segundo esse autor, o diferencial de cada IES está na maneira como seleciona e organiza os diferentes componentes curriculares, nas estratégias, na metodologia, nas práticas e nos conteúdos abordados ao longo do curso. O que se tem, portanto,

é um documento suficientemente amplo para permitir que seja preenchido de acordo com as decisões de cada IES.

O cumprimento das normas é, entretanto, apenas o ponto de partida para que aos alunos seja oferecido um curso que impacte sua vida pessoal e profissional. A qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida pelas IESs é determinante para o processo de formação de futuros profissionais e, por isso, há um esforço para que se realizem avaliações adequadas dos diversos cursos.

O Conselho Federal de Administração (CFA, 2014) mostra que os recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com muita insegurança e possuem grandes dificuldades para exercer importantes funções nos campos que compõem a Administração. O ofício publicado pelo Conselho (2014) segue afirmando que o mesmo tipo de educação que preparava as pessoas no passado continua replicada hoje. Tal modelo não se sustenta, ainda segundo o documento, em razão das mudanças nos valores da sociedade e das transformações tecnológicas que exigem novas competências e comportamentos das pessoas. Nesse sentido e visando atender às complexas relações que a sociedade contemporânea impõe, o desenvolvimento de novas metodologias para os cursos de Administração torna-se condição *sine qua non* para a formação do administrador. O desafio se mostra, pois, constante, uma vez que a velocidade das transformações se intensifica a cada nova geração e pode diferenciar as IESs inovadoras daquelas que, de forma conservadora, reproduzem um ensino enciclopédico e reducionista para os dias atuais.

A hipótese é de que o PPC pode ser um documento relevante de que a IES dispõe para refletir sobre a qualidade do seu ensino, desde que haja um olhar atento para alguns itens. A proposta pedagógica

ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola. O PPC exige uma reflexão acerca da concepção de educação, sua relação com a sociedade, a instituição e sobre o homem a ser formado, considerando-se questões vinculadas à cidadania, aos direitos humanos, ao trabalho e à consciência crítica (Veiga, 2009).

Para Vergara (2003), tem sido motivo de preocupação dos docentes encontrar modos de praticar a relação de ensino-aprendizagem que realizem o papel da educação em sua plenitude, a fim de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a inserção plena nas várias esferas sociais. É nesse contexto de ensino que este artigo se insere. São dois os objetivos: a) mapear a presença de linhas pedagógicas nos PPCs do curso de Administração; b) verificar a aderência dos PPCs das IESs às exigências das DCNs e, com isso, verificar se o PPC serve como instrumento de desenvolvimento das competências dos estudantes.

Albuquerque e Andrade (2016) investigaram como o PPC pode ser um instrumento de aprendizagem organizacional para o desenvolvimento de competências docentes. Antonello e Dutra (2005) também investigaram a elaboração do PPC do curso de Administração para desenvolvimento das competências com foco no empreendedorismo. Marçal et al. (2014), por sua vez, verificaram a adoção das DCNs de graduação em enfermagem e de forma similar, Fernandes et al (2005) apontaram estratégias para a implantação de nova proposta pedagógica baseando-se nos desafios das DCNs. No entanto, nenhum trabalho foi encontrado na literatura nacional semelhante ao proposto aqui. Por isso, entende-se que as reflexões propostas podem contribuir para a literatura.

O artigo abordará a revisão bibliográfica que formou o esteio da discussão, os procedimentos metodológicos, os resultados e as considerações finais.

Revisão Bibliográfica

No Brasil, há quase duas décadas, as políticas no campo educacional vêm procurando transformar o que se chamou de “educação bancária” (Freire, 1974), em que os alunos são vistos como depositários de conhecimentos imutáveis e os professores como os únicos detentores do conhecimento na sala de aula. Os novos olhares para as relações de ensino e de aprendizagem assumem que a função da escola não é a de transmitir conhecimento para os alunos, mas de incitá-los a construí-lo, com a mediação do professor e segundo o repertório partilhado; além disso, o espaço escolar deve promover o desenvolvimento de outros aspectos da vida dos alunos como o respeito às diferenças, a socialização, a interação plena com a cultura escolar e com a coletividade (Scotuzzi, 2012). Em decorrência desses estudos, são identificadas diferentes tendências ou linhas pedagógicas que instituem formas de compreender a ação educativa.

Tendências pedagógicas ou linhas pedagógicas

Bordenave (1999) ressalta três opções ou linhas pedagógicas: pedagogia de transmissão; pedagogia do condicionamento; pedagogia da problematização. A primeira parte da premissa de que as ideias e conhecimentos são os pontos mais importantes da educação. A segunda enfatiza os resultados comportamentais, ou seja, as manifestações empíricas e operacionais da de conhecimentos, atitudes e destrezas. Na terceira, a capacidade que se deseja desenvolver nos alunos é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, para que eles possam entendê-las e resolvê-las.

Para Saviani (2007), a primeira grande tendência pedagógica prioriza a teoria sobre a prática e trata da pedagogia tradicional, para a qual o conhecimento é acumulativo e deve ser repassado ao aluno de maneira repetitiva, sem alterações ou metodologias específicas, contando com atividades de memorização. As práticas em sala de aula são voltadas para a assimilação dos conteúdos. A crítica que se faz é que tais práticas desestimulam a reflexão e a autonomia dos alunos, além de impedir que o conhecimento seja dinâmico e construído individual e coletivamente. A segunda grande tendência é composta pelas concepções que subordinam a teoria à prática. Nela, existe a desconstrução do papel de um único educador e a escola torna-se um ambiente mais dinâmico e interativo, pois permite a integração entre os alunos e os professores, entre todos e o espaço, entre os repertórios dos alunos, professores e o conhecimento. Há nesse sentido a construção coletiva do conhecimento.

A diferença encontrada entre essas duas grandes tendências, para Saviani (2007), é como se dão as relações de ensino e de aprendizagem. Na primeira tendência, observa-se que o professor é inteiramente responsável por transmitir conteúdos e provocar o que se vê como a assimilação acrítica deles pelos alunos, enquanto na segunda os alunos são colocados como sujeitos ativos, uma vez que dependerá dele a busca pela construção do conhecimento.

Segundo Luckesi (1994), pode-se verificar duas tendências básicas nas práticas pedagógicas descritas a seguir.

- Pedagogia Liberal: tradicional; renovada progressivista; renovada não-diretiva e tecnicista
- Pedagogia Progressista: libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Na tendência tradicional, todas as práticas educacionais estão desconectadas da rotina, do cotidiano e dos valores que aproximam a teoria e a prática. As principais características dessa tendência são as seguintes: não existe qualquer tipo de ligação entre o conteúdo que se aprende e o que é vivenciado nas experiências cotidianas; predomina-se a exposição verbal e demonstração do conhecimento. Por fim, a

aprendizagem deve ser receptiva e mecânica e a retenção de conteúdos pelos alunos se dá por meio de repetições.

Na tendência renovada progressivista, o aluno deve ser autor do próprio conhecimento e vivenciar experiências para que se possa desenvolver seus conhecimentos. Os conteúdos de ensino são definidos a partir de situações e experiências do dia a dia; o conhecimento é algo a ser construído, a partir de experimentos e situações variadas e o êxito na aprendizagem depende da interação do aluno com as experiências propostas pelo professor (mediador).

Na tendência renovada não diretiva, o professor deve encontrar uma maneira própria e específica para facilitar a aprendizagem. Os métodos de ensino são praticamente exclusivos, uma vez que o professor deve encontrar a melhor forma de facilitar a aprendizagem do aluno a cada situação e todo o conteúdo a ser aprendido pelo que deve acontecer a partir da automotivação e da sua predisposição a aprender.

A tendência tecnicista visa, sobretudo, a treinar o homem para o mercado de trabalho, atendendo à sociedade industrial e tecnológica. Os conteúdos de ensino estão dispostos em livros e manuais e o professor deve torná-los comuns a todos os alunos, sem considerar as diferenças individuais. Situações são desenvolvidas de modo a favorecer as informações necessárias a serem aprendidas, considerando o meio em que o aluno deverá atuar dentro do contexto social.

A pedagogia progressista é usada por Luckesi (1994) para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Ele afirma que essa pedagogia não tem como institucionalizar-se plenamente em uma sociedade capitalista. A tendência libertadora defende a ideia de que cada aluno deve aprender com suas próprias experiências, as quais devem ser tratadas de forma única. Os conteúdos não são pré-determinados, uma vez que são abordados a partir de práticas ocorridas com os alunos; são priorizadas as discussões grupais, o diálogo e as relações dialéticas com o conhecimento, as quais permitem que situações e experiências sejam compartilhadas e o senso crítico pode emergir a partir da solução de cada situação específica.

A tendência libertária prevê que a escola exerça uma transformação nos alunos não para que se adaptem ao mercado e às pressões capitalistas, mas que para eles possam ser autônomos, críticos e criativos com relação à vida de modo geral. Finalmente, a função da pedagogia dos conteúdos é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. A aprendizagem ocorre por meio da participação entre todos os envolvidos, alunos e professor.

O quarto autor pesquisado, Mizukami (1986), menciona cinco abordagens consideradas pertinentes para a compreensão das relações de ensino e de aprendizagem: a tradicional, comportamentalista,

humanista, cognitivista e sociocultural. A tradicional é o ensino que visa repassar conteúdos previamente discutidos e que são considerados de extrema importância para a formação de um adulto. Tal abordagem enfatiza o papel do professor, pois a expectativa é que, independente do esforço ou desempenho do aluno, o conteúdo seja totalmente assimilado. O ensino se dá por meio da rotina e repetitividade, uma vez que essa abordagem prioriza a memorização. **A metodologia se dá** de método expositivo, no qual o professor deve expor o conteúdo proposto e o aluno absorver as informações.

Na abordagem comportamentalista, todo conhecimento adquirido pelo indivíduo é tratado como descoberta, ainda que seja algo já conhecido por outros. Nesse caso, o professor tem a função de análise comportamental para que toda a aprendizagem seja adequada ao comportamento do aluno. Na abordagem humanista, o foco é totalmente centralizado no aluno e em suas relações interpessoais, priorizando fatores psicológicos e emocionais. Dessa forma, o professor não age com intuito de estabelecer métodos, mas sim, de facilitar meios para que os alunos aprendam com as próprias experiências. Os métodos de ensino abordados pelo professor devem ser indiretos, uma vez que a aprendizagem ocorre de acordo com as experiências, e estas não devem ser manipuladas.

A cognitivista é semelhante à abordagem comportamentalista, porém difere-se na preocupação com o aluno, o foco é a captação e o processamento de informações. Deve tornar-se hábito do aluno a ação de indagação e solução de problemas, para ele possa desenvolver seu potencial e que se torne cada vez mais prático fazer parte desse meio. A avaliação deve ser moldada a partir da aprendizagem teórica passada anteriormente para verificar se os conteúdos foram realmente assimilados. Por fim, a abordagem sociocultural está mais presente no contexto brasileiro pois procura dar ênfase em uma determinada cultura e acentuar seus valores. Essa abordagem pressupõe uma relação de superação, prevendo que problemas socioculturais estão claramente presentes nesse tipo de abordagem (como a alfabetização); a metodologia é baseada basicamente em diálogos e participações em grupo e a avaliação deve ser feita tanto pelo próprio aluno, quanto pelo professor.

Comparação entre as linhas do Luckesi e da Mizukami

As linhas liberal tradicional (do Luckesi) e a abordagem tradicional (de Mizukami) são semelhantes, pois ambas tratam do conhecimento a partir da memorização, e o relacionamento entre o professor e o aluno se dá somente de maneira autoritária, tratando de premissas comuns e pré-definidas. Os meios para avaliação também são os mesmos: por meio de provas e exercícios que comprovem a fixação do conteúdo. Ambas as práticas consistem em uma maneira mecânica de aprendizagem, por isso o nome tradicional.

Consideram que o indivíduo também esteja sempre igual, sem quaisquer tipos de evoluções e/ou melhorias.

A palavra que mais descreve as linhas liberal renovada progressivista (do Luckesi) e abordagem comportamentalista (da Mizukami) é “experiência”. Isto porque sugerem que o indivíduo aprenda somente por meio de experiências e situações reais que são vividas com o intuito de prover ensinamentos ao aluno. Para tanto, é possível que comportamentos sejam estimulados ou manipulados, de modo que experiências consideradas cruciais ao indivíduo sejam realizadas e assim, atinjam um objetivo maior, que é o conhecimento. O professor vira um facilitador, que deve auxiliar os alunos, porém, estes se tornam os principais personagens da aprendizagem.

Nas linhas liberal renovada não-diretiva (Luckesi) e abordagem humanista (Mizukami) prioriza-se a questão psicológica do indivíduo ao invés da pedagógica, focando nos relacionamentos interpessoais e o que eles podem ensinar. Nessas abordagens, não existe conteúdo de ensino propriamente dito, pois tudo dependerá do aluno e de suas questões emocionais. Não existe metodologia específica porém, o seu objetivo será sempre o de facilitar a aprendizagem e portanto, depende mais do aluno e suas particularidades do que do método e do professor que está envolvido.

As tendências pedagógicas identificadas nos diversos PPCs, além de serem relacionadas às notas que as IES obtiveram no ENADE, também permitem impulsionar questionamentos acerca das ações pedagógicas previstas para o desenvolvimento das competências dos estudantes (Nunes; Patrus e Dantas, 2015).

Considerações acerca dos Projetos pedagógicos de curso e das Diretrizes curriculares

Para Fernandes et al. (2005), o PPC deve ser coletivamente construído, gerando envolvimento e comprometimento de docentes, discentes e pessoal técnico-administrativos. Esse envolvimento favorece a superação de resistências e possibilita a programação conjunta de ações. Baseando-se nas DCNs do curso de Enfermagem, essas autoras discutem estratégias para implantação de uma proposta pedagógica. As DCNs representam um papel importante ao dispor sobre os pressupostos gerais voltados para a formação profissional e forçam a implantação de medidas inovadoras (de Oliveira, 2006). Entretanto, Marçal et al. (2014) verificaram que os PPCs de curso de enfermagem de IES públicas do Estado de Rio de Janeiro adotam parcialmente as DCNs.

Objetivando conhecer as possibilidades de desenvolvimento das competências para docência presentes no PPC do curso de Administração, Albuquerque e Andrade (2016) concluem que, embora as condições se encontrem presentes, é necessária uma ampla discussão entre os diversos atores envolvidos para que tal intento seja concretizado. Resultados

semelhantes foram encontrados por de Oliveira (2017) em que ele ressalta que há necessidade de maior ênfase na divulgação do PPC no âmbito da comunidade acadêmica, com objetivos claros e pautados numa agenda construída e praticada a várias mãos.

O objetivo da discussão aqui proposta é o de sugerir que a reflexão sobre os PPCs, além de abordar aspectos das IESSs, também pode, em relação dialógica, servir para que coordenadores, professores e alunos construam práticas de ensino mais significativas, que são conquistadas por meio de práticas para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

Considerando a natureza do estudo, predominantemente qualitativo, e de caráter documental, a pesquisa pode ser classificada como descritiva, já que busca descrever uma realidade concreta e um cenário específico, nesse caso o cenário de algumas das IES espalhadas pelo Brasil. O estudo utiliza documentos existentes no contexto das instituições, os PPC, para promover a compreensão das atividades de gestão preconizadas pelas IES que compõem o objeto de estudo. Eles foram obtidos pela internet e/ou nos sites de cada uma das IES selecionadas.

Foi elaborado um roteiro com cinco questões (vide na seção de Resultados). Por meio da análise de conteúdo, procurou-se identificar elementos, na leitura dos PPC, que dessem sentido ou não às respostas dessas questões, a fim de identificar as linhas pedagógicas sugeridas pelas IES nos seus PPC e, com isso, verificar se esse documento serve como instrumento de desenvolvimento das competências dos estudantes. Essa análise consiste em coletar e classificar dados quantitativos e qualitativos em aspectos pré-definidos de modo a encontrar padrões na informação selecionada (GUTHRIE e ABEYSERKA, 2006).

A amostra foi restrita para as IES que tiraram notas 3, 4 ou 5 no ENADE 2012, a quantidade de IES de cada nota foi, respectivamente 672, 215 e 96 (Tabela 1). A subamostra da pesquisa de 16 IES foi do tipo probabilística e por conveniência. Sua distribuição por nota foi feita baseada na distribuição percentual das IES que obtiveram notas 3, 4 e 5.

TABELA 1 – Instituições de Ensino analisadas

Conceito	IES	%	IES Analisadas	%
Nota 5	96	9,8%	2	12,5%
Nota 4	215	21,9%	3	18,7%
Nota 3	672	68,4%	11	68,7%
Total	983		16	

A distribuição dessas 16 IESs por região do país (norte, nordeste, centro oeste, sudeste e sul) também foi por conveniência, procurando abarcar IESs de todas elas, com ênfase nas regiões sul e sudeste (vide tabela 2).

TABELA 2 – Características das IES analisadas

	IES	Estado	Categoria Administrativa
Nota 3	1	Piauí	Pública/Federal
	2	Alagoas	Pública/Federal
	3	Sergipe	Privada
	4	Minas Gerais	Pública/Estadual
	5	Tocantins	Privada
	6	Rio Grande do Norte	Pública/Federal
	7	São Paulo	Privada
	8	Salvador	Privada
	9	Minas Gerais	Privada
	10	Santa Catarina	Privada
	11	São Paulo	Privada
Nota 4	12	Espírito Santo	Privada
	13	São Paulo	Privada
	14	Mato Grosso do Sul	Pública/Federal
Nota 5	15	Santa Catarina	Pública/Estadual
	16	São Paulo	Privada

As IESs dessas duas regiões na subamostra representam 56,2% contra 66,5% da amostra total de 983 IESs. Ademais, 62,5% das IESs da subamostra são privadas e 37,5% públicas, procurando refletir essa distribuição no país todo. Importa destacar que, com a intenção de preservar a identidade das instituições, elas serão denominadas por “IES 1”, “IES 2” e assim por diante.

As tendências pedagógicas descritas por Luckesi (1994) foram usadas como referência para as análises realizadas, por entendermos que a síntese das reflexões sobre o tema proposta pelo autor atende nossas necessidades. A escrita didática do autor permitiu que inferências fossem realizadas a partir dos PPCs mesmo quando as tendências não estavam descritas de modo claro e objetivo. Isso porque Luckesi apresenta, de modo bastante detalhado, o que cada uma das tendências pressupõe, relacionando-as com as práticas adotadas no âmbito escolar.

Resultados e Discussão

Análise das linhas pedagógicas nos PPCs

O roteiro das cinco perguntas a serem pesquisadas nos PPCs é descrito a seguir. A primeira questão procura englobar dois aspectos de maior relevância para um projeto de curso: objetivos e metodologia. Os objetivos se tornam indispensáveis não só por conta da obrigatoriedade exigida pelas DCNs do curso de Administração, mas também por constituírem o esteio da formação dos estudantes. São os objetivos do curso e as diversas metodologias de aprendizagem que fazem com que seja possível alinhar as expectativas de aprendizagem do futuro

administrador às expectativas do aluno ingressante. Uma vez que o aluno esteja alinhado aos objetivos de seu curso, o seu percurso pode ser considerado mais significativo.

Todas essas questões foram expostas nas tabelas 3 e 4 e permitem a análise mais ampla de toda a discussão realizada até o momento.

1. Existem objetivos do curso? Listar. A linha pedagógica bem como os métodos de ensino adotados na IES permitem atender aos objetivos descritos?

A maioria das IESs analisadas apresenta os objetivos propostos para o curso de Administração, apenas uma dentre as 16 analisadas não os menciona em seu PPC. Já a segunda questão é mais desequilibrada, pois apenas 8 IESs demonstram alinhamento entre os métodos de ensino e a metodologia com os mesmos objetivos mencionados anteriormente. Esse é um dos indícios que sugere que os PPCs não são elaborados, em sua maioria, considerando previamente uma linha pedagógica a ser seguida. Indica também uma certa incoerência, pois a metodologia deveria estar obrigatoriamente alinhada aos objetivos, uma vez que é um dos meios de se alcançá-los.

Anastasiou (2001) historiciza as metodologias dos cursos de graduação no Brasil, evidenciando que a herança jesuítica - que consiste em aulas expositivas e na centralização do saber no professor - persiste. Segundo a autora, verifica-se, ainda que com timidez, que em algumas instituições a “construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa” (2001, p. 9), a fim de construir um curso com maior qualidade.

Como exemplo, a IES 3 descreve na sessão de práticas pedagógicas (considerada como metodologia) os recursos utilizados, como televisores, data-show, seminários e afins, porém, não descreve as práticas metodológicas e também não dá indício de como elas estão efetivamente ligadas aos objetivos de formação do administrador.

A IES 7, por exemplo, é clara quanto seus objetivos, seguindo inclusive o padrão textual para a descrição deles: “formar bacharéis em Administração ágeis, críticos e criativos, para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho, competentes e compromissados[...]; “capacitar profissionais no processo administrativo de organizações para uma compreensão crítica e sistêmica da realidade brasileira e internacional, refletindo sobre as condicionantes econômicas e políticas que direcionam as empresas e seus profissionais [...]”.

Nessa linha, o PPC afirma “construir com seus alunos conhecimentos científicos, rigorosos e contextualizados para influenciar atitudes e desenvolver as habilidades”, que sustenta totalmente o objetivo exposto acima. Em consequência, pode-se

inferir que é exatamente o que a linha pedagógica e os métodos de ensino propõem, uma formação pautada no desenvolvimento de competências. A IES 12, por outro lado, descreve os objetivos do curso de modo muito abrangente: “A formação de profissionais e especialistas de nível superior nas áreas de conhecimento por si cultivada”; “Estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico”. As afirmações são amplas demais e não apontam os objetivos, o que dificulta a compreensão da linha pedagógica da IES por meio desta seção do PPC.

Outras IESs descrevem os objetivos gerais e específicos, facilitando conclusões e análises. A exemplo, temos a IES 4, que apresenta os “objetivos gerais” amplos, mas os delimita nos “objetivos específicos”. Como exemplo, os objetivos gerais podem ser considerados aqueles abrangentes, citados anteriormente (IES 12), e os objetivos específicos podem ser considerados mais pontuais (IES 7).

O que se pode concluir a partir da análise dos PPCs é que, embora 15 de um total de 16 IES tenham os objetivos explícitos nos seus PPCs (vide tabelas 5 e 6), uma boa parte delas não coloca em diálogo objetivos e metodologias bem como não deixa explícita a linha pedagógica. Ainda que se saiba que o documento não revela a realidade de toda a vida acadêmica de uma IES, sabe-se que ele expressa a consciência dos que o redigem com relação aos fundamentos teóricos e práticos do curso. A pergunta a seguir procura desenvolver a primeira, investigando se há, especificamente, uma linha pedagógica explícita.

2. Há linha pedagógica explícita no PPC? Qual é?

O processo de aprendizagem e de ensino no projeto pedagógico, assim como na prática escolar, os conceitos e os processos que envolvem o aprender e o ensinar precisam ser definidos de forma consensual e pactuados por todos os profissionais da escola (PNUD, 2014). Partindo dessa perspectiva, a pergunta procurou avaliar se os documentos “definiam” os processos de ensino e de aprendizagem.

O que se verificou é que apenas uma IES deixa explícito em seu PPC qual a linha pedagógica utilizada. Outras 8 IESs fazem-no de maneira implícita; nas demais 7 IES não foi possível identificar a linha pedagógica (implícita ou explicitamente). Esse fato é preocupante pois não se verifica a existência de uma proposta capaz de articular as competências previstas nas DCN com a prática docente. Em uma pesquisa qualitativa em 8 IES de Belo Horizonte, Nunes e Barbosa (2009) mostraram que há uma tendência à adoção do modelo de transmissão de conhecimento em detrimento da formação por competências.

A IES que descreve sua linha pedagógica é a 13. O PPC prevê uma sessão apenas para esse item, denominando-o como “pedagogia das competências”. Com isso, é possível identificar uma tendência predominante denominada Liberal Tecnista. Essa associação dá-se ao fato de que a IES 13 propõe

diversas vezes em seu Plano Pedagógico que seus alunos sejam formados para atender ao mercado, segundo princípios éticos e estéticos. Alinhando com os pressupostos de Luckesi (1994, p. 61): seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”, que é exatamente o foco do curso segundo seu PPC. Ele foge do tradicional método reprodutor de conhecimento e passa para uma abordagem por competências cujo objetivo é de fato preparar um administrador para qualquer situação dentro do mercado de trabalho. O enfoque baseado em competência foi alvo de estudos de Hill e Houghton (2001) na Europa e McEvoy et al. (2005) nos Estados Unidos.

Como exemplo de linhas pedagógicas implícitas, temos a IES 5, que a indica por meio de formas de relacionamento entre professor-aluno: o professor não é o único **responsável** pela aprendizagem do aluno, este também é **responsável** por sua motivação para que possa adquirir conhecimentos e mudar suas atitudes e comportamentos. Isso se alinha perfeitamente a linha de Luckesi denominada liberal tecnicista, que diz: “o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultado da aprendizagem; o aluno recebe e fixa as informações.”

Já a IES 7 dá indícios de sua linha pedagógica por meio da explicação das competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso. A linha se enquadra no que foi nomeado por Luckesi como “liberal renovada não-diretiva”, e esta basicamente prevê primordialmente a formação de atitudes no aluno. Essa mesma mensagem é exposta pelo PPC quando diz que “O curso foi desenhado para que a experiência prática traga um constante pensar sobre “o que fazer”, “como fazer” e o “por que fazer”, buscando constantemente, com criatividade, soluções para os problemas.”. Esse trecho explicita o plano da IES por formar um administrador muito mais ativo com relação a escolhas, decisões e afins, estas são similares às “atitudes” defendidas por Luckesi.

A descrição da linha pedagógica nos PPCs pode contribuir para a qualidade dos cursos? Essa foi a motivação dessa questão, que se desdobra na seguinte.

3. Quais são os métodos de ensino ou estratégias metodológicas adotadas pela IES? Elas estão alinhadas à linha pedagógica ou a complementam?

Metodologias de ensino – para (PNUD, 2014), referem-se à forma de realização do trabalho pedagógico em cada disciplina considerando as especificidades do objeto e da abordagem na realidade. É o fio condutor da prática pedagógica da escola, conjunto de ações e procedimentos que, realizados numa determinada sequência lógica e ordenada, assegura a consolidação da aprendizagem dos alunos.

As metodologias utilizadas pelas IESs podem ser expostas da mesma forma que os objetivos: explícitos e claros ou amplos e genéricos, o que tende a dificultar toda a análise. A metodologia pode referir-se à maneira como o professor atua em sala de aula ou aos recursos de que ele se utiliza para desenvolver suas práticas. Portanto, é de suma importância que se entenda que a metodologia é todo o meio utilizado para alcançar o objetivo proposto. Apenas 5 IESs deixam de apresentar as metodologias.

A IES 8 é muito mais clara quanto a seus métodos de ensino, expondo seus recursos metodológicos um a um e até mesmo explicando-os: a) Aulas expositivas teóricas que utilizam métodos e recursos audiovisuais favorecendo a construção de conhecimentos por parte do aluno; b) Aulas práticas em disciplinas de caráter teórico-prático com parte experimental desenvolvida em laboratórios de informática da instituição; c) Estudos de casos que propiciem o desenvolvimento da capacidade analítica e integração do pensamento divergente na busca de soluções; d) Vivências que possibilitem o exercício da reflexão para tomada de decisão, numa perspectiva interdisciplinar; e) Dinâmicas de grupo que simulem situações gerenciais na área empresarial; f) Organização e participação em seminários, palestras, debates, painéis que oportunizem a comunicação oral e escrita; g) Visitas a organizações propiciando a constatação das diversas realidades produtivas, organizacionais.

Isso permite perceber o alinhamento entre os métodos e a linha pedagógica proposta por Luckesi (1994), que sugere que o aprendizado deve ser obtido com base em experiências. Trata-se do “aprender fazendo”. Seguindo as reflexões propostas a partir da análise dos PPCs, a questão de número 4 procura verificar o diálogo entre teoria (PPC) e práticas em sala de aula.

4. Existe ação interdisciplinar ou de integração dos componentes curriculares?

Interdisciplinaridade – o conhecimento (antes tratado de forma fragmentada e compartimentalizada) carece de uma abordagem metodológica que possibilite ao aluno a apropriação de conteúdos específicos de cada disciplina, a transposição desses conhecimentos para a compreensão das práticas sociais e a produção de novos saberes. Isso é possível pela ação interdisciplinar (PNUD, 2014).

É um item pouco presente nos PPCs analisados, ainda que exigido pelas DCNs do curso de Administração, de acordo com o tópico “Formas de Realização da Interdisciplinaridade”, que evidencia a expectativa de que as instituições de ensino realizem ações que visem a interligar os conteúdos ministrados pelas diversas disciplinas ao longo do curso. Mesmo as IESs que afirmam contemplarem a interdisciplinaridade, não expõem diretamente como o processo de integração dos diversos componentes curriculares é feito, limitando-se a descreverem que a prática existe ao longo do curso. A exemplo, há a IES 11, que aborda amplamente esse aspecto em seu PPC.

A ausência da ação interdisciplinar é vista como uma fragilidade nos PPCs, uma vez que ela proporciona aos estudantes um olhar, a um só tempo, mais amplo e profundo dos aspectos tratados nos componentes curriculares. Por meio da articulação entre os núcleos de conhecimento, é possível tratar de forma mais adequada as questões da interdisciplinaridade, integrando projetos e práticas pedagógicas. Torna-se possível, pois trabalhar a interface entre as diversas áreas que compõem o saber da Administração, contextualizando-as e relacionando os conhecimentos específicos de cada disciplina., a fim de superar “a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas” (Thiesen, 2008, p. 547)

Outras IESs podem expor a maneira pela qual é feita essa ação interdisciplinar, assim como a IES 13: espera-se que o mapa conceitual seja utilizado nas disciplinas de cada ciclo. A partir desses mapas, os alunos poderão ainda elaborar o mapa conceitual macro do ciclo indicando as relações entre os principais conceitos de todas as disciplinas ministradas naquele ciclo. Em outras palavras, seu objetivo é expressar ao aluno a ideia de interligação entre os componentes. O papel do aluno será o de relacionar por meio do mapa conceitual os elementos cruciais de cada componente e aglutiná-los no componente integrador, de modo a criar relação entre os conteúdos da disciplina de forma interdisciplinar simulando um ambiente organizacional, de forma a fazer sentido ao aluno.

Existem vários modos de efetivar essa interdisciplinaridade, portanto, algumas instituições optam por não segregar um capítulo apenas para esse tema, mas preferem citá-lo ao longo do PPC. A exemplo, temos a IES 4, que citou diversas vezes o tema em seu PPC, mas em seções diversas, como organização curricular, demonstrativo do cumprimento do currículo mínimo e atividades de extensão.

A interdisciplinaridade se evidencia, pois, como uma importante prática para atender aos PPCs que voltam ao desenvolvimento das competências dos alunos. Entendendo que essa é a abordagem que promove relações de ensino e de aprendizagem mais dialógicas, a questão de número 5 procura verificar como os alunos percebem a ação das IESs.

5. Quais são as formas de avaliação do aluno? Elas ocorrem ao longo do curso (acompanhamento, processual) ou elas são de resultado, ocorrendo de modo pontual e geralmente ao final do curso?

Sacristán (1998), ao discutir as formas e funções das avaliações, procura discutir a complexidade das práticas avaliativas, muitas vezes ainda utilizadas como um mecanismo de controle das turmas, pouco empenhadas em promover o avanço nas relações de ensino e de aprendizagem, contrariando a expectativa de que “a avaliação tem a função de comprovar em que medida as experiências de aprendizagens desenvolvidas servem para alcançar os objetivos

propostos” (1998, p. 347). Nesse sentido, a questão 05, ao se debruçar sobre as formas de avaliação e a periodicidade das avaliações, procurou verificar se elas estavam em função dos objetivos propostos e se atendiam aos PPCs das IESs.

Segundo o PNUD (2014), objetivo das avaliações no trabalho pedagógico é verificar se os resultados esperados com relação ao desempenho dos alunos foram alcançados, isso é, constatar, por meio de evidências, a efetividade da aprendizagem.. Existem três tipos de avaliação (PNUD, 2014): diagnóstica: antecede o processo de ensino e ocorre sempre que for iniciado o processo de construção de novas aprendizagens e registrado no portfólio do aluno; processual: promove o acompanhamento do processo de construção da aprendizagem de modo a identificar os avanços e as dificuldades dos alunos e fazer as intervenções pedagógicas necessárias; de resultado: ocorre ao término do período letivo e julga a qualidade da aprendizagem efetivada conforme padrão de qualidade definido.

A maioria das IESs utilizam apenas o método da avaliação de resultado, o que afirma, segundo Sacristán (1998), uma prática que prioriza o controle pois considera um método tradicional e estritamente obrigatório. Algumas IESs até descartam a apresentação desse tópico em seu projeto, pois considera-se que o método avaliativo é o mesmo usado para maioria de instituições acadêmica, como se observa, por exemplo, na afirmação feita no PPC da IES 3: “Nesse ínterim, as avaliações devem ser fundamentadas em princípios que superam o simples repasse de conhecimento ou mesmo as possibilidades de respostas decoradas e a críticas. Dessa maneira, busca-se nas provas favorecer no alunado a articulação de ideias e a capacidade crítico-reflexiva, mantendo sempre uma ligação entre a teoria e a prática”. Essa apresentação, a nosso ver, bastante genérica, não

evidencia, por exemplo, como a avaliação pode significar uma ligação entre teoria e prática.

Outros PPC afirmam que desenvolvem mais de uma forma de avaliação dos estudantes, assim como a IES 5: “a avaliação do desempenho escolar é feita por componentes curriculares semestrais, considerando aspectos de assiduidade e aproveitamento. A assiduidade diz respeito à frequência às aulas teóricas, aos trabalhos escolares, aos exercícios de aplicação e atividades práticas. O aproveitamento escolar é avaliado mediante o acompanhamento contínuo do estudante e dos resultados por ele obtidos nas atividades avaliativas”.

Outro exemplo interessante são as práticas avaliativas da IES 13, que descreve um dos processos como uma “estratégia ativa de aprendizagem”, a qual se dá por meio da construção de mapas conceituais desenvolvidos ao longo do semestre.

A dificuldade verificada na descrição das práticas avaliativas das diversas IESs sugere que há pouca reflexão ainda sobre como elas são realizadas e com quais funções. A leitura atenta dos PPCs contribui, assim, para que seja possível mapear algumas das fragilidades dos cursos, como se pode com a proposição da questão 5. Fernandes et al. (2005) sustentam que a avaliação da aprendizagem deve ser pensada como um instrumento de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e não como um item pontual, primitivo e discriminatória. Na mesma linha, Garcia (2009) defende que exista uma relação entre as práticas de avaliação e os diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso.

Abaixo, seguem as duas tabelas que sintetizam os resultados aqui apresentados, para proporcionar uma síntese final dos resultados:

TABELA 3 – Análise de PPC– Nota 3

	Nota 3										
	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9	IES 10	IES 11
Existem objetivos do curso? Listar. A linha pedagógica bem como os métodos de ensino adotados na IES permitem atender aos objetivos descritos?	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Sim	Sim/Não	Sim/Sim	Sim/Sim	Não/Não	Sim/Sim	Sim/Não
Há linha pedagógica explícita no PPC? Qual é?	Não	Não	Não	Liberal renovada progressivista	Liberal tecnicista	Não	Renovada liberal não-diretiva	Liberal renovada progressivista	Não	Liberal renovada não-diretiva	Não
Quais são os métodos de ensino ou estratégias metodológicas adotadas pela IES? Elas estão alinhadas à linha pedagógica ou a contemplam?	Não/Não	Não/Não	Sim/Não	Sim/Sim	Sim/Sim	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Sim	Não/Não	Sim/Sim	Sim/Não
Existe ação interdisciplinar ou de integração dos componentes curriculares?	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Quais são as formas de avaliação do aluno? Elas ocorrem ao longo do curso ou elas são de resultado?	Result.	Result.	Result.	Result.	Acom/Result.	Result.	Acom/Result.	Acom/Result.	Result.	Result.	Acom/Result.

TABELA 4 – Análise de PPC – Nota 4 e 5

	Nota 4			Nota 5	
	IES 12	IES 13	IES 14	IES 15	IES 16
Existem objetivos do curso? Listar. A linha pedagógica bem como os métodos de ensino adotados na IES permitem atender aos objetivos descritos?	Sim/Sim	Sim/Sim	Sim/Não	Sim/Sim	Sim/Sim
Há linha pedagógica explícita no PPC? Qual é?	Liberal Tecnicista	Liberal Tecnicista	Não	Liberal Renovada Progressivista	Liberal Renovada Progressivista
Quais são os métodos de ensino ou estratégias metodológicas adotadas pela IES? Elas estão alinhadas à linha pedagógica ou a contemplam?	Sim/Sim	Sim/Sim	Não	Sim/Sim	Não/Não
Existe ação interdisciplinar ou de integração dos componentes curriculares?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Quais são as formas de avaliação do aluno? Elas ocorrem ao longo do curso ou elas são de resultado?	Acom/ Result.	Acom/ Result.	Result.	Result.	Acom/ Result.

Aderência dos PPCs às demandas das DCNs

As diretrizes para o curso de graduação em Administração foram determinadas pelo MEC e pré-determinam que os itens listados abaixo devem constar no projeto pedagógico, como elementos estruturais (são, portanto, indispensáveis): 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 e composição das atividades complementares; XI. Inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

As tabelas 5 e 6 mostram o cumprimento das DCNs pelas IES analisadas nota 3 (tabela 5) e notas 4 e 5 (tabela 6).

TABELA 5 – Cumprimento das diretrizes nacionais pelas IES nota 3 analisadas

Diretrizes	Nota 3										
	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9	IES 10	IES 11
Objetivos Gerais do Curso	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x
Condições Objetivas de Oferta	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-
Vocação do curso	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-
Cargas Horárias das Atividades Didáticas e da Integralização do Curso	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
Formas de Realização da Interdisciplinaridade	x	-	x	-	-	x	x	-	-	x	x
Modos de Integração Entre Teoria e Prática	-	-	x	-	-	-	x	-	-	x	-
Formas de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Modos de Integração Entre Graduação e Pós-Graduação	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Incentivo à Pesquisa	x	-	-	x	-	x	-	x	x	x	-
Concepção e Composição das Atividades de Estágio Curricular Supervisionado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
Concepção e Composição das Atividades Complementares	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x
Inclusão Opcional de Trabalho de Curso	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x
	11	9	9	9	7	10	9	6	7	9	5

TABELA 7 – Cumprimento das diretrizes nacionais pelas IES nota 3 analisadas

		Nota 3										
		IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9	IES 10	IES 11
Diretrizes	Histórico do Curso	x	x	x	-	x	-	x	-	x	-	-
	Perfil do Egresso	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x
Avulsas	Estrutura Curricular	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x
	Competências e habilidades	-	x	-	-	x	x	x	-	x	-	-
		3	4	3	1	3	3	4	2	4	2	2

TABELA 8 - Cumprimento das Diretrizes Nacionais pelas IESs nota 4 e 5

Diretrizes		Nota 4			Nota 5	
		IES 12	IES 13	IES 14	IES 15	IES 16
Diretrizes	Histórico do Curso	-	x	x	x	x
	Perfil do Egresso	x	x	x	-	x
Avulsas	Estrutura Curricular	x	x	x	x	x
	Competências e habilidades	x	x	-	-	x
		3	4	3	2	4

Considerações Finais

A comparação entre os PPCs, do ponto de vista das linhas pedagógicas, em diálogo com os resultados no ENADE de cada curso, contribuiu para algumas reflexões sobre a relação entre essa avaliação externa, as Diretrizes, os objetivos e as práticas a que as IES se propõem a desenvolver.

As questões relativas ao primeiro objetivo dessa pesquisa, lidas em conjunto, contribuíram para a reflexão sobre os PPCs, o diálogo que eles mantêm com as linhas pedagógicas (implícitas ou não) e com o trabalho proposto para o desenvolvimento das diversas competências dos estudantes, futuros profissionais. A proposta não foi a de tecer julgamentos do que é o mais ou menos correto, já que, em ensino, cada contexto, público alvo, objetivo implica determinadas decisões pedagógicas.

Quanto ao segundo objetivo proposto, as IESs nota 3 apresentam um número menor das Diretrizes inseridas nos seus PPCs do que as IESs de nota 4 e 5. Itens não obrigatórios, porém, também estão presentes na maioria dos PPCs, o que sugere que esses tópicos foram valorizados ao menos na construção dos parâmetros dos cursos. Além de evidenciar o comprometimento da IES com a educação, o cumprimento das DCNs auxilia na interpretação dos PPCs, uma vez que o documento procurar estabelecer parâmetros para a excelência dos cursos.

O que se observou nessa pesquisa é que os PPCs não são elaborados, em sua maioria, considerando previamente uma linha pedagógica. O que os resultados evidenciam é que os documentos não deixam claras as tendências pedagógicas a serem adotadas. A relação entre a leitura crítica dos PPCs das IESs e os resultados por elas obtidos no ENADE sugere que ações pedagógicas mais significativas para os alunos podem emergir da elaboração desse documento de modo mais crítico, já que ele serve para que se consolide uma visão sobre o curso. Esse é o valor desse estudo, o de mostrar que quanto mais completo e consistente é o documento, melhor parece ser o trabalho das instituições com relação ao desenvolvimento das competências dos alunos.

Acreditamos que, para a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso, o ponto de partida deveria ser a construção de um senso crítico e criativo sobre a tendência pedagógica que formaria o esteio do que, posteriormente, configuraria as linhas gerais da consecução do curso. Isso, porque há o pressuposto de que a comunidade interna, quando tem consciência sobre o perfil da IES, que é contemplado em documentos como os PPCs, amplia as possibilidades de envolvimento com o curso de modo geral e com as práticas em sala de aula. Cenatti (2012) afirma que é preciso valorizar a tendência holística, a qual prevê a formação dos alunos mais humanística, entendendo o conhecimento não como algo que pode ser adquirido

de modo “compulsório”, mas como um processo contínuo.

Não se trata de supervalorizar os PPCs já que, como se sabe, esse é um elemento dentre tantos outros que fazem a educação superior, mas de procurar resgatar a sua função de instrumento decisivo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas em sala de aula. Em contextos tão complexos como os que a sociedade atual impõe, a aposta é a de que o documento possa ser uma maneira de envolver toda a comunidade em um propósito maior, promovendo o sentimento de pertencimento dela à IES e garantindo o comprometimento entre alunos, professores e coordenadores com a qualidade dos cursos. O professor, envolvido com a IES em que atua, estará mais sensível à aprendizagem de seus alunos e mais motivado, vindo a buscar diferentes metodologias, formas de avaliação e estratégias variadas para atingir seus objetivos. Isso se tornará mais viável se houver uma clara consciência de toda a comunidade da linha pedagógica assumida pela IES. Por isso, a relevância com que foi tratada a questão neste artigo.

Como sugestão de trabalho futuro, ampliar a amostra das IESs de modo a contemplar aquelas que obtiveram nota 1 e 2 do ENADE e comparar com os resultados aqui apresentados é um caminho para que se aprofunde a discussão, que pretende sugerir estratégias para a construção de cursos de melhor qualidade para os futuros profissionais da Administração.

Declaração de conflitos de interesses

Os autores do artigo afirmam que não houve nenhuma situação de conflito de interesse, tais como propostas de financiamento, emissão de pareceres, promoções ou participação em comitês consultivos ou diretivos, entre outras, que pudessem influenciar no desenvolvimento do trabalho.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. Z. e ANDRADE, R. O. B. Possibilidades do projeto pedagógico de curso para o desenvolvimento de competências docentes no ensino superior em Administração. **Anais...XL ENCONTRO DA ANPAD**, Bahia, 2016.
- ANTONELLO, C. S. e DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de Administração com foco em empreendedorismo. **Anais...XXIX ENCONTRO DA ANPAD**, Brasília, 2005.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001.
- BORDENAVE, J. E. D. “Alguns fatores pedagógicos”. In: Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU (J. P. Santana; J. L. Castro, Org.), p. 261-268,

Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/Editora da UFRN, 1999..

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, 2005. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em 01.12.2016

CENATTI, M. J. “Considerações sobre estratégias pedagógicas no ensino superior”. **Jornal da Educação**, 2012. Disponível no http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1605#myGallery1-picture%283%29. Acesso em 17/02/2016.

CIDRAL, A.; KEMEZINSKI, A.; ABREU, A. F. “A abordagem por competências na definição do perfil do egresso do curso de graduação”. **Anais...CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA XXIX**, Porto Alegre, 2001.

CHING, H. Y.; DA SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. “Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração”. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v..15, n. 4, p. 661-691, 2014.

CFA Conselho Federal de Administração. Ofício Circular nº 109/2014/CFA/CFP, 2014.

FERNANDES, J. D.; XAVIER, I. M.; CARIBELLI, M. I. P. F.; BIANCO, M. H. C.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M. V. C. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. Esc. Enfermagem USP**, v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342005000400011>

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educação**, v. 20, n. 43, p. 201-213, 1974.

GUTHRIE, J., e ABEYSEKERA, I. (2006). Content analysis of social environmental reporting: What is new? **Journal of Human Resource Costing & Accounting**, 10(2), 114-126. <http://dx.doi.org/10.1108/14013380610703120>

HILL, J. e HOUGHTON, P. A Reflection on competence-based education: Comments from Europe. **Journal of Management Education**, v. 25, n. 2, p. 146-166, 2001. <https://doi.org/10.1177/105256290102500204>

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARÇAL, M.; MARCONSIN, M.; XAVIER, J.; SILVEIRA, L.; ALVES, V. H.; LEMOS, A. Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em

enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 28, n. 20, p. 117-125, 2014.

MCEVOY, G. M.; HAYTON, J. C.; WARNICK, A. P.; MUNFORD, T. V.; HANKS, S. H.; BLAHNA, M. J. A competency based model for developing human resource professionals. **Journal of Management Education**, v. 29, n. 3, p. 383-402, 2005. <https://doi.org/10.1177/1052562904267538>

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, S. C. e BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competência? Um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 28-52, 2009.

NUNES, S. C.; PATRUS, R.; DANTAS, D. C. (2015). Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências: Um Estudo em Curso Superior de Administração de Instituição de Ensino Brasileira. **Revista Perspectivas Contemporâneas**, v. 10, n. 2, p. 43-66.

de OLIVEIRA, A. C. C. (2006). O curso de Administração à luz das DCN. **Sitientibus**, n. 32, p. 29-42, 2006.

de OLIVEIRA, E. C. Um olhar sob a perspectiva do Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Administração: um estudo de caso na Universidade Federal de S. Carlos. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 403-437, 2017.

PNUD Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. **Melhorando o desempenho escolar**. Caderno de apoio à elaboração da proposta pedagógica da escola, 2014.

PEREIRA, R. D. Normativo ou Vivencial? **Uma análise do projeto pedagógico do curso de Administração nas instituições de ensino superior sob a ótica da aprendizagem organizacional**. Dissertação (Administração), UNIGRANRIO, RJ, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **A avaliação no ensino**. In: SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998. Reimpressão 2007, 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 37, No. 130, 2007. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742007000100006>

SCOTUZZI, C. A. S. O fazer docente no processo de mudança das teorias pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, 2012.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009

VERGARA, S. C. Repensando a relação ensino aprendizagem em administração. **Organizações e Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142., 2003. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000400009>