

A PERSPECTIVA DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DO MARCO TEÓRICO-NORMATIVO INSTITUCIONAL SOBRE O PROCESSO DE REVISÃO DO PPC: UM ESTUDO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

THE NEW TECHNOLOGIES AND THEORETICAL-REGULATORY FRAMEWORKS PERSPECTIVE ON THE PPC REVIEW PROCESS: A STUDY IN A UPE ADMINISTRATION UNDERGRADUATION COURSE

Éverton Cristian Rodrigues de Souza
everton.souza@upe.br
Mestre em Engenharia de Produção
Universidade de Pernambuco

Francisca de Andrade Rodrigues Souza
deandradefrancisca3@gmail.com
Especialista em Educação, Contemporaneidades e Novas Tecnologias
Universidade do Vale do São Francisco

Marcelo Silva de Souza Ribeiro
marcelo.ribeiro@univasf.edu.br
Doutor em Ciências da Educação
Universidade do Vale do São Francisco

Tatyane Veras de Queiroz Ferreira da Cruz
tatyane.cruz@upe.br
Mestre em Psicologia
Universidade de Pernambuco

Maria de Fátima Feitosa Paixão
fatima.paixao@univasf.edu.br
Graduada em Letras
Universidade do Vale do São Francisco

Resumo

A adoção de tecnologias educacionais emergentes nos cursos de ensino superior tornou-se um fator indispensável, sobretudo pelo advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, notadamente as tecnologias móveis. Esta característica impele à mudança do perfil docente e, por conseguinte, a mudança institucional das IES, revendo e promovendo mudanças nos seus PPCs. Nesse sentido, a literatura aponta que os novos formatos dos cursos de graduação em Administração devem promover a inserção do formando nesse contexto globalizado, por meio de novas abordagens metodológicas mais efetivas que a pragmática exposição oral. No entanto, paradoxalmente, esse esforço torna-se mais crítico pelo fato de haver resistências da comunidade universitária às mudanças pontuadas. A presente pesquisa visa discutir aspectos

relevantes à revisão do PPC de Administração da UPE à luz do racional teórico-normativo, numa abordagem qualitativa e exploratória. Quanto aos procedimentos, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação, ainda caracterizando-se como uma pesquisa documental e bibliográfica. Foi realizada uma série de procedimentos ordenados, dentre eles, os seguintes: levantamento do arcabouço normativo da IES em foco, catalogação dos documentos, extração das informações associadas, tabulação das informações, rastreamento de respaldo teórico nas produções científicas pertinentes e confrontação das informações teóricas com o marco normativo institucional. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a base teórico-normativa é contundente sobre as abordagens didático-pedagógicas, necessárias à consolidação de novos projetos de curso mais efetivos na formação profissional. Porém, essa mudança precisará superar barreiras culturais de formação docente e atração/captação dos discentes, para que esses sejam aderentes a esta proposta.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; Novas tecnologias educacionais; Formação em Administração.

Abstract

The adoption of emerging educational technologies in higher education courses has become an indispensable factor, especially by the advent of information and communication technologies, including mobile technologies. This feature drives to the teacher profile change and, therefore, institutional change in the higher education institutions, reviewing and making changes in their PPCs. In this sense the literature indicates that the new formats of administration undergraduate courses should promote the inclusion of students in this globalized context, through new and more effective methodological approaches. Yet, paradoxically, this effort becomes more critical because there resistances of the university community to promote changes. This research aims to discuss issues relevant to the review of UPE Administration PPC to the theoretical-normative rational for both appropriated through an approach of qualitative and exploratory research. As for the procedures, were used the methodology of action research, still characterized as a documental and bibliographic research. A series of ordered procedures, including the following was carried out: survey of the regulatory framework's of the focused HEI, cataloging of documents, extraction of information associated, tabulation of information, tracking theoretical support in the relevant scientific production and confrontation of theoretical information with institutional regulatory framework. As a result of the research it was found that the theoretical and normative basis is scathing about the didactic and pedagogical approaches necessary for the consolidation of new and more effective course projects in vocational training. But this change will need to overcome cultural barriers, teacher training and attraction / capture of students so that they are adhering to this proposal.

Key words: Pedagogical Course Project; New Educational Technologies; Administration Undergraduation Training;

INTRODUÇÃO

É cada vez mais vasta a literatura que aborda as questões relativas ao impacto das tecnologias emergentes no processo didático (LÉVY, 1999; PENTEADO SILVA, 1997; PENTEADO, 2000; PENTEADO, 2001; MOROSINI, 2000; PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013; PÁDUA JR., 2014). No entanto, o foco primordial tem sido dado nos níveis fundamental e médio, com carente acervo tendo por objeto o nível superior (MARIN, 2009). De acordo com Marin (2009), desse contexto emerge a necessidade de reflexão sobre o fazer docente, para adequação às novas demandas. É inviável permanecer inerte ou indiferente a essa conjuntura. A esse respeito, tenhamos como exemplo a introdução dos dispositivos móveis em um ambiente de ensino-aprendizagem. Com o uso desses aparelhos, os alunos estão diretamente conectados à internet, interagindo entre si, buscando se instruir e validando, concomitantemente, aquilo que é discutido em sala de aula, conforme delineado por Lévy (1999).

Caso o discurso do professor não lhe soe aprazível, imediatamente ele pode provocar os colegas (via mensagens instantâneas), ou mesmo buscar alguma fonte que valide ou não aquilo que lhe pareceu estranho. Essa nova postura discente evidencia aspectos tópicos da emancipação, proposta por Bauman (2001), denotado por um movimento do educando rumo à aquisição de caráter de indivíduo de *facto*.

Esse é um dos princípios da *cibercultura*, o qual se preconiza que o professor perde o *status* de fonte primária de informações. É estabelecida uma pluralidade de fontes, compondo-se uma rede de informações, cabendo, ao docente desse novo contexto, orientar e mediar o aprendizado (LÉVY, 1999; LEMOS, 2007). Para tanto, torna-se indispensável, ao docente, o domínio das ferramentas e recursos disponíveis, pois, conforme destaca Lévy (1999), cabe explorar as externalidades positivas deste contexto nos planos econômico, político, cultural e humano.

Veiga (2006) ressalta que esta atribuição docente é sobressalente no ensino superior. Cabe ao docente do ensino superior, sem prejuízo de outras atribuições, promover a formação pedagógica de forma continuada, inclusive provendo aporte para novas tecnologias e metodologias de ensino. Cabe à comunidade acadêmica, equacionar esses desafios de forma

coletiva, consubstanciando-os no Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC, como é referido no ensino superior).

Segundo Veiga (2003), este documento se trata da definição do currículo escolar, além das políticas institucionais e métodos pedagógicos a serem empregados. Logo, no PPP deverão constar as proposições consolidadas de como as questões relativas à lida com novas tecnologias no contexto organizacional serão tratadas. Dessa forma, julga-se de fundamental importância a ampliação das discussões acerca da previsão sobre como será o tratamento das tecnologias no contexto institucional, no PPC. Deve-se, ainda, permitir flexibilidade para que possam ser feitas as microalterações que manterão o documento adequado ao seu contexto de execução.

Nesse ínterim, a presente propositura de pesquisa almeja focar a discussão desse mérito no potencial de incorporação de tecnologias emergentes ao contexto acadêmico, sem que com isso se incorra em assincronia entre o que preconiza o PPC e a *práxis* de ensino. Para tanto, bases teórico-conceituais e normativas, tanto no contexto educacional amplo, quanto nesse contexto interno da Instituição de Ensino Superior (IES) em foco, foram consultadas. Ressalta-se que o foco das análises centra-se no contexto do ensino superior.

O problema de pesquisa, balizador da presente reflexão, é o questionamento sobre Como a perspectiva das novas tecnologias e do marco teórico-regulatório influencia processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade de Pernambuco Campus Salgueiro?

Destarte, os objetivos que se constituirão em fio condutor são aqui elencados. De modo geral, a presente pesquisa teve por objetivo discutir aspectos relevantes à revisão do PPC de Administração da UPE, à luz do racional teórico-normativo. Especificamente visou elencar a base normativa educacional aplicável à formulação dos PPC's de Bacharelado em Administração; Subsidiar o diálogo acerca do projeto de Bacharelado em Administração com vistas à identificação de possíveis defasagens e seus potenciais inovativos; Destacar pontos de melhorias e potenciais de incorporação de novas tecnologias educacionais ao referido projeto.

Relevância do Estudo

Assim como as demais desigualdades vivenciadas no Brasil, o difícil acesso à educação ainda persiste como um aspecto a ser combatido. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2014), atualmente, apenas 15,2% dos jovens tem ensino superior completo no Brasil (há 18 anos eram apenas 7%). Embora, no que toca a aspectos quantitativos a desigualdade figure como flagrante inconveniente à Educação nacional, há aspectos qualitativos a serem considerados.

Assim, abstrai-se que, devido aos programas federais de incentivo do acesso ao ensino superior na última década, houve significativo aumento no acesso ao ensino superior, mas ainda insuficiente para que a Educação nesse nível seja considerada consolidada. Desse modo, a busca pelo incremento do quantitativo de vagas e da qualidade no ensino superior tramita pela revisão dos métodos clássicos e inclusão de novas modalidades de ensino.

Segundo Duarte (2011), frente ao desafio de atender a milhares de pessoas sem formação adequada, ações que utilizam a educação a distância vem sendo uma das principais armas. Foi o que levou o Ministério da Educação a lançar, em 2005, a Universidade Aberta a Distância (EaD).

Com estas considerações não se trata de induzir uma compreensão de que somente a EaD é solução dos desafios acima realçados. Mas, sem dúvidas, a adoção dessa modalidade, tornando-a práxis no cotidiano, fez com que a docência visse a adoção das tecnologias aprimoradas na EaD como alternativa viável para solução de problemas recorrentes no ensino presencial.

Como exemplo, cita-se a adoção da possibilidade do ensino semipresencial na Universidade de Pernambuco, ambiente desse estudo. Recentemente, em 2015, esta IES revisou seu normativo, com vistas à inclusão da modalidade semipresencial em seus cursos presenciais.

Essas mudanças se deram apoiadas na Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que caracteriza a modalidade semipresencial, o que dispõem os artigos 8º, §1º e § 80º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a introdução, na instituição,

de oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, respeitando o limite máximo de 20% da carga horária dos componentes curriculares, em seus cursos superiores reconhecidos. Também é requisito que tal proposta seja prevista no PPC dos cursos interessados.

Desta série de considerações, nota-se a necessidade cogente de revisão dos projetos com vistas à atualização de suas concepções. De fato, destaca-se que é necessário revisar a forma de ensino, ou a metodologia a ser adotada, pois a educação continua mais preocupada com a estruturação do conteúdo do que com a metodologia a ser adotada. A promoção de novos currículos, mais flexíveis, ou a utilização de uma nova mídia ou forma de operacionalizar as aulas, diferente das formas correntes, poderá estimular o aluno e proporcionar-lhe maiores competências, tornando-o mais participativo e atuante (MAIA, 2013; CRUZ; MORAES, 2002).

De posse desse aparato de argumentos, conceitos, e normativos é possível, certamente, enfatizar a relevância dessa pesquisa, uma vez que esta se justifica social, acadêmica e empiricamente. Do ponto de vista acadêmico, a consolidação desta pesquisa permitirá avanços nas discussões acerca do potencial de melhorias advindos da construção de um PPC de bacharelado em Administração da UPE, emanado de um contexto coletivo, atualizado e voltado à inclusão e utilização intensiva das novas possibilidades oportunizadas pelas tecnologias educacionais emergentes.

Ao passo que o marcador supracitado é alcançado, concomitantemente são garantidos avanços na construção do referido documento, garantindo também o alcance do marcador relativo à relevância empírica da presente pesquisa. Por fim, do ponto de vista social, o novo PPC proporcionará aos discentes do curso em tela uma formação mais atualizada, equânime e flexível, disponibilizando ao mercado egressos com competências mais relevantes.

Racional Teórico-Científico e Normativo da Pesquisa

A presente seção tem por finalidade lançar os fundamentos teórico-científicos e normativos acerca do Projeto Pedagógico de Curso, sobretudo no que toca ao curso de

Administração da Universidade de Pernambuco. Para tanto, os seguintes assuntos foram abordados: requisitos à formulação de PPC's, requisitos normativos do curso de Bacharelado de Administração, normativo institucional da Universidade de Pernambuco.

As transformações ocorridas na educação superior se configuraram com uma busca de compreensão das aspirações da sociedade e de proposição de soluções para as suas necessidades. A educação superior tem se constituído de maneira indissociável da sociedade em seus diferentes contextos histórico-sociais, num processo de construção e reconstrução (PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013).

Dessa forma, percebe-se que, também nas universidades, a inserção de tecnologias tem causado alterações que demandam nova postura docente e reposicionamento claro das instituições. Carvalho *et al.* (2012) defendem, iterando a proposição de Lévy (1999), a ideia que a informática é uma ferramenta requisitada ao processo de ensino-aprendizagem nesse novo contexto, independente do tipo de ensino ao qual se emprega tal ferramenta.

Na ótica da educação superior, também, torna-se cogente resgatar os seus elementos constituintes, os quais orientam transformações e inovações (PORTUGAL, TARCI e SIGULEM, 2013), como:

- O projeto pedagógico do curso;
- A explicitação de objetivos educacionais;
- A reorganização curricular para atender às novas exigências;
- A conceptualização do papel das disciplinas;
- A integração das disciplinas e atividades curriculares;
- A substituição da metodologia tradicional;
- A exploração das novas tecnologias;
- A revisão do conceito de avaliação;
- A substituição do papel do professor de ministrador;
- A preparação dos professores;
- A revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores.

Os elementos elencados, pelos autores acima, apontam para uma contínua e progressiva vigilância das práticas pedagógicas no ensino superior, impelindo, inevitavelmente, as IES à renovação e atualização de seus preceitos. Essa prática, se colocada

em ação, indubitavelmente, tornam o ambiente de aprendizado propício à inserção de novas tecnologias e novos métodos.

Os atos instituídos na Portaria N° 4.059/2014, do MEC, sem dúvida, ampliam, de forma imensurável, as possibilidades de integração intra e interinstitucionais, uma vez que, em se colocando em prática essa deliberação, torna-se possível aos estudantes de cursos superiores (graduações, licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados) cursarem componentes curriculares no formato de intercâmbio.

Para tanto, o próprio MEC instituiu que é requisito às Instituições de Ensino Superior (IES) fazer constar em seus PPC's tais práticas, e dar a devida ciência e encaminhamentos nas instâncias cabíveis, incluindo o próprio MEC. Os encaminhamentos e aprimoramentos sugeridos por esse órgão, passam necessariamente pela atualização do projeto da IES e a implementação de tecnologias que viabilizem a interação em ambiente virtual.

No que se refere à atualização do PPC dos cursos ofertados pelas IES, Veiga (2013) aponta alguns pontos relevantes. Inicialmente, a autora propõe que haja duas visões distintas sobre o processo de inovação, uma pontuada numa relação regulatória e outra pontuada numa relação emancipatória. Para a autora, o PPP é mais que um documento institucional, ele é um direcionador de esforços da equipe de educação, levando em conta recursos, potencialidades, fraquezas, enfim, a realidade institucional. Desse modo, na sua inovação, é cogente ter em mente que ele deve caracterizar um movimento de democratização, um esforço de integração e, mais que isso, de inclusão, visto que parte de uma realidade local do curso, envolvendo todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem.

A autora ainda alerta que a legitimidade de um PPP é revelada pelo grau de envolvimento coletivo no seu processo de inovação, e ainda, pela continuidade desse envolvimento ao longo do tempo. No entanto, não se trata simplesmente de uma perspectiva de evolução, adequação contínua, em algum momento é necessária uma ruptura com o instituído, para garantir a inovação efetiva.

A concepção de inovação aqui adotada é subsidiada pela proposição de Teixeira (2011), que, baseada em diversas percepções, propõe que a inovação além de ação planejada deve ser significativa para a instituição ou sistema. A mesma autora detalha que em sua investigação sobre inovação pôde:

perceber uma constante referência da relação que esta pode ter com mudanças na mediação pedagógica através, sobretudo, na inserção de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, novas técnicas no âmbito da ação/prática pedagógica, visando alcançar novos objetivos e/ou resultados. Cabe esclarecer que mediação pedagógica pode ser entendida como a atuação do professor como ponte entre o aluno/aprendiz e sua aprendizagem no processo de produção de conhecimento. (TEIXEIRA, 2011, p. 4)

Para Veiga (2013), a inovação do PPP não deve se ater tão somente ao mérito dos métodos e técnicas, deve abarcar, também, questões mais amplas, deixando clara a forma de relação da instituição com o contexto social. Nessa perspectiva, também contribui Carbonell (2002).

Com isso, a autora propõe que a inovação regulatória, aquela conduzida de forma centralizada, por uma autoridade (ou equipe) institucional, porém sem interação com a comunidade acadêmica e extramuro, toma forma pragmática, de regulamento a ser seguida de forma pronta e acabada, sem questionamentos. É a persistência na modernidade sólida, não fluída, descrita por Bauman (2001). Essa visão regulatória visa, principalmente, o produto, que é o próprio PPP, sem privilegiar o processo coletivo de construção. Essa é uma visão tradicional, segundo Veiga (2013).

Logo a inovação emancipatória privilegia uma maior comunicação com os saberes locais e os diferentes atores, superando as fragmentações das ciências, dissolvendo seus limites e relativizando tempo e espaço (BAUMAN, 2001). Assim, os resultados desse tipo de inovação transpõem os aspectos técnicos, sem, no entanto, abstraí-los, opondo-se à visão cartesiana e conservadora. Teixeira (2011) destaca que essa visão tradicional de inovação, importada do mundo da Administração sem adequações, concebe a inovação como um processo em etapas previsíveis. Em detrimento da visão regulatória, a relação emancipatória não segrega os fins e os meios, equalizando o foco no produto e no processo.

Da inovação mediante relação emancipatória, resulta um PPP democrático, fruto da interação e integração entre (distintas) partes, sendo, por conseguinte, um projeto legitimado pela participação coletiva, e configurando unicidade e coerência ao processo (VEIGA, 2013).

De acordo com Leal (2008), o PPC configura-se como, de fato, um plano, um projeto, a ser seguido e concretizado. No entanto, traz, em seu âmago, a necessidade intrínseca de ser “replanejado”, adaptado ao contexto emergente em que se aplica, fornecendo balizadores para as ações educativas institucionais, a partir de um posicionamento sobre a intenção do curso. O

quadro 1 traz a proposição de Ching, Silva e Trentin (2014), destacando a atual mudança de paradigmas na concepção de currículo.

Quadro 1 - Mudanças de paradigma acerca da concepção de currículo

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Foco nos conteúdos a serem ensinados	Foco nas competências a serem desenvolvidas e nos saberes a serem construídos
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas
Alvo de controle oficial: cumprimento do currículo	Alvo de controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais

Fonte: Ching, Silva e Trentin (2014)

O quadro 1 apoia-se na perspectiva da formação por competências, bem como visa corroborar com a aprendizagem significativa. A base desses dois conceitos é sustentada por vasto e aprofundado embasamento teórico (SIQUEIRA; NUNES, 2011; BURNIER, 2001; MENINO, 2006; PERRENOUD, 2000; SEMTEC, 2000). Na formação por competências há preocupação com a forma como as informações são abordadas, conferindo-lhes uma acepção contextualizada e ligada ao fazer profissional. Logo, a aquisição de competências passa pela construção de aprendizagens significativas, que serão especialmente úteis a situações reais de trabalho. A aprendizagem significativa trata de agregar informações sistematicamente a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo.

Nessa perspectiva, para Portugal, Tarcia e Sigulem (2013), o professor assume, decisivamente, o papel de interlocutor de mudanças, sendo levado a assumir uma atitude reflexiva e crítica, onde possa dialogar tanto com as propostas pedagógicas quanto com as acadêmicas. Para o total desempenho de suas atribuições, a saber, o docente de nível superior deve configurar-se como um agente questionador dos modelos pedagógicos e participante das mudanças na estrutura do ensino superior. Veiga (2013) pontua as atribuições docentes do ensino superior, tendo por base a Lei 9394/96:

- Participar da elaboração do projeto pedagógico;
- Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos;

- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de zelo pela aprendizagem dos alunos e participação na elaboração/revisão do PPC dos cursos, cabe ao docente buscar, igualmente, se atualizar e adequar-se às novas realidades nas quais os discentes estão inseridos. Devido à ampla utilização pelas atuais gerações de estudantes, “as tecnologias móveis, se tornaram objetos de estudos, no que tange o seu potencial pedagógico. Assim emerge o conceito *Mobile Learning*, ou aprendizagem apoiada pelo uso tecnologias móveis e sem fio” (PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013, p. 4).

Assim, os mesmos autores consideram que o uso de dispositivos móveis, por ser uma tecnologia presente no contexto educacional atual, torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem.

De posse das considerações até o presente momento pontuadas, faz-se necessário avançar no sentido de alcance dos objetivos da pesquisa. Portanto, são elencados na seção subsequente os métodos, técnicas e materiais inerentes ao caminho metodológico da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo se define como uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2006), pois serão abordados aspectos conceituais da construção de um PPC, aspectos de natureza subjetiva resultantes de um contexto resiliente. Quanto ao ponto de vista dos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória, porque tem por objetivo conhecer as potencialidades de incorporação de tecnologias educacionais emergentes ao projeto pedagógico de um curso (GIL, 1999).

Quanto aos procedimentos, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação, que segundo a definição de seu idealizador é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores são participantes” (THIOLLENT, 2011, p.55). Embora este autor coloque que as fases da pesquisa ação são de difícil definição rígida, Tripp (2005) propõe que

esse tipo de pesquisa segue invariavelmente as fases de pesquisas similares, por ele denominadas investigação-ação, e a figura 1 para elucidar estas fases.

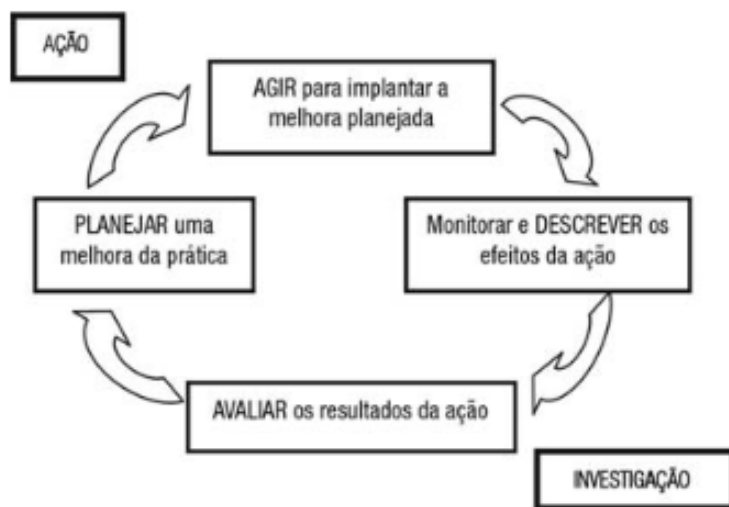


Figura 1 – Representação das fases do ciclo básico de Investigação-ação
Fonte: Tripp (2005)

O quadro 2 elucidar como cada uma das etapas ilustradas na figura 1 foi operacionalizada.

Quadro 2 – Formas de operacionalização das etapas da investigação-ação.

Etapa	Forma de operacionalização
Planejamento	Realizado a partir da recepção da Resolução CEE 76/2013, que reconheceu o curso em análise e apontou pontos de melhoria, objetivou não só alcançar as exigências do Conselho, mas atualizar o PPC a fim de absorver uma visão de inovação emancipatória. Realizado pela coordenação do curso, consignado pelos apontamentos feitos em sessões do NDE.
Ação	Ações das melhorias elencadas no planejamento foram prontamente implementadas, sobretudo as dotadas de prazo para execução, conforme a Resolução CEE 76/2013. No entanto, outras ações, como a atualização bibliográfica, ementária e de métodos de ensino, não apontadas como cogentes pela Resolução, foram desenvolvidas. Também foi iniciada a redação do novo PPC do curso, com consolidação de nova malha curricular, melhor alinhada às demandas locais.
Descrição	Foi implementado um sistema de monitoramento do desempenho docente, pontuado pelos tópicos identificados como pontos de melhorias necessários. Por exemplo, verificando a percepção dos discentes quanto à efetividade dos métodos de ensino empregados, ocorreram o planejamento das ações pedagógicas dos docentes e a adequação dos recursos didáticos aos objetivos da disciplina, entre outros.
Avaliação	Os resultados obtidos na etapa anterior foram, por via de regra, levados a discussão entre os pares em sessões do colegiado e do NDE. Houve preocupação de identificar falhas nas ações planejadas e proposição de melhorias incrementais, para a realização do ciclo.

Fonte: elaboração própria

Conforme se detalha em seções posteriores do presente trabalho, houve participação ativa de dois dos autores desta pesquisa em todas as etapas acima discutidas. Inclusive, um

dos pesquisadores teve envolvimento maior no ambiente em estudo, devido à sua ligação com o curso e órgãos responsáveis pela revisão e execução do referido PPC.

A presente pesquisa ainda caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2005). Salienta-se estar clara a distinção conceitual entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Adota-se nessa pesquisa a compreensão de Beuren *et al.* (2008) e Gil (2010) que preconizam que a pesquisa é considerada documental quando o material consultado é interno à organização. Com base nos mesmos autores, uma fonte é bibliográfica quando é obtida em bibliotecas ou base de dados. Nessa pesquisa, foram utilizadas legislações específicas, sistemas e documentos internos da Universidade de Pernambuco. Também foram consultadas, compondo a base bibliográfica da pesquisa, publicações inerentes à temática em tela, oriundas de eventos, periódicos, teses, dissertações e demais publicações especializadas.

Para a consecução dos objetivos, foi realizada uma série de procedimentos ordenados, dentre eles os seguintes: levantamento do arcabouço normativo da IES em foco, catalogação dos documentos, extração das informações associadas, tabulação das informações, rastreamento de respaldo teórico nas produções científicas pertinentes e confrontação das informações teóricas com o marco normativo institucional.

A segunda etapa, de caráter exploratório, caracteriza-se pelo debruçar dos pesquisadores sobre o objeto de estudo, o PPC de bacharelado em Administração da UPE Salgueiro, com vistas à identificação de lacunas e defasagens do curso em relação ao marco normativo e teórico-conceitual outrora investigado. Desse modo, foi possível identificar os pontos de melhoria potencial do atual documento e proposição de um novo..

A etapa de proposição de melhorias a serem incorporadas no PPC em estudo, foi respaldada por *insights* e constructos oriundos de discussões sistemáticas realizadas envolvendo toda a comunidade acadêmica em evento acadêmico, a Semana Universitária. Trata-se de um evento anual realizado em todo o multicampi da UPE, com programação local adequada às necessidades do campus. Em 2015, a programação local incluiu a discussão do projeto do curso de Administração em cada uma das cinco áreas temáticas. A princípio, foi explanado sobre as premissas e embasamento normativo do PPC do curso, sendo realizadas

em seguida discussões concentradas por áreas temáticas, por meio de grupo de trabalho. Os resultados foram documentados e levados ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

Foram, ainda, apropriados resultados de discussões empreendidas no âmbito da IES, em foco desde o reconhecimento do curso, em 2013, até o primeiro semestre de 2016. Logo, a proposição de pontos de melhoria do projeto objeto de estudo foi requisitada pela audição da comunidade universitária com ligação ao curso em tela, mediante participação ativa de um dos pesquisadores. Também houve inserção participante deste pesquisador nas sessões do NDE do curso de Administração, à época como presidente das sessões. Logo, essa etapa caracteriza o modo de Pesquisa-Ação que categoriza a presente propositura como tal.

Mediante a apropriação dos procedimentos elencados, visa-se garantir uma construção coletiva do PPC e alcance dos objetivos deste trabalho. Embora este modelo de representação do processo de pesquisa tenha ampla aplicação, torna-se especialmente representativo expressar fidedignamente as suas etapas.

O objeto da pesquisa é o PPC de bacharelado em Administração da UPE campus Salgueiro, logo esta IES figura como o ambiente da pesquisa. A Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns foi criada pelo Dec. nº 1357 de 28/12/1966, pelo então Governador do Estado, Exmo. Sr. Dr. Paulo Guerra. Essa unidade acadêmica *multicampi* ficou vinculada à Fundação de Ensino Superior de Pernambuco - FESP/PE - hoje Universidade de Pernambuco; foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº 10 de 24/05/1967.

Ao nível de Pós-Graduação, esta IES oferece e ministra Cursos Lato Sensu desde 1995. Esses cursos são oferecidos em sua sede e alguns deles por intermédio de convênios nos municípios de Caruaru, Lajedo, Jataúba, Salgueiro e Águas Belas. Com isso, a UPE empenha esforço no seu compromisso no Estado de Pernambuco de oferta de Educação de qualidade à sua população.

Atualmente a IES atende a um corpo discente de mais de 15 mil alunos. Ao todo, o curso de Bacharelado em Administração é ofertado em 3 *campi* desta IES. Há uma tendência de unificação das matrizes curriculares de todos os cursos ofertados em mais de um *campus*, como parte do esforço institucional de provimento de maior mobilidade e intercambialidade discente. Dessa forma, a revisão periódica do PPC de Administração de todos os *campi* desta IES demanda maior sistematização, ante a complexidade conferida pelo ato de unificá-los.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DO PPC

Conforme discutido nos aspectos teórico-científico desta pesquisa, o PPC revela-se um instrumento essencial dos cursos de graduação, porque, além de prover o projeto de implementação do curso, institucionaliza seu funcionamento em seus pormenores.

Nesse sentido, é imperativo manter um grau de liberdade que permita a mudança circunstanciada. Assim, o atual documento do curso de Administração da UPE Salgueiro prevê a necessidade de sua periódica revisão. No entanto, conforme Vasconcellos (2006) destaca, dentre as características do projeto do curso está a coletividade, envolvendo efetiva participação dos membros da comunidade acadêmica em sua elaboração/revisão, o que não foi alcançado na atual versão do PPC em execução. A sua construção foi feita de forma individual, e talvez, por esta razão, transpareça uma percepção endógena.

É comum que ocorra a equivocada compreensão de que ele é determinado pela malha curricular, e esta por sua vez irá bussolar o processo de seu aperfeiçoamento. No entanto, os próprios organismos de avaliação destacam a via inversa. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é o ponto de convergência tanto do processo de autorização quanto do reconhecimento, corrobora com a desfeita desse equívoco, imprimindo uma reorientação da própria concepção filosófica do curso:

1. O que fazer do curso;
2. A organicidade curricular compatível com a proposta contida no projeto pedagógico;
3. Descrição da metodologia de operacionalização da proposta pedagógica.

Evidencia-se que a malha curricular do curso deve ser antecedida, ou seja, é determinada, pelos demais componentes do PPC, que em progressão lógica irão determinar os métodos de ensino mais adequados.

Oliveira (2005), quando da promulgação da Resolução Nº 4 de 2005 do MEC, identificou alguns marcadores relevantes à devida construção/revisão dos projetos pedagógicos de curso de bacharelado em Administração. O quadro 3 lista os fatores requisitos a uma perspectiva sistêmica do PPC, bem como evidencia como esses fatores são

contemplados no curso. Como se pode observar, dos sete fatores analisados, apenas três são alcançados a contento (Estrutura curricular, Ementário e Bibliografia básica e complementar).

Quadro 3 – Atendimento de fatores necessários a um PPC sistêmico

Fatores Necessários	Contemplação no PPC de Administração da UPE
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; 	Contempla o relacionamento das competências objetivadas, em acordo com a Res. 4/2005, em seção específica, denominada “ 4.2 Desenvolvimento de competências e habilidades ”. No entanto, não elenca, ou discute, os saberes necessários à formação do egresso.
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura curricular; 	Estabelece claramente a estrutura curricular.
<ul style="list-style-type: none"> • Ementário; 	Com a lacuna já referida, no que diz respeito à definição da ementa dos Projetos Experimentais, possui ementário claro.
<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia básica e complementar; 	Possui bibliografias básicas e complementares bem definidas, apesar da natural desatualização, devido à defasagem desde a autorização do curso em 2007 até hoje.
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de ensino; 	Não possui uma seção dedicada à explicitação das estratégias de ensino, há apenas menções à utilização de estratégias de ensino adequadas aos objetivos do curso, sem a indicar. Há um tópico relativo às práticas pedagógicas dos projetos experimentais.
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro docente com perfil compatível com a proposta formativa; 	Não há definição sobre o corpo docente necessário ao atendimento da sua proposta. No que toca à estrutura curricular, há nítida descrição dos blocos de disciplinas, e como elas se relacionam, o que se torna uma potencialidade à equalização e composição dos distintos perfis.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infraestrutura de apoios necessários à implementação da proposta pedagógica. 	Não se identificou descrição detalhada dos recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infraestrutura de apoio necessário à implementação da proposta pedagógica. Há uma seção denominada “ Condições objetivas de oferta e vocação do curso ”, com um tópico denominado “Infraestrutura”, que apenas refere, basicamente, à estrutura predial prevista.

Fonte: elaboração própria

Novamente voltando-se ao que preconiza a Resolução 04/2005, no tocante aos conteúdos dos cursos de Administração, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) estabelecem os campos interligados de formação, o conteúdo necessário ao desenvolvimento das competências, as competências-chave, e as competências e habilidades inerentes à área. O quadro 4, subsequente, sumariza esses elementos.

Da análise do quadro 4, o atual projeto pedagógico do curso de Administração da UPE Salgueiro, mais uma vez, é parcial no atendimento do que é preconizado pela literatura e marco regulatório. Neste caso a parcialidade é nas competências necessárias ao perfil do egresso. Como o PPC não relaciona os saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso, findou por não contemplar algumas competências-chave.

Para o saneamento das carências listadas no quadro 4, sem perda da visão integral, com base na formação por competências e aprendizagem significativa, sugere-se que seja

estabelecida uma matriz composta por todas as competências necessárias à formação do administrador, ladeado pela tábua de componentes curriculares, relacionando esses dois elementos, de forma a manter clareza de como cada competência é contemplada, de preferências alocando os afins nos mesmos períodos letivos.

Quadro 4 - Competências e conteúdos inerentes à formação em Administração

Competências e habilidades	Competências chave	Conteúdo necessário	Campo de formação	Contemplação no PPC investigado
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação.	Comunicação Negociação.	Recursos humanos e comunicação em um ambiente profissional, técnicas de negociação e persuasão.	Formação básica	Atende parcialmente, deixando a desejar no que se trata da negociação
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas.	Raciocínio lógico, crítico e analítico; Comunicação.	Modelos matemáticos e estatísticos, modelos de tomada de decisão, estudos organizacionais e de sistemas sociais e contabilidade. Estratégia Empresarial.	Estudos quantitativos e formação profissional	Atende parcialmente, deixando a desejar no que toca e modelos de toma de decisão.
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência éticas.	Criatividade e inovação; Adaptação e flexibilidade.	Governança profissional, estudos comportamentais, criatividade e inovação, sustentabilidade e responsabilidade social.	Formação básica e complementar	Não atende. Possui apenas um componente curricular na temática sustentabilidade, na forma de seminário.
Capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho, revelando-se profissional adaptável.	Gestão do conhecimento Adaptação e flexibilidade Visão sistêmica;	Modelos organizacionais, trabalho em equipe e estudos comportamentais, gestão do conhecimento, gestão tecnológica, gestão política e econômica, inteligência competitiva	Formação básica, profissional e complementar	Atende parcialmente, contemplando apenas o que se refere à realização de trabalhos em equipe.
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, atuar preventivamente, generalizar conhecimentos e tomar de decisão.	Visão de negócio e de mercado; Tomada de decisão e liderança.	Estratégia competitiva, modelos de tomada de decisão, gestão de processos, ciências jurídicas, modelos de negócio e finanças. Gestão de Projetos	Formação básica e profissional e estudos quantitativos	Atende parcialmente. Deixa a desejar no que toca a tomada de decisão, gestão de projetos e atuação estratégica.
Atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva.	Visão sistêmica.	Gestão logística e de <i>supply chain</i> , estudos sobre qualidade, gestão de serviços e gestão de processos.	Formação profissional	Atende parcialmente. Deixa a desejar no que se trata da gestão de serviços.
Desenvolver capacidade para elaborar, implantar e consolidar projetos em organizações.	Orientação a resultado; Relacionamento interpessoal.	Gestão de projetos, inovação, custos, análise de riscos, gestão de pessoas, estratégia, empreendedorismo e trabalho do curso.	Formação profissional e complementar	Atende parcialmente. Atende apenas empreendedorismo, custos e gestão de pessoas.

Capacidade para realizar consultorias em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Relacionamento interpessoal Orientação ao cliente	Trabalho em equipe e áreas de formação profissional.	Formação profissional	O atual projeto não atende esse marcador, não desenvolvendo competências relativas a esse capô de formação
--	--	--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução 04/2005 do MEC e análise do PPC de Administração (UPE Salgueiro)

Destaca-se que o próprio normativo inerente à organização pedagógica curricular impele as IES a uma reavaliação da organização curricular, a pedagogia e metodologia avaliativa dos PPC. Oliveira (2005) destaca que essa temática, de fato, está no centro das atuais discussões acadêmicas. A essa mudança institucional, consignada pelas revisões pedagógico-curriculares, soma-se o translado do foco atual do docente em não mais atuar como transmissor de informação, mas em ensinar o aluno a aprender a aprender (JAPIASSU, 1992, HARGREAVES, 2004.). Assim, minimiza-se a função de conhecimento dos conteúdos, ficando a detenção de capacidade de relacionar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, mediante promoção de situações de ensino exitosas (PERRENOUD, 2000; PLEBANI; DOMINGUES, 2009).

Porém, é lamentável a constatação de Pignatari (2007), que destaca que os cursos de formação de professores para o magistério superior dão pouca ênfase à formação, no que se refere à capacitação didática. É minoria significativa o grupo de IES dedicado à formação de mestres para o magistério superior que adota componentes curriculares voltados ao desenvolvimento destas competências. Com isso, torna-se dificultado o desenvolvimento de uma formação discente integral, atendendo às competências designadas no projeto do curso.

Aqui, o conceito de formação integral, baseia-se na proposição de Masetto (1998), que expressa a totalidade no processo formacional do discente por intermédio dos seguintes marcadores: desenvolvimento na área de conhecimento; de habilidades; desenvolvimento de atitudes e valores que se traduzem em criticidade, trabalho em equipe, cooperação, estabelecimento de relações intra e intercurso, participação na sociedade; ética em suas abordagens mais amplas (valores pessoais, grupais e profissionais).

De acordo com um apanhado de abordagens teórico-empíricas sobre as competências docentes necessárias à atuação no magistério superior (CUNHA; FERNANDES, 1994;

MASETTO, 1998; DEMO, 1998; CUNHA, 1998), chega-se aos marcadores abaixo elencados:

- Incorporação da competência (domínio do conhecimento em uma determinada área) pela pesquisa;
- Atualização contínua, privilegiando o questionamento reconstrutivo;
- Competência de sujeito, capaz de projeto próprio, teórico e prático;
- Buscar superar ostensivamente tanto a condição de um professor que apenas ensina, como a de um aluno que apenas aprende;
- Domínio da tecnologia educacional;
- Exercício da dimensão política do magistério;
- Domínio na área pedagógica que, requer: o domínio do próprio conceito de processo de aprendizagem, a percepção do professor como conceptor e gestor do currículo;
- Revisão continuada das relações professor-aluno e aluno-aluno, no processo de aprendizagem (o professor passará a desempenhar o papel de orientador, desenvolvendo uma atitude de parceria e corresponsabilidade).

No que se refere ao domínio da área pedagógica, dos fatores apresentados anteriormente, um estudo com foco nos métodos de ensino mais comumente utilizados nos cursos de Administração, conduzido por Plebani e Domengues (2009), foi resgatada a proposição de Marion (2007), que aborda o potencial de cada método para a construção de competências. Na abordagem daquele autor, ele absorve o conceito de competências com base nos três elementos de formação, quais sejam: Saber – relacionado ao conhecimento adquirido, representado pela letra C (conhecimento); Saber agir – relacionado às atitudes, representado pela letra A (atitudes); e Saber fazer – relacionado às habilidades, representado pela letra H (habilidades).

Desse modo, o quadro 5, discrimina o potencial de cada método de ensino em relação aos papéis monitores do ensino, atribuindo um escore a partir do somatório de elementos alcançados com cada método. O quadro 6, organiza, de forma sumarizada, os métodos de ensino, chegando ao resultado, que é uma proposição do autor acerca dos melhores para a formação de competências gerenciais.

Quadro 5 - Métodos de ensino versus papéis monitores do ensino

Papel Monitor	Monitoramento do desempenho individual	Gerenciamento desempenho e processos coletivos	Análise das informações com desempenho crítico	Pontuação
Expositivo	C	C	CHA	5
Ciclo de palestras	CA	C	CHA	6
Resumo de leituras	C	C	CH	4
Casos	CHA	CHA	CHA	9
Role Play	CA	CA	NA	4
Grupo "T"	HA		NA	4
Jogos de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
Filmes Educativos	C	C	C	3
Discussão em grupo	C	C	CHA	5
Seminários	CH	C	CHA	6

Fonte: Marion (2007, p. 100)

Quadro 6 - Métodos de ensino (alcançado por método em ordem decrescente)

Método de ensino	Pontuação	% Atingido
Jogos de Empresas	68	94%
Caso	64	89%
Role Play	58	81%
Seminário	56	78%
Discussão em Grupo	50	69%
Grupo "T"	32	44%
Ciclo de Palestras	30	42%
Resumo de leituras	28	39%
Expositivo	26	36%

Fonte: Marion (2007, p. 103)

Com relação ao quadro 4, os valores expressos em percentual estão associados à potencialidade mínima de eficácia do método de ensino em relação ao desenvolvimento de competências (MARION, 2007). Logo, percebe-se que, em destaque os jogos de empresa e os estudos de caso são os com maior potencial, em detrimento do método de ensino expositivo, que representa a menor aderência à finalidade de desenvolvimento de competências gerenciais nos formandos.

Com base nesses apontamentos de Marion (2007), consignados por Plebani e Domingues (2009), nota-se a criticidade de, quando da construção do PPC, manter-se esse fator como ponto crítico de reflexões. Atualmente, levantamentos feitos pela coordenadoria do curso de Administração da UPE Salgueiro apontam a utilização do método de aula

expositiva como predominante nos componentes curriculares, o que corrobora com os achados de Plebani e Domingues (2009).

Outro ponto atrelado à definição dos métodos de ensino a serem adotados é a utilização de tecnologias educacionais coerentes com o contexto social dos discentes. Pádua Jr. *et al.* (2014) destacam que, ao passo que a atual dinâmica de interação intra-sala aponta para um aparente desinteresse e menor tolerância dos discentes às abordagens metodológicas tradicionais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) emergem como potencial de restabelecimento do elo perdido.

Para estes autores, as carências contemporâneas, no que se referem aos modelos de ensino, tomaram lugar central nas discussões teórico-didáticas. Além da postura apática acima ressaltada, nota-se ainda a falta de iniciativa e o inadequado comportamento profissional dos egressos. Soam uníssonos os queixumes e demandas docentes e pedagógicas para extrapolar o modelo educacional convencional.

Ao avaliar as potencialidades de adoção de novas tecnologias e metodologias aplicáveis aos sistemas de ensino da Administração (aprendizagem baseada em problemas – [*Problem-based learning*] e EAD), bem como novos sistemas de avaliação, levando em conta o impacto que podem causar no desempenho dos alunos de graduação, Pádua Jr. *et al.* (2014) chegaram a resultados reveladores.

Tratando-se da aplicação do PBL como método inovador de aprendizagem, os autores constataram que, embora recomendado por especialistas e teóricos, os discentes que tiveram contato com esta abordagem reagiram de formas diversas à proposta. Aqueles discentes que apontaram aspectos negativos apoiaram-se, principalmente, na convicção que os estudantes são imaturos para a utilização da ferramenta, além de avaliarem que a sua utilização levaria a uma tendência do ensino prático em detrimento do teórico. Em contrapartida, houve maior adesão à proposta do PBL por parte dos docentes, pois esses percebem como um auxílio na transformação do aluno, tornando-o protagonista e não apenas um mero espectador da construção do seu conhecimento.

Com relação à EaD, o estudo de Pádua Jr. *et al.* (2014) revelou má aceitação discente à modalidade não presencial. Consideram-na como instrumento auxiliar, e não veem a possibilidade de adoção ordinária em substituição ao ensino presencial. Quanto à fração de

professores que opinou sobre o uso da EaD, considerou-a ainda incapaz de substituir o ensino presencial, e que, inclusive, ainda persiste o preconceito com os alunos formados integralmente nessa modalidade.

Desse modo, nota-se que as duas tecnologias por hora discutidas revelam, ainda, desconfiança da comunidade acadêmica. Isso sobressai quando se considera seu uso em integral substituição às tecnologias educacionais clássicas, revelando o pragmatismo persistente no ambiente acadêmico. No entanto, é interessante e paradoxal, revelar que a pesquisa (PÁDUA JR. *et al*, 2014) demonstrou que discentes e docentes atribuem à resiliência e à autonomia do sujeito a maior capacidade de aprendizado. Destaca-se que esses são, senão a premissa básica, elementos de sumária importância para o êxito das tecnologias PBL e EaD.

No atual PPC do curso de Administração da UPE, campus Salgueiro, há cerca de 10% da carga horária de componentes curriculares formalmente destinados à prática do PBL. Essas disciplinas são denominadas projetos experimentais, seriados de I a VII, sendo ofertadas em todos os semestres do curso, com exceção do primeiro. No entanto, a execução dessas disciplinas é dificultada por uma carência sensível do corpo discente, e até mesmo docente, da definição de conteúdos e metodologias aplicáveis a essas disciplinas, uma vez que o projeto prevê o delineamento circunstancial destas disciplinas. Porém, nas ementas desta disciplina, não há total clareza das competências/conteúdos a abordar:

Discussão temática, conceitual e metodológica do Projeto Experimental.
Fundamentos da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem.
Definição de temas para desenvolvimento dos projetos experimentais.

Essa é a ementa do componente Projeto Experimental I. Por tratar-se de uma disciplina serial, as demais ementas são definidas como “Continuação do Projeto Experimental” anterior.

Outra característica da IES em foco é a atual aprovação, em suas instâncias superiores, de uma resolução (Res. CEPE 082/2015) que estabelece os parâmetros para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação. Com isso, a instituição visa prover maior interação entre os campi, bem como maior intercambialidade discente. Esta resolução interna da UPE considera o disposto na Portaria MEC nº 4059/2004.

Em seu âmago, a Res. 082/2015 permite a oferta de componentes curriculares na referida modalidade, perfazendo um máximo de 20% da carga-horária do curso. Obviamente,

as mudanças nos PPCs da IES deverão ser devidamente planejadas e formalizadas nas instâncias internas e comunicadas à Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC. O conceito de ensino semipresencial que fundamenta a portaria do MEC é o entendimento desta modalidade como sendo baseada em “atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação”.

Esse embasamento novamente evoca a discussão acerca da receptividade por parte do corpo docente e discente de atividades que estimulem a “autoaprendizagem” de maneira remota. A resolução CEPE 082/2015 ainda estabelece que a oferta de componentes na modalidade semipresencial está condicionada à autorização do curso pelo MEC, e as disciplinas a serem ofertadas devem ser devidamente indicadas, aprovadas em colegiado do curso, bem como atender a uma série de requisitos elencados na resolução. Isso implica em uma nova postura da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Maia (2013) destaca que novos perfis docentes e discentes fazem-se necessários à lida com as novas tecnologias educacionais. Ao educador cabe, invariavelmente, fazer com que o educando compreenda que é ele mesmo que deve assumir a sua própria educação, ou seja, induzir maior eficácia nos aspectos cognitivos e metacognitivos. O que muda com as novas tendências educacionais é um impulso ao docente a abandonar o papel de fonte única, ou principal, de informações, passando este a se configurar muito mais como condutor e indutor da busca pela formação. À jusante disso, cabe ao docente questionar, contextualizar os resultados, os adaptar à realidade dos educando, ou seja, promover a reflexão criativa.

Por outro lado, o educando deve alcançar a autonomia por meio de incentivos à consolidação do aprendizado colaborativo, dinâmico, comunicativo entre todos os participantes do processo de ensino aprendizagem. Por fim, o processo deve ser consolidado mediante estímulo à participação de atividades individuais ou em grupo. Assim, a própria Maia (2013) aponta que a apresentação de projetos, elaboração de trabalhos de conclusão, participação em jogos de empresas, simulações e outros métodos de ensino (conforme já discutido) tornam-se estratégias efetivas para a obtenção de êxito.

Por fim, fecha-se essa discussão pontuando que, conforme destacado por Maia (2013), esse perfil docente/discente ainda está em construção e aperfeiçoamento para a prática dessas novas tendências. Nesse sentido, a discussão/aperfeiçoamento do projeto pedagógico de curso figura como circunstância ideal à promoção dessas discussões e balizamento da evolução do processo de ensino aprendizagem institucional.

Nesse âmbito de propagação de mudanças e aperfeiçoamento, finaliza-se a presente seção não com proposições, ou verdades, estanques, mas numa atitude filosófica, propondo questionamentos úteis à reflexão do PPC. Esses questionamentos são tomados de Maia (2003), e aprecem, de fato, não possuírem sinais claros de resposta absoluta: Quais são as teorias e tecnologias de informação e comunicação disponíveis para modificar a realidade educacional? Que tipo de treinamento tecnológico é requerido dos participantes neste novo modelo pedagógico? Quais os benefícios ou prejuízos decorrentes da adoção de uma ou de outra tecnologia?

CONCLUSÕES

Foi possível, por meio deste trabalho, discutir deficiências inerentes às atuais práticas didático-pedagógicas no âmbito da formação em Administração. Revelaram-se como desafios das atuais abordagens pedagógicas adotadas, superar o desinteresse e apatia dos alunos em sala de aula, que são promissora e combatida com mudanças na postura docente em sala, bem como mudanças metodológicas.

Ao finalizar a abordagem acerca dos fatores relevantes para as reflexões acerca da revisão do projeto pedagógico de curso de Administração, foi possível constatar que a tendência à incorporação do uso de tecnologias educacionais emergentes nos processos de ensino aprendizagem é imperiosa. Porém, devido a fatores culturais ou de formação docente, ainda há desafios colossais a serem superados, apesar de considerável tempo de coexistência da modalidade a distância.

Evidencia-se, na presente discussão, que a consolidação de novas propostas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa e por competência precisará superar, dentre os desafios, o desenvolvimento de mentalidade mais favorável a tal. Isso atinge não só

o corpo discente, mas também, e principalmente, o corpo docente. Entende-se que o corpo docente é o principal foco de atuação na promulgação desta mudança de paradigmas, porque esse público universitário, por excelência de seu papel, figura como vetores do aprendizado institucional.

Chega-se também à ilação que as aludidas mudanças ainda deverão passar pela adoção de métodos de ensino mais adequados à formação na área de Administração, com destaque para os estudos de caso e simulações (jogos de empresas), que por si só já proporcionam uma mudança do foco no docente como fonte de conhecimento a ser transmitido ao corpo discente.

Constatou-se ainda que a EaD é vista com cautela pela comunidade universitárias, persistindo ainda o preconceito em relação a esta modalidade de ensino. Apesar da tímida abertura da comunidade acadêmica a esta modalidade, faz-se necessário um trabalho de maior conscientização dos discentes para o usufruto das possibilidades de inclusão e expansão quantitativa e qualitativa desta promissora modalidade.

Averiguou-se que o modelo educacional convencional já demonstra sinais de ruína, afetando tanto a aprendizagem dos discentes, como também os aspectos metacognitivos. Por fim, entende-se que o presente trabalho trouxe contribuições às discussões das percepções de alunos e professores em relação a uma eventual adoção de novas tecnologias de ensino. Sua realização além de relatar parte do processo de mudança no PPC de um curso de Administração com base em estudos já realizados provoca a reflexão acerca deste processo de mudança, servindo de base para outras IES que pretendam promover ações similares, como também à própria IES em tela, uma vez que, conforme abordado, as mudanças no projeto dos cursos são cíclicas.

Como contribuição remanescente do alcance dos objetivos deste trabalho, sua realização gera um legado relativo ao normativo que compõe o marco teórico da incorporação de uma formação por competências, bem como para a adoção de novas tecnologias educacionais e métodos de ensino adequados à área de estudo. Sua limitação, no entanto, reside no fato de tratar-se de um estudo qualitativo, nos moldes de um estudo de caso, que traz, em seu âmago, análises e interpretações aplicáveis tão somente ao contexto estudado, qual seja, o curso de Administração da UPE Salgueiro.

Como recomendação de estudos futuros poderão ser realizadas avaliações da percepção dos discentes acerca do potencial de contribuição das novas tecnologias e métodos aplicáveis à Administração. Também seria de grande valia a realização de estudos que apontem as limitações docentes à atuação em ambientes educacionais dotados de tecnologias emergentes não pragmáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BEUREN, M. I. *et al.* **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e prática**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, **Portaria nº. 4.059** de 10 de dezembro de 2004, Brasília, p. 1, 2004.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB)

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9 394/96**. Brasília, DF, 1996.

CARBONELL, J. A. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

CARVALHO, R. S. *et al.* Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis a prática docente. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 81-91, mar. 2012.

CHING, H.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro V. 15 n. 4 p. 697–727 Out/Nov/Dez 2014.

CRUZ, D. e MORAES, M. **Tecnologias de Comunicação e Informação para o Ensino a Distância na Integração Universidade/Empresa**. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/tecno1.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, 1. sem. 1994.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DUARTE, Z. M. C.. **Educação a distância (EaD)**: estudo dos Fatores Críticos de Sucesso na gestão de cursos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, FUMEC, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro – RJ. 2014.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. Rio de Janeiro: **Rev. Tempo Brasileiro**. v.108, jan./mar., pp.83-94, 1992.

LEAL, M. G. A. **Avaliação institucional e gestão no curso de administração de empresas**: desdobramentos para o projeto pedagógico. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2008.

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 277-293.

LEMOS, A. Mídia locativa e território informacional. SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (Org.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MAIA, M. C. **O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. São Paulo, FGV-EAESP, 2013, p. 294. (Tese de Doutorado apresentada ao

curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP, Área de concentração: Produção e Sistemas de Informação).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARIN, D. **Professores de matemática que usam a tecnologia de informação e comunicação no ensino superior**. São Paulo, 2009. 164 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: Programa de Pós-graduação em Educação Matemática: São Paulo, 2009.

MARION, A. L. C. **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2007.

MASETTO, M. T., **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: _____. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOROSINI, M.C. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Inep/ Mec, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, A. C. C. O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.32, p.29-42, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/32/o_curso_de_administracao_a_luz_das_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2016.

PÁDUA JR. *et al.* Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro V. 15 No 2 P. 295–321 Mai/Abr/Jun 2014.

PENTEADO SILVA, M. G.; **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PENTEADO, M. G. Computer-based learning environments: risks and uncertainties for teachers. In: **Ways of Knowing**, Inglaterra, v. 1, n. 2, 2001, p.23-35.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. CEE/PE nº 10 de 24 de maio de 1967. Recife: CEE/PE, 1967. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/p05_53.doc>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PERNAMBUCO. Decreto. nº 1357 de 28 de dezembro de 1966. Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Recife, 1966.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLEBANI, S.; DOMINGUES, M. J. C. S. A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 2, Abril/Maio/Junho 2009.

PORTUGAL, M. C. N.; TARCIA, R M L.; SIGULEM, D. **O uso da tecnologia móvel no ensino superior: um olhar para as novas gerações**. 2013. 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMACCIOTTI, C.; ITELVINO, L. S.; BARBOSA, L. B. A profissão docente e as práticas do ensino de administração de empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005, Belo Horizonte. **ANAIS...** Belo Horizonte: 2005.

RUF. **Ranking Universitário Folha 2015**. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

TEIXEIRA, C. M. F. Inovar é preciso: concepções de inovação em educação. **Congresso de educação Básica: aprendizagem em contexto**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf>. Acesso em 05/01/2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 6.^a ed. São Paulo : Libertad Editora , 2006.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 85 – 96 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.