

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP**

**Ana Valéria Barbosa da Silva**

**Ensino Superior de Administração conectado às demandas do século XXI:  
Inovação pedagógica é possível?**

**Doutorado em Educação: Currículo**

**São Paulo - SP  
2022**



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**PUC-SP**

**Ana Valéria Barbosa da Silva**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida.

**São Paulo - SP**  
**2022**

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -  
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Silva, Ana Valéria Barbosa da  
Ensino Superior de Administração conectado às  
demandas do século XXI: Inovação pedagógica é  
possível? / Ana Valéria Barbosa da Silva. -- São  
Paulo: [s.n.], 2022.  
267p ; cm.

Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini Trindade  
Morato Pinto de Almeida.  
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação: Currículo.

1. Aprendizagem. 2. Currículo. 3. Administração. 4.  
Inovação pedagógica. I. Almeida, Maria Elizabeth  
Bianconcini Trindade Morato Pinto de. II. Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, Programa de  
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.  
Título.

Banca Examinadora:

---

---

---

---

---

### ***Dedico***

*A você, Paulo, meu eterno companheiro desta existência e quiçá de outras. Incentivador incansável. Parceiro de vida. Juntos construímos família, lar, amizades, viagens, estudos e trabalhos. Amor eterno e terno.*

## **AGRADECIMENTO AO FOMENTO**

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) pela concessão de bolsa de estudos na modalidade bolsa-dissídio de agosto de 2018 a julho de 2019 e de janeiro de 2022 até o final desta pesquisa.

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento – 001, número do processo: 88887.369667/2019-00, de agosto de 2019 a dezembro de 2021.

*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001. Process Number 88887.369667/2019-00 – CAPES/PROSUC.*

Esta tese contou com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

## **AGRADECIMENTOS**

São muitos a agradecer. Preencheria laudas e laudas aqui...

Primeiro ao Ser maior que nos energiza, nos inspira a vida e nos oportuniza melhorar a cada dia de nossas existências, aprimorando a nossa humanidade.

Aos meus pais a quem devo a vida e a primeira e melhor educação como filha. Seus ensinamentos estão imbricados em todo o meu ser e contribuem para muito do que sou hoje e transmito aos meus filhos. Obrigada!

Aos meus filhotes para quem é difícil compreender a necessidade de tanta dedicação e esforço. Ficam as sementes e o exemplo.

Aos amigos das mais diversas dimensões materiais e imateriais que nos apoiam, nos sustentam em uma imensa torcida.

A Beth, professora, orientadora, parceira de jornada que me acolheu e é personagem fundamental na construção dessa grande e inesgotável espiral de aprendizagem chamada doutoramento. Professora Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida é uma honra poder aprender com você.

Aos demais membros da banca Prof. Dr. Paulo Dias, Profa. Dra. Sonia Fonseca, Profa. Dra. Elisabete Adami e Prof. Dr. Marcos Masetto, cujas contribuições iluminaram e esclareceram o caminho a ser percorrido da pesquisa. Obrigada!

A todos aqueles que dispuseram do seu precioso tempo para contribuir com esta pesquisa de alguma forma seja respondendo ao questionário, compartilhando ou concedendo as entrevistas. Em especial agradeço aos coordenadores de curso das instituições aqui abordadas. Suas falas fizeram a diferença na construção desta investigação científica.

À comunidade PUC, lugar incrível de tantas vivências onde fui abençoada com a convivência de pessoas únicas: Professor Dr. Antonio Chizzoti e os cafés filosóficos no quinto andar, Professor Dr. Fernando Almeida fonte de inspiração e oportunidades sempre com muito humor e sabedoria, Professor Dr. Alipio e seus textos e falas incríveis que contribuíram para que eu fosse um pouco menos sincrética para ser um pouco mais sintética. Professor Dr. Marcos Masetto, educador de primeira linha, que com muita assertividade me abriu possibilidades; dentre tantas outras sumidades dessa constelação. Prof. Dr. José Armando Valente e suas provocações que nos faziam sair do lugar comum. Eu me sinto discípula de todos esses mestres de ensinamentos e de vida, verdadeiros missionários do saber.

Aos parceiros de jornada com os quais compartilhei cafés, bolachas, risos e lágrimas. Desbravadores do aprender.

São muitos, impossível nominar a todos. Porém um se destaca: Prof. Dr. Everson Luiz Oliveira Motta. Parceiro de toda hora que por meio de suas ideias “loucas” e um pouco confusas e alguns saltos (literais) nos corredores da PUC, compartilhou sua vida comigo, realizações, frustrações, alegrias e tristezas. Me ensinou lindamente que é possível fazer diferente, criar, inovar, romper barreiras mesmo no sisudo mundo acadêmico. Obrigada!

À Professora Dra. Irani Gerab colega de disciplinas, parceira de oficinas, incentivadora incansável e leitora atenta.

À Maria Aparecida da Silva Abi Rached (Cida) incansável em nos apoiar.

A todos, que direta e indiretamente, contribuíram com e para a realização deste estudo, elaborado por mim, mas com apoio de muitas e distintas mãos.

Enfim, à vida!

## RESUMO

SILVA, Ana Valéria Barbosa. **Ensino superior de administração conectado às demandas do século XXI: inovação pedagógica é possível?** 267 fls. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa relaciona a estrutura curricular vigente em cursos de administração e as características demandadas pelo contexto atual para esses profissionais, para localizar indicadores sobre o potencial de inovação pedagógica no desenvolvimento dos currículos. Buscou-se compreender o que tem sido e o que precisa ser feito no desenvolvimento dos currículos para que as formações se conectem às competências e habilidades exigidas pelo ambiente organizacional. Este estudo buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os componentes curriculares e as respectivas práticas pedagógicas por meio de análise dos projetos político pedagógicos de cursos de administração de Instituições do Ensino Superior (IES) selecionadas, (ii) compreender as competências e as habilidades mais almejadas pelas organizações na seleção e na contratação de administradores e (iii) construir indicadores de inovação pedagógica com base nos levantamentos efetuados por meio de revisão bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas. A justificativa se pauta na constatação de que os ambientes organizacionais se mostram desafiadores como consequência de novos paradigmas, avanços tecnológicos e sociedades complexas em plena transformação. Esse cenário demanda mudanças na forma e no conteúdo a ser ministrado pelas IES para mitigar o descasamento entre o que o mercado busca na contratação de profissionais e o que os cursos oferecem. Educadores vêm propondo um novo olhar para as salas de aula e para as relações entre educadores e educandos com o objetivo de superar os desafios atuais da sociedade em um ambiente de busca por inovação pedagógica e aprendizagens significativas. Esta pesquisa qualitativa de natureza descritiva se sustenta em quatro pilares. Foram realizadas revisões sistemáticas da literatura ampliadas por outras pesquisas bibliográficas sobre temas significativos para a fundamentação do estudo compondo assim o *corpus* da pesquisa. Também se construiu pesquisa documental por meio de uma análise exploratória e descritiva para mapear os projetos pedagógicos de nove cursos de administração selecionados obedecendo a critérios pré-estabelecidos. O terceiro pilar foi composto por meio de questionário eletrônico aplicado junto a recrutadores e gestores que contratam administradores com o objetivo de identificar as competências e habilidades necessárias para os gestores no contexto atual. O quarto pilar se constituiu em entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de administração. Fez-se, assim, o cruzamento dos dados obtidos por meio das diferentes fontes a fim de responder aos objetivos da pesquisa. O referencial teórico reúne especialistas da área da Educação. Como principais conclusões e contribuições, foram identificadas as principais *soft skills* desejadas pelas organizações e mapeado como indicadores de inovação pedagógica a construção de currículos intercambiados que dialoguem com empresas e sociedade em geral. Esses currículos podem promover formações que conectam teoria e prática, estabelecendo redes e possibilitando a renovação das formações superiores na área da Administração. Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, linha de pesquisa Novas tecnologias em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Maria Elizabeth Almeida.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; Currículo; Administração; Inovação Pedagógica; Ensino Superior.

## ABSTRACT

SILVA, Ana Valéria Barbosa. **Higher Management Education Connected to the demands of the 21 st century: Is pedagogical innovation possible?** 267 fls. 2022. (Doctoral thesis in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

This research relates the current curricular structure of Business Administration programs and the characteristics required by the existing context for these professionals, identifying indicators on the potential for pedagogical innovation in the development of curricula. It was sought to understand what has been and what needs to be done in the development of curricula so that academic training is linked to the skills and abilities required by the organizational environment. This study pursued to achieve the following specific objectives: (i) identify the curricula components and the respective pedagogical practices through the analysis of political-pedagogical projects of Business Administration programs of selected Higher Education Institutions (HEIs). (ii) to infer the competencies and skills most preferred by organizations in the selection and hiring of business professionals. (iii) to build indicators of pedagogical innovation based on research carried out through bibliographic, surveys, document analysis, questionnaires, and interviews. The justification is based on the fact that organizational environments are challenging as a result of new paradigms, technological advances and complex societies which are constantly transformation. This scenario requires changes in the form and contents to be taught by HEIs to mitigate the mismatch between what the market is looking for in hiring professionals and what the courses offer. Educators have been proposing new look at classrooms and at the relationships between faculty and students with the aim of overcoming the current challenges of society in an environment of search for pedagogical innovation and meaningful learning. This qualitative of a descriptive nature research is based on four-pillar. Systematic reviews of the literature were carried out, augmented by other bibliographic research on significant topics for the study's foundation, building the research corpus. Documental research was carried out through an exploratory and descriptive analysis to map the pedagogical projects of nine selected business administration programs according to pre-established criteria. The third pillar was accomplished through an electronic questionnaire applied to recruiters and managers who hire administrators to identify the skills and abilities needed for managers in the current context. The fourth pillar consisted of semi-structured interviews with coordinators of business administration programs. Thus, the analysis of data obtained through the different sources was put together to respond to the objectives of the research. The theoretical framework brings together specialists in the field of Education. As main conclusions and contributions, the main soft skills desired by organizations were identified, and mapped as indicators of pedagogical innovation the construction of exchanged curricula that dialogue with companies and society in general. These curricula can promote training that connect theory and practice, establishing networks and enabling the renewal of higher education in Administration knowledge field. This research is part of the Graduate Program in Education: Curriculum of PUC-SP, New Technologies in Education line of research, under the guidance of Prof. Dr. Maria Elizabeth Almeida.

**Key words:** Learning; Curriculum; Management; Pedagogical Innovation; Higher Education

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| ABRH    | Associação Brasileira de Recursos Humanos                              |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CES     | Câmara de Educação Superior                                            |
| CFA     | Conselho Federal de Administração                                      |
| CFE     | Conselho Federal de Educação                                           |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                          |
| CNI     | Confederação Nacional da Indústria                                     |
| CNPq    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| CNS     | Conselho Nacional de Saúde                                             |
| COGEAE  | Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão      |
| COVID   | Corona vírus <i>disease</i>                                            |
| CPC     | Conceito Preliminar de Curso                                           |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                      |
| ENADE   | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes                            |
| ESG     | <i>Environmental, Social and Governance</i>                            |
| FIESP   | Federação das Indústrias de São Paulo                                  |
| FUNDASP | Fundação São Paulo                                                     |
| GRLI    | <i>Globally Responsible Leadership Initiative</i>                      |
| HESI    | <i>Higher Education Sustainability Initiative</i>                      |
| IA      | Inteligência Artificial                                                |
| IDD     | Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado       |
| IES     | Instituição de Ensino Superior                                         |
| IGC     | Índice Geral de Cursos                                                 |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| J&F     | Holding brasileira pertencente à família Batista                       |
| MBA     | Master of Business Administration                                      |
| MEC     | Ministério da Educação                                                 |
| NDE     | Núcleo Docente Estruturante                                            |
| NUBE    | Núcleo Brasileiro de Estágios                                          |
| ODS     | Objetivos de desenvolvimento sustentável                               |
| OECD    | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                    |
| PDI    | Plano de Desenvolvimento Institucional                           |
| PIM    | <i>Partnership in International Management</i>                   |
| PP     | Projeto Pedagógico                                               |
| PPC    | Projeto Pedagógico do Curso                                      |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                      |
| PRME   | <i>Principles for Responsible Management Education</i>           |
| PUC    | Pontifícia Universidade Católica                                 |
| RSL    | Revisão Sistemática da Literatura                                |
| SESu   | Secretaria de Educação Superior                                  |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior               |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                       |
| TDIC   | Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação                 |
| TIC    | Tecnologia de Informação e Comunicação                           |
| TMSF   | Tecnologia móvel sem fio                                         |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| WEF    | World Economic Forum                                             |
| ZDP    | Zona de Desenvolvimento Proximal                                 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Ciclo de aprendizagem .....                                       | 49  |
| Figura 2 - Representação da espiral .....                                    | 50  |
| Figura 3 - Modelo SECI.....                                                  | 53  |
| Figura 4 - Modelo SECI na Educação.....                                      | 54  |
| Figura 5 - Sistema de avaliação brasileiro do ensino superior.....           | 101 |
| Figura 6 - Relatos brasileiros sobre inovação .....                          | 119 |
| Figura 7 - Termos relevantes no PPC das IES selecionadas .....               | 156 |
| Figura 8 - Origens universitárias valorizadas pelos gestores.....            | 173 |
| Figura 9 - Pandemia e mudança na contratação de gestores .....               | 181 |
| Figura 10 - Visão dos respondentes sobre as IES brasileiras .....            | 184 |
| Figura 11 - Habilidades essenciais para gestores no futuro .....             | 187 |
| Figura 12 - Termos relevantes presentes nas entrevistas .....                | 189 |
| Figura 13 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 2 ..... | 192 |
| Figura 14 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 3 ..... | 196 |
| Figura 15 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 4 ..... | 198 |
| Figura 16 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 5 ..... | 200 |
| Figura 17 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 8 ..... | 203 |
| Figura 18 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 9 ..... | 208 |
| Figura 19 - Árvore de palavras: Cidadão .....                                | 215 |
| Figura 20 - Árvore de palavras: Cidadã .....                                 | 216 |
| Figura 21 - Multidimensionalidade .....                                      | 219 |
| Figura 22 - Indicadores de inovação .....                                    | 221 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Enade 2018: cursos de Administração.....                     | 99  |
| Gráfico 2 - Publicações sobre o tema estilos de aprendizagem .....       | 148 |
| Gráfico 3 - Eixos orientadores - PPC das IES selecionadas.....           | 159 |
| Gráfico 4 - Porte das organizações respondentes .....                    | 168 |
| Gráfico 5 - Cargo dos respondentes .....                                 | 169 |
| Gráfico 6 - Formação profissional para gestores .....                    | 170 |
| Gráfico 7 - Critérios para seleção de gestores.....                      | 172 |
| Gráfico 8 - Atividades extracurriculares relevantes.....                 | 174 |
| Gráfico 9 - Formações profissionais para o futuro .....                  | 179 |
| Gráfico 10 - IES e a formação de egressos do curso de Administração..... | 182 |
| Gráfico 11 - Formação universitária do administrador no Brasil .....     | 183 |
| Gráfico 12 - Oito Habilidades essenciais para gestores no futuro .....   | 185 |
| Gráfico 13 - Eixos orientadores aplicados às entrevistas .....           | 209 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Taxonomias.....                                                    | 46  |
| Quadro 2 - Desigualdade de significados: informação e conhecimento .....      | 74  |
| Quadro 3 - Concepções de currículo .....                                      | 79  |
| Quadro 4 - Matriz de Avaliação Enade .....                                    | 97  |
| Quadro 5 - Cursos de Administração brasileiros melhor avaliados .....         | 101 |
| Quadro 6 - <i>Ranking</i> universidades administração mundiais e brasileiras. | 104 |
| Quadro 7 - Habilidades e tendências .....                                     | 107 |
| Quadro 8 - Dez habilidades principais para 2025 .....                         | 108 |
| Quadro 9 - Ações inovadoras.....                                              | 125 |
| Quadro 10 - Planejamento da RSL: metodologias inovadoras (1).....             | 133 |
| Quadro 11 - Planejamento da RSL: metodologias inovadoras (2).....             | 135 |
| Quadro 12 - Planejamento de pesquisa: estilos de aprendizagem.....            | 136 |
| Quadro 13 - IES selecionadas .....                                            | 138 |
| Quadro 14 - Correlação Spearman: questões 13,14 e 15 .....                    | 142 |
| Quadro 15 - Achados da RSL do tema metodologias inovadoras .....              | 145 |
| Quadro 16 - Achados da RSL do tema estilos de aprendizagem .....              | 148 |
| Quadro 17 - Dados dos projetos pedagógicos da IES .....                       | 152 |
| Quadro 18 - Questões 13, 14 e 15: a visão dos respondentes.....               | 176 |
| Quadro 19 - Síntese das habilidades essenciais de um administrador .....      | 213 |
| Quadro 20 - Extração de trecho da Matriz de avaliação Enade.....              | 215 |
| Quadro 21 - Visão dos respondentes sobre as IES brasileiras.....              | 266 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Cursos de Administração no Brasil .....     | 90  |
| Tabela 2 - Comparação PPC IES públicas e privadas..... | 160 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                          | <b>17</b>  |
| <b>TRAJETÓRIA PESSOAL .....</b>                                                                  | <b>18</b>  |
| <b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....</b>                                                         | <b>20</b>  |
| <b>ESTRUTURA DA PESQUISA .....</b>                                                               | <b>25</b>  |
| <b>OBJETO.....</b>                                                                               | <b>26</b>  |
| <b>OBJETIVO GERAL .....</b>                                                                      | <b>26</b>  |
| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>                                                               | <b>26</b>  |
| <b>JUSTIFICATIVA .....</b>                                                                       | <b>27</b>  |
| <br>                                                                                             |            |
| <b>1 ALICERCES TEÓRICOS.....</b>                                                                 | <b>32</b>  |
| <b>1.1 A ESCOLA DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO .....</b>                                    | <b>32</b>  |
| <b>1.2 INOVAÇÃO .....</b>                                                                        | <b>36</b>  |
| <b>1.3 COMO SE APRENDE .....</b>                                                                 | <b>43</b>  |
| <b>1.4 PAPEL DAS TECNOLOGIAS .....</b>                                                           | <b>64</b>  |
| <b>1.5 CURRÍCULO E SUAS COMPLEXIDADES .....</b>                                                  | <b>73</b>  |
| <br>                                                                                             |            |
| <b>2 SER ADMINISTRADOR: PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....</b>                                      | <b>87</b>  |
| <b>2.1 CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....</b>                                                | <b>87</b>  |
| 2.1.1 RECORTE HISTÓRICO .....                                                                    | 87         |
| 2.1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OUTRAS ORIENTAÇÕES.....                                | 91         |
| 2.1.3 AVALIAÇÃO DE CURSOS BRASILEIROS .....                                                      | 95         |
| <b>2.2 DEMANDAS ORGANIZACIONAIS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS GESTORES DO SÉCULO XXI .....</b> | <b>105</b> |
| <b>2.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: (RE)PENSANDO OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO .....</b>                    | <b>113</b> |
| <br>                                                                                             |            |
| <b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>                                                            | <b>129</b> |
| <b>3.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                           | <b>129</b> |
| 3.1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....                                                     | 133        |
| 3.1.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS .....                                          | 137        |
| 3.1.3 QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS GESTORES E RECRUTADORES .....                                     | 139        |
| 3.1.4 ENTREVISTAS COM AS COORDENAÇÕES DE CURSOS.....                                             | 143        |

|                                                                                                    |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>4 RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>                                                               | <b>145</b>     |
| <b>4.1 REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA.....</b>                                                | <b>145</b>     |
| <b>4.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS E SUA ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>                                     | <b>150</b>     |
| 4.2.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 1 .....                                                 | 160            |
| 4.2.2 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 2 .....                                                 | 161            |
| 4.2.3 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA IES 3 .....                             | 162            |
| 4.2.4 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 4 .....                                                 | 163            |
| 4.2.5 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 5 .....                                                 | 163            |
| 4.2.6 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 6 .....                                                 | 164            |
| 4.2.7 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 7 .....                                                 | 165            |
| 4.2.8 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IES 8 .....                                                 | 166            |
| <b>4.3 QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS GESTORES E RECRUTADORES .....</b>                                 | <b>167</b>     |
| <b>4.4 ENTREVISTAS COM AS COORDENAÇÕES DE CURSOS.....</b>                                          | <b>188</b>     |
| 4.4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 2 .....                                       | 190            |
| 4.4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 3 .....                                       | 192            |
| 4.4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 4 .....                                       | 196            |
| 4.4.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 5 .....                                       | 198            |
| 4.4.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 8 .....                                       | 201            |
| 4.4.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA IES 9 .....                                       | 203            |
| <b>4.5. SÍNTESE DOS ACHADOS.....</b>                                                               | <b>211</b>     |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                               | <br><b>223</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                        | <br><b>232</b> |
| <br><b>APÊNDICES .....</b>                                                                         | <br><b>251</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>                        | <b>251</b>     |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA RECRUTADORES/ GESTORES .....</b>                                 | <b>253</b>     |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA A COORDENADORES DE<br/>CURSO .....</b> | <b>265</b>     |
| <b>APÊNDICE D – COMENTÁRIOS ADICIONAIS À QUESTÃO 19: VISÃO RESPONDENTES.....</b>                   | <b>266</b>     |

## INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 58).

Neste momento inicial venho me apresentar, compartilhando parte do meu percurso de vida centralizado na trajetória profissional e acadêmica, sendo estas as raízes para o estudo aqui proposto sobre o Ensino Superior de Administração conectado às demandas do século XXI anunciado na seção Contextualização do Problema.

Também esclareço no espaço nomeado Estrutura da Pesquisa como esta se constitui e a estruturação do objeto e dos objetivos de pesquisa. Em seguida na seção Justificativa trago os fundamentos e autores iniciais, nos quais me apoio para reflexões sobre as questões que me inquietam, e que busco jogar luz por meio desta tese.

A presente pesquisa está inserida Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Novas tecnologias em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, que tem como projeto de pesquisa “Integração currículo e tecnologias de informação e comunicação: a emergência de web currículos”, e coordena o grupo de pesquisa Formação de educadores com suporte em meio digital, certificado desde 2003 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse grupo<sup>1</sup>, em agosto de 2021, conta com 24 pesquisadores e 9 estudantes, além de 2 colaboradores estrangeiros.

O grupo apresenta o escopo de estudos sobre formação docente, tecnologias, novos espaços, entre outras temáticas relacionadas às tecnologias e respectivas práticas pedagógicas, aprendizagem e desenvolvimento dos currículos e inovação.

A seguir descrevo minha trajetória pessoal e acadêmica.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6471> Acesso em: 18 out. 2022.

## Trajetória pessoal

Somos um eterno “vir a ser”, não quer dizer que nada somos, nem que o que somos não é válido; quer dizer que estamos em construção. (KLINJEY, 2020, n.p).

Para que o leitor desta pesquisa se situe e compreenda o percurso realizado até aqui, trago com brevidade as trilhas que percorri. A trajetória que nos leva aos lugares da nossa existência, dificilmente, foi, é ou será reta, uniformes e sem obstáculos a superar. Inúmeras coisas adentram a nossa vida sem que tenhamos consciência delas inicialmente. Arrisco-me a afirmar que a Administração e a Educação compõem esse repertório de entrecruzamentos nem sempre esperados.

Ainda estudante, último ano do ensino médio, com currículo totalmente focado para a área de exatas, fui apresentada a uma disciplina chamada Organização e Métodos, por um educador que marcou a minha trajetória: Professor Mauro. Já com idade avançada, em um físico de pequeno porte, aquele professor de sorriso constante e largo me encantou com os ensinamentos sobre economia, funcionamento e tipos de sociedade, e assuntos afins. Naquele momento, meu foco profissional era outro, totalmente diverso, mas a semente foi plantada.

Um ano depois, consciente que meu foco inicial não era viável, eu me voltei a novas opções e caminhos. Assim a administração, que tinha me conquistado tempos atrás, se mostrou a melhor escolha. Mais do que isso, quase que de modo simultâneo, a escolha era por ser uma administradora no mercado financeiro: fazer a carreira bancária era o objetivo.

Desse longínquo ano de 1986 até o presente momento, muito aconteceu. A trilha acadêmica em nível superior foi iniciada em 1987 no curso de Administração. Esse primeiro passo se encerrou em 1991, e foi fortalecido pela especialização em Administração Financeira concluída em 1996.

No mesmo período formativo, iniciei a trilha profissional no mercado financeiro, trilha essa que durou 30 anos de 1988 a 2017 e foi permeada por muito esforço, dedicação, aprendizado e evolução. Nesse contexto, descobri um prazer que até então achava que não fazia e nunca faria parte do meu perfil: ensinar e compartilhar.

De modo natural na minha carreira gerencial, fazia parte das minhas atividades preparar minhas equipes para as mais diversas atividades. Ocorre que também comecei a atuar como instrutora corporativa orientando, treinando, compartilhando,

ensinando e, principalmente, aprendendo com outros tantos colegas ocupantes das mais diversas funções. Esses momentos sempre foram carregados de imensa satisfação.

Em 2013, ao retomar à trilha acadêmica com o Mestrado em Administração, pesquisando sobre Estratégias Organizacionais e seus obstáculos na execução (SILVA, 2016), vieram dois convites maravilhosos e, ao mesmo tempo assustadores, (i) ministrar aulas de Gestão Estratégica e Planejamento, na PUC-SP na COGEAE, em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e (ii) assumir as disciplinas, também nessa área, em uma escola técnica inovadora com ideias e propósitos muito específicos e diferenciados em 2014. E aí as reviravoltas aconteceram. De professora, agreguei também a função de coordenadora de inovação em 2016. Esse foi mais um momento de grande salto em minha vida com todos os desafios consequentes a essa decisão.

Ainda enquanto professora, sempre me questionei: *como fazer melhor? Como trazer os alunos para compreenderem e aplicarem o que estava sendo ensinado? Como mostrar a importância daqueles temas a eles?*

Como boa parte dos professores que conheço, minhas aulas também eram expositivas... e, por vezes, aborrecidas. Foi aí que comecei a pensar e criar maneiras para que as aulas se tornassem mais interessantes: mudanças de ambiente, mais tecnologia, propostas de projetos, estudos de caso, *feedback* dos alunos, *links* com outras literaturas, filmes, sala invertida, dentre outras. Mas a principal alteração foi a conexão com atividades práticas e com a realidade da *holding*<sup>2</sup> onde estávamos inseridos (J&F).

O aprendizado tinha que permear questões práticas. Tinha que ter aplicabilidade. Essa era a diretriz para todas as disciplinas, mesmo aquelas que aparentemente em nada se relacionavam com assuntos de gestão de negócios.

Com a conclusão do mestrado em 2016, novas questões emergiram. O doutorado era o passo natural seguinte e isso me traria várias inquietações. As questões relativas ao ensinar continuavam a me provocar, principalmente em como me apropriar e vivenciar as chamadas metodologias ativas. Se mostrava necessário compreendê-las e contextualizá-las na minha vivência como educadora – o que, ressalto, eu já estava buscando praticar, mas de modo intuitivo.

---

<sup>2</sup> *Holding* é uma forma de sociedade criada para administrar e controlar um grupo empresarial.

Ficou claro, e a cada dia essa convicção se fortalecia e se fortalece de que não há percursos prontos e determinados. O caminho se faz ao se caminhar. A vivência em espaços de construção de conhecimentos é sempre singular.

A essas questões somou-se outras que se tornaram mais pungentes com o passar do tempo: *como estar preparada para a realidade dos dias atuais? Como não ter mais, ou pelo menos mitigar, a percepção de parcela significativa dos egressos do curso de administração que não estão preparados efetivamente para gerir uma organização? O que as instituições de ensino estão fazendo para se conectar às demandas atuais?* E assim localizei as questões que me instigavam e as preocupações que deram origem à elaboração do problema da investigação anunciado no próximo tópico nomeado *Contextualização do Problema*.

Nesse momento veio a decisão de buscar o aprimoramento na Educação. Foi nessa área de conhecimento que eu descobri o meu desejo de apropriar e contribuir unindo o administrar e o ensinar. Duas grandes paixões. Essas áreas, como apontado, acompanham minha vida formativa e profissional.

A admissão desta pesquisa no programa Educação: Currículo da PUC SP e a inserção na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação possibilitaram por toda a sua abrangência, construir aprendizados e vivenciar a troca de contribuições no grupo de pesquisa liderado pela professora Dra. Maria Elizabeth Almeida fortalecendo ainda mais os objetivos aqui buscados e cujo problema enuncio a seguir.

## **Contextualização do problema**

Sábio é o homem que chega a ter consciência da sua ignorância". Aparício Fernando de Brinkerhoff Torelly, Barão de Itararé (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 212).

"Estamos na quarta revolução industrial" é uma afirmação recorrente na literatura atual e pauta de debate em diversos fóruns (FREY; OSBORNE, 2013; JARAUTA; IMBERNÓN, 2015; SCHWAB, 2017). Essa pauta se desdobra em diferentes vertentes como aspectos tecnológicos, comportamentais e econômicos, entre outros. E qual é a localização histórico-temporal dessa Revolução Industrial 4.0?

Schwab (2017) discorre que a Primeira Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII e início do século XIX mecanizou a produção por meio das máquinas

a vapor. No final do século XIX, já acontecia a Segunda Revolução Industrial com o uso de energia elétrica que propiciou a produção em massa.

A Terceira Revolução surge no século XX por volta dos anos 1950. Segundo o mesmo autor, o uso da eletrônica e da tecnologia da informação automatizaram a produção e isso irrompe essa revolução. Ainda segundo Schwab (2017), a quarta revolução industrial ocorre desde os meados do século XX, sendo uma continuidade da terceira revolução industrial ampliada pela revolução digital. Sua ocorrência apresenta velocidade exponencialmente maior em comparação às anteriores. Toda essa mudança que vem acontecendo em ritmo cada vez mais acelerado envolve e reflete em toda a sociedade. Entretanto, a educação e seus métodos não acompanham o mesmo ritmo ficando à margem dessas alterações.

As salas de aula atuais em pleno século XXI apresentam, majoritariamente, pouca atualização ao serem comparadas com as salas do século XX. Além dos espaços físicos, as dinâmicas da sala de aula também pouco se modificaram. Há tempos se repete a mesma educação passiva, burocrática descrita por Paulo Freire (1921-1997) como *educação bancária* (FREIRE, 2011a, 2011b). A educação bancária se caracteriza por aulas expositivas e alunos desempenhando os papéis de receptores de conhecimentos.

Ocorre que esses cenários e essas coreografias estão sendo compelidas a ceder espaço para aprendizagens dinâmicas. Em outras palavras, são propostos espaços formativos em que professor e alunos são protagonistas, interagem e aprendem uns com os outros por meio do desenvolvimento de metodologias inovadoras (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Com isso, criam-se condições para aprendizagens ativas.

A sociedade industrial dos séculos XVIII e XIX demandou por essa educação massificada. Naquele período, esse tipo de educação era necessário para a formação de mão de obra operacional em grande escala. Essa padronização tão útil e que funcionou por tanto tempo – só que hoje, esse tipo de educação dá sinais que não funciona mais. As condições sociais e a própria sociedade se modificaram.

Em pleno século XXI, essa formação está perdendo o significado na chamada sociedade do conhecimento. Na estrutura social contemporânea, solicita-se que se adquira mais do que um acúmulo de informações. Isso decorre, porque a tecnologia potencializou exponencialmente o acesso à informação. A questão emergente é: como utilizar essas informações facilmente acessadas e transformá-las em

conhecimento? Essa capacidade humana de refletir, raciocinar e se autocriticar é o que se valoriza nas formações atuais. Busca-se formar profissionais críticos, criativos, flexíveis e autônomos e não meramente sujeitos operacionais, pois atividades repetitivas e programáveis poderão ser realizadas por máquinas alimentadas por informação. Masetto (2011, p.3) indica:

Respira-se em quase todos os setores da sociedade, inclusive na educação, um desejo de inovações. Seus agentes motivadores se fazem representar defendendo as novidades da era tecnológica da informação e comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e perfis profissionais até as demandas que o século XXI faz para a educação nos seus diferentes ângulos.

O questionamento sobre os usos dos conhecimentos disseminados nas tradicionais salas de aula está cada vez mais solicitado. Por isso, para responder a isso, são convocados educandos, educadores e demais componentes da sociedade civil organizada. Segundo Adalberto (2016, p.2), “[...] as escolas não mudaram, mas os alunos, sim”. E nesse sentido, conforme Valente (2013a, p. 3), “[...] o currículo é muito mais do que uma lista de conteúdos a serem estudados, organizados em ordem crescente de dificuldade e estabelecidos previamente em planos, livros-textos e guias de estudos”.

É preciso dizer que não é uma novidade a reflexão sobre criatividade, inteligência criativa, necessidade de novos currículos ativos e seus desdobramentos. John Dewey (1859-1952), que segundo Cambi (1999, p. 546), “foi o maior pedagogo do século XX”; já discutia, propunha e atuava com essas premissas.

Com base nesse diagnóstico de que mudanças são necessárias para que o ensinar se conecte às demandas da atualidade, educadores vêm propondo e desenvolvendo um novo olhar para as salas de aula, ou ainda para os ambientes de aprendizagem e para as relações entre educadores e educandos. Práticas diversas que quebram o paradigma da aula expositiva vêm sendo desenvolvidas e realizadas de modo ampliado. A busca por novas metodologias mais eficazes e significativas intenciona estimular nos educandos por meio de aprendizagens ativas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), além da construção do pensamento crítico também o senso de autorresponsabilidade por seu aprendizado com autonomia. No intuito de

que esse questionamento tenha respostas mais efetivas, a evolução na educação se torna uma exigência.

O aprender na prática – isto é, o aprender fazendo – vem se tornando uma realidade repleta de desafios como a busca pelo desenvolvimento e pela aplicação dessas metodologias em conexão com a realidade e a interdisciplinaridade. Em concordância com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458), “Destaca-se como um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno.”

É importante fazer um destaque de que, ao defender métodos mais ativos, não está sendo aqui proposto extinguir a aula expositiva. É contraproducente esse tipo de concorrência. O contexto da sala de aula, seja onde e de que forma for, permite inúmeros arranjos que podem se somar e não necessariamente se excluir.

O educador tem papel fundamental nesse contexto, protagonizando junto com os alunos a construção de novas metodologias educacionais, conectadas com a realidade e com as práticas já com foco em um futuro, não tão distante, em que profissões hoje existentes desaparecerão e outras tantas já estão sendo e serão desenvolvidas. Isso exige e exigirá ainda mais profissionais com pensamento crítico acurado e disruptivos, cujas formações não são mais possíveis com modelos burocráticos de transmissão do conhecimento. Freire (2011b, p. 47), enfatiza, em sua obra, que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção”. Acrescenta-se, ainda, a necessidade, ratificada por Karnal (2017), do educador envolver e se envolver.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, as ferramentas tecnológicas têm papel significativo, porém, não são elas que promovem a revolução e a inovação em sala de aula de forma única e exclusiva. Os reais atores continuam sendo as pessoas, corpo docente e discente. São os sujeitos que têm suas possibilidades ampliadas com a mediação da tecnologia no desenvolvimento de ensino e de aprendizagem.

Partindo da premissa que a realidade educacional atual busca inovações no anseio de superar a instrução burocrática, a construção do trabalho pedagógico deve buscar integrar o currículo e as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC). Segundo Almeida (2019, p. 6),

[...] as funcionalidades e propriedades intrínsecas das tecnologias se entrelaçam com o currículo gerando transformações mútuas em uma perspectiva de currículo reconstruído na prática social pedagógica. Essa concepção traz em seu bojo uma transgressão da prática pedagógica hierárquica, instrucional e reprodutora, ao direcionar-se para o trabalho pedagógico pautado por uma abordagem integrada entre as TIC e o currículo em contexto digital de aprendizagem. Tal abordagem é assumida pelo professor com ousadia e confiança de que educar é mais do que transmitir informações e as TIC propiciam articular distintos contextos de aprendizagem, que favorecem a atribuição de significados e sentidos ao conhecimento.

Com a chegada da internet e com ela, uma revolução no modo como as pessoas se relacionam (WhatsApp, Facebook, Instagram, entre outras mídias e redes), as pessoas desenvolveram novas maneiras para se comunicar. Não se deixa de contatar e relacionar por meio do milenar diálogo direto e pessoal, mas esse não é mais o único meio – em alguns casos, não é o mais usual. *Antigo* e *novo* não se excluem; podem e devem se complementar. E, portanto, podem coexistir, por exemplo, nos ambientes de aprendizagem.

Figueiredo (2016, p. 812) afirma que há uma crise na educação. Isso decorre, porque, segundo o autor, ainda se insiste em ações massificadas com visão industrial, “[...] como máquina de introduzir ‘conhecimentos’, em contraponto à sociedade atual, ‘cada vez mais social, relacional e de contextos’, e onde as tecnologias não podem ser ignoradas”. Esse desafio é apontado por Figueiredo (2016) como talvez o mais crítico dos desafios para o futuro da educação. De acordo com o estudioso, a educação não pode mais se limitar a produção e distribuição de conteúdos, mas deve se pautar em:

[...] construir organicamente a aprendizagem em ambientes culturalmente ricos em atividade e interação, que não existiam no passado, mas que o recurso inteligente às tecnologias da informação e da comunicação tinha tornado possível. (FIGUEIREDO, 2016, p. 830).

Essa crise tem inúmeros aspectos que não se limitam a introduzir tecnologias e atualizar metodologias. Aspectos como: qualidade, evasão, analfabetismo funcional (inclusive entre universitários), formação docente, infraestrutura, disputas políticas e ideológicas, entre outros desenharam um contexto altamente complexo e fluído, em que educação como processo e ensino como ato nesse processo, estão inseridos em nível máximo.

Trazendo para o objeto desta pesquisa, por vivência acadêmica e profissional

desta autora, o pressuposto é de que a formação ainda existente nos cursos de administração se mostra aquém do que a realidade organizacional demanda. Urge a necessidade de novos currículos para a formação de administradores. Diante dessa realidade, o desafio ou o problema enunciado nesta pesquisa é: identificar as possibilidades na construção de um currículo, especificamente no ensino superior para a formação de administradores, conectado às demandas do século XXI com o uso da tecnologia e de metodologias como insumos na superação desses novos desafios e no desenvolvimento da inovação pedagógica.

A seguir é esclarecido qual é o percurso traçado no presente estudo.

### **Estrutura da pesquisa**

Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve. Lewis Carroll (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 84).

O texto aqui apresentado delineia o caminho desenvolvido passo a passo. A construção feita buscou se firmar em sólidas fundações e tem o propósito de apoiar o leitor na compreensão dos alicerces escolhidos para a pesquisa. Para com isso, demonstrar que o propósito almejado tem argumentação consistente e adequada.

Após a apresentação do percurso da pesquisadora, da introdução ao tema e da contextualização do problema indicando o que se busca responder, a próxima subseção apresenta o objeto pesquisado, o objetivo geral e os específicos e a justificativa que delineia a relevância do tema. Essa é estrutura deste capítulo como já indicado.

Na seção 1, é apresentada a revisão da literatura e delimitada a fundamentação teórica abordando os principais estudos e autores. Há, assim, um desenvolvimento crescente de temas que se inter-relacionam. Isso se dá por meio de uma análise crítica indicadora do estado da arte do conhecimento sobre o tema.

Na seção 2, o objeto da pesquisa é aprofundado por meio de uma descrição do curso de Administração no Brasil com seu histórico e diretrizes. Tem-se, também, a abordagem sobre o contexto atual demandado pelas organizações para essa formação e a uma introdução sobre o que as instituições de ensino superior em administração vêm construindo em seus currículos.

Descreve-se a metodologia aplicada nesta investigação na seção 3. Aponta-se que esta é uma abordagem qualitativa. É, portanto, um estudo baseado na apresentação do contexto investigado, em dados primários e secundários.

Na seção 4 são apresentados os resultados dos dados coletados e tratados. Assim, são trazidas à luz as análises e as discussões que buscam relacionar as diferentes fontes de coleta. Em seguida, são apresentadas as considerações finais extraídas das conclusões entre os objetivos da pesquisa e os resultados analisados. Segundo Creswell (2014), é nesse encerramento que se apresenta a reflexão da pesquisa com a descrição e a interpretação do problema, indicando as contribuições da pesquisa e as novas questões em aberto para estudos futuros. Esse é o trajeto desta pesquisa. Na subseção a seguir, são apresentados o objeto e os objetivos que norteiam o presente estudo.

## **Objeto**

O objeto do presente estudo é o currículo no ensino superior dos cursos para formação de administradores/gestores de empresas. Ele se constitui a partir dos objetivos elencados a seguir.

## **Objetivo geral**

O objetivo geral é relacionar a estrutura vigente em cursos de administração e as características demandadas pelo contexto atual para esses profissionais, de modo que se possa identificar indicadores sobre o potencial de inovação pedagógica no desenvolvimento dos currículos desses cursos.

## **Objetivos específicos**

Para que fosse possível atender o proposto no objetivo geral, são também aplicados os seguintes objetivos específicos:

- i. identificar os componentes curriculares e as respectivas práticas pedagógicas por meio de análise dos projetos político pedagógicos de cursos de administração de IES selecionadas;

- ii. depreender as competências e habilidades mais almejadas pelas organizações na seleção e na contratação de administradores;
- iii. construir indicadores de inovação pedagógica com base nos levantamentos efetuados por meio da revisão bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas.

A seguir desses horizontes de investigação, são apontados os esclarecimentos iniciais que subsidiam as inquietações atreladas ao problema pesquisado e aos objetivos relacionados.

### **Justificativa**

Com o contexto atual permeado pela revolução tecnológica, as pessoas estão se relacionando de modos diferentes dos conhecidos até então. Com relação às organizações, não é diferente, pois elas já estão conscientes disso e atuam se construindo e reconstruindo nessa nova realidade. Prova disso é que a relação com os clientes mudou, assim como os modelos de negócios também se alteraram.

Essas mudanças se inter-relacionam com as pessoas que estão dentro dos ecossistemas. Já há algum tempo vivenciam-se disrupções e se está criando novas carreiras da mesma forma que está extinguindo outras (FREY; OSBORNE, 2013). Qual o profissional apresenta reais condições de se inserir nesse novo, dinâmico e complexo mercado de trabalho e nele desenvolver e ampliar suas competências? Esses, entre outros, questionamentos têm sido apontados nos Fóruns Econômicos Mundiais, o que ratifica a atualidade do tema. Como bem destacado por Harari (2018), não se sabe como será o mercado de trabalho em 2050. Acrescenta-se que o ambiente profissional da presente década já passa por transformações substanciais.

Nesse cenário, inovar é designado como uma possível solução. E aí se pode indagar: o que seria inovação? E mais ainda, o que seria inovação pedagógica? Ou também inovação curricular?

Os profissionais egressos das diferentes instituições de ensino precisam ter a habilidade de enfrentar desafios para os quais não foram preparados. Isso decorre até porque esses desafios nem existiam. Essa reflexão perpassa obrigatoriamente pela educação e pela formação que esses profissionais tiveram, tem e terão.

Schwab (2017) e Harari (2018) descrevem alertas sobre o cenário profissional que já se avizinha com a substituição de atividades de execução humana por máquinas e sistemas automatizados. Essas automatizações abrem e também fecham nichos de mercados e demandas por profissionais. Essa realidade eleva as exigências sobre habilidades profissionais. De acordo com Harari (2018, p. 59):

[...] o empreendedorismo econômico terá de ser acompanhado por uma revolução na educação e na psicologia. Pressupondo que os novos empregos não serão apenas sinecuras públicas, provavelmente exigirão altos níveis de especialização, e, à medida que a IA continua a se aperfeiçoar, os empregados humanos terão de adquirir constantemente novas habilidades [...].

O ambiente empresarial está mudando e mudará ainda mais. As formas de desenvolver, divulgar e comercializar produtos e serviços se beneficia, e se beneficiará ainda mais dos avanços tecnológicos. Nesse contexto, os administradores também encontram novos desafios e necessitam de novas competências, habilidades e atitudes. Agilidade e inovação são premissas básicas. Fleury e Fleury (2001, p. 185) já indicavam os novos contextos organizacionais:

[...] as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas *core competences*.

E acrescentaram:

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

É importante destacar que as preocupações e as reflexões sobre a necessidade de novas formações profissionais no ensino superior não são uma prerrogativa dos cursos de administração. As pesquisas e publicações em áreas diversas têm se ampliado na busca da pergunta. Por isso, pode-se questionar também: “[...] até que ponto as instituições de educação superior estão sensíveis à necessidade de imprimir transformações substantivas à educação do século XXI?” (FERRARI; MARTINS; DE MOURA, 2020, p. 13).

Com demandas para o desenvolvimento contínuo de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – expressão conhecida pela sigla CHA –, a revisão de metodologias educacionais se torna urgente. Os certificados de graduação estão com a sua importância em questão, já que é uma realidade não serem mais um dos pré-requisitos indispensáveis para inserção no mercado de trabalho em algumas atividades principalmente as relacionadas à tecnologia. Leal, Miranda e Nova (2017, p. 158) subsidiam essa análise ao afirmarem:

Dado o modelo pedagógico de dependência, em que o currículo é visto como um fim que objetiva o acúmulo de saberes, urge a necessidade de mudança do paradigma educacional, para um paradigma cujo foco seja o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

O diálogo sobre competências envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes é amplo, abrangente e polêmico. Esse debate inicia antes ao se identificar as diferenças entre ensino e educação. No Dicionário Michaelis (2011), é possível destacar a diferença inicial entre ambos os conceitos. No primeiro termo, *Ensino*, a definição o coloca como ligado às atividades de instrução e treinamento, ou ainda habilidades técnicas, em uma estrutura de transmissão de conhecimentos. Já o conceito de *Educação* se mostra mais amplo referindo-se à prática, aos atos de desenvolvimento de seres humanos em toda a sua complexidade. Em outras palavras, o ensino está associado ao conhecimento técnico e a educação, aos conhecimentos para a vida.

Dessa exploração conceitual inicial, emerge outro questionamento: por qual razão a formação superior no Brasil é chamada ainda de Ensino Superior? Não deveria ser denominada exclusivamente de Educação Superior?

Os atos educativos abrangem, além dos conhecimentos formais e técnicos, a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades - e como ato contínuo, podem refletir, ou não, nas atitudes do sujeito. Segundo Zabalza (FERRARI; MARTINS, 2020), conhecimentos, habilidades e atitudes-valores são os componentes básicos de toda competência. O autor acrescenta que as competências são de diversas dimensões: disciplinares, acadêmicas, sociais e pessoais; e que todas se incorporam complementando-se entre si ao longo da formação.

Sacristán (2013) ressalta que competências resultam do processo complexo de ensino e aprendizagem e de práticas em situações diversas. O ensino remete, como já dito, ao ato de transmissibilidade do professor, passividade do aluno e

reprodução. Nesse sentido restrito, esse modelo não encontra mais espaço em uma sociedade do conhecimento que busca desenvolvimento contínuo dos sujeitos na sua totalidade.

Zabalza (FERRARI; MARTINS, 2020) indica e elucida que, na formação de educação superior, são encontradas cinco concepções diversas que conflitam entre si ao se compreender as formas de atuação docente. A primeira se refere ao ensino enquanto mera transmissão de informações ou conhecimentos; a segunda concepção é a de ensinar com equivalência de criar habilidades específicas; a terceira concepção é o ensinar que se relaciona ao aprendizado direto e mediado no qual se gerencia situações didáticas. Em uma quarta concepção, o ensinar busca a melhora no desenvolvimento de habilidades, incluindo competências relacionadas ao desenvolvimento pessoal. Então, tem-se a quinta concepção, em que ensinar se consolida enquanto elemento articulador entre a escola e a experiência extracurricular.

Esses mesmos argumentos são endereçados em Wagner e Cunha (2019). Essas autoras reforçam a preocupação sobre o que se ensina e como se ensina nas universidades no contexto atual. Acrescentam ainda que no ambiente acadêmico, de forma recorrente, se enfatiza as questões relacionadas às disciplinas e se deixa de lado os “problemas concretos da sociedade”. (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 29).

Soma-se ao debate o contexto pandêmico iniciado em dezembro de 2019 na China e que, rapidamente, tomou o mundo, se estendendo ao longo de 2020, 2021 e 2022. Esse cenário totalmente inesperado provocou mudanças substanciais no contexto educativo em todos os níveis, nas práticas docentes e na apropriação da mediação por tecnologia. O currículo teve de ser pensado e repensado, desterritorializado para o enfrentamento do problema carregado de desafios e dificuldades para todos.

As atividades laborais também foram amplamente afetadas elevando exponencialmente a necessidade de profissionais criativos, inovadores, resilientes e com domínio de tecnologias digitais. O mesmo contexto, por outro aspecto, também se mostrou repleto de potencialidades para criar e inovar.

Em suma, o que se apresenta aqui é uma pesquisa que busca construir o diálogo entre o que a sociedade atual demanda em termos de competências, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes de um gestor e o que a educação de ensino superior para formação de administradores está oferecendo, imbricado em

contextos selecionados para a presente investigação. Ao longo do texto, os termos *conhecimento*, *competências*, *habilidades*, *atitudes* e *valores* vão emergir em maior ou menor grau juntos ou isolados sem que isso signifique desconexão entre eles.

Vale destacar de igual forma que os termos *ensino* e *educação* são recorrentes. É importante esclarecer que a discussão aqui proposta se pauta na formação ampla de sujeitos como seres sociais e não somente na instrução ou *formatação* profissional.

O ensino não pode ser definido pela transmissão de conhecimentos, porque essa transmissão é impossível. Adquirir um saber é integrá-lo à sua personalidade e, para que isso aconteça, cada qual deve reconstruí-lo em pensamento. [...] depende do sujeito que aprende, não da ação exercida sobre ele. No entanto, o aluno não pode redescobrir tudo novamente por si mesmo; [...]. (NOT, 1993, p.143).

Almeida (2000, p. 77-78) acrescenta:

[...] o ensino engloba todo o sistema de inter-relações que se estabelece no ambiente de aprendizagem, incluindo o entorno da escola e o contexto local e global, visando provocar no aluno a elaboração de representações sobre o objeto de conhecimento, isto é, a construção de significados por meio do estabelecimento de inter-relações que permitam a compreensão e transformação da realidade. O ensino é um fenômeno humano [...] se realiza em um processo de comunicação na medida em que responde a um processo estruturado, em que se produz intercâmbio de informações, de mensagens entre professores e alunos. [...] processo interativo, aberto e dinâmico cuja característica básica é a intencionalidade de propiciar a aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, tratando como ensino ou como educação, a abordagem aqui desenvolvida se refere à construção e ao desenvolvimento de conhecimento por meio da aprendizagem crítica e reflexiva. A partir daqui, são aprofundados temas e conceitos necessários ao embasamento desta tese com o encadeamento das fundamentações que alicerçam a construção de argumentos no próximo capítulo conforme a estrutura definida nas subseções anteriores.

## 1 ALICERCES TEÓRICOS

Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou. Albert Einstein (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 44).

Esta seção tem como objetivo demonstrar o encadeamento dos fundamentos que alicerçam esta tese. Aqui, é delimitada a construção teórica que se apoia em autores e estudos considerados relevantes para o desenvolvimento crescente de temas interconectados ao tema deste estudo, tais como: escola, inovação, teorias de aprendizagem, papel das tecnologias e as complexidades da construção curricular.

### 1.1 A escola do passado, do presente e do futuro

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (FREIRE, 1979, p.84).

“A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois [...]” (CAMBI, 1999, p. 37). Ao longo da existência humana, muito se discutiu e se tem discutido sobre educar e as formas de se fazer isso. Em determinados momentos históricos, deu-se mais enfoque na criança, em outros, isso foi negligenciado. Algumas fases históricas a educação se relacionou com as ideologias religiosas, em outras com as políticas ou ainda com as convicções militares. Cada uma – em maior ou menor grau – dessas inter-relações foi preponderante em determinado período dentro do ambiente vivido.

Mesmo havendo diversos contextos, uma afirmação pode ser feita sobre o papel da educação em qualquer tempo: sempre foi decisivo, interferindo, positiva ou não, direta ou indiretamente, no sujeito como ser social com todas as suas facetas e complexidades. Conforme Cambi (1999), o humanismo deriva da educação. Buscar estudar e compreender a história, seus contextos, acontecimentos e evolução pode contribuir para o autoconhecimento da humanidade.

Sobre a escola, perguntas inquietam há tempos: Qual o melhor modelo? O currículo mais adequado? Ao longo da história, essa discussão sempre ocorreu, com inúmeras reviravoltas, discussões, certezas e incertezas. E até hoje, o debate não se encerrou.

Não há mais monopólio do conhecimento, porque, com a difusão dos meios de comunicação, os saberes foram disponibilizados em diferentes e diversas fontes e

formas. Acrescenta-se, ainda, que, pela velocidade das ocorrências do atual século XXI, o conhecimento se mostra, em algumas situações, com prazo de obsolescência.

A história da educação hoje é plural, articulada em muitos níveis, mais “macro” ou mais “micro”, que se relacionam e entrecruzam para formar um saber magmático, mais rico tanto de sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história. [...] é preciso compreender e explorar em toda a sua amplitude, variedade e complexidade (CAMBI, 1999, p. 32-33).

A complexidade apontada por Franco Cambi é pauta frequente nas reflexões propostas por Edgar Morin que indica, por sua vez, a necessidade de que a educação é e esteja altamente relacionada e inter-relacionada com esse contexto “referindo-se ao complexo de multidimensional e dentro da concepção global.” (MORIN, 2002, p. 39). O autor aponta que se deve apoiar o desenvolvimento de uma inteligência geral capaz de uma apropriação de conhecimentos gerais, desenvolver competências particulares que se mobilizam na busca de soluções conforme a situação apresentada. Fleury e Fleury (2001, p. 185) sustentam um esclarecimento sobre uma das concepções de competência:

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém.

Machado (2006) destaca a competência como uma característica intrinsecamente humana. O estudioso defende que ser competente está diretamente relacionado ao contexto. Em outras palavras, a capacidade de mobilização de um indivíduo que ocorre em determinado meio não necessariamente se repete em outro ambiente. Isso decorre, porque não somos competentes em tudo o tempo todo.

Perrenoud (1999) argumenta que a competência é uma capacidade do sujeito atuar de modo eficaz ao se deparar com problemas complexos a resolver, mobilizando todos os conhecimentos adquiridos, recursos e capacidade de avaliação. Segundo o autor, se utilizar adequadamente de competências mobiliza saberes. E esses conhecimentos não terão utilidade se não se sabe como aplicá-los.

Le Boterf (2006, p. 60) descreve o ser competente como “pessoas capazes de reagir a acontecimentos, de encarar situações inesperadas, de ir para além dos

procedimentos a executar, de enfrentar o inédito, de tomar iniciativas pertinentes e de inovar diariamente”. Por isso, em sua perspectiva, “as competências são, por si só, invisíveis”. Ainda nesse fio condutor, Le Boterf (2006) aponta três dimensões que compõem a competência, a saber: (i) recursos disponíveis, (ii) ação e resultados e (iii) reflexividade. Essas três dimensões estão inter-relacionadas e combinadas. Elas seriam os pilares para o agir além do profissional. Seriam, conseqüentemente, os propulsores da mobilização esperada para a realização das melhores escolhas.

Não existe uma resposta única para um imperativo profissional; não há uma forma única de resolver um problema com competência; não existe um estilo único de dirigente: cada um exercerá as suas capacidades de liderança em função das suas características e dos recursos pessoais. Confrontado com um determinado problema, um profissional agirá de uma forma peculiar, aquela que lhe foi sendo ensinada pela experiência. (LE BOTERF, 2006, p. 62).

A busca pela inteligência geral indicada por Morin (2006) não é facilmente encontrada nas instituições de ensino mesmo atualmente em pleno século XXI. Da mesma forma, a formação para o desenvolvimento de competências se mostra insuficiente. O senso comum nos currículos é o pragmatismo das listas de conteúdos segmentados em suas disciplinas encapsuladas. Cria-se, com isso, a ilusão da formação de especialistas. Morin (2002, p.40) aponta:

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos [...].

Nos cursos para formação de administradores isso é uma recorrência. O egresso ao longo do curso, obrigatoriamente, optou por alguma ênfase: *marketing*, finanças, gestão de pessoas, etc. Como se fosse possível ser um gerente financeiro, por exemplo, sem lidar com pessoas; ou ainda, pensar estrategicamente e não compreender posicionamento de vendas. A lógica inversa também é válida.

[...] a hiperespecialização, impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. [...] o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto” [...]. (MORIN, 2002, p. 41).

É importante esclarecer que não se critica o aprofundamento. As ciências demandam por intensa pesquisa, detalhamento, estudos específicos conforme o que se busca. Todavia, antes de se construir algo único e específico como uma vacina, por exemplo, é importante que o pesquisador tenha construído e se apropriado ao longo de sua trajetória de uma gama de conhecimentos diversos que lhe apoiam no alcance do objetivo e lhe trazem clareza por quais motivos tamanho empenho se faz necessário. Em acordo com isso, Morin (2002, p.46) explica que:

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.

É na busca por essa *conjugação*, que se procura, discute e propõe sobre as inovações na educação por meio do desenvolvimento de metodologias (BACICH; MORAN, 2017). Essas metodologias apoiam a estruturação de novos currículos em prol da formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de se integrar aos ambientes organizacionais dinâmicos e complexos da atualidade. Ao mesmo tempo, espera-se que esses sujeitos possam se relacionar com as demandas desses ambientes altamente complexos.

Salienta-se que a história das universidades data de séculos. A universidade de Bolonha na Itália, considerada a mais antiga na Europa, origina-se em 1088. O denominado “*studium generale*” (CAMBI, 1999 p. 183) surge da necessidade da recém-nascida burguesia, a qual precisava de formações especializadas para as profissões superiores da época. Na Idade Média havia a ênfase nas áreas da Teologia, do Direito e da Medicina, em maior ou menor grau. Na atualidade, o ensino superior abarca uma infinidade de carreiras. Muito se percorreu de lá para cá, porém o ambiente universitário e seus métodos ainda rememoram esses primeiros períodos de formação.

É identificado que ao longo da história da humanidade se pensou e se viveu a educação, seja de forma intencional e formal ou não. Em pleno século XXI, destaca-se a importância que a educação ocupa já há algum tempo quando elevada à categoria de ciência. Cambi (1999, p. 637) sintetiza isso na seguinte reflexão crítica:

[...] foi se delineando uma nova imagem da pedagogia: como saber complexo, que pode ser interpretado através de diversos paradigmas (ou modelos) teóricos, que deve confrontar-se de forma articulada e dialética (não linear e

plural), como constituído de elementos diversos que só um metacontrole (uma epistemologia, uma metateoria) permite fixar, reconhecer, e não eliminar, não caindo no erro de querer reduzir a complexidade/riqueza/variedade e o pluralismo/conflitualidade da Pedagogia.

É relevante esclarecer que, na aprendizagem de adultos, é utilizado o termo *andragogia* ao invés de *pedagogia*. Noffs e Rodrigues (2011, p. 285-286) esclarecem:

[...] na década de 1940, foi divulgada a maioria dos elementos necessários para uma conceitualização da aprendizagem de adultos, porém esses elementos encontravam-se ainda fragmentados, não conjugados para um modelo integrado de aprendizagem. As pesquisas foram intensificadas durante a década de 1950, quando algumas disciplinas das ciências sociais, tais como, a psicologia clínica, a psicologia do desenvolvimento, a sociologia, a psicologia social e a filosofia, se interessaram pela aprendizagem de adultos. Observamos, também, que Freud, Jung, Erikson, Maslow e Rogers contribuíram enormemente com a ampliação do conhecimento sobre as diferentes dimensões do ser humano e, conseqüentemente, com os fatores que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Surge, assim, o termo *andragogia*, definido por Knowles como a "arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender", estabelecendo, inicialmente, o contraste com a pedagogia, que trata do ensino de crianças. [...] No modelo de educação andragógico, os alunos participam das diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo. A metodologia é voltada para a participação ativa dos alunos com uma organização curricular flexível, visando atender às especificidades de cada adulto. O docente, envolvido nesse modelo, necessita conhecer o desenvolvimento e as necessidades de diferentes faixas etárias com as quais vai lidar.

Seja para crianças, ou na abordagem andragógica dirigida a adultos, a escola enquanto ambiente para formação vive hoje o dilema de se renovar ou ainda inovar. Isso se faz em prol das mudanças socioculturais e econômicas que estimulam a educação a acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento e, assim, protagonizar a construção necessária de formações conectadas à atualidade.

## 1.2 Inovação

A criatividade é pensar coisas novas. A inovação é fazer coisas novas. Theodore Levitt (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 289).

O termo inovação é objeto de estudo a longa data, mas teve recorrência ampliada nos anos 1990 e se tornou ainda mais intenso com a chegada do século XXI. O que é inovar? Em grande escala, o conceito está relacionado ao ambiente empresarial. Mesmo assim, o ato de inovar pode ser aplicável a uma das organizações mais longevas conhecidas e presentes na sociedade humana: a escola.

Na etimologia, o *innŏvo* significa *dentro do ovo*. Ainda no latim, o *innovare* traz significados que giram em torno de incorporar, trazer para dentro, inserir o novo, a novidade. Esses significados estão mais próximos do renovar do que do inventar.

Ao se buscar construir ou se apropriar de inovações, os sujeitos estão buscando em um primeiro momento atingir objetivos para solucionar ou transformar situações e contextos. A intencionalidade é para buscar a melhoria. A escola e a educação têm trajetos seculares, e não é porque há um diagnóstico sobre a necessidade de se fazer diferente para fazer melhor que isso significa expurgar todo o conhecimento e as práticas vivenciadas e construídas até aqui. Necessita-se ter a clareza para saber *o que fica e o que não fica na mudança*.

Joseph Schumpeter (1883-1950), economista considerado o primeiro teórico clássico da inovação, afirmava que essa pode envolver a introdução de novos elementos ou a combinação de elementos antigos que, reunidos, podem constituir um novo componente. Além disso, a inovação pode ser considerada uma força propulsora para romper um certo estado de equilíbrio. A inserção do novo leva à expansão ou até a eliminação dos modelos, produtos ou contextos anteriores (SCHUMPETER, 1997).

O economista criou, entre outros, o conceito de *Destruição Criativa*. Segundo esse preceito teórico, quando a inovação gera mudanças e transformações em maior ou menor grau, ela desestrutura ou até mesmo destrói a tecnologia ou modelo anterior. Nesse viés, o novo supera o velho e, assim, o sistema é revolucionado; e o ambiente avança.

O ato de inovar não deve ser relacionado exatamente, ou somente, ou ainda exclusivamente, a ação de inventar (SCHUMPETER, 1997). As definições sobre o tema são vastas: inovação disruptiva, de sustentação, incremental, radical, revolucionária, organizacional, de processo, de produto; dentre outras. Seja qual for a tipologia, o tema da inovação é amplo. Por isso, é preciso delimitar. Dentre tantas dimensões, duas merecem um maior detalhamento na construção desta pesquisa: *inovação disruptiva e inovação incremental*.

*Inovação disruptiva* é um conceito construído por Clayton Christensen e amplamente difundido. É aquela que constitui o acesso a produtos, serviços ou processos antes não pensados ou inacessíveis. Possibilitam às pessoas realizar ou consumir o que antes não era possível aumentando seu conforto, produtividade ou consumo. O acesso em massa ao computador pessoal é um exemplo clássico desse

tipo de inovação (CHRISTENSEN, 2019).

A inovação disruptiva é aquela que traz novas propostas de soluções, desestabilizando o ecossistema no qual se insere ou modificando-o drasticamente e, por conta disso, sofre maiores resistências. Ela é transformacional em sentido amplo. Esse conceito se aproxima da noção de *destruição criativa* desenvolvido por Joseph Schumpeter.

Já *inovação incremental* se performa em melhorias em produtos, serviços ou processos já estabelecidos. Também possibilita aumento de produtividade ou ainda realiza de modo mais simples o que antes já se fazia e demandava grandes recursos. É ainda chamada de *inovação sustentada* ou *sustentadora*. Computadores mais velozes, baterias mais duráveis, melhor nitidez em imagens, dentre outros são alguns exemplos de inovação incremental. Esses conceitos serão retomados adiante no presente texto e se mostraram essenciais para os objetivos de pesquisa.

A confusão de conceitos entre inventar e inovar é comum. Nos debates sobre o tema, é fácil encontrar argumentos apoiados em uma fragilidade teórica, assim como sobreposições de conceitos. Daí a importância de se retomá-los, aqui, neste panorama teórico.

Acrescenta-se, ainda, que a invenção pode fazer parte do processo de inovação, mas não é condição obrigatória e isolada para se gerar inovação. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), no Manual de Oslo (2005, p.55),

Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

No mesmo documento (OECD, 2005, p.26), há uma importante indicação sobre inovar de modo sustentável: “identificar os motivos que levam [...] a inovar e sua importância auxilia o exame das forças que conduzem as atividades de inovação [...]”. Morin (2002, p 81-82) elucida o entendimento sobre inovação:

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade.

O esclarecimento de Morin (2002) fortalece a concepção de inovação enquanto um desenvolvimento e não um acontecimento ocasional e pontual. É um processo que está diretamente relacionado às intencionalidades dos sujeitos mesmo que inicialmente não esteja totalmente claro que resultados serão, ou não, alcançados, e tampouco se tenha consciência sobre quais os percursos e os obstáculos que podem incorrer. A inovação está associada diretamente a um processo e não necessariamente a um produto, como se pensa no senso comum.

Propostas e projetos vêm sendo discutidos e alguns implementados na busca pela inovação no contexto escolar. Há vasta literatura abordando metodologias ativas, cultura *maker*, interdisciplinaridade e inovação pedagógica. Essas proposições vão ao encontro e, em alguns casos, de encontro às concepções de currículo.

A despeito das instituições de ensino guardarem semelhança com organizações empresariais em vários aspectos, as primeiras apresentam características peculiares que tornam o desafio de se repensar currículos com métodos inovadores, ou não, mais complexo do que desenvolver um novo produto ou serviço e disponibilizar ao mercado. Esse ecossistema é mais amplo e diverso do que supõe quem o observa de lado de fora. Seus *stakeholders*<sup>3</sup>, sujeitos envolvidos como educadores e educandos, desenvolvem relações muito mais longevas e sensíveis do que cliente e fornecedor (SILVA, 2020a).

Aguiar, Velázquez e Aguiar (2019, n.p., tradução nossa) reforçam a compreensão da abordagem sobre inovação no contexto das instituições de ensino:

A inovação educacional é entendida como uma transformação no pensamento educacional, baseada em determinados problemas e em função de perspectivas situacionais educacionais desejáveis e deliberadas. O processo de inovação envolve o recurso criativo a teorias, concepções, práticas e tecnologias apropriadas. Entre os critérios mais relevantes para avaliar a qualidade de uma inovação estão sua relevância, eficácia e eficiência evidenciada em seus processos e resultados.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Na tradução livre do inglês para o português, *stakeholders* significa **partes interessadas**. No mundo corporativo, o conceito se aplica em qualquer indivíduo ou empresas que podem ser impactados por um negócio. O termo começou a ser utilizado com esse olhar pelo filósofo norte-americano Robert Edward Freeman, na década de 1980.

<sup>4</sup> Texto original: “*Se entiende por innovación educativa una transformación en el pensamiento educativo, a partir de problemas determinados y en función de perspectivas situacionales educativas deseables y deliberadas. El proceso de innovación implica recurrir de forma creativa a teorías, concepciones, prácticas y tecnologías adecuadas. Entre los criterios más relevantes para valorar la calidad de una innovación están su pertinencia, eficacia y eficiencia evidenciada en sus procesos y resultados*”.

Há inúmeras instituições de ensino que se declaram inovadoras. Uma análise mais aprofundada identifica que em alguns casos as justificativas para o título se limitam aos ambientes físicos e ferramentas disponíveis: equipamentos de última geração, salas informatizadas, alunos conectados, paredes derrubadas, laboratórios *makers*, impressoras 3D, entre outras possibilidades. Se assemelha a uma mudança de embalagem, mas não de conteúdo. Ou seja: inovar *na* escola e não *da* escola. O que se busca como criação da inovação em ambiente de educação, que vai além da introdução de recursos e métodos, é o inovar *da* escola.

Mykhailyshyn, Kondur e Serman (2018) somam mais uma distinção dentro da temática inovação: *inovações na educação* e *inovações educacionais*. Segundo as autoras, a inovação na educação é um conceito mais amplo do que a inovação educacional e inclui aspectos diversos como o educacional, científico, tecnológico, infraestrutura, econômico, social, legal, inovações administrativas e outras.

Já as *inovações educacionais* se relacionam aos procedimentos ou métodos de atividade educacional que diferem significativamente da prática estabelecida. Nas inovações educacionais, incluem-se inovação pedagógica, curricular, científica, tecnológica e metodológica. Todas de alguma forma se relacionando e influenciando. Para além de procedimentos e métodos, essas inovações envolvem concepções e valores dos sujeitos envolvidos.

Barrera (2016, p.24) argumenta que “inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. Gatti, Barretto e André (2019, p. 211) ampliam a reflexão proposta sobre o ato de inovar:

[...] o novo pode estar em outro lugar, ou seja, as inovações podem ser consideradas novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas, ou seja, algo é inovador em um determinado contexto e momento histórico. Logo, as características que definem um modelo como inovador em um lugar, podem não ser em outro.

Para o inovar da escola, a reflexão deve ser aprofundada, refletindo sobre todos esses aspectos inclusive sobre o uso das tecnologias. Outras discussões também compõem a pauta como a aplicabilidade e a efetividade das metodologias ativas que alguns classificam como modismo, outros enxergam como caminho. E o que são metodologias ativas? O que é essa novidade?

Destaca-se, primeiramente, que não é uma novidade. As metodologias ativas são objeto de estudo e vem sendo aplicadas há algumas décadas, como é o caso da Universidade McMaster no Canadá desde a década de 1960 (MORAN, 2015). E por que essas metodologias estão na pauta quando se quer abordar a inovação no espaço escolar? Moran (2015, p.18-19) esclarece:

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. [...]. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.

Em todo esse cenário, o que é destacado é a aprendizagem centrada no aluno e o que mais se adéqua a esse objetivo e ao contexto no qual se está inserido com a protagonização de ações por alunos e professores que têm o papel alterado: de expositor e detentor absoluto de conhecimentos para o de mediador, curador, criador e gestor de contextos de aprendizagem. Vygotsky (1991) aponta que o professor deve ser o mediador nos processos de aprendizagem. Moran (2015, p. 24) segue essa proposta e comenta que:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Nessa linha de pensamento, tem-se, em Wagner e Cunha (2019, p.33), uma importante indicação sobre a relação entre inovação, mudança de papéis de estudantes e professores enquanto atores envolvidos:

O protagonismo pressupõe tomada de decisões partilhadas que redundarão em compromissos coletivos com a aprendizagem. Ele inova porque rompe com a estrutura linear de poder na aula e corresponsabiliza o coletivo pelas decisões. Em suma, o processo de inovação pedagógica intensifica a atuação do estudante, deixando-o mais ativo e interessado pelo processo de ensino-aprendizagem, aumentando o protagonismo do sujeito nesse cenário.

Abordar inovação pedagógica perpassa por outras maneiras de pensar, agir e construir. Tecnologias, metodologias ativas, papel do professor e posturas dos alunos, entre outros, são temas relacionados e interdependentes. É mais do que aprender. É buscar aprender melhor. A inovação nos atos educativos significa tirar do lugar pessoas, métodos, procedimentos seculares e principalmente crenças que não são mais adequadas ao contexto atual.

Delimitando para o ensino superior de negócios, observa-se que é pertinente entender como professores estabelecem relações entre conteúdos pré-definidos, teorias sacramentadas e as demandas da atualidade. Não há resposta ou solução única para isso, pois a construção de novos currículos é ampla e complexa.

Jerez, Rittershausen e Rojas (2017) argumentam alguns norteadores essenciais à inovação pedagógica como: observar os impactos ao longo do tempo; pensar de curto a longo prazo; ter clareza sobre os desafios; desenvolver ambientes colaborativos; estruturar ações que sejam contínuas e sustentáveis; ter flexibilidade e adaptabilidade; promover as avaliações sobre as ações; corrigir percursos; e fundamentalmente compartilhar ações e resultados. Os autores reforçam que o objetivo final pretendido é impactar os desenvolvimentos formativos e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos e dos futuros graduandos.

Para a inserção de ferramentas atuais na busca de novos saberes, o *Design Thinking* (BROWN, 2018) é indicado como instrumento. Ferramenta apontada por Figueiredo (2016) como útil na construção desses novos contextos que o presente estudo se propõe a abordar, pois auxilia na identificação de problemas e desenvolvimento de soluções inovadoras por meio de projetos construídos com base em informações, que possibilitam a ideação de propostas e protótipos. Essas propostas são desenvolvidas e implantadas por meio de pensamentos e ações críticas, criativas e contínuas. Para essa ideação, a atuação de *learning designers* em instituições de ensino está ganhando importância, conforme esclarecido por Assis e Almeida (2017, p. 47):

O termo *learning design* pode ser utilizado para o processo de criação de um produto – um curso, por exemplo – ou para o resultado na forma de um produto, como o projeto do curso propriamente dito. Trata de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, considerando-se desde o planejamento até a avaliação.

Oliani (2019) agrega à essa reflexão, pois compreende que a inovação pedagógica vai além da prática pedagógica em si. Ela envolve o debate sobre ações que visam o estabelecimento de diretrizes políticas nas instituições. Isso viabiliza o desenvolvimento de uma cultura de inovação com novos modos de construção do conhecimento.

Wagner e Cunha (2019, p. 30) reforçam que inovar pode se constituir em micro ou macroespaços se reportando a ideia de mudança ou de busca por soluções e/ou “resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer [...]”. Essa mudança, segundo as autoras, é uma consequência das necessidades percebidas e demandadas pelos sujeitos: “[...] as inovações pressupõem um desequilíbrio entre o realizado e o que se deseja alcançar; nascem de uma necessidade da procura de alternativas que possam responder com mais efetividade ao que é emergente. ” (WAGNER; CUNHA, 2019, p.31).

Lima e Leite (2019, p. 65) acrescentam que “a inovação preside todo ato de ensinar-aprender e que a *práxis* docente inova à proporção que, intencionalmente, procura romper com os paradigmas da reprodução e se permite refletir sobre os “quês e os porquês e os para quem” do conhecimento”. As autoras ainda destacam que a inovação pedagógica coloca os sujeitos e o conhecimento no centro dos processos. (LIMA; LEITE, 2019, p.66). Conforme Almeida (2020): “a inovação interfere no fazer”<sup>5</sup>.

Antes de partir para o inovar ou o fazer, mostra-se necessário compreender minimamente o aprender. O ser humano – como sujeito complexo, dinâmico e mutável – desafia há tempos pesquisadores de áreas diversas a terem clareza de como o desenvolvimento da aprendizagem acontece. É sobre isso que trata a próxima subseção.

### 1.3 Como se aprende

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola. Jean Piaget (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 184).

---

<sup>5</sup> Informação retirada de notas de aula.

A despeito de não ser o foco da presente pesquisa se debruçar sobre questões cognitivas ou ainda abordar temas relacionados à psicopedagogia, é importante compreender algumas dessas temáticas pelo fato de que são abordadas formas de aprendizagem com elevado foco de atenção no alunado nas metodologias ativas. Isso justifica, assim, o estudo dessa temática.

A história da educação é milenar e apresenta inúmeras convergências e divergências impossíveis de se esgotar em uma única pesquisa. Ocorre que, para este estudo, é essencial considerar algumas correntes de pensamento pedagógico para a construção de um currículo pautado na inovação. Definir explicitamente a compreensão sobre ensino e aprendizagem pode se mostrar controverso. Por isso, como norteador, retoma-se o estudo de Not (1993) que traz as seguintes indicações:

Aprender é construir representações e desenvolver comportamentos. Estes servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente [...], os conteúdos de nosso universo material, social ou cultural (NOT, 1993, p. 35).

Ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e alimentá-las com os materiais apropriados. Estes consistem em informações que são emitidas para que outros as compreendam. Esse objetivo leva a perguntar-se de início sobre o nível dos conteúdos a serem propostos aos alunos. Em segundo lugar, trata-se de estudar as condições de eficácia para a comunicação das informações e para o instigamento das atividades de aprendizagem (NOT, 1993, p. 63).

O autor ainda acrescenta que as dinâmicas de aprendizagem precisam de energia e direção, pois resultam de motivações conscientes e inconscientes. Elas orientam e sustentam atividades e, conseqüentemente, podem ser construídas pautadas em objetivos diversos. Além disso, podem ser conduzidas por meio de soluções pedagógicas também diversas.

Nesse mesmo fio condutor, é relevante lembrar que os sujeitos possuem suas individualidades. Lévy (1993, p. 164), pautado em estudos diversos como os de Marwin Lee Minsky (1927-2016) e Howard Gardner (1943), indica a complexidade da mente humana constituída de “peças e pedaços”. Para o referido estudioso,

[...] um crânio humano conteria milhares de computadores diferentes, estruturados de acordo com centenas de arquiteturas distintas [...]. Minsky nos traça um quadro da mente humana no qual milhares de agentes, eventualmente agrupados em “agências”, competem por recursos limitados, buscam objetivos divergentes, cooperam, subordinam-se uns aos outros. (LÉVY, 1993, p. 164).

Dessa forma, compreendendo a individualidade dos sujeitos e o quanto isso é preponderante para as escolhas dos caminhos nos processos de ensino e aprendizagem. Surge, inclusive, temas como: metacognição; relação entre emoção e motivação; diversos modos de aprender; estilos e estratégias de aprendizagem; dentre outros. Destacam-se, nesse cenário, as oito inteligências humanas nos estudos liderados por Howard Gardner, a saber: linguística, musical, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, corporal, espacial e naturalista. Outra proposta teórica relevante é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Lev Vygotsky. Diversas outras correntes permeiam a presente discussão de como se aprende – isso de modo direto ou indireto.

Um dos estudos frequentemente abordados para a compreensão dos percursos de aprendizagem são as chamadas Taxonomias. O termo *taxonomia*, bastante frequente na Educação, tem sua origem na biologia e se refere à classificação e organização dos seres vivos em geral. Na pedagogia, essa prática científica foi incorporada nos estudos da pedagogia por objetivos e tem entre seus princípios ajudar os docentes no planejamento de suas atuações para o alcance dos objetivos de aprendizagem junto aos alunos em uma escala de crescimento na apropriação e aplicação do conhecimento. O Quadro 1 resume algumas dessas estruturas.

Quadro 1 – Taxonomias

| Benjamin Samuel Bloom (1913-1999)                                                                                    |                                                                                                                                         | John B. Biggs e Kevin F Collis - SOLO ( <i>Structure of Observed Learning Outcomes</i> - 1982) |                                                                                                                                                                       | Gregory Bateson (1904-1980)                               |                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Classifica os resultados de aprendizagem em seis níveis hierárquicos ascendentes em ordem de complexidade cognitiva. |                                                                                                                                         | Hierarquiza em cinco níveis os resultados de aprendizagem de forma progressiva.                |                                                                                                                                                                       | Diferencia as aprendizagens conforme o tipo de sociedade. |                                                                                                                    |
| <b>Conhecimento</b>                                                                                                  | Recordar ou reconhecer a informação aprendida.                                                                                          | <b>Pré- estrutural</b>                                                                         | Aprendizagens do aluno que resultam em aquisições de informações desconectadas, sem organização nem sentido.                                                          | <b>Direta ou Primária</b>                                 | Pedagogia tradicional. Apropriação de conteúdos. Conversão da informação em conhecimento.                          |
| <b>Compreensão</b>                                                                                                   | Entender o que foi aprendido. A informação é apresentada de outra maneira, se relacionando com outras aquisições.                       | <b>Desestruturadas</b>                                                                         | São produzidas conexões simples e óbvias, ainda sem um significado firme.                                                                                             | <b>Segundo Grau ou Aprendizagem Dêutera</b>               | Pedagogia moderna. Aprender a aprender. Cria-se estilos de aprendizagem. Saber como usar o conhecimento adquirido. |
| <b>Aplicação</b>                                                                                                     | O aluno seleciona e utiliza dados e o que aprendeu para solucionar um problema. Ele aplica as habilidades adquiridas a novas situações. | <b>Multiestrutural</b>                                                                         | Quando uma quantidade de conexões pode ser estabelecida, mas a metaconexão entre elas não se materializa assim como o significado do todo.                            | <b>Terceiro Grau</b>                                      | Pedagogia da sociedade da informação. Aprender a desaprender mudando as formas de pensar.                          |
| <b>Análise</b>                                                                                                       | Distinguir, classificar e relacionar o que vê e aprecia mediante uma questão estabelecendo hipóteses.                                   | <b>Nível Relacional</b>                                                                        | O aluno compreende o significado das partes e de suas relações dentro do todo.                                                                                        |                                                           |                                                                                                                    |
| <b>Síntese</b>                                                                                                       | Criar, integrar e combinar ideias aplicando o conhecimento e as habilidades anteriores para produzir algo novo.                         | <b>Multirrelacional</b>                                                                        | Amplo nível de abstração do aluno que estabelece relações dentro de uma determinada matéria indo além sendo capaz de generalizar e transferir os princípios e ideias. |                                                           |                                                                                                                    |
| <b>Avaliação</b>                                                                                                     | Ter a capacidade de emitir juízos com base em critérios pré estabelecidos.                                                              |                                                                                                |                                                                                                                                                                       |                                                           |                                                                                                                    |

Fonte: Elaboração própria.

Sacristán (2013) aponta que o uso dessas hierarquizações é múltiplo. É possível aplicar: desde identificar os diferentes resultados de aprendizagem e apoiarem o desenvolvimento de currículos até serem norteadores de avaliações. Nesse sentido, há um escopo extenso de aplicabilidade dessas taxionomias.

Com foco em enxergar as taxonomias como apoiadoras da construção curricular, busca-se compreendê-las dentro dos processos de aprendizado. Para isso, destaca-se a indicação de Sacristán (2013, p. 271) ao apontar que essas classificações se referem às “aquisições transversais dos alunos”. Nesse viés, elas são possíveis de aplicação independente do conteúdo ou disciplina, caracterizando-se como *meta-aprendizagens* diretamente ligadas ao que ocorre no interior dos sujeitos.

Justamente por se relacionar ao que ocorre no interior da complexidade humana, os objetivos e os resultados dessas classificações geram dúvidas. Mesmo assim, não são descartáveis, pois podem ajudar a melhorar as práticas de ensino e a aprendizagem. Isso decorre, porque considera-se que a aprendizagem pode ocorrer como em uma espiral crescente: retomando, reconstruindo e avançando a um patamar superior (VALENTE, 2005).

Além disso, destaca-se que os processos neurológicos da mente humana não foram totalmente desvendados. A ciência busca constantemente avançar na compreensão dos comportamentos humanos. Isso envolve tamanha complexidade que se mostra distante de alcançar as certezas sobre ações e reações dos sujeitos em suas diversas ambiências.

No desenvolvimento de aprendizagens não é diferente. As instituições por meio de percursos já estabelecidos em suas formações coletam os mais diversos resultados a despeito de aplicarem os mesmos métodos a todo o corpo discente. Em um mesmo ambiente de aprendizagem como uma sala de aula com um grupo de alunos, as mensagens transmitidas pelo professor reverberam de diferentes modos para cada aluno.

Os métodos de ensino, em todos os níveis educacionais, baseados na transmissibilidade e na memorização se mostram ineficazes e têm sido questionados por isso. Alunos chegam ao fim de suas formações tendo recebido uma representativa quantidade de conteúdos, dos quais grande parte não são internalizados, aprendidos ou apreendidos. O cérebro não trabalha ou guarda informações pouco úteis e/ou que

não foram utilizadas ou ainda que não são associadas a alguma aplicabilidade ou ainda não se relacionem aos contextos de vida e de interesse do aprendiz.

Buscar compreender como superar essas questões está diretamente relacionado ao inovar nos processos de ensino e aprendizagem tanto para docentes quanto para discentes. Valente (2005) construiu uma analogia interessante e elucidativa comparando alunos com toras de madeira. O autor descreve o método mais eficaz para cortar toras iniciando por distinguir madeiras verdes e madeiras secas relacionando isso com o respeito ao tempo e à maturidade. As ações não são iguais *para* e *com* todos. Valente (2005) esclarece que o cortador de lenha analisa a tora antes de cortar procurando rachaduras. Essa analogia descreve que as rachaduras são o ponto de melhor inserção onde a madeira será mais sensível à ação do lenhador.

Trazendo para a pauta desta pesquisa, as madeiras são os alunos, o lenhador seria o educador e as ações são os métodos de ensino. Já as rachaduras são de difícil identificação por não estarem expostas e não serem explícitas. Valente (2005) deixa claro que não está propondo rachar a mente de ninguém e tão pouco que alunos seriam seres inertes ou passivos sob qualquer ação. O que o autor buscou delinear é sobre a necessidade de compreender os alunos e seus processos, suas características individuais, suas maturidades para que o professor enquanto agente de aprendizagem, também possa compreender, avaliar e construir seus próprios processos e ações. É isso que discorre nos trechos a seguir:

[...] os educadores soubessem “ler” as “rachaduras de aprendizagem” dos alunos e trabalhar com elas para atingir um determinado objetivo pedagógico. Isso significaria trabalhar com o “jeito” do aprendiz, e, desse modo, a educação certamente exigiria menos esforço, tanto por parte dos professores quanto dos alunos (VALENTE, 2005, p.15).

[...] esse conhecimento facilitaria a vida dos aprendizes, que saberiam escolher as estratégias, os materiais de apoio, as circunstâncias de aprendizagem que deveriam estar condizentes, alinhadas com o seu “jeito da madeira”. Por sua vez, o professor saberia adequar seu material pedagógico, sua aula etc. para atender às diferentes estratégias de seus alunos (VALENTE, 2005, p.16).

Somado a esse raciocínio outras fundamentações e vivências diversas, Valente (2005) propõe um modelo de compreensão do desenvolvimento da aprendizagem e construção do conhecimento que denomina *Espiral de*

*Aprendizagem.* Essa proposição se baseia nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), e de outros autores sobre ciclos de aprendizagem.

Piaget foi quem mais estudou o processo de construção do conhecimento que acontece na relação do sujeito com outros sujeitos e/ou objetos, explicando esta construção por intermédio do ciclo assimilação-adaptação-acomodação. Para D'Ambrósio, a evolução intelectual pode ser explicada pelo ciclo realidade-reflexão-ação-realidade, em que se enfatiza a relação dialética desenvolvida na interação do sujeito (indivíduo) com a realidade (sociocultural). Em termos de teoria de aprendizagem, David Kolb (2005) propõe um modelo de aprendizagem baseada em ciclos, Learning Cycle (LC), definido com as ações experiência-reflexão-conceitualização-planejamento (VALENTE, 2005, p. 75).

O ciclo de ações no processo de aprendizagem descrito por Valente (2005) é composto pelas etapas: descrição-execução-reflexão-depuração. Isso está sintetizado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem



Fonte: Adaptação de Valente (2005) e Ono (2010).

Detalhando mais sobre a etapa reflexão, Ono (2010) esclarece que refletir impulsiona as abstrações. Isso provoca, ou pode provocar, alterações na estrutura mental da pessoa. Segundo Ono (2010, p.73),

A mais simples é a empírica, que permite a extração de informações do objeto ou das ações sobre o objeto. A pseudo-empírica permite a dedução de algum conhecimento a partir da ação ou do objeto. Já na abstração reflexionante pode-se projetar, a partir de um nível mais elementar, para um nível cognitivo mais elevado ou a reorganização de um conhecimento previamente existente. Nesse caso a pessoa está pensando a partir de suas próprias ideias. Há duas possibilidades quando da abstração reflexionante, ou o indivíduo não modifica o seu procedimento, uma vez que suas ideias iniciais estão alinhadas com os resultados obtidos ou, de outra forma, depura o procedimento, uma vez que o resultado obtido não representa sua intenção inicial.

Segundo Valente (2005), a reflexão e a depuração são as etapas que mais efetivamente contribuem para a construção do conhecimento. Valente (2005) avança da concepção de ciclos para a de espiral. O autor indica que o pensamento se movimenta em espiral e que a repetição dos ciclos apoia a construção do conhecimento em uma espiral aberta, contínua e infinita. Esse processo está ilustrado na imagem a seguir:

Figura 2 - Representação da espiral



Fonte: Adaptação de Gordon Johnson (PIXABAY, 2021).

Nesse aspecto, o papel do professor é fundamental enquanto agente de aprendizagem que propicia ambientes de aprendizagem.

A imagem do ciclo sugere repetição, periodicidade, uma certa ordem de fechamento, com pontos de início e fim coincidentes. Com isso, o conhecimento não poderia crescer e estaria sendo repetido, em círculo, fechado. No entanto, as definições de cada uma das ações apontavam para a possibilidade de abertura, de melhoria. A cada ciclo completado, as ideias do aprendiz deveriam estar em um patamar superior do ponto de vista conceitual. Mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o aprendiz deveria estar obtendo informações que são úteis na construção de conhecimento. Na verdade, terminado um ciclo, o pensamento não deveria ser exatamente igual ao que se encontrava no início da realização desse ciclo. Assim, a ideia mais adequada para explicar o processo mental dessa aprendizagem, era a de uma espiral (VALENTE, 2005, p. 66).

Na linha de pensamento de Valente (2005), é possível relacionar a espiral de aprendizagem com o conceito de andaime instrucional (*scaffolding*) amplamente divulgado por Wood, Bruner e Ross (1976) – mas cuja origem é construída a partir da proposta de Lev Vygotsky. Em ambos o papel humano do professor e do mediador se destacam como agentes de aprendizagem. Isso decorre porque essa mediação propicia ao aluno a oportunidade de crescer na construção de seus conhecimentos e aprendizados.

Por meio do andaime, operários da construção civil conseguem edificar um prédio partindo do solo e chegando a quantos andares assim for definido alcançar. Isso acontece de forma paulatina: andar por andar. O acesso a andares mais altos não seria viável sem os andaimes que interligam os andares. O andaime instrucional, como uma analogia, parte de premissa similar quando a partir de conhecimentos e habilidades que o aluno já detém pode ampliar e avançar em seu desenvolvimento com o apoio e a orientação do mediador. Essas ações acontecem em um contexto denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Lev Vygotsky.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

O conceito de ZDP para as abordagens sobre os processos de ensino e aprendizagem pode ser sintetizado indicando que o conhecimento é formado por dois níveis. O primeiro nível seria o denominado desenvolvimento real que abrange tudo o que já foi apropriado pelo sujeito. O segundo nível que Vygotsky (1991) denominou como proximal se relaciona às capacidades potenciais que podem ser constituídas por meio do apoio e da mediação que ocorre em contexto. Essa mediação é

destacada por Valente (2013b, p. 37) ao enfatizar o papel dos professores como agentes de aprendizagem:

[...] sem a mediação de um educador ou agente de aprendizagem a interação do aprendiz com pessoas e objetos é limitada como meio para construção de conhecimento. A assimilação gradativa e crescente dos conceitos presentes no mundo que nos rodeia é possível graças à mediação do agente de aprendizagem. Assim, não é qualquer tipo de interação com o mundo que propicia construção de conhecimento.

É pertinente esclarecer que, a despeito dos conceitos aqui trazidos sobre andaime instrucional e ZDP – de modo sintético – terem sido desenvolvidos por autores em estudos com crianças e o objeto desta pesquisa versar sobre o ensino superior de adultos, eles se mostram aderentes. Isso decorre, porque tanto em crianças quanto em adultos o que essas proposições teóricas esclarecem são o modo como cognitivamente se aprende e isso é comum à espécie humana – embora, ressalva-se, possa variar conforme a faixa etária.

Outro ponto relevante é que, a despeito das críticas existentes à metáfora do andaime (SILVA, 2008), entende-se que o referido conceito tem mais contribuições do que falhas no aprimoramento para a compreensão do complexo e inesgotável processo de apropriação de conhecimentos. A espiral de aprendizagem e o andaime instrucional indicam – cada um à sua maneira – um caminho evolutivo no aprendizado, não linear, mas crescente e aberto constituído por sujeitos diversos em seus papéis, estilos, preferências e estratégias de aprendizagem, assim como de níveis de conhecimento. Compreender essa diversidade é fundamental.

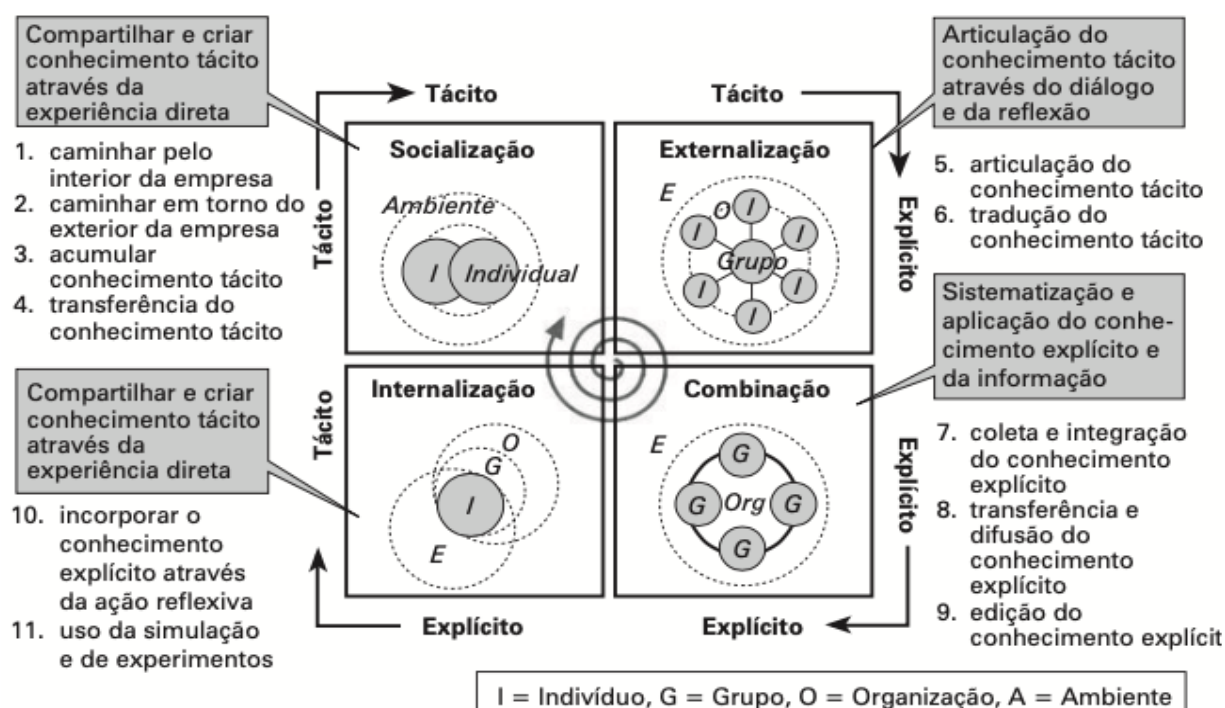
A construção do conhecimento abordada nesta tese ganha mais uma voz amplamente discutida nos ambientes organizacionais com foco em inovação e formação de pessoas, e também nos temas educacionais já que ambos se relacionam: a criação do conhecimento em espiral. Diferente, mas não contrária, do conceito apresentado por Valente (2005), o modelo de Socialização, Externalização, Combinação e Internalização (SECI) desenvolvido por Hirotaka Takeuchi e Ikujiro Nonaka, e amplamente discutido desde a primeira publicação em 1995 (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), defende que o conhecimento se constitui em duas dimensões coexistentes nos indivíduos: conhecimento tácito e conhecimento explícito.

Conhecimento tácito se caracteriza como aquele de cunho pessoal, individual, interno, pautado nas experiências, valores e crenças do sujeito, de difícil identificação

e transmissão. Nem sempre consciente e passível de descrição. Implica nas competências individuais (TAKEUCHI; NONAKA, 2008; ONO, 2010). Já o conhecimento explícito é transmissível, sistematizado, materializado. Ele pode ser expresso em palavras, fórmulas, manuais e números. Esse tipo é facilmente difundido (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Takeuchi e Nonaka (2008) defendem, ainda, que a construção do conhecimento se dá em etapas. Para os autores, o processo inicia pela socialização quando são compartilhados ideias, conceitos, crenças, experiências e conhecimentos na dimensão tácita de indivíduo para indivíduo. Em seguida, há a etapa de externalização quando o conhecimento sofre uma transposição de tácito para explícito. Desenvolve-se, nesse momento, por meio de articulações e reflexões do indivíduo para o grupo. Na fase seguinte, denominada pelos autores de *combinação*, ocorre uma aplicação dos conhecimentos na dimensão de explícito para explícito. O processo sai do grupo e se dirige para a organização. A última fase é a *internalização*. O conhecimento é, então, incorporado individualmente sendo internalizado, transmutando da dimensão *explícito* para *tácito* e da *organização* para o *indivíduo*. Assim, o processo se reinicia e continua. Com isso, amplia-se em espiral conforme ilustrado na Figura 3.

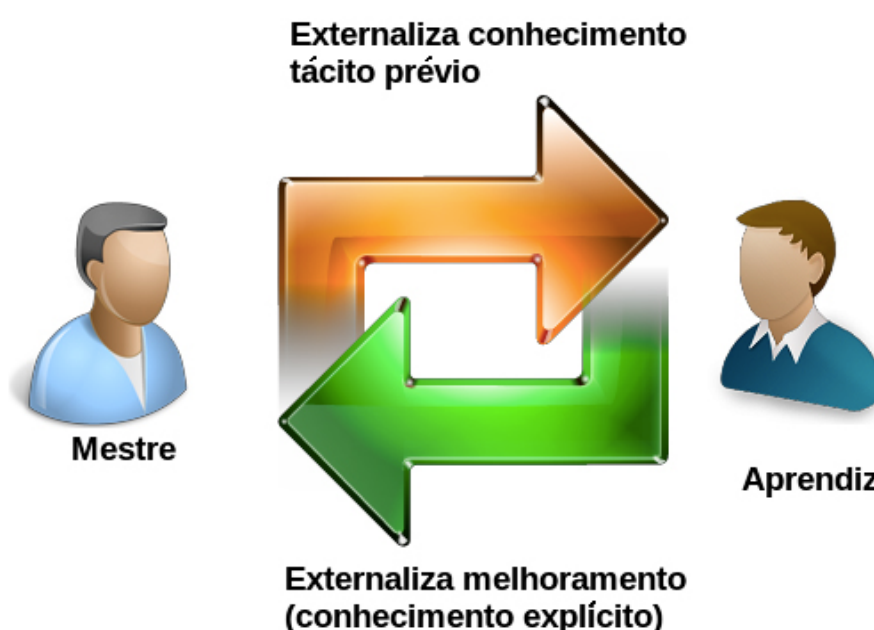
Figura 3 - Modelo SECI



Fonte: Reprodução de Takeuchi e Nonaka (2008, p. 96).

Toda essa mobilização, descrita aqui de modo sintético, para conversão do conhecimento tácito para o explícito ocorre de maneira interpessoal e intrapessoal. É possível, assim, transformar dados em informações e, por fim, em conhecimentos. A despeito do modelo se pautar nos ambientes organizacionais e na construção de diferenciais competitivos, esse se relaciona com os ambientes educacionais na busca do seu foco principal de construir conhecimento na relação dialética entre alunos e professores conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Modelo SECI na Educação



Fonte: Reprodução de TOTVS (2013).

Esse ciclo pode caminhar para além da construção do conhecimento. Pode-se dirigir para a construção do conhecimento de modo inovador em uma correlação direta entre intencionalidade e possibilidades de resultados seja em organizações empresariais, seja em instituições de ensino. Isso deve, porque unidades de ensino também são organizações e têm em seus diversos contextos em comum: pessoas. Não se pode esquecer que é, por meio de pessoas, que tudo acontece ou deixa de acontecer. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p. 65), "[...] o conhecimento só é criado por indivíduos. ”

É importante ampliar a afirmação dos autores somando que o conhecimento é criado *por* indivíduos e *para* indivíduos em contexto e no âmbito das culturas locais existentes. A construção do conhecimento no ciclo tácito-explícito-tácito, reverbera em

alunos e professores em um contexto de influência mútua. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 61) discorrem:

Quando as organizações inovam, elas não só processam informações, de fora para dentro, com o intuito de resolver os problemas existentes e se adaptar ao ambiente em transformação. Elas criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, a fim de redefinir tanto os problemas quanto as soluções e, nesse processo, recriar seu meio.

A espiral de conhecimento de Takeuchi e Nonaka (2008) tem ampla relação com a espiral de aprendizagem (VALENTE, 2005). Em específico, o modelo de Takeuchi e Nonaka (2008) se assemelha nas dimensões de descrição - execução – reflexão – depuração, conforme discutido por Ono (2010). Eis que, embora distintas, têm semelhanças.

Retomando as questões sobre diversidade dos indivíduos, a partir do pressuposto que é necessário fazer diferente e evoluir, torna-se contraditório aceitar como plausível o ensino padronizado e homogeneizador que ensina, trata e avalia todos os sujeitos de igual modo. As pesquisas sobre as diferenças entre os sujeitos e seus modos de aprender são abundantes e têm seus passos iniciais no século XX.

É possível afirmar que existem diferenças significativas nas pessoas em seus aspectos cognitivos, pessoais e culturais como consequência de seus contextos de vida, genética, estruturas do pensamento e conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida. Isso leva os sujeitos a acessar, processar, desenvolver e aplicar suas aprendizagens de modos diversos. A toda essa diversidade nos modos de aprender dos sujeitos, a literatura denomina *Estilos de Aprendizagem*. Segundo Felder (1993), os estilos de aprendizagem podem ser compreendidos como preferências fortes em como as pessoas processam informações.

Essas mudanças de contexto e a própria evolução da vida humana e sua maturidade podem levar os sujeitos a terem suas preferências alteradas e/ou ampliadas para além do estilo de cada sujeito (CERQUEIRA, 2000). Cavellucci (2003, n.p.) esclarece essa intrincada característica humana:

Estratégias de Aprendizagem são como ferramentas que desenvolvemos para lidar com diferentes situações de aprendizagem incompatíveis com nosso estilo. O estilo e as estratégias interferem no desempenho em uma dada tarefa. A diferença básica entre eles é que o estilo, conforme já foi dito anteriormente, é considerado uma característica precocemente definida e pouco flexível, cujo efeito no desempenho da tarefa pode ser positivo ou negativo, dependendo da natureza da mesma. Para contornar possíveis

efeitos negativos de seu próprio estilo, as pessoas desenvolvem estratégias. Quanto mais estratégias elas tiverem desenvolvido, tanto menos seu estilo pode prejudicá-las.

A autora prossegue comentando que as preferências de aprendizagem podem mudar conforme o contexto de aprendizagem em que se está vivendo e em função da experiência do aluno.

Essas preferências podem ir mudando, na medida em que as pessoas desenvolvem habilidades e estratégias para lidar com diferentes situações de aprendizagem na escola e na vida. Quanto mais estratégias o aprendiz tiver desenvolvido, maior será sua chance de lidar com as diferentes formas de apresentação das informações e com a organização das situações de aprendizagem vivenciadas por ele. (CAVELLUCCI, 2003, n.p.).

Por conta dessa constatação sobre as diferenças nos estilos e nas preferências de aprendizagem – que está longe de ser conclusiva e que vale para discentes e docentes –, é necessário pensar e repensar as metodologias de ensino e aprendizagem para compreender os perfis do alunado na busca de encontrar novas formas de construir a relação docente-discente como via de mão dupla. Mudando as expectativas, podem mudar os resultados tanto os esperados quanto os alcançados. Eis um ponto a se aprofundar na discussão.

Alonso (2013, p.326) reforça a importância de atentar às diversidades dos sujeitos e por consequência “[...] às distintas maneiras que as pessoas têm de aprender e que rompe com o molde homogeneizador da nossa escola.” Essa atenção se mostra imprescindível ao pensar e repensar o currículo e também foi apontada por Christensen, Horn e Johnson (2009) como uma das premissas na construção da inovação educacional. Isso decorre por meio de novas arquiteturas e novos currículos que surgem para superar o modelo que ainda vivemos em nossas instituições de instrução monolítica.

Souza e Silva (2020) destacam, por sua vez, a necessidade da aprendizagem sobre nós mesmos, conhecendo a si mesmo, compreendendo as próprias reações, inclinações, preferências, lados fortes e fracos. Esse autoconhecimento se mostra necessário na tomada de decisões que levam à condução dos percursos de vida que abarcam, por sua parte, os caminhos da aprendizagem que podem ocorrer de inúmeras formas. Também é significativo esse conhecimento para os docentes na escolha das melhores jornadas para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Wehrwein, Lujan e DiCarlo (2007) e Komarraju *et al.* (2011) destacam que professores capazes de desenvolver um amplo repertório de técnicas ampliam as possibilidades de envolver um número maior de alunos. Isso corrobora com a proposta de Valente (2005, p.122):

[...] o aprendiz, estando consciente de suas preferências de aprendizagens, de suas “rachaduras de aprendizagem”, poderá facilitar a “leitura” do professor ou agente de aprendizagem, informando sobre como gosta de aprender e as estratégias que usa. O professor poderá, desse modo, adequar ou não o processo de aprendizagem de acordo com essas preferências e com os objetivos dessa aprendizagem. A adequação entre metodologia de trabalho e preferência de aprendizagem é necessária em função das intenções pedagógicas do professor. [...] mostrar que existem outros meios de aprender, ajudando para que o seu leque de possibilidades seja ampliado.

Caetano, Luedke e Antonello (2018) reforçam o coro dos pesquisadores que defendem a importância de identificar as diferenças entre os sujeitos para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Isso é relevante, porque transmuta uma abordagem passiva em prol de uma abordagem ativa. Os autores indicam ainda que:

A aprendizagem é uma construção complexa que envolve diversos fatores, principalmente a interação entre professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. Entender como os alunos aprendem e quais fatores influenciam o desempenho acadêmico são informações essenciais para o planejamento das aulas, além de permitir um melhor aproveitamento do potencial de aprendizado e desempenho dos alunos. A capacidade de modificar construtivamente o comportamento de uma pessoa depende de quão bem combinamos nossas experiências, reflexões, conceituações e estratégias para desenvolver o processo de mudança. [...] Para fortalecer o ambiente de aprendizado, os educadores precisam estar cientes dos diferentes estilos de aprendizado de seus alunos e, desta forma, adaptar estratégias e metodologias pedagógicas que aprimoram o processo de aprendizagem. (CAETANO; LUEDKE; ANTONELLO, 2018, p. 190).

Para identificar os diferentes estilos, foram desenvolvidas metodologias diversas chamadas *escalas*. Especificamente no ensino superior, Souza e Silva (2020) identificaram que a escala mais utilizada é o *Inventário de Aprendizado de Vermunt*, o qual é aplicado de modo isolado ou em combinação com outras escalas. Para essa mesma fase da formação educacional, os autores destacam a relação entre as demandas atuais de renovação no ensino superior e a preocupação de dar atenção às diferentes características dos alunos. Essa preocupação reverbera também nas questões relacionadas às preferências de aprendizagem dos alunos já que estilos e

estratégias pessoais para apropriação de conhecimentos se interrelacionam. Carvalho *et. al.* (2019, p. 5) apontam:

[...] o(s) modelo(s) tradicional(is) de ensino, fundamentado(s) na padronização de conteúdo, objetivos, materiais, instruções, ritmo e horários não atende(m) a uma boa parcela dos estudantes. Nesses termos, a expectativa que cerca os estudos sobre estilos de aprendizagem, é de que, a partir de sua compreensão, seja possível atuar sobre o ensino (aqui visto como os meios disponibilizados para facilitar a aprendizagem) conduzindo o estudante à obtenção de melhores resultados.

Em concordância com Valente (2005, p. 16), “sabemos muito pouco ou quase nada sobre esse processo de aprender”. Isso é refletido nos resultados da pesquisa realizada por Souza e Silva (2020) que apontam a necessidade de continuidade das pesquisas sobre o tema com ampliação do escopo acrescentando o foco no *e-learning*. Como se pode observar, é preciso aprofundar esse tema de pesquisa (SOUZA; SILVA, 2020).

Um ponto interessante é a relação entre estilos de aprendizagem e motivação. Cerqueira (2000) ressalta que os alunos com elevado nível de motivação para o aprendizado obtêm sucesso mesmo que seus estilos preferenciais não sejam levados em consideração. Já os aprendizes desmotivados têm ainda mais dificuldades se não encontrarem, nas metodologias vivenciadas por meio de seus professores, os estilos mais aderentes aos seus perfis.

A proposta não é a de rotular, classificar; mas sim identificar e compreender possibilidades para uma aprendizagem mais efetiva, significativa e conectada às necessidades da nossa atual sociedade do conhecimento e às demandas do século XXI. Todas essas são necessidades que requerem se repense como se ensina e como se aprende.

Cerqueira (2000) indica com base em suas pesquisas que o ideal no processo educacional seria identificar os diferentes estilos predominantes em um grupo e, ao mesmo tempo, ofertar diferentes estratégias de ensino com o objetivo de abarcar a maior quantidade possível de alunos para o alcance de seus objetivos de aprendizagem. A autora acrescenta:

Ter em vista o bom desempenho dos universitários na aquisição de seus títulos e no desenvolvimento de suas carreiras é uma obrigação social, importante para todos os envolvidos na transformação de nossa sociedade. Cabe aos educadores, antes de tudo, um olhar atento para esse estudante que entra e esse profissional que sai da universidade. É desse olhar atento e

das ações advindas desse olhar que dependem as reestruturações, das quais a universidade brasileira tanto necessita. (CERQUEIRA, 2000, p. 121).

Mesmo que o sujeito tenha predominantemente um estilo multimodal, bimodal ou unimodal, as pesquisas indicam com bastante substância é que se há diversidade e constante transformação por fatores intrínsecos e extrínsecos, devem existir também mais recursos para enfrentamento dos desafios conforme as características individuais identificadas. As inteligências são diversas assim como os estilos, ritmos e estratégias humanas. Nesse sentido, devem existir mais modos diferentes de se aprender, assim como de se ensinar.

O desafio é grande principalmente ao lembrar que nossos modelos e estruturas educacionais estão pautados nos desenhos do século XVIII. Repensar o currículo perpassa também por essa compreensão, por tomadas de decisão, ou seja, por intencionalidades. Um caminho possível é por meio de metodologias ativas com amplitude de possibilidades.

Na busca pela educação que conduza à construção do conhecimento com desenvolvimento de pensamento crítico, aplicando metodologias mais eficazes, mobilizadoras e significativas para a aprendizagem, as metodologias ativas são indicadas como uma alternativa. Práticas como as defendidas por Bergmann e Sams (2016), discutidas por Valente (2014) e Leal, Miranda e Nova (2017), são algumas das possibilidades na busca pela aprendizagem conectada com a realidade do século XXI.

É relevante destacar o quanto as metodologias ativas são um marco nos métodos de ensino e aprendizagem e o quanto elas podem potencializar a mediação do professor inclusive por meio de combinações de metodologias somadas às ferramentas tecnológicas. Ressalva-se que esse resultado não acontece sozinho e também exige tempo, dedicação e planejamento alinhado aos objetivos de aprendizagem. Masetto e Gaeta (2019, p. 52) sustentam:

“Metodologias ativas” é uma expressão efervescente na trajetória da pedagogia universitária e muito ainda há a ser discutido. Como qualquer prática pedagógica, essas metodologias exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização sob pena de se tornar um acessório trabalhoso e pouco eficiente.

Nesse debate sobre metodologias ativas, Valente, Almeida e Geradini (2017) agregam esclarecimentos entre metodologias ativas e aprendizagem ativas. Esclarecem que a literatura trata as estratégias pedagógicas centradas no alunado,

em contraste com o ensino tradicional, como metodologias ativas com o objetivo de propiciar um maior engajamento nos processos de ensino e aprendizagem.

A expressão aprendizagem ativa – ou *active learning*, também bastante recorrente na literatura – segundo os autores termina por se mostrar redundante. Isso decorre, porque Valente, Almeida e Geradini (2017, p. 464) explicam que:

[...] o termo “aprendizagem ativa” trata-se de uma redundância, em vista do que se conhece hoje sobre o processo de aprendizagem, especialmente sobre o funcionamento do cérebro. Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio. Quer ela se restrinja à memorização de informação, quer seja mais complexa, envolvendo a construção de conhecimento, o aprendiz tem que ser ativo, realizando atividades mentais, para que essa aprendizagem aconteça. Assim, não é possível entender que um indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo. Nesse sentido, o termo “metodologias ativas” parece ser mais adequado para caracterizar situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Metodologias ativas – como meio para o alcance de aprendizagens ativas ou ainda significativas – é um tema que ainda demanda amplo e contínuo debate e aperfeiçoamento para separar o que é válido e o que não é. Isso depende, por ora, de análise de situações contextualizadas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O contexto da atual sociedade do conhecimento exige também o desenvolvimento humano de modo contínuo e ininterrupto em uma espiral infinita (VALENTE, 2005).

Figuerêdo (2018) aponta a importância das metodologias para motivar e interagir com alunos para que assim consigam protagonizar seus percursos de aprendizado. Acrescenta ainda que adotar elementos inovadores e tecnológicos não garante a transformação de práticas, mas por meio de uma docência criativa, que é relacional, desenvolvida a partir de metodologias ativas pode-se conseguir estimular o alunado. A autora destaca também que a busca na mudança dos atos educacionais para sair da instrução por memorização, que apenas reproduz conhecimento, tem como um dos objetivos estimular a reflexão, o pensamento crítico e a criatividade:

[...] quanto mais singulares forem as experiências em sala de aula, os estudantes terão mais possibilidades de criação e de exercício da criatividade. A imaginação é uma forma de ampliar a experiência do ser humano, ao ser capaz de imaginar o que não havia visto. (FIGUERÊDO, 2018, p. 48)

Ainda conforme Figuerêdo (2018), o professor criativo é aquele que reflete sobre suas práticas com intencionalidade, atua sobre seu planejamento, sobre as metodologias adotadas, sobre as interações propiciadas e sobre o desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, para além de metodologias ativas para aprendizagens ativas, o que se busca é uma aprendizagem significativa que amplie as possibilidades no percurso do desenvolvimento dos sujeitos em um escopo maior do que somente absorção de conteúdos. Almeida (2004, p.70), por sua vez, esclarece que:

[...] a função da escola deixa de ser a de transmitir informações e reproduzir acriticamente o conhecimento produzido em outros espaços, e passa a ser a de promover o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação a própria aprendizagem, a leitura, a compreensão e a interpretação do mundo, o questionamento, a atribuição de significados, a geração de cultura e a produção de conhecimentos que permitam compreender e transformar a realidade.

O conceito de aprendizagem significativa, que abrange aspectos múltiplos, incluindo os cognitivos, foi construído por Ausubel (2003, p. iv):

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (cultural- mente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Aspectos ligados às personalidades dos sujeitos, suas atitudes e motivações são fatores preponderantes. O autor também aponta a influência do grupo, o que inclui a interação com o professor. Para Ausubel (2003), ser significativo se relaciona com a premissa de que novos conhecimentos são construídos a partir do que é relevante para o aluno, já que o processo de aprendizagem se dá efetivamente quando o que se discute faz sentido por apresentar algum vínculo às experiências, contexto de vida, valores e/ou interesses do indivíduo. Acrescenta-se a isso que novos conhecimentos podem ser incorporados pelo aprendiz a partir de conhecimentos prévios que fornecem pontos de ancoragem. Masetto (2003, p. 43) acrescenta:

Entendemos que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, [...] permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social. Ética,

profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida.

Ressalte-se que esses fatores de interesse nunca se esgotam. Eles se transmutam. Por conta disso, o aprendizado nunca é findo. É, portanto, uma constante em aperfeiçoamento na vida de cada um, seja no aspecto profissional, seja, de modo mais amplo, como ser social. Logo, a aprendizagem se desenvolve ao longo da vida.

O aprendizado é inacabado e incessante. Tratado na literatura como “*Lifelong Learning*” (FIELD, 2000; BARROS, 2012), essa aprendizagem se caracteriza – nos estudos desenvolvidos no século XXI – como a necessidade de uma sociedade de aprendizagem, criativa e contínua para o desenvolvimento das competências desejadas para os profissionais da atualidade. Cobos *et. al.* (2011) explicam a necessidade de se manter em contínuo desenvolvimento por meio do aprendizado por toda a vida. Eles apontam que as informações mudam e se renovam constantemente e, por conta disso, somado a avanços tecnológicos, novas teorias e novas maneiras de pensar tornam os conhecimentos atuais cada vez mais obsoletos. Nas palavras do professor Zabalza (FERRARI; MARTINS, 2020, p.22, tradução nossa):

Hoje, as profissões se tornaram tão complexas que os anos de faculdade só chegam a estabelecer as bases para sua busca. A formação não termina quando o aluno se forma, mas estende-se ao longo da vida (aprendizagem ao longo da vida). Isso significa, para o ensino superior, que seu compromisso não é completar a formação de que os futuros profissionais necessitarão (seria um propósito impossível). A missão formativa é lançar as bases daquela formação que deverá se estender por toda a vida. Ou seja, mais do que a formação para a prática profissional, a universidade deve focar na formação de seus alunos para a formação continuada. No final da graduação não estarão, de fato, em condições de exercer a profissão, nomeadamente em determinadas profissões, mas deverão estar preparados para poderem prosseguir a sua formação autonomamente ou através de processos de formação pós-graduada.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Texto original: Hoy, las profesiones se han hecho tan complejas que los años universitarios solo llegan a establecer las bases para su ejercicio. La formación no concluye cuando el estudiante recibe su título de graduación, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Esto significa, para la educación superior, que su compromiso no es completar la formación que los futuros profesionales van a precisar (sería un propósito imposible). La misión formativa es sentar las bases de esa formación que deberá prolongarse a lo largo de toda la vida. Es decir, más que formar para el ejercicio profesional, la universidad debería enfocarse a formar a sus estudiantes para la formación permanente. Al concluir su graduación no estarán, efectivamente, en condiciones de ejercer la profesión, sobre todo en ciertas profesiones, pero deberían estar preparados para poder continuar con su formación bien de forma autónoma, bien a través de procesos de formación posgraduada.

A Unesco (2008, p.7) destaca que, para a sociedade e a educação do século XXI:

[...] o aprendizado por toda a vida e a participação na sociedade de conhecimento são os fundamentos para o enfrentamento dos desafios impostos por um mundo em rápida mudança. A Comissão enfatiza os quatro pilares da aprendizagem: aprender a conviver, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser.

Esse paradigma emerge, como já dito, como necessidade atual do contexto social. A estrutura de vida humana com trajetórias lineares, quase imutáveis, baseadas em uma única profissão ou ofício não encontra mais espaço. Para se viver, conviver e sobreviver, os sujeitos precisam de um processo quase infinito de construção de conhecimentos e competências. Isso se dá por meio da busca de um aprendizado contínuo e crescente em nível de complexidade.

Como apontado por Schlochau e Silva Leme (2012, p. 67): “todos se tornaram *permanently learning subjects* e a capacidade de se educar passou a estar diretamente vinculada a oportunidades e riscos ao longo da vida”.<sup>7</sup> Os autores ainda destacam a necessidade de “capital mental criativo” no lugar de conhecimento “enciclopédico” para se adaptar às prováveis alternâncias de atividades e competências ao longo da vida que o atual mundo do trabalho demanda (SCHLOCHAUER; SILVA LEME, 2012, p. 68).

A tudo isso é somado um caminho necessário para o aprender: o desaprender. O princípio da desaprendizagem (MOREIRA, 2006) mostra que é necessário abrir mão de alguns saberes já estabelecidos para que outros sejam constituídos em uma aprendizagem significativa ou ainda como denominado pelo autor uma *aprendizagem significativa subversiva*. Eis uma construção de conhecimentos que necessita da destituição de outros valores, saberes e/ou crenças.

Pode parecer insano essa busca interminável por formação, mas é o que está posto nas mais diversas perspectivas sociais e teóricas da contemporaneidade. Não há como no mundo profissional ignorar essa necessidade. Jarauta e Imbernón (2015, p. 18) enfatizam: “O tempo escolar como o único tempo de formação vai sendo substituído pela ideia de que todo tempo, e ao longo de toda a vida, é hora de aprender”. Do ponto de vista das Instituições de Ensino, o caminho se configura em

---

<sup>7</sup> *Permanently learning subjects* em tradução livre remete ao conceito de que estamos em constante aprendizado.

refletir sobre essa realidade na construção de seus currículos, sobre conteúdos, métodos de ensino e concepções educacionais. É necessário compreender os contextos relacionados, os atores envolvidos e os meios possíveis, incluindo a tecnologia – tema da próxima subseção.

#### **1.4 Papel das tecnologias**

[...] a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado (UNESCO, 1998, p. 1).

Ao abordar o tema tecnologia, é importante destacar que não se trata exclusivamente de tecnologias digitais. O conceito de tecnologia é mais amplo e se refere, segundo o filósofo Alvaro Vieira Pinto, à “ciência da técnica” e que “tal ciência admite ser chamada tecnologia” (PINTO, 2005, p.220). O autor ainda enfatiza o fato do homem ser o único ser vivo capaz de desenvolver meios artificiais para solucionar problemas por meio de técnicas.

Lévy (1993, p. 172) instiga a reflexão sobre a relação entre tecnologias e suas potencialidades na vida humana por meio de uma metáfora:

[...] Será enquanto ferramentas do sistema nervoso, extensões do cérebro, que coisas aparentemente inertes podem fazer parte da inteligência? Teríamos a imagem de instrumentos basicamente passivos comandados por um pensamento humano soberano, como o cinzel e o martelo nas mãos do escultor.

Tanto Lévy (1993) quanto Pinto (2005) abordam os temas técnicas e tecnologias para além de meros instrumentos passivos utilizáveis conforme as vontades humanas. Lévy (1993), em especial, destaca as interfaces geradas dentro da mente humana e fora dela transformando relações. Essa transformação tanto pode ser positiva quanto negativa já que a tecnologia pode ser um recurso transformacional.

Pinto (2005) reforça que tecnologia é gerada nas relações intencionais entre os homens, que se transformam ao produzir e transformar as tecnologias. É uma nova espiral. Na dimensão educacional a transformação para alunos e professores depende das intencionalidades, dos recursos disponíveis e das habilidades adquiridas. Está para além do viés instrumental.

No contexto educacional, as tecnologias, digitais ou não, são utilizadas das mais diversas formas e podem auxiliar no desempenho do educador e no desenvolvimento do educando. Esses aspectos se referem ao que se objetiva e está associado às intencionalidades de ambos os sujeitos. Em geral, se está imerso em tecnologias, mas não necessariamente se apropria dela sejam alunos, professores ou qualquer outro profissional, incluindo gestores. Isso decorre pelo fato de que, para usar bem a tecnologia, se faz necessário ter apropriação crítica desses recursos.

Delimitando o escopo para as tecnologias digitais, estas últimas se apresentam atualmente com uma infinidade de opções e aplicabilidades. Contudo, utilizar uma ou muitas ferramentas digitais não significa necessariamente que se está ensinando de modo inovador. Qualquer *hardware* ou *software* utilizado em aula pode agregar dinamismo e possibilitar aprofundamentos e aproveitamentos maiores, mas também pode ser apenas ilusão. A relação entre objetivos de aprendizagem, as intencionalidades dos sujeitos envolvidos, mediados por ferramentas é que trazem a distinção entre inovação e ilusão. Christensen, Horn e Johnson (2009, p. 82) ao descrever o contexto americano, criticaram que:

As salas de aula se parecem com o que eram antes da revolução do computador pessoal, e os processos de ensino e aprendizado são similares aos que existiam nos dias anteriores aos computadores. [...] Os computadores não contribuíram quase nada para a concretização do promissor caminho de consolidar a motivação intrínseca dos estudantes, por intermédio do aprendizado centrado no aluno.

Almeida (2013, p. 24) reforça o mesmo paradoxo:

Diante da realidade das escolas e das restrições impostas pelos sistemas de ensino, condições físicas e estruturais inadequadas, quando as inovações surgem em contexto educativo muitas vezes elas permanecem no nível inicial [...] poucas atingem o nível superior.

É importante frisar que essas contradições se fazem presentes também nos contextos do ensino superior. Santos e Almeida Filho (2008, p. 43) somam a esse debate:

À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

Cortella (2017, p.95) discute os objetivos: “[...] se você sabe para onde quer ir, vai usar a ferramenta necessária. O que se deve modernizar não é primeiramente a ferramenta, mas sim o tratamento intencional do conteúdo”. Sacristán (2013, p. 166) indica, por sua vez, “somos nós que, sob uma visão pedagógica, devemos encontrar a funcionalidade das TIC, em vez de serem elas e os interesses que as rodeiam que lhes imponham seu modelo educacional”.

Vale ressaltar que novas metodologias não se limitam a somente colocar no espaço educacional uma infinidade de *hardwares* e *softwares* à disposição de alunos e professores. Toda essa tecnologia é ferramental. É necessária, mas não é a protagonista. A existência de tecnologia no contexto educacional não certifica que há inovação, podendo significar somente uma adaptação para continuar fazendo o que já se faz (PESTANA; PACHECO, 2013).

Os métodos de ensino e aprendizagem podem se valer da tecnologia com suas inúmeras possibilidades, porém não devem ser pautadas exclusivamente nela. A inovação pode ser concretizada quando, por meio de metodologias que também se apoiam em tecnologia, gera significado, construção e apropriação de conhecimento. Freire (2001, p. 98) elucida o papel da tecnologia em sala de aula destacando a importância da intencionalidade:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

A Unesco (1998, p. 6) reforça a importância do uso tecnologia, entretanto também esclarece que ela é meio e não protagonista:

As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental.

É possível ser inovador também sem tecnologia digital. Pode-se revolucionar

uma sala de aula somente com papel e lápis, que também agregam tecnologia. Isso é possível porque o desejo e a necessidade de inovar partem dos sujeitos. A inovação é um ato intencional com foco nos resultados e nos processos.

O educador, ao longo de sua atuação como mediador, deve identificar o que é adequado em cada momento e em cada grupo conforme os objetivos de aprendizagem. Para isso, é necessário apoio e formação, pois a apropriação pode ser diversa e insuficiente. Um ponto que antecede a essas escolhas sobre o que é aplicável ou não se refere ao conhecimento sobre o que as tecnologias podem potencializar.

Oliani (2019) aponta que, por desconhecimento, inúmeros docentes relutam e resistem em utilizar ou até mesmo conhecer as ferramentas tecnológicas para uma posterior apropriação e utilização. O autor afirma que para a inovação educacional é necessário o desenvolvimento de programas institucionais que incluam projetos que utilizem tecnologias. Com isso, há o desenvolvimento que provoca mudanças nos sujeitos e, assim, os conhecimentos passam a ser internalizados.

Em se tratando das competências desejadas para o século XXI, a Unesco (2008, p.3) destaca que o uso das tecnologias pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem:

[...] a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Conforme Unesco (2008, p.3) e Barreto e Gomes Filho (2018), o desafio dos professores é ampliado, pois necessitam estar atualizados sobre o novo perfil dos alunos e das tecnologias que utilizam. O *lifelong learning* – ou seja, o aprendizado contínuo e permanente – é para todos, inclusive para educadores.

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente.

Carvalho (2020) aponta sobre a importância da literacia digital na formação dos alunos na atualidade. Esse tipo de letramento impacta não somente na aquisição de

conhecimentos e desenvolvimento de competências por meio das ferramentas, mas também na compreensão e na apropriação do desenvolvimento da cidadania. Se mostra inevitável ser um cidadão digital na contemporaneidade, bem como vem se tornando uma competência indispensável no mundo profissional.

A autora reporta as definições encontradas no relatório DigComp 2.1 (*The Digital Competence Framework for Citizens*), de 2017, que foi elaborado pela Unidade de Capital Humano e Emprego (Conjunto Centro de Investigação) em nome da Direção-Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão da Comissão Europeia. Nesse referido documento, tem-se o Quadro de Competência Digital para Cidadãos. Nesse quadro, são apontadas cinco áreas de competência, a saber: (a) literacia de informação e dados; (b) comunicação e colaboração; (c) criação de conteúdo digital; (d) segurança e (e) resolução de problemas. Dentro de cada área, são definidos níveis de proficiência que chegam até oito e que, podem ser verificados em resultados de aprendizagem (CARVALHO, 2020).

Em 2018, foi construído outro relatório (DigCompEdu) que, segundo Carvalho (2020), detalha competências necessárias para alunos e professores. Dentre as competências inseridas no referido documento, podem-se destacar: a aprendizagem colaborativa, a prática reflexiva, a aprendizagem autorregulada, envolvimento ativo; entre outras. Esses dois documentos, descritos por Carvalho (2020), reforçam a preocupação em relacionar ensino, aprendizagem e as demandas do contexto atual onde as tecnologias estão desempenhando relevante papel nas formas de ensinar e aprender. Segundo Dias, Moreira e Mendes (2019, p. 2), ao refletirem sobre inovação pedagógica, indicam que “a tecnologia não é um fim mas um meio para a mudança [...]”.

A presente pesquisa foi desenvolvida em meio ao caos vivido por todo o planeta durante a pandemia do covid-19. Nesse momento, as tecnologias se tornaram os meios para que docentes de todos os níveis protagonizassem uma verdadeira revolução no ensinar. Professores, plataformas, alunos, todos tiveram que rapidamente se adaptar a um contexto inesperado para que os objetivos educacionais não fossem interrompidos. *Home office*, *home learning*, ensino remoto se tornaram termos usuais nas rotinas humanas. Querendo ou não, alunos e professores tiveram que se adaptar às telas de seus celulares e computadores para realizarem suas atividades de educação, trabalho, lazer e toda uma gama de outras ações.

Para alguns, isso foi um desafio quase insuperável. Para outros, mesmo sendo

um desafio, foi superado e serviu de estímulo para refletir sobre suas práticas que foram, inclusive, continuadas no retorno às atividades presenciais – respaldando um elemento de inovação em suas atividades. Em alguns casos, inclusive, currículos foram totalmente alterados. E a tecnologia possibilitou essa reestruturação influenciando o desenvolvimento desses currículos.

Esse acontecimento, inédito e marcante na história, jogou luz sobre a necessidade das novas formações. Em geral, pode-se dizer que os profissionais do futuro foram afetados pelos acontecimentos que os tornaram mais próximos do presente – mesmo que em parte e com diversa desigualdade. Em alinhamento ao pensamento de Almeida e Valente (2012, p. 60):

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

E ainda Almeida e Valente enfatizam o desenvolvimento de projetos pelos aprendizes. São reconfigurações das práticas pedagógicas e do aprender:

Os processos pedagógicos, que têm como objetivos auxiliar o aprendiz a construir conhecimento, adotam como principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes. Tais processos se tornam mais viáveis com a disseminação das tecnologias móveis, com conexão sem fio à Internet, associada com as facilidades de manuseio das ferramentas e interfaces gratuitas, com potencial de interação, autoria e colaboração (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61).

O pensamento de Almeida e Valente (2012) fortalece o trabalho pedagógico por meio de projetos caracterizados como metodologia ativa e potencializados pelo uso de tecnologias digitais. O que se destaca é que, na nossa atualidade, as competências do século XXI exigem a participação da tecnologia. Almeida (2013, p. 25) reforça a relevância da tecnologia nos processos de desenvolvimento:

Para tanto, cabe à organização educativa no âmbito de sua atuação incorporar as tecnologias nas situações em que elas tragam efetivas contribuições aos processos de aprendizagem, o que significa orientar os aprendizes para: a aprendizagem contínua com autonomia guiada pelas

dimensões ética e estética; a seleção, a organização e a articulação de informações na produção de conhecimentos por meio de distintas formas de expressão humana com as múltiplas linguagens veiculadas pela TMSF; o compartilhamento de experiências e a colaboração na busca de resolver problemas; o desenvolvimento da pesquisa, do raciocínio lógico e do pensamento crítico [...]. Evidenciam-se assim importantes aspectos da inovação que podem ser potencializados com a inserção das TMSF na educação [...]

O letramento digital ou literacia digital se mostra indispensável a discentes e docentes. Nesse sentido, é salutar esclarecer que se adota os conceitos construídos por Ramos e Faria (2012, p. 48, grifos nossos) que distinguem: “[...] *literacia digital* aponta para usos elementares e instrumentais de recurso digitais e *literacia informacional* para uma utilização reflexiva e crítica, baseada em processos de pensamento de ordem superior [...]”. Essa distinção sustenta a necessária separação entre informação e conhecimento, entre uso e intencionalidade.

Nesse arcabouço, o pensamento computacional faz e fará parte integralmente das demandas organizacionais se mostrando impensável se formar e atuar em qualquer área do conhecimento sem esse pré-requisito. Selwyn (2017, p.91) indica que as “tecnologias não são neutras”, principalmente ao se abordar educação, seus contextos e suas práticas. O autor coloca a tecnologia e todas as reflexões sobre ela como “espaços de possibilidades” (SELWYN, 2017, p.101).

A afirmação de Selwyn vai ao encontro do pensamento de Lévy (1993) sobre técnica e que se pode estender para tecnologia “A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo” (LÉVY, 1993, p.194)

Almeida (2021) esclarece que as tecnologias são mais do que ferramentas. São linguagens, instrumentos componentes de uma cultura digital; e, portanto, são estruturantes do pensamento. Essa estruturação vale tanto para docentes como para discentes. E ela se relaciona diretamente com suas intencionalidades e influenciam diretamente na construção e na vivência dos currículos.

Almeida (2004) esclarece que a aprendizagem acontece por meio do desenvolvimento de estruturas cognitivas em uma intrincada troca nas estruturas já existentes em nosso cérebro que vão se transformando e ampliando. De maneira sintética, pode-se indicar que a mente assimila e acomoda construindo conhecimento em um processo infinito. Nesse contexto, a tecnologia pode ser considerada um

elemento mediador estruturante do pensamento; e ainda essa mesma tecnologia pode ser transformada pelo sujeito (ALMEIDA, 2004).

Bates (2017) defende esse pensamento partindo da premissa que conhecimento acadêmico requer mediação, a princípio por leitura e fala. Com isso a tecnologia ganha importância a partir do momento que mídias, vídeos, áudios e computadores podem ser canais alternativos de mediação utilizados pelos professores. O autor enfatiza que o conhecimento permanece, o que muda é a sua representação e aplicação.

Na atualidade educacional permeada por metodologias ativas, em alguns contextos, ferramentas tecnológicas e seus usos se tornaram atores de convivência em tempo integral, intensa e indispensável. Para além do papel das tecnologias na estruturação do currículo, na contribuição para a inovação e na influência sobre as práticas docentes, a tecnologia atua diretamente na formação e na atuação do profissional sujeito de estudo desta tese: o administrador.

É inconcebível pensar em qualquer gestor, independentemente do tipo e do porte da organização, desenvolvendo suas atividades alheio às tecnologias. O trabalho do gestor é imbricado em tecnologias todo o tempo seja para a coleta de informações, tratamento de dados, relacionamento com equipes e clientes, seja para prospecção de mercado. É uma infinidade de decisões que são possíveis de modo ágil e eficaz por meio do uso de aparatos tecnológicos.

O trabalho do administrador envolve muito mais atividade intelectual e emocional do que física. Envolve muita técnica, mas também muitos *insights*. Por conta disso, é uma profissão baseada na construção e permanente atualização de conhecimento somado a uma incessante busca pelo inovar. Esse conhecimento na era digital toma outros contornos que se alteram e evoluem continuamente –em alguns momentos em saltos.

O uso desse ferramental não substitui a avaliação crítica humana, mas auxilia em grande ordem. Quando se está em contextos digitais, isso leva a necessidade de desenvolvimento de competências digitais. Essas práticas devem ser apropriadas pelo gestor desde a sua formação, sendo atualizadas em contínua evolução ao longo de toda a sua vida profissional.

Para dar tratamento a esse aspecto, retoma-se o constructo *Web Currículo* desenvolvido por Almeida (2014; 2019; 2020). Esse conceito traz o imbricamento das tecnologias no desenvolvimento dos currículos e na diversidade de possibilidades

para os processos de ensino e aprendizagem nos contextos digitais que se vive atualmente. A inovação está inclusa nessas possibilidades.

Almeida (2019) explica que o *web* currículo integra espaços de educação e permite conexões entre culturas, linguagens, diferentes letramentos e tecnologia em uma perspectiva crítica. A autora aponta que o desenvolvimento de *web* currículos vai além dos diversos aspectos, pois segue em prol de se alavancar a inovação não em um percurso linear, mas “[...] com distintos pontos de partida e de chegada [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 6). A estudiosa também acrescenta:

[...] integração entre o currículo e as tecnologias não é neutra, a interlocução entre esses dois elementos provoca mútuas transformações, que são influenciadas pelas suas características, concepções e práticas em contextos de aprendizagem onde se articulam múltiplos letramentos e culturas e se constituem *web* currículos (ALMEIDA, 2019, p. 8).

Pelo exposto, fica destacado que atores diversos compõem esse contexto digital do *web* currículo: alunos, professores, tecnologias, intencionalidades e as relações estabelecidas entre si. O currículo, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os sujeitos e as tecnologias não são neutros. Tudo e todos apresentam uma relação de interdependência e influência. Os resultados podem ser planejados, projetados e almejados, mas jamais ser dados como certos.

Diferentes meios podem ser selecionados e utilizados com a intenção de construir e fortalecer o aprendizado dos alunos de modos diversos com resultados igualmente diversos. De acordo com Almeida (2019, p.14), ao reforçar o quanto a inovação pode ser potencializada pelas tecnologias,

[...] o contexto de aprendizagem digital impulsiona a constituição da inovação pedagógica, que se constitui no ato de currículo midiaticado pelas TIC com o envolvimento de todos os elementos constitutivos da situação em que este ato se desenvolve mediante processos de interação social, mediação intercultural e construção de conhecimento [...]. A inovação pedagógica emerge na situação de ensino e aprendizagem e demanda mudanças nas crenças do professor responsável pela prática, de modo que ele esteja convicto de que as novas metodologias e recursos adotados trazem contribuições significativas para o processo educativo.

A formação dos administradores não está alheia a todos esses fatores. As realidades são amplas, tanto as organizacionais quanto as das IES, apresentando ambas as diversidades em sua tessitura. As tecnologias permeiam e imbricam os métodos de ensino, os currículos e os sujeitos envolvidos, mas não os definem. São

ubíquas em uma coexistência sem sobreposição e com possibilidades de transformação. Não são fim, são meio.

## 1.5 Currículo e suas complexidades

O conhecimento não é um objetivo, mas um meio, mais exatamente, uma função vital para o homem. Não vivemos para pensar, pensamos para viver; o saber não tem um fim em si, mas nas ações que ele permite (NOT, 1993, p. 20).

A reflexão de Louis Not indica o que realmente importa. Mais do que uma lista de conteúdos e uma programação planejada em etapas com anos de execução, a busca pelo conhecimento é o meio fundamental para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, o currículo e seus desdobramentos é ferramenta imprescindível.

Bauman (2001) introduz o termo “líquido” para definir a realidade do final do século XX e início do século XXI em que indica a transitoriedade de tudo. Essa fluidez e transitoriedade é repleta de complexidades que Morin (2002) aborda com maestria em diversos aspectos na Educação. E o que é complexidade?

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2002, p. 38).

A atual sociedade do conhecimento está preenchida pela complexidade e pela transitoriedade. Isso desponta como pilar significativo também na abordagem sobre inovação pedagógica. Masetto (2020, p. 32) discute que:

A partir da década de 1970, com o surgimento da sociedade do conhecimento, a universidade sentiu-se atingida no específico de sua missão com o desafio de produzir e socializar um conhecimento interdisciplinar, através das tecnologias de informação e comunicação, e abrir-se para as novas profissões que surgiam e para atenderem às novas exigências. A sociedade do conhecimento resgata a compreensão do significado e do valor da aprendizagem como o desenvolvimento da pessoa e do profissional ao longo da vida (*life long learning*) [...].

Vale destacar um breve esclarecimento sobre *sociedade do conhecimento*, expressão recorrente nesta pesquisa. Sacristán (2013) estabelece ampla distinção entre informação e conhecimento e o quanto essa diferença se faz necessária ao

abordar currículo e seus desdobramentos. Essa distinção segue resumida no Quadro 2.

Quadro 2 - Desigualdade de significados: informação e conhecimento

| A informação se refere mais a:                                             | O conhecimento se refere mais a:                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes objetivos que estão fora de nós.                                   | Processos de elaboração interna dos sujeitos e de seus produtos objetivados.                                                                                             |
| Não é necessariamente sistematizada ou organizada. Ela é mais fragmentada. | Tem algum tipo e nível de organização, ainda que seja somente sob o ponto de vista do sujeito.                                                                           |
| Admite o tratamento pelas “máquinas”.                                      | Sua elaboração e organização são processos genuinamente humanos porque implicam o exercício de ações intelectuais.                                                       |
| Algumas pessoas têm mais que outras.                                       | Algumas pessoas são capazes de realizar essa atividade interna de forma mais complexa que outras, considerando mais ou menos dados, informações e conhecimentos prévios. |
| Sua existência é independente dos sujeitos.                                | Sem a implicação dos sujeitos, a informação não passa a ser conhecimento para eles.                                                                                      |

Fonte: Elaboração própria a partir das contribuições de Sacristán (2013, p.164).

Dessa síntese, é possível extrair reflexões que coadunam com o tópico aqui discutido sobre currículo. Nessa perspectiva, a inferência principal versa sobre o quanto distinguir informação de conhecimento se relaciona à capacidade de construção de pensamentos críticos e reflexivos. Esses últimos transformam-se em ações que auxiliam em melhores escolhas – o que impacta na função primordial de um gestor.

Na frase de uso popular “informação é poder”, há uma mensagem clara sobre possibilidades desiguais de concorrência nos mais diversos níveis. Mais do que informação, conhecimento é poder que se reverbera em ações. A capacidade de transformar dados e informações em conhecimento é uma habilidade a desenvolver ao longo da vida e que as etapas de formação profissional em muito podem colaborar a partir de metodologias ativas em ambientes de aprendizagem dinâmicos. Sacristán aponta (2013, p.165):

Sob o ponto de vista do sujeito, o essencial é a apropriação da informação para que, uma vez transferida e transformada em conhecimento subjetivo, passe a ser o conteúdo de determinados processos cognitivos. Essa possibilidade da apropriação dependerá da informação, do sujeito e do tipo de relação que se estabeleça entre os mesmos.

Nesse mesmo fio condutor, Dias (2020, p. 1737) complementa e destaca o papel da participação em rede de informações:

Participar constitui, de um modo geral, o estar em rede e afirmar uma presença, mas sem apresentar necessariamente um contributo para a criação de conhecimento e valor para a comunidade. Em princípio, participar é condição de desenvolvimento para a criação de informação, mas, como sabemos, esta informação representa dados e não a expressão do conhecimento. A informação só se transforma em conhecimento quando a trabalhamos até produzir um sentido, como uma representação cognitiva, um mapa mental ou de ação.

O pensamento de Dias (2020) e Sacristán (2013) também já havia sido abordado por Pozo (2004). Este último se opõe à expressão *sociedade do conhecimento*, porque indica que a maioria das pessoas vive na sociedade apenas da informação em função de serem inundados por elas, mas, em sua maioria, as pessoas não conseguem traduzi-las em conhecimento. Bates (2017, p. 98) acrescenta:

A questão não é tanto a natureza do conhecimento, mas como alunos ou aprendizes vão adquirir esse conhecimento e aprender como ele pode ser usado. [...], isto requer mais ênfase no aprendizado e desenvolvimento da habilidade de como aplicar melhor o conhecimento, ao invés do foco apenas em ensinar o conteúdo. [...] os estudantes têm muito mais fontes de informação além do professor ou instrutor, e que uma questão educacional chave é a gestão de grandes quantidades de conhecimento. Sendo o conhecimento dinâmico, que se expande e muda constantemente, os alunos precisam desenvolver habilidades e aprender a usar as ferramentas que lhes permitam continuar a aprender.

Nessa busca por contribuir com a formação de sujeitos capazes de transformar informação em conhecimento, o contexto de ensino e aprendizagem deve ser considerado, bem como seus principais atores. O nicho da educação é constituído por características específicas com *stakeholders* particulares dos quais se destacam: alunos, professores, governos e suas políticas, gestores, familiares e ambiente econômico. Como um todo, esses atores precisam se adaptar a essas demandas por mais informação e na produção de mais conhecimento.

A realidade do século XXI está carregada da necessidade de adaptação. E isso vale também para metodologias de ensino. Juvín e Lipovetsky (2012, p. 3) ampliam essa reflexão:

A cultura mundo, desenvolvendo-se às avessas dessa imemorable edificação lógica, não cessa de desorganizar nosso ser no mundo, as consciências e as existências. Vivemos num momento em que todos os componentes da vida desestabilizados, privados de suas coordenadas estruturantes se acham em crise. Igreja, família, ideologias, política, relação entre os sexos, consumo, arte, educação, não há domínio que escape ao processo de desterritorialização e de desorientação.

Constatar que currículo está em diversos locais e de distintas formas em seus contextos propicia novas reflexões e também inquietações. Currículo em toda parte e com tantas responsabilidades. Há currículo formal, não formal ou ainda informal, dentre outros.

Repensar todo esse ecossistema implica amplitude de visão, ações de curto, médio e longo prazo, bem como a compreensão de que não se realiza nenhuma mudança estrutural, estruturada e sustentável em curto espaço de tempo e sem que haja erros e acertos. Abordando a construção de currículos nesse cenário, pode-se entender que a educação para o século XXI precisa ser elaborada, pois, conforme Morin (2002, p. 36):

[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

É impraticável abordar o tema e não enfrentar o aspecto relacionado aos conteúdos e suas inter-relações. Essas interconexões extrapolam as fronteiras do conhecimento disciplinar e, por vezes, são apresentadas de formas diversas daquelas presentes no contexto no qual se inserem. Busca-se fechar as lacunas, construir conhecimento, inovar, atender a diretrizes, compreender e inserir os contextos, atendendo, com isso, alcançar as necessidades dos alunos, relacionar os diversos atores, unir dimensões e superar os conflitos de interesses.

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Linuesa (2013) compreende que elaborar um currículo não ocorre com linearidade e tecnicismo. É complexa demais para isso. A esse trabalho se soma o pensamento de Arroyo (2018) que aborda a disputa desse território, a sua não neutralidade e a existência de embates políticos e ideológicos. E ainda denomina criticamente como um “ritual sagrado” (ARROYO, 2018, p. 46).

O currículo, como descreveu Sacristán (2013, p. 9), é carregado de saberes e incertezas, possuindo “densos e extensos” significados e condicionando todas as práticas pedagógicas. Por todos esses argumentos, uma certeza é possível afirmar:

currículo não pode ser apenas uma lista de disciplinas e conteúdos. É mais amplo do que isso. Replica-se aqui o conceito descrito por Almeida (2018, p.83) sobre currículo: “[...] conjunto de pressupostos e diretrizes que traçam, de maneira intencional, o percurso cognitivo de professores e alunos para construírem conhecimentos [...]”.

Do conceito descrito, destaca-se o termo *percurso*. Pode-se dar como sinônimo de *caminho*. Seja um ou outro, é importante frisar que – a despeito de que são construídos sob planejamento, com alguma previsibilidade e controle quando instituídos –, ao longo de seu desenvolvimento, o incerto e a imprevisibilidade são notórios. O currículo se torna assim espaço de reflexão ao dar forma à educação (SACRISTÁN, 2013).

Almeida (2018) soma ainda apontando dois temas intrínsecos ao currículo e, que segundo o autor, por vezes é esquecido: o currículo proposto é construído por meio de uma lista de conteúdos e cargas horárias e/ou que relaciona habilidades a serem desenvolvidas a despeito do contexto. Estabelecer um diálogo entre currículos que seguem estruturas rígidas pautados em tempos de aula, fragmentação de conhecimentos, avaliações padronizadas e ações controladoras e punitivas e inovações curriculares se mostra um grande desafio a ser transposto. Conteúdos são fundamentais, mas não podem ser um fim em si mesmos.

Nesse sentido, os atores envolvidos em todo esse ecossistema são providos de crenças, razões, necessidades e tantas outras características que confrontam entre si em momentos diversos. Almeida (2018, p. 83) critica que:

Há um equívoco conceitual em torno da ideia de que a formação de habilidades mentais ocorre mediante a oferta de quaisquer conteúdos. A escolha de conteúdos adequados e poderosos é fundamental para construir habilidades sólidas e eficazes. Conteúdos fragmentados, frágeis e dispersos geram habilidades de igual quilate.

Fazendo um destaque sobre crenças, Ertmer (2005) demonstra a complexidade e a pertinência desse aspecto. A autora aponta que por conta das crenças dos sujeitos, sejam eles docentes ou discentes, sejam essas crenças pessoais ou educacionais; elas impactam na aceitação ou não de inovações, tecnologias ou novas visões sobre diversos temas. Suas intensidades não são idênticas variando por conta do percurso de experiências vivenciadas. O que não significa que são imutáveis.

Ertmer (2005) pontua que as resistências podem ser vencidas a partir da realização de pequenas mudanças antes de se partir para uma mudança mais ampla, superando o nível de confiança. Demonstra-se, com isso, essencial atentar-se para as crenças individuais dos sujeitos que compõem um grupo e conseqüentemente para as resistências apresentadas. Compreender esses movimentos faz diferença nos ambientes de aprendizagem, pois impactam nas relações entre alunos e professores, assim como podem ser um obstáculo ou um impulsionador nos ambientes de inovação.

Masetto (2020, p.33) acrescenta reflexões a toda essa complexidade que envolve a construção de um currículo:

A aprendizagem na área do conhecimento compreende o desenvolvimento intelectual do homem em todas as suas operações mentais: buscar e processar informações, compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar. O aspecto afetivo-emocional no processo de aprendizagem está relacionado com o contínuo e crescente conhecimento que o aluno deverá adquirir de si mesmo, de suas potencialidades e seus limites, o desenvolvimento de sua autoestima e o relacionamento com as pessoas do grupo, incluindo colegas e o próprio professor. Refere-se ao clima de confiança a ser criado em aula, ao espírito de solidariedade, cooperação, respeito, diálogo a ser desenvolvido entre os participantes do processo de aprendizagem.

Silva (2008, p. 35), por sua vez, ao relacionar a complexidade aos processos de ensino e de aprendizagem, discute que:

[...] a educação não é um processo que se realiza com base em categorias fixas e imóveis ou como um objetivo a ser cumprido, fechado, como uma consecução. Pelo contrário, o educativo, por seu próprio caráter, pela plasticidade do homem e pelas estimulantes necessidades sociais de formação, se apresenta como um processo evolutivo, sem fim, inacabado, portanto, instável e dinâmico.

Ao abordar um tema tão amplo como *currículo*, tem-se inúmeras definições em vasta literatura. Almeida e Valente (2014) sintetizam conceitos fundamentais iniciando pela polissemia: “o conceito de currículo é polissêmico, variando desde a ideia de grade de disciplinas ou temas a serem estudados em uma determinada sequência até a noção de atos de currículo [...]” (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 1167). Logo, entende-se que o currículo como polissêmico apresenta vários sentidos e significados. O Quadro 3 resume as variadas concepções indicadas por Almeida e Valente (2014).

Quadro 3 – Concepções de currículo

| Concepções de Currículo                                             |                                                      |                                                                                                           |                                                                                                   |                                         |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Currículos Prescritos:</b>                                       | <b>Polissêmico</b>                                   | <b>Currículos Ocultos:</b>                                                                                | <b>P<br/>e<br/>n<br/>s<br/>a<br/>r<br/>d<br/>o<br/>í<br/>c<br/>u<br/>l<br/>o<br/><br/>d<br/>o</b> | Ulf P Lundgren                          | "[...] ato pessoal de busca de significado e produção de sentido [...]"                                                                                                                                                   | <b>A<br/>t<br/>o<br/>s<br/><br/>d<br/>e<br/><br/>C<br/>u<br/>r<br/>r<br/>í<br/>c<br/>u<br/>l<br/>o</b> |
| Grades de disciplinas, conteúdos sistematizados, temas sequenciais. |                                                      | Composto por atitudes, práticas, crenças, rotinas, valores não explicitados formalmente. Subliminaridade. |                                                                                                   | Lawrence Stenhouse                      | "[...] proposta que é reconstruída na prática."                                                                                                                                                                           |                                                                                                        |
|                                                                     | <b>Currículos Vivos:</b>                             |                                                                                                           |                                                                                                   | Shirley Grundy                          | "[...] construção cultural indicadora da organização humana de um conjunto de práticas educativas."                                                                                                                       |                                                                                                        |
|                                                                     | Composto por diversidade, solidariedade e igualdade. |                                                                                                           |                                                                                                   | Ivor Frederick Goodson                  | "[...] construção social que se desenvolve no ato educativo por meio de interações dialógicas [...]"<br>"[...] identidade narrativa que pode oportunizar a construção de uma aprendizagem de gerenciamento de vida [...]" |                                                                                                        |
|                                                                     |                                                      |                                                                                                           |                                                                                                   | José Gimeno Sacristán                   | "[...] construída na prática social [...]"                                                                                                                                                                                |                                                                                                        |
|                                                                     |                                                      |                                                                                                           |                                                                                                   | Jose Augusto Pacheco e João M Paraskeva | "[...] espaço fundamentalmente político e cultural de deliberação [...]"                                                                                                                                                  |                                                                                                        |
|                                                                     |                                                      |                                                                                                           |                                                                                                   | Roberto Sidnei Macedo                   | "[...] currículo não é neutro, não há ação de formação imparcial e que todos os envolvidos em atividades curriculares são "atores curriculares.""                                                                         |                                                                                                        |

Fonte: Elaboração própria baseado em Almeida e Valente (2014, p.1162-1169).

Além do aspecto polissêmico, outro conceito fundamental é o de *Atos de Currículo*. Macedo (2013, p. 427) esclarece que:

O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores circulantes.

Macedo (2013, p. 429) sustenta que ao conceito podem ser somados dois termos: “cenais” e “ágoras”. Os atos de currículo ocorrem em cenais curriculares que, por sua vez, se desenvolvem em espaços diversos por meio de “atores político-pedagógicos” com atuações que levam a uma “construção teórico-prática”. A descrição de Macedo (2013) converge com as chamadas “Coreografias Didáticas”, cujo conceito foi inicialmente construído em 2001 por Fritz Oser e Franz Baeriswyl, e posteriormente ampliado por Miguel Ángel Zabalza (PADILHA; BERAZA; SOUZA, 2017). Sejam atos de currículo ou coreografias didáticas, ambos vislumbram os locais de aprendizagem de modo diverso dos paradigmas tradicionais.

De igual modo, os autores trazidos por Almeida e Valente (2014) agregam por meio de suas concepções sobre currículo outras visões que rompem com conceitos sedimentados sobre o que é educação. Conceitos esses que não dão conta do dinamismo e das incertezas da realidade que hoje vivemos. Apesar de que os pensadores destacados no Quadro 3 não necessariamente adotarem o conceito de Atos de Currículo, as ideias por eles apresentadas convergem para o conceito cunhado por Macedo (2013) levando à transversalidade proposta.

Outro destaque é fornecido por Almeida e Valente (2014, p.1165) que também se apoiam nos conceitos de atos de currículo construído por Macedo (2013) e no de contexto elucidado por Figueiredo e Afonso (2006), considerando um aspecto fundamental que envolve o currículo em todas as suas facetas e que é aqui lembrado a todo o tempo: o *contexto*. Acerca disso, eles discorrem o seguinte:

[...] contexto que é o conjunto de circunstâncias relevantes para o aluno construir seu conhecimento. Esta visão se assemelha bastante com o sentido etimológico da palavra “contexto” que advém do termo latino “contextere” que significa “tecer juntos”, e nesse sentido, o contexto de aprendizagem deve ser entendido como sendo tecido juntamente com o ato de aprender, em vez de ser algo que acontece em torno dele. No contexto de aprendizagem, a atribuição de significado tem origem na interação social com as pessoas, experiências presentes e passadas [...].

Esta pesquisa traz em seu escopo a preocupação de que os currículos nos cursos de administração precisam se alinhar ao contexto organizacional contemporâneo. Só que isso não significa que as universidades tenham que ser meros fornecedores de mão de obra qualificada. Longe disso, as instituições carregam seus valores e caminhos, e isso jamais deve ser descartado. Mas, por outro lado, também não se deve sugerir um *encastelamento* em suas verdades e, conseqüentemente, a manutenção de currículos encapsulados. O equilíbrio na abertura ao novo pode ser uma resposta possível. Pensar na construção de um currículo que, além de meio possível para auxiliar no desenvolvimento de competências, seja pautado na ética e no bem coletivo.

A proposta não é sobre um currículo servilista para fornecer insumos de mão de obra qualificada ao mercado empresarial. Não se trata de formar um administrador, mas sim de ajudar a preparar um administrador que, com base nos conhecimentos adquiridos, competências e habilidades desenvolvidas, saiba converter toda essa bagagem em ações e decisões atuando no contexto real da imprevisibilidade. E ainda que apoie a formação desse sujeito no aprender a aprender como ato contínuo em sua vida. Esses atos de currículo não podem ser prescritos. Precisam ser refletidos, desenvolvidos, colocados em cena e revistos continuamente.

Como descreve Sacristán (2013, p. 9), “o currículo nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar”. O profissional inicialmente formado vai vivenciar outros atos, outros currículos ao longo da sua jornada. Nessa preparação para o mundo profissional, qual o papel da escola? Como equilibrar a conexão ao que o contexto *pede* com o livre pensar? O professor e a universidade não são meros operadores das demandas organizacionais, mas também não devem ficar alheios a elas. Como indica Barrera (2016, p. 207):

As escolas preparavam novos integrantes para um mundo semelhante; agora, precisam preparar novos integrantes para um mundo distinto, um futuro novo, a modernidade líquida. Em outros momentos, diante do espírito da modernidade, falávamos de mais educação (com maior duração ou para mais pessoas), agora falamos de outra educação.

A existência de um ser humano não se restringe a nascer, crescer e se preparar para o trabalho. A educação é mais ampla do que isso ao superar a mera

instrumentalidade e tecnicismo. Deve abarcar uma prática social completa abordando ética, cultura, cidadania, temas objetivos e também a subjetividade inerente da vida humana. Isso, inclusive, está previsto na Constituição Federal brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O papel do currículo nesse contexto é fundamental, desde que seja aberto a esse panorama sociocultural contemporâneo. Não é possível fechar os olhos ao nosso universo econômico e capitalista. Vive-se em um mundo capitalista, mercantilista e muito competitivo. Porém com possibilidades para a construção de currículos que contribuam na formação de profissionais que vão atuar nesse universo, mas que possam carregar, em sua bagagem cultural, a apropriação de conhecimentos que levem ao desenvolvimento de habilidades e competências com o arcabouço da ética e da prática com humanidade. Em consonância a proposta de Arroyo (2018, p. 111), acredita-se que “preparar os docentes e educandos para fazer esse exercício de entender e se enriquecer com os saberes das situações de trabalho que vivem e viverão”. Cobos *et. al.* (2011) indicam que os egressos dos cursos superiores devem ter a capacidade de aplicar conhecimento, praticar, solucionar problemas e adaptar-se o tempo todo às situações que surgem. Devem saber administrar tempo e informações, atuando em equipes e, ao mesmo tempo, de modo autônomo. Os autores ainda reforçam a importância da aprendizagem contínua e da mudança do papel de professores e alunos.

Em especial nos cursos de administração, Aktouf (2005) fornece uma visão crítica sobre a formação dos administradores de todos os tempos chamando a atenção sobre currículos que não auxiliam na formação do pensamento crítico e principalmente humano e social.

Outro importante professor da área de negócios, que como Omar Aktouf atua em universidades canadenses, Henry Mintzberg adiciona sua visão sobre o tema. Mintzberg (2003) tece duras críticas às formações de gestores especificamente para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* de Master of Business Administration (MBA). A despeito do objeto desta pesquisa se pautar em cursos de graduação, as críticas de Mintzberg (2003) são aderentes ao tema aqui discutido, por indicar que a formação

de gestores é problemática. Segundo o autor, os cursos de administração enfatizam em excesso a ciência da administração, ao promover treinamentos que reforçam habilidades técnicas em desconexão entre teoria e prática.

Mintzberg (2003) lembra que organizações são fenômenos complexos e que gerenciá-los é desafiador com inúmeras possibilidades e quase nenhuma certeza. O estudioso aponta um caminho que deve ser propiciado nas formações universitárias: refletir. Fazer com que se reflita sobre as experiências. Mesmo em se tratando de graduandos sem ou com pouca experiência, Mintzberg (2003, p.101, tradução nossa)<sup>8</sup> provoca: “faz diferença se alguém estudou teoria e depois aprende através de um estágio se as teorias funcionam ou se alguém traz a prática do mundo dos negócios para a sala de aula para ver se a teoria combina?” Essa reflexão deve ser uma constante na formação de um administrador e, para além dela, servindo ao longo de sua vida profissional. De forma geral, essas críticas levam ao entendimento de que a abordagem educacional para a formação gerencial precisa mudar.

Em linha de pensamento similar, Salman Khan, idealizador e fundador da Khan Academy, argumenta que o pensamento analítico é necessário para a sobrevivência no mundo atual. Ele discute que o aprendizado não pode mais continuar no atual sistema transmissivo de temas estanques (MENÁRGUEZ, 2019). É importante destacar que a busca de auxílio no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo não é uma demanda exclusiva do século XXI. Essa necessidade já havia sido diagnosticada no século XVI por Michel Eyquem, conhecido como senhor de Montaigne que apontou: “A educação tem o dever de formar homens de mentalidade crítica, aberta [...]” (CAMBI, 1999, p.269).

O diagnóstico de que o conhecimento transmitido por meio de currículos tradicionais, fragmentados e desconectados da realidade não atende aos desejos da sociedade contemporânea é recorrente na literatura e na prática. Aktouf (2005, p. 157) propõe:

[...] a educação em administração deve no futuro integrar-se a um projeto social mais amplo, pois a administração é uma disciplina híbrida que repousa sobre um corpus de conhecimentos teóricos, mas, também, sobre as práticas que dão uma finalidade social e econômica à aplicação das teorias.

---

<sup>8</sup> Texto original: “Does it make a difference if someone has studied theory and then learns through an internship whether the theories work or if someone brings practice from the business world into the classroom to see if theory matches?”.

A discussão se pauta em apreender a construção do conhecimento para um currículo que agregue outras realizações e novas maneiras para realizá-lo saindo da lógica da reprodução sem reflexão. São tomadas de decisões, escolhas de caminhos sem qualquer pretensão prescritiva, inclusive dando atenção às especificidades locais para superar a importação de modelos que ocorre desde os anos iniciais dos cursos de administração no Brasil.

Romper ou reformular as concepções já tão estruturadas e arraigadas de uma sala de aula perpassa por desencapsular conteúdos, desfragmentar disciplinas e, principalmente, tirar todo um contexto de sua zona de conforto: alunos, professores, gestores e instituições. Essa visão é reforçada por Jerez, Rittershausen e Rojas (2017) que defendem que a inovação educacional em toda a sua inerente complexidade abarca fatores diversos, obrigando a sair da zona de conforto para enfrentar riscos e falhas.

Paraskeva (2010) aprofunda a visão de currículo somando para o debate a necessária *desterritorialização* para explorar novos pensamentos. Adjetiva o currículo como *itinerante* conseguindo assim mostrar o seu movimento carregado de complexidade, criticidade em contextos político-sociais. Como o próprio autor descreve, é a *teoria curricular dos não lugares*.

Os debates sobre inovação pedagógica e suas relações com uma sociedade do conhecimento, em mutação, não são uma novidade. Mas permanecem na pauta. A educação é um processo cumulativo e mutante, no qual é necessário compreender o currículo, a realidade, os momentos históricos e a construção dos conhecimentos com a interação de contextos Conforme Juvin e Lipovetsky (2012, p.60),

A missão superior da escola e da cultura consiste em oferecer aos homens instrumentos que lhes permitam vencer os limites de si mesmos, fazê-los ser “mais”, cultivar suas paixões e seu imaginário criativo, independentemente da esfera de atuação ou criação. [...] Por isso, mais do que nunca, a nossa época se encontra na expectativa de transformações no sistema educativo que permitam fornecer eixos de referência aos jovens, abrindo seu espírito e sua existência a dimensões mais diversas e ricas, aumentando sua autoestima mediante atividades que os incitem à superação de si mesmos, a ser protagonistas da própria história.

A missão de transformar, fazer mais, abrir os espíritos em nossa atualidade dinâmica e explosiva se mostra árdua – e, em alguns momentos, inalcançável. Para que o objetivo se torne possível, é necessário desenvolver o currículo e seus atos

refletindo sobre o processo de compreender tudo o que está dentro e fora da escola. E o novo pode ser construído a partir da reflexão sobre o antigo, o anterior e o tradicional. Como destacam Jarauta e Imbernón (2015, p. 12),

Os efeitos das práticas do passado configuraram nosso presente; o que fazemos agora será a base do destino dos jovens atuais e o das gerações que seguem. [...] O passado é determinante para o presente, e este o será para o futuro.

Vale lembrar também que o currículo não é um fim em si mesmo. A sua construção é também uma reconstrução, tendo como objetivo maior a aprendizagem que contribui para a formação do sujeito humano. Nesse escopo, Fino (2017, p.10) promove o esclarecimento sobre a verdadeira pedagogia: “de facto, pensar pedagogia como ação dialógica, que envolve educandos e educadores, e que começa muito antes e termina muito depois do ‘ato pedagógico’” Como fazer essa reflexão? É uma pergunta bastante complexa e intrincada que permeia a presente pesquisa. A complexidade, tantas vezes destacada, é tratada por Morin (2010, p. 189):

A complexidade é um desafio ao conhecimento, não uma solução. Quando dizemos “isso é complexo”, confessamos nossa incapacidade de dar uma descrição ou uma explicação simples, clara e precisa. Sentimos que aspectos diversos, ou seja, contraditórios, estão ligados, [...].

Nessa lógica, tudo deve ser considerado: atores, intencionalidades, ideologias, interesses, valores, objetivos e objeções. Por isso é complexo. Almeida (2014, p.19) esclarece a realidade do currículo:

[...] o currículo real vai além do conteúdo prescrito em propostas curriculares, livros didáticos, planos de ação, sistemas de ensino e portais educativos e se reconstrói no momento em que o professor produz o planejamento, considerando o currículo previsto; seu conhecimento específico sobre a área de ensino em que atua; a realidade da escola e as necessidades de seus alunos; bem como na ação que se realiza nas condições concretas de sala de aula, quando o professor reflete, tece interpretações e toma decisões com base nas relações sociais estabelecidas na prática.

A ótica do pensamento sobre o currículo expresso pela autora Almeida (2014) indica que não há resposta fechada, modelo pronto ou caminho único e seguro para o desafio de superar as complexidades da construção e vivências curriculares seja em que nível for. A reflexão sobre o tema é contínua e fundamental. Morin (2002; 2003; 2007) propõe em suas obras a ação do *reliigar*. Entender o todo para

compreender as partes e vice-versa partindo da premissa que o conhecimento é multidimensional, e que, por conseguinte, forma cabeças bem feitas e não bem cheias. O tecido social o tece e também o ajuda a juntar, segundo o autor.

Nessa orientação teórica, a missão do currículo é (re)ligar. Sair do fracionamento e da segmentação para a construção do conhecimento não volátil com ênfase na formação do ensino superior em administração, em um caminho a ser trilhado para que isso aconteça. Portanto, o currículo pode cumprir esse papel de integrar e de ser um ponto de interação.

Esta primeira seção, como se pode apreender, buscou trazer para a discussão as propostas teóricas que embasam esta tese. Para isso, foram lançadas e discutidas, sucintamente, as questões sobre inovar e temas que envolvem a complexidade do aprender, da educação e do currículo. Também foram trazidos à luz os pensadores nos quais os objetivos deste trabalho se apoiam – mas sem a pretensão de esgotar os assuntos abordados.

Os alicerces aqui discutidos sobre inovação, aprendizagem, tecnologia e currículo indicam um percurso iniciado há séculos passados. Mesmo assim, há características que se perpetuam na contemporaneidade como disciplinas fechadas, formações técnicas, metodologias transmissivas e desarticulação entre a prática e a teoria. A literatura pesquisada indica que a inovação na educação, delimitando para a inovação pedagógica, e nos caminhos de ensino e de aprendizagem pautada em práticas e metodologias, apresenta trilhas a percorrer e obstáculos a superar.

Nesse aspecto, o papel das tecnologias, a necessidade de se compreender os diversos estilos, estratégias, preferências e modos de aprender e se relacionar ganham corpo e mostram a necessidade de serem reconhecidos. Na próxima seção, a pesquisa se aprofunda nos componentes do ensino superior de administração no Brasil. Faz-se isso para que seja possível identificar e compreender os elementos até aqui abordados em relação a formação dos profissionais de administração.

## 2 SER ADMINISTRADOR: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Quando você vê um negócio bem-sucedido é porque alguém, algum dia, tomou, uma decisão corajosa. Peter Drucker (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 184).

Esta seção apresenta um panorama histórico dos cursos de administração brasileiros e suas diretrizes. Também são abordados o sistemas de avaliação nacional e os *rankings* internacionais. A seção se encerra discutindo as demandas atuais do contexto de atuação dos administradores e a conexão com os projetos pedagógicos e os currículos dos cursos de ensino superior para essa formação.

### 2.1 Cursos de Administração no Brasil

Nesta subseção, discutem-se os cursos de administração no Brasil. Para tanto, retomam-se recortes históricos e contextuais. Também são apresentados os principais fatos, atores e cenas que compõem essa formação no território nacional.

#### 2.1.1 Recorte histórico

O ensino superior brasileiro tem seu marco inicial em 1808, com a chegada da família real portuguesa (MASETTO, 2010). Os currículos sofriam forte influência do modelo napoleônico que separava ensino e pesquisa. As formações focavam em profissões liberais principalmente para os cursos de Medicina, Engenharia e Direito (SAMPAIO, 1991).

Mergulhando um pouco na história dos cursos de administração e seus currículos, estes têm alguns marcos históricos. Esse percurso é precedido pela criação das primeiras escolas de negócios nos Estados Unidos como a *Wharton School* em 1881, a *Dartmouth Business School* em 1900 e, em 1908, a criação da *Harvard Business School* (FREEDMAN, 2013).

Segundo Keinert (1986), na Europa, a criação desses cursos sofreu mais resistência e tiveram seus passos iniciais a partir de 1946, ao ser instalado em Genebra, na Suíça, um centro de aperfeiçoamento. Em seguida, em 1948, foi criado o *Administrative Staff College*, em Henley, no Reino Unido. Ainda segundo o mesmo

autor, em seguida foram criados o *Centre de Recherches et d'Études des Chefs d'Entreprises* (CRC), em Jouy-en-Josas, na França; os *Baden-Badener Unternehmergegespräche*, na Alemanha; o *Studiecentrum Bedrijfsbeleid*, na Holanda e outros similares nos países escandinavos.

Freedman (2013) descreve o contexto do desenvolvimento desses cursos colocando como ponto inicial oficial um estudo da Fundação Ford e da Carnegie Corporation que patrocinaram, na década de 1950, a pesquisa no currículo das escolas de negócios. Um resumo dessa pesquisa, chamada de relatório Gordon-Howell, recomendou que o ensino de negócios tivesse uma natureza mais ampla e incluísse um curso de capacitação em uma área chamada de política de negócios (GORDON; HOWELL, 1959). As escolas americanas eram influenciadas principalmente pelas teorias sobre currículo de Franklin John Bobbitt (1876-1969) que por sua vez seguia o modelo de organização definido por Frederick Taylor (1856-1915). Este último recebe o título de precursor da Administração Científica (taylorismo), ambos com convicções totalmente tecnocráticas.

Naquele momento histórico, o Brasil era governado por Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951 a 1954) que importa valores e teorias do modelo americano. Por isso, sendo subsidiado por esse modelo, houve a criação dos primeiros cursos nacionais de administração que, segundo Silva e Fischer (2008), foram: 1. Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN)<sup>9</sup>, em São Paulo, em 1941; 2. Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV) Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1952; 3. Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Minas Gerais, (FCE/UFMG), em Belo Horizonte, em 1952; 4. Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), em São Paulo, em 1954; 5. Escola de Administração (EAUFBA), em Salvador, em 1959; 6. Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), em São Paulo, criada em 1946, mas que só veio oferecer o curso de administração em 1963; e 7. Instituto de Administração (UFRGS), em Porto Alegre, em 1966.

Essas escolas baseadas no modelo americano, em uma situação que pode ser classificada como *colonizadora*, colocaram em suas estruturas uma formação por meio de currículos tecnicistas que perduram até os dias de hoje em muitas instituições. A influência norte americana fica bem ilustrada pelo relato encontrado em Brasil (2005b, p.23):

---

<sup>9</sup> O curso na ESAN funcionou como curso livre até 1961 quando então foi reconhecido como graduação (BRASIL, 2005b).

O primeiro curso de Administração reconhecido pelo Ministério da Educação foi o da Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, no Rio de Janeiro, em 1951, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas – ONU, que trouxe durante um período aproximado de 15 anos uma série de professores estrangeiros, principalmente americanos, para ministrar aulas, realizando cursos de extensão e especialização, e desenvolver a produção acadêmica.

A profissão de Administrador foi regulamentada pela Lei 4769, de 09 de setembro de 1965. (BRASIL, 1965).

Art. 3º - O exercício da profissão de Administrador (\*) é privativo:

- a. dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
- b. dos diplomados no exterior, em cursos regulares de Administração, após a revalidação do diploma no Ministério da Educação, bem como dos diplomados, até a fixação do referido currículo, por cursos de bacharelado em Administração, devidamente reconhecidos;
- c. dos que, embora não diplomados nos termos das alíneas anteriores, ou diplomados em outros cursos superiores e de ensino médio, contém, na data da vigência desta Lei, cinco anos, ou mais, de atividades próprias no campo profissional de Administrador (\*) definido no art. 2º.

Toda essa ampliação na oferta de cursos para formação de administradores tem relação direta com o direcionamento para a industrialização que o Brasil percorria os passos iniciais na década dos anos 1930. A visão sobre o papel do administrador nos momentos iniciais dos cursos brasileiros fica evidente em Vieira (1976) que, em um estudo sobre o currículo do curso, indica que deveriam ser formados profissionais generalistas, deixando as especializações para a pós-graduação. O autor ainda acrescentou que o conteúdo deveria ser técnico e funcional. O currículo mínimo para os cursos de administração foi estabelecido por meio do Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação.

A definição do currículo mínimo no Brasil foi reformulada por meio da Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993 (CARNEIRO, 2015). Essa resolução posteriormente revogada pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 - Diretrizes Curriculares, ampliou a visão sobre o papel do administrador ao indicar que esse profissional deve evoluir de um solucionador de problemas para um agente transformador.

Conforme Ribeiro e Sacramento (2010), os currículos dos cursos de

administração são formulados por meio da introdução de disciplinas sequenciais, encadeadas por um sistema de pré-requisitos. Esses currículos são objeto de crítica desde a sua implantação por meio de trabalhos como os de Maurício Tragtenberg (1929-1998), Guerreiro Ramos (1915-1982), entre outros. Atualmente no Brasil, conforme o Censo de Educação Superior 2018, os cursos para formação de administradores e administradores públicos têm ampla representatividade contando com 2337 cursos distribuídos em 1670 IES com 674.327 matrículas. (BRASIL, 2019a). A maior representatividade de instituições é encontrada no estado de São Paulo com 406 IES, seguida pelo estado de Minas Gerais com 248 IES. Considerando que segundo o mesmo censo existem no Brasil 2537 IES (BRASIL, 2019a, p.7), os cursos para formação de administradores apresentam ampla capilaridade.

Conforme os critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), estabelece que Administração faz parte da área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas. Aqui, cabe um esclarecimento. Conforme o censo 2018, os cursos de administração estão agrupados com outros cursos correlatos segundo o MEC que ampliam esse universo conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Cursos de Administração no Brasil

| Tipo de Cursos                     | Número de Instituições que oferecem o Curso |         |         | Número de Cursos |         |         |
|------------------------------------|---------------------------------------------|---------|---------|------------------|---------|---------|
|                                    | Total                                       | Pública | Privada | Total            | Pública | Privada |
| Administração                      | 1.606                                       | 142     | 1.464   | 2.263            | 295     | 1.968   |
| Administração pública              | 64                                          | 58      | 6       | 74               | 68      | 6       |
| Gestão ambiental                   | 181                                         | 54      | 127     | 232              | 88      | 144     |
| Gestão comercial                   | 236                                         | 19      | 217     | 327              | 50      | 277     |
| Gestão da informação               | 4                                           | 4       | -       | 4                | 4       | -       |
| Gestão da produção                 | 61                                          | 7       | 54      | 69               | 8       | 61      |
| Gestão da qualidade                | 93                                          | 4       | 89      | 119              | 4       | 115     |
| Gestão da saúde                    | 2                                           | 1       | 1       | 3                | 1       | 2       |
| Gestão da tecnologia da informação | 157                                         | 22      | 135     | 206              | 22      | 184     |
| Gestão de cooperativas             | 19                                          | 8       | 11      | 20               | 8       | 12      |
| Gestão de negócios                 | 304                                         | 42      | 262     | 411              | 54      | 357     |

|                                                                           |              |            |              |              |            |              |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| Gestão de negócios internacionais                                         | 6            | 1          | 5            | 6            | 1          | 5            |
| Gestão de pessoas                                                         | 630          | 14         | 616          | 860          | 16         | 844          |
| Gestão de serviços                                                        | 16           | 1          | 15           | 18           | 1          | 17           |
| Gestão de telecomunicações                                                | 2            | -          | 2            | 2            | -          | 2            |
| Gestão desportiva e de lazer                                              | 13           | 4          | 9            | 13           | 4          | 9            |
| Gestão do agronegócio                                                     | 40           | 14         | 26           | 48           | 17         | 31           |
| Gestão financeira                                                         | 267          | 7          | 260          | 357          | 8          | 349          |
| Gestão hospitalar                                                         | 103          | 5          | 98           | 111          | 5          | 106          |
| Gestão portuária                                                          | 17           | 2          | 15           | 18           | 2          | 16           |
| Gestão pública                                                            | 142          | 33         | 109          | 172          | 50         | 122          |
| Programas interdisciplinares abrangendo negócios, administração e direito | 6            | 2          | 4            | 7            | 3          | 4            |
| <b>Total</b>                                                              | <b>3.969</b> | <b>444</b> | <b>3.525</b> | <b>5.340</b> | <b>709</b> | <b>4.631</b> |

Fonte: Reprodução do Censo Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019a).

Pelos dados apresentados na Tabela 1, fica clara a amplitude dos cursos de administração em suas diversas nomenclaturas. A quantidade de IES e cursos ofertados é significativa. A reflexão que emerge é sobre a relação entre quantidade e qualidade de cursos. Em acordo com os objetivos desta pesquisa, a existência ou não de conexão curricular com as demandas organizacionais contemporâneas é um ponto a ser considerado. Para um aprofundamento do tema, a seguir são abordadas as diretrizes curriculares brasileiras para a formação de administradores.

### 2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Outras Orientações

A preocupação e o debate sobre a necessidade de se repensar educação em consonância com as demandas da atualidade vêm transcorrendo em âmbito internacional. A Unesco elaborou um documento já em 1998, no qual relaciona diretrizes para a educação superior no século XXI. O referido documento indica:

No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. [...] A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e

renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO, 1998, p.1).

No mesmo documento, a Unesco (1998, p.4) sugere, em seus sexto e sétimo artigos, alíneas a, como é importante que a educação superior alinhe suas ações com o que é esperado pela sociedade e que de modo articulado contribua para buscar soluções para as questões que envolvem a sociedade e o mundo profissional. Para com isso, a preocupação é preparar os sujeitos para viver em contexto amplo e diverso. Tem-se de modo ainda mais direto no artigo 9, alínea c (UNESCO, 1998, p.5):

[...] pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia.

Consonante com o apontado pela Unesco, o Conselho Federal de Administração (CFA) no Brasil realiza periodicamente pesquisas para identificar o perfil desejado para o administrador e assuntos correlatos. Na última edição divulgada (CFA, 2015), foi apontada, em diferentes momentos no documento, a necessidade de aproximação em maior escala entre teoria e prática. Isso se configura como um dos maiores desafios colocados para as IES para mitigar o descompasso entre o que é construído nos cursos de formação e o que é desejado pelo contexto empresarial. Ainda na mesma pesquisa, há a indicação da premência de mudanças de conteúdos, dos projetos pedagógicos e das metodologias adotadas.

O perfil do profissional de administração brasileiro constituído em nossas IES nos anos 1950, herdeiro do modelo americano, demanda mudanças que estão refletidas em pesquisas e no contexto organizacional. O que se depreende é que o modelo do currículo rígido, prescrito e tecnicista precisa dar lugar às novas práticas que propiciem a formação de profissionais que, para além de competências técnicas, sejam reflexivos, críticos, dinâmicos e inovadores.

O currículo por competências é explicitado como diretriz para os cursos de Administração no Brasil por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 em seu artigo 4º (BRASIL, 2004). Essa resolução estabeleceu as Diretrizes

Curriculares para o curso de administração, sendo substituída em 2005. Da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 - Diretrizes Curriculares, destaca-se a seguinte diretriz:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005a).

As competências e as habilidades necessárias para o exercício da profissão de administrador são elencadas no artigo 4º do mesmo documento (BRASIL, 2005a), a saber:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

Na pesquisa CFA (2015), foi escolhida como competência principal desejada pelo contexto organizacional a capacidade para identificar problemas e construir soluções. A principal habilidade requerida foi o relacionamento interpessoal. As

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentaram mudanças ao permitir que as IES estabeleçam seus currículos com a distribuição de disciplinas em eixos curriculares. Para os cursos de administração são quatro: formação básica, profissional, de estudos quantitativos e tecnológicos e de formação complementar. O artigo 5º da Resolução MEC/CNE/CES nº. 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005a) estabelece que:

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Apresentando um foco ainda mais forte no desenvolvimento de competências e habilidades do egresso do curso de administração alinhado ao ambiente profissional, foi publicada uma nova DCN (BRASIL, 2021) com prazo de implantação pelas IES de até três anos. Nesse documento, recebem destaque termos como inovação, visão sistêmica, comunicação, pensamento computacional, relacionamento interpessoal e autonomia.

Outro ponto que merece apreciação são as indicações no documento (BRASIL, 2021) da necessidade de alinhamento do percurso formativo definido por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos ambientes organizacionais. Destacam-se os seguintes artigos:

Art. 4º § 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do

egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos. (BRASIL, 2021, p. 3).

#### CAPÍTULO VII

#### DA INTERAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Art. 11 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

§ 1º A interação de que trata o caput deve ser coerente com o perfil desejado para o egresso e seu foco principal de atuação, quer seja local, regional, nacional ou global.

§ 2º A interação de que trata o caput deve ocorrer em diversas dimensões:

I - na definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos, por meio de consultas e/ou participação de atores do mercado em conselhos e colegiados;

II - na avaliação das competências, por meio de participação de atores do mercado em bancas de avaliação;

III - na criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real de atuação do egresso. (BRASIL, 2021, p. 4-5).

Masetto (2020) argumenta que o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nos cursos superiores trouxe maior liberdade para as instituições não ficarem limitadas aos currículos mínimos ampliando para formações interdisciplinares.

Pode-se inferir que tamanha preocupação com o mercado de trabalho e as possibilidades de influência de atores externos às IES, como previsto no § 2º do Art. 11, seriam portas abertas à perda de autonomia acadêmica. Defende-se que isso possibilita atualização com questões contemporâneas necessárias. Além de seguir as DCN instituídas pelos órgãos reguladores brasileiros, as IES também buscam ser reconhecidas nas avaliações para acreditação que se constituem em avaliações que buscam identificar e classificar a qualidade de suas atividades. Tornou-se comum as IES se valerem desses *rankings* para enaltecer seus diferenciais no mercado competitivo do ensino superior.

#### 2.1.3 Avaliação de Cursos Brasileiros

Para que seja possível avaliar o desempenho dos alunos, o funcionamento e a qualidade dos cursos e das instituições de ensino brasileiras é aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Essa avaliação constitui, juntamente com os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional, os pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004. Esse sistema

avaliativo substituiu o chamado “Provão”<sup>10</sup> e promoveu um tripé avaliativo esclarecido adiante nesta subseção.

Os resultados desses instrumentos avaliativos permitem identificar o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e IES de todo o Brasil (BRASIL, 2019b). Segundo o Inep (BRASIL, 2019b), o Enade tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento. Também busca fornecer insumos, com base nas análises e resultados, para avaliar e redefinir projetos político pedagógicos dos percursos de formação no cenário da educação superior no país (BRASIL, 2019b).

O exame é aplicado apenas aos alunos que estejam em vias de concluir o curso conforme critérios estabelecidos. A cada ano são avaliados um grupo de cursos separados por áreas que se repetem em triênios. Os cursos de administração, por exemplo, tiveram suas duas últimas avaliações em 2015 e 2018. A próxima edição prevista para 2021 foi adiada para 2022 por conta da pandemia covid-19.

A prova é constituída por duas partes. A primeira corresponde ao Componente de Formação Geral, o qual configura a parte comum às provas das diferentes áreas, avalia competências, habilidades e conhecimentos gerais, desenvolvidos pelos estudantes, que, por sua vez, facilitam a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial. A segunda parte diz respeito ao Componente de Conhecimento Específico. Nesse componente, é contemplada a especificidade de cada área, no domínio dos conhecimentos e nas habilidades esperados para o perfil profissional conforme sintetizado no Quadro 4.

---

<sup>10</sup> A partir da segunda metade da década de 1990, os processos de avaliação e regulação da educação superior ganharam centralidade junto às ações governamentais. O Governo Federal, por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 4.024/1961) e determinou que o Ministério da Educação (MEC) realizasse avaliações periódicas das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>

Quadro 04 - Matriz de Avaliação Enade

| Componentes de Formação Geral                                                                                                                         | Componentes de Formação Específica Administração                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Perfil Profissional                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                              |
| I - ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;                                                                             | I. crítico e reflexivo acerca do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural;                                                                                                                     |
| II - humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação; | II. analítico na compreensão da inter-relação entre os contextos regional, nacional e global, de forma sistêmica;                                                                                                                                            |
| III - protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania;         | III. ético e responsável na tomada de decisões e na solução de problemas no âmbito das organizações, com atuação pautada no conhecimento científico e metodológico; ética pautada na consciência das demandas sociais, na diversidade e na sustentabilidade; |
| IV - proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões, considerando o contexto situacional;                                           | IV. comprometido com a gestão                                                                                                                                                                                                                                |
| V - colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social.        | V. proativo, flexível, criativo e inovador frente aos desafios organizacionais;                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                       | VI. colaborativo e propositivo na liderança, integrando os interesses das diferentes áreas e promovendo o desenvolvimento de pessoas e equipes.                                                                                                              |
| Competências                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                              |
| I. fazer escolhas éticas e responsabilizar-se por suas consequências;                                                                                 | I. reconhecer e delimitar problemas e identificar oportunidades;                                                                                                                                                                                             |
| II. promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando saberes e conhecimentos;                                                               | II. planejar e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização;                                                                                                                                                                  |
| III. trabalhar em equipe, de forma flexível e colaborativa;                                                                                           | III. promover a comunicação no ambiente organizacional interno e externo;                                                                                                                                                                                    |
| IV. buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;                                                                          | IV. coordenar e integrar as diferentes áreas funcionais da organização;                                                                                                                                                                                      |
| V. organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões;                                                                           | V. identificar e alocar recursos, pessoas e funções;                                                                                                                                                                                                         |
| VI. planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em contextos diversos;                 | VI. desenvolver o capital humano, mediante liderança e trabalho em equipe;                                                                                                                                                                                   |
| VII. compreender as linguagens e suas respectivas variações como expressão das diferentes manifestações étnico-culturais;                             | VII. monitorar resultados e avaliar desempenho;                                                                                                                                                                                                              |
| VIII. identificar representações verbais, gráficas e numéricas de um mesmo significado;                                                               | VIII. lidar com mudanças e situações de risco; e                                                                                                                                                                                                             |
| IX. formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sociocomunicativas;                                                 | IX. promover uma gestão para a sustentabilidade, inclusão e diversidade.                                                                                                                                                                                     |
| X. ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência.                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                              |

| Temas                                                                                                                                                                       |                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| I. Ética, democracia e cidadania;                                                                                                                                           | I. Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Ética;      |
| II. Estado, sociedade e trabalho;                                                                                                                                           | II. Psicologia e Comportamento Organizacional;                         |
| III. Educação e Ciência;                                                                                                                                                    | III. Sistemas de Informação e Tecnologias da Informação e Comunicação; |
| IV. Cultura e arte;                                                                                                                                                         | IV. Ciências Jurídicas, Econômicas e Contábeis;                        |
| V. Tecnologia e inovação;                                                                                                                                                   | V. Teorias da Administração e das Organizações;                        |
| VI. Meio ambiente: natureza e intervenção humana;                                                                                                                           | VI. Gestão de Pessoas;                                                 |
| VII. Processos de globalização e política internacional;                                                                                                                    | VII. Administração de Marketing;                                       |
| VIII. Sociodiversidade e multiculturalismo: solidariedade/violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico raciais. | VIII. Finanças;                                                        |
|                                                                                                                                                                             | IX. Operações, Logística e Gestão da Qualidade;                        |
|                                                                                                                                                                             | X. Planejamento e Gestão Estratégica;                                  |
|                                                                                                                                                                             | XI. Gestão de Projetos e Gestão de processos e serviços;               |
|                                                                                                                                                                             | XII. Gestão da Inovação, Gestão do conhecimento e Empreendedorismo;    |
|                                                                                                                                                                             | XIII. Sustentabilidade e Responsabilidade Social Corporativa;          |
|                                                                                                                                                                             | XIV. Métodos quantitativos aplicados à Administração;                  |
|                                                                                                                                                                             | XV. Métodos qualitativos aplicados à Administração.                    |

Fonte: Elaboração própria a partir das informações extraídas de INEP (BRASIL, 2019b, p. 8-11).

Os itens relacionados no Quadro 4 encaminham, em um primeiro momento, para uma validação de seus tópicos de formação geral, e depois seguem para a formação específica alinhados ao conceito de formação de competências para um melhor perfil profissional, o que está principalmente alinhado às *soft skills*<sup>11</sup>. Destaca-se que as habilidades socioemocionais foram eleitas como essenciais pelo Fórum Econômico Mundial – o que está ilustrado no Quadro 8 que compõe a próxima seção.

Além disso, a composição do exame Enade, também, se mostra alinhada às novas DCN (BRASIL, 2021) para os cursos de administração que indicam formações pautadas no desenvolvimento de competências. Um ponto a se discutir é como se viabiliza uma avaliação fidedigna sobre práticas, algumas de cunho subjetivo e

<sup>11</sup> *Soft skills* – ou habilidades socioemocionais – podem ser entendidas como habilidades comportamentais ou ainda como competências subjetivas que um profissional apresenta na condução de suas atividades. São mais difíceis de serem desenvolvidas, identificadas e avaliadas. São exemplos de *soft skills* a empatia, a flexibilidade e a liderança.

emocional, por meio de provas teóricas. A existência de um, ou vários, instrumentos de avaliação é essencial. Isso se faz necessário como balizador. Contudo, as IES, em conjunto com os órgãos gestores, devem avançar na construção de desses instrumentos para que consigam ampliar a reflexão do que realmente é construído nos cursos formadores.

O exame se mostra uma importante ferramenta para identificação dos dados demográficos e perfil socioeconômico dos estudantes universitários brasileiros. Na edição de 2018, participaram 99.616 estudantes de 1765 cursos de administração de todas as unidades da federação. Soma-se a essa participação 61 cursos de Administração Pública totalizando 103.097 universitários participantes. Os Estados de São Paulo e Minas Gerais tiveram maior representação participativa (BRASIL, 2019b).

Além das notas dos estudantes, os cursos também recebem o conceito Enade variando de 1 a 5, podendo também ficar sem conceito (SC). O Gráfico 1 representa o resultado da edição 2018 para os cursos de Administração e Administração Pública.

Gráfico 1 – Enade 2018: cursos de Administração



Fonte: Elaboração própria baseada resultados do Enade de 2018 (BRASIL, 2018).

No Gráfico 1, observa-se que, dentro do universo de 1826 cursos de administração brasileiros participantes, uma parcela reduzida atinge as notas consideradas de excelência com a maior parte sendo classificada na faixa intermediária. Como toda a avaliação, para que seja útil e não meramente informativa, ela deve ser utilizada para reflexões sobre o que pode ser relevante de modo a

agregar contribuições para aprimorar e o que é criticável. Isso se faz rumo a um caminho significativo que pode contribuir na melhora da formação dos profissionais egressos e nos cursos.

A análise das questões e respostas dos estudantes indica, segundo o relatório Inep (BRASIL, 2019b), dificuldade em relacionar teoria e prática. Isso ocorre a despeito das questões estarem alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de administração. Em geral, as questões do exame buscam fazer com que os estudantes relacionem os conhecimentos conceituais com as realidades dos ambientes empresariais para que demonstrassem capacidade de atuação na área.

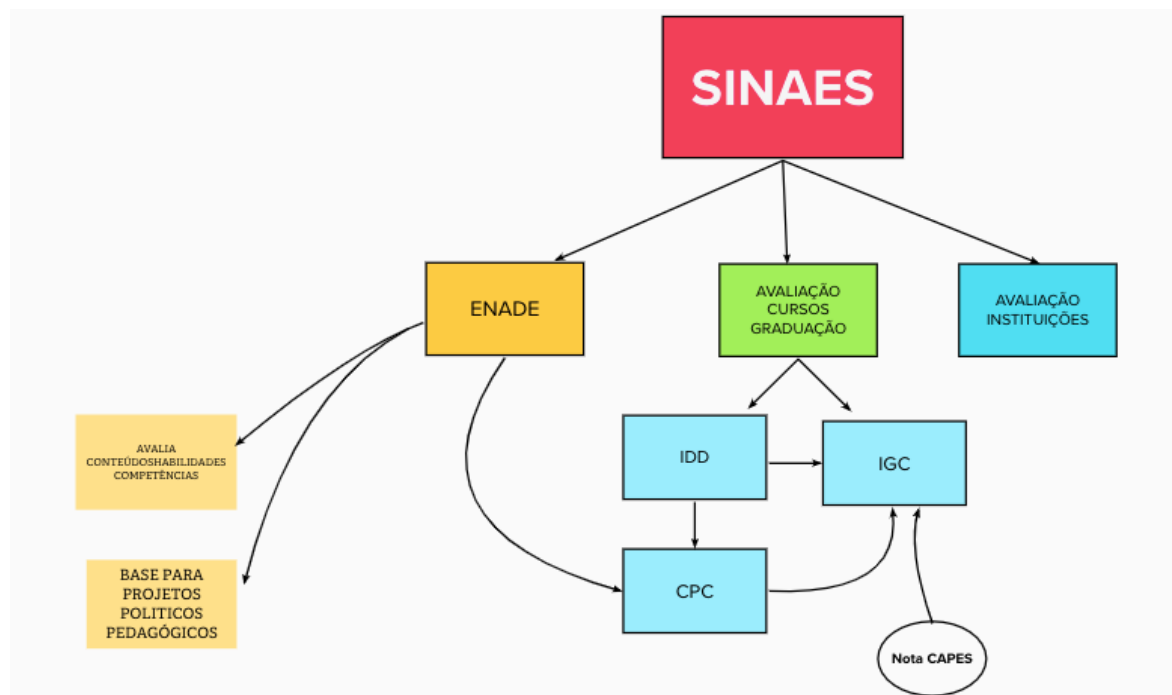
Ainda segundo o relatório, ficou evidenciado a inabilidade dos estudantes respondentes para o desenvolvimento de pensamento articulado argumentativo. Ficou patente o desconhecimento sobre temas diversos importantes para a profissão, incluindo os relacionados às TIC (BRASIL, 2019b). O sistema de avaliação é objeto de críticas e, mesmo sendo componente curricular obrigatório, enfrenta desde a sua criação em 2004 resistências por parte de algumas universidades públicas, para as quais a participação é facultativa. É o caso da Universidade de São Paulo, uma das mais importantes instituições de ensino brasileira, que não o adota, nem dele participa.

Além do conceito Enade que avalia os estudantes, as IES são avaliadas por outros indicadores. Um deles é o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade, em cada área. O CPC considera, além do desempenho dos estudantes, o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos, entre outros itens. Segundo o MEC (BRASIL, 2018), o CPC é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação e uma referência de qualidade. Dos 1826 cursos de administração participantes da edição 2018, 27 (1,48%) atingiram o conceito máximo 5.

Soma-se aos conceitos anteriormente descritos, outros dois indicadores: O primeiro é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) que é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O segundo é o Índice Geral de Cursos (IGC) que é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior que considera os CPC e também a avaliação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os

curso de pós-graduação (BRASIL, 2018). O IDD ajuda a compor a nota CPC. A Figura 5 auxilia a entender esse intrincado sistema de avaliação brasileiro.

Figura 5 - Sistema de avaliação brasileiro do ensino superior



Fonte: Elaboração própria.

Responder à pergunta sobre quais seriam as melhores instituições de ensino brasileiras para os cursos de administração é uma tarefa desafiadora. Para responder a isso, é essencial compreender, mesmo que por amostragem, qual o contexto dos cursos universitários formadores de administradores. Assume-se, como balizador oficial, a qualidade dos cursos. O Quadro 5 demonstra a classificação com base nos conceitos CPC 5 e nos resultados do Enade de 2018.

Quadro 5 – Cursos de Administração brasileiros melhor avaliados

| Classificação IES com CPC 5 e Enade contínuo em ordem decrescente     |                  |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------|
| Nome da IES                                                           | Sigla da IES     |
| ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS              | EBAPE            |
| INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO | IFES             |
| INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO      | IFSP             |
| FACULDADE BRASILEIRA                                                  | MULTIVIX VITÓRIA |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS                                        | UFLA             |

|                                                                 |                      |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------|
| FACULDADE ARTHUR SÁ EARP NETO                                   | FASE                 |
| UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (EaD)                         | UCB                  |
| FACULDADE SOCIESC                                               |                      |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFTEC                                    |                      |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA                             | UNIFEV               |
| UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE                                 | UFF                  |
| FACULDADE ICESP DE BRASÍLIA                                     |                      |
| FACULDADE NORTE CAPIXABA DE SÃO MATEUS                          | MULTIVIX SÃO MATEUS  |
| UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (Presencial)                  | UCB                  |
| FACULDADE DE INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO PAULISTA               | FIAP                 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE                           | UNIVAG               |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO         | UENF                 |
| FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA      | FTC                  |
| UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL                                    | UNICSUL              |
| FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS APLICADAS DO ARAGUAIA | FACULDADES CATHEDRAL |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS                         | UNIGRAN              |
| FACULDADE DA AMAZÔNIA OCIDENTAL                                 | FAAO                 |
| FACULDADES INTEGRADAS DE CACOAL                                 | UNESC                |
| FACULDADE REDENTOR DE CAMPOS                                    | FACREDENTOR          |
| FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS                              | FTC SALVADOR         |
| FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA      | FAESF/UNEF           |
| UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY        | UNIGRANRIO           |

Fonte: Elaboração própria.

As avaliações são instrumentos indicativos, mas não podem ser usadas como chancelas absolutas. Pelo seu nível de complexidade com indicadores e ponderações diversos, o que é possível extrair é a relação de um grupo de IES cujo ranqueamento pode ser lido conforme interesses múltiplos. É importante destacar também que, em um país de dimensões continentais, com características tão diversas dentro de seu território no tocante à cultura, recursos, entre outros aspectos, é ingênuo e superficial comparar as IES somente por suas notas.

Outra conclusão possível é a de que as avaliações nacionais são bastante distantes das internacionais. Assim como ocorre em âmbito nacional, internacionalmente também as IES são avaliadas e ranqueadas. Apesar de que isso não deve se tornar um selo indiscutível de qualidade, ou ainda de superioridade, são indicadores que contribuem para o conhecimento, mesmo que parcial, de cada instituição para dentro de seus muros e para fora deles. Se as instituições

transformam esses dados e informações em conhecimento e subsídios para suas decisões e ações de melhoria, é uma escolha individual de cada instituição. Nesta pesquisa, essas informações se tornaram fontes relevantes no percurso metodológico.

Além das análises locais que subsidiam ações no contexto nacional, há avaliações de âmbito mundial amplamente respeitadas. Uma frequentemente citada é a organização britânica de consultoria Quacquarelli Symonds que divulga anualmente o QS World University Rankings, classificando as melhores universidades do mundo em áreas abrangendo 51 assuntos. Esse ranqueamento destaca as escolas líderes em diversos campos. Outros dois *rankings* internacionais são destaque: o *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, também conhecido como *Shanghai Ranking* e o *Times Higher Education World University Rankings*.

A escolha por utilizar nesta pesquisa dados do QS Ranking se deu por conta de o detalhamento do *ranking* indicar, além das melhores universidades, a classificação por cursos. Além disso, esse ranqueamento, em sua metodologia, agrega pesquisa junto a empregadores e isso está alinhado com os propósitos desta tese.

Cada uma das classificações de assuntos no ranqueamento do QS é compilada usando quatro fontes. Os dois primeiros são pesquisas globais da QS com acadêmicos e empregadores, usadas para avaliar a reputação internacional das instituições em cada assunto. Os dois segundos indicadores avaliam o impacto da pesquisa, com base em citações de pesquisa por artigo e Índice H<sup>12</sup> no assunto em questão. Eles são obtidos do banco de dados Scopus da Elsevier<sup>13</sup>. Esses quatro componentes são combinados para produzir os resultados para cada uma das classificações de disciplinas, com ponderações adaptadas para cada área.

Em 2021, a (QS) publicou novos *rankings* de avaliações de universidades no mundo. Especificamente na área de Ciências Sociais – Estudos de Negócios e Gestão, foram listadas 556 universidades sediadas em 63 países. A América Latina, que inclui Mexico, está representada por 37 instituições de ensino em sete países, das quais seis são brasileiras. O Quadro 6 sintetiza esse cenário.

---

<sup>12</sup> O índice h, ou *h-index* em inglês, é uma proposta para quantificar a produtividade e o impacto de cientistas baseando-se nos seus artigos mais citados.

<sup>13</sup> <https://www.scopus.com/home.uri>

**Quadro 6 - Ranking universidades administração mundiais e brasileiras**

| Posição Ranking QS                        | Instituição de Ensino                                                      |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Melhores Universidades</b>             |                                                                            |
| 1                                         | Universidade de Harvard - Cambridge, Estados Unidos                        |
| 2                                         | INSEAD - Fontainebleau, França                                             |
| 3                                         | London Business School - Londres, Reino Unido                              |
| 4                                         | Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) - Cambridge, Estados Unidos |
| 5                                         | Universidade de Stanford - Stanford, Estados Unidos                        |
| 6                                         | Universidade da Pensilvânia - Filadélfia, Estados Unidos                   |
| 7                                         | Bocconi University - Milão, Itália                                         |
| 8                                         | Universidade de Cambridge - Cambridge, Reino Unido                         |
| 9                                         | HEC Paris School of Management - Paris, França                             |
| 10                                        | Universidade de Oxford - Oxford, Reino Unido                               |
| <b>Melhores Universidades Brasileiras</b> |                                                                            |
| 90                                        | Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo                                |
| 121                                       | Fundação Getúlio Vargas (FGV) - São Paulo                                  |
| 401-450                                   | Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp) - São Paulo |
| 401-450                                   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre           |
| 451 - 500                                 | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis              |
| 501-550                                   | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte               |

Fonte: Reprodução de QS (2021).

Ao comparar a classificação brasileira dos cursos de administração ilustrada no Quadro 5 com o *ranking* internacional do Quadro 6, é possível verificar que não há convergência absoluta. Um exemplo é a UNESP que aparece como terceira melhor instituição brasileira de ensino para Administração no mundo, mas, no conceito Enade, seus três cursos receberam notas 3 e 4. Isso é explicado pelos diferentes critérios e procedimentos metodológicos entre os sistemas de avaliação, entre outros fatores como o caso da USP que não participa do Enade, mas é avaliada como a melhor IES brasileira no mundo para a formação de administradores. Outro destaque que se extrai da avaliação internacional é a hegemonia de universidades das regiões Sul e Sudeste brasileiras como IES que são mais bem avaliadas. Dando sequência a

este estudo, a seguir é discutida a visão que emana do contexto organizacional sobre o que é necessário para um administrador atual.

## **2.2 Demandas organizacionais: competências e habilidades dos gestores do século XXI**

Só os loucos são convictos e resolutos. Michel Eyquem – Senhor de Montaigne (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 208).

A reflexão de Montaigne retomada por Cambi (1999, p. 269) abre a discussão desta seção por trazer uma obviedade nem sempre observada de que mudanças de comportamento, pensamento e necessidades não são estáticas e imutáveis. A humanidade ao longo da história passou, passa e provavelmente ainda passará por inúmeras transformações e debates. A necessidade do homem no período Neolítico era totalmente diversa do homem medieval, dos sujeitos da era industrial e, naturalmente, das de hoje em dia. Todos de outrora, majoritariamente, divergem na maioria dos pensamentos, necessidades e comportamentos do ser contemporâneo.

As empresas e seus negócios da mesma forma se transformaram ao longo dos séculos. O que era dado como *líquido e certo* na gestão de algumas poucas décadas atrás não produz hoje o mesmo resultado – se é que produz ainda algum. Acrescenta-se, ainda, que mesmo dentro de contexto semelhante e contemporâneo, as possibilidades são diversas. Defender um único caminho se mostra uma convicção equivocada.

O administrar sempre existiu desde os primórdios da humanidade, e sempre existirá. Seja em uma empresa global com milhares de empregados, em um modesto empreendimento ou no nosso lar, todos têm orçamentos, recursos materiais e imateriais e, principalmente, o recurso mais importante e mais complexo: pessoas. A longevidade da atividade de administrar não acompanha o administrador enquanto profissão e, nem tão pouco, a sua formação universitária que tem os passos iniciais datados do final do século XIX. Essa formação é ampliada exponencialmente a partir da metade do século XX como uma das consequências do pós-guerra e da elevação da industrialização do mundo principalmente o dito capitalista.

Ser administrador significa ser múltiplo – o que é muito mais do que ser generalista. A formação e a atuação versam sobre finanças, operações, vendas, legislação, economia, mercados dentre uma gama de conhecimentos necessários que

nunca se findam e que exigem constante renovação. Alguns acham que o gestor é um adivinho: a bolsa vai subir? Como se comportará o câmbio? Como o mercado vai reagir? Para responder a essas e outras tantas perguntas, a formação de excelência é necessária, complexa e infinita. Decisões são tomadas minuto a minuto. O que é uma certeza hoje não necessariamente o será amanhã. As atividades diárias de um gestor em muito se aproximam da Teoria do Caos, sintetizada na tríade: ordem – desordem – nova ordem (SILVA, 2020b).

Essa dinâmica foi e é discutida e aperfeiçoada por um número significativo de praticantes e de pesquisadores. Autores consagrados pautaram e pautam as diversas temáticas da administração. Relacionar esses nomes e seus constructos demandaria páginas e páginas e não se esgotaria. Mais do que um detentor de habilidades técnicas, ser administrador significa ser humano, ter visão ampla e sistêmica e, principalmente, saber lidar com pessoas.

No contexto atual do século XXI, vivencia-se uma realidade complexa, dinâmica e volátil. É utilizado um vocabulário que há pouco tempo não era de domínio comum: *startups*, *fintechs*, *coworking*, *coliving*, inteligência artificial, geolocalização, metaverso, *second life*, avatar, criptomoedas, entre outros. Não se trata apenas de novas terminologias, mas trata-se também de novas maneiras de se relacionar incluindo novos modelos de negócios.

Tem-se um contexto global onde tudo está *próximo*, sem o estar fisicamente. As distâncias geográficas não são mais impedimentos para ter amigos, relacionamentos, trabalhar e adquirir conhecimento. Tudo e todos estão conectados. As relações fluem de modo inusitado, dinâmico e virtual – porém, em muitas situações, de maneira superficial. São novos territórios.

Nesse cenário, são demandadas formações e construções de conhecimento que ainda se definem. As necessidades para a formação dos profissionais que estão sendo formados e se formarão não são totalmente esclarecidas para que estejam preparadas para um contexto incerto, dinâmico, acelerado e instigante. São recorrentes estudos que demonstram que atividades profissionais existentes na atualidade desaparecerão. Outras serão transmutadas e outras serão desenvolvidas (OECD, 2018).

Segundo Frey e Osborne (2013) e Albuquerque *et al.* (2019), atividades hoje realizadas por pessoas serão realizadas por máquinas. Muito do que for possível prever, repetir e programar, dispensará a intervenção humana operacional. Relatórios

do Fórum Econômico Mundial indicam, desde 2016, o impacto na mudança das carreiras profissionais ocasionados pela inserção e ampliação da tecnologia, assim como as alterações nos comportamentos e demandas globais. No Quadro 7, destacam-se as habilidades demandadas naquele momento, 2018, e as tendências para 2022.

Quadro 7 – Habilidades e tendências

| 2018 - Demandas                                  | 2022 - Tendência                                 | 2022 - Em declínio                                      |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Pensamento analítico e inovação                  | Pensamento analítico e inovação                  | Destreza manual, resistência e precisão                 |
| Solução complexa de problemas                    | Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem | Memória, habilidades verbais, auditivas e espaciais     |
| Pensamento e análises críticos                   | Criatividade, originalidade e iniciativa         | Gerenciamento de recursos financeiros e materiais       |
| Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem | Projeto de tecnologia e programação              | Instalação e manutenção de tecnologia                   |
| Criatividade, originalidade e iniciativa         | Pensamento e análises críticos                   | Leitura, escrita, matemática e escuta ativa             |
| Atenção aos detalhes, confiança                  | Solução complexa de problemas                    | Gestão de pessoal                                       |
| Inteligência emocional                           | Liderança e influência social                    | Controle de qualidade e sensibilização para a segurança |
| Raciocínio, resolução de problemas e ideação     | Inteligência emocional                           | Coordenação e gestão do tempo                           |
| Liderança e influência social                    | Raciocínio, resolução de problemas e ideação     | Habilidades visuais, auditivas e de discurso            |
| Coordenação e gestão do tempo                    | Análise de sistemas e avaliação                  | Uso, monitoramento e controle de tecnologia             |

Fonte: Adaptação de *The future of Jobs report*, do World Economic Forum (2018).

Fica destacado, no Quadro 7, que profissionais são e serão valorizados por sua capacidade crítica, inovadora e de aprendizado contínuo. Competências como flexibilidade, abstração e raciocínios complexos – funções que, por ora, estão além do que as máquinas são capazes de fazer – também merecem destaque. Alonso (2013, p. 331) destaca que:

A abordagem das aprendizagens a partir das competências trata de lutar contra os saberes mortos e contra a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Sabemos da enorme dificuldade para envolver os saberes acadêmicos em situações concretas da vida cotidiana. Esse é um dos elementos-chave das competências: sua transferibilidade e seu caráter prático.

No relatório do Fórum Econômico Mundial apresentado em 2020 sobre a mesma temática, são reforçadas as dez principais habilidades necessárias aos profissionais de hoje e do futuro. O relatório aponta mudanças em relação às projeções do relatório divulgado em 2018. Algumas se destacam como a elevação da sexta para a terceira posição de habilidade essencial ao profissional do futuro: a capacidade de resolver problemas complexos. O profissional tem como exigência a criatividade como habilidade essencial para lidar com a imprevisibilidade. Também ganhou ainda mais destaque a necessidade de ter pensamento crítico.

As habilidades tecnológicas são ainda mais reforçadas. Saber extrair, analisar e compreender dados se mostra imprescindível para poder apoiar outras habilidades como criar, inovar e resolver. O Quadro 8 relaciona os quatro grupos e as respectivas habilidades indicadas no documento publicado em 2020.

Quadro 8 - Dez habilidades principais para 2025

| Grupos de Habilidades                               |                       |                          |                       |
|-----------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. Solução de problemas                             | 2. Auto gerenciamento | 3. Trabalhar com pessoas | 4. Uso de tecnologias |
| Habilidades Essenciais                              |                       |                          |                       |
| Pensamento analítico e inovação                     |                       |                          |                       |
| Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem    |                       |                          |                       |
| Solução de problemas complexos                      |                       |                          |                       |
| Pensamento crítico e análise                        |                       |                          |                       |
| Criatividade, originalidade e iniciativa            |                       |                          |                       |
| Liderança e influência social                       |                       |                          |                       |
| Uso de tecnologia, monitoramento e controle         |                       |                          |                       |
| Desenho e programação                               |                       |                          |                       |
| Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade |                       |                          |                       |
| Raciocínio, resolução de problemas e ideação        |                       |                          |                       |

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório do Fórum Econômico Mundial (2020).

O relatório também aponta a necessidade de aprendizado contínuo ao salientar que conhecimentos precisam ser continuamente atualizados. Ao pesquisar a realidade brasileira, e o quanto ela é aderente ao que se discute mundialmente, considera-se que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 2010), existem premissas norteadoras da presente tese, que já eram

abordadas àquela época. No capítulo IV, artigo 43, que trata especificamente da educação superior é determinado como finalidades, entre outros itens (BRASIL, 2010, p. 52-53),

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento **reflexivo**;
- V. suscitar o desejo **permanente** de aperfeiçoamento [...];
- VI. estimular o conhecimento dos **problemas do mundo** presente, [...].

É importante sublinhar que o enfoque no desenvolvimento por competências não se limita à formação superior. No Brasil, foi aprovada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata das diretrizes ligadas ao currículo da educação básica ao ensino médio. Esse instrumento apresenta como pilar estruturante a busca pela formação em 10 (dez) competências gerais que já abordam temas como: autonomia, flexibilidade, criticidade e tecnologias, entre outros termos.

Diferente das formações na sociedade industrial, quando eram valorizadas habilidades operacionais denominadas de *hard skills* – como exercer controles, cumprir regras, manusear corretamente equipamentos, ou seja, atividades que podiam ser ensinadas por meio de treinamentos –, na sociedade do conhecimento, busca-se nas composições de equipes as chamadas habilidades socioemocionais ou *soft skills* – ou ainda habilidades essenciais como evidenciado no Quadro 8.

Vale ressaltar que se retoma, aqui, a sociedade do conhecimento e não apenas a sociedade de enxurrada de informações conforme os conceitos discutidos no Quadro 2 apoiados em Sacristán (2013), Dias (2020) e Pozo (2004).

As *soft skills*, segundo Barros Neto (2021), são competências e não técnicas, não podendo ser ensinadas. Elas são desenvolvidas ao longo da vida em uma contínua e interminável aprendizagem e construção de conhecimentos.

Nessa discussão sobre habilidades *hard* ou *soft*, o que se coloca é a repetibilidade. O que for repetido, operacional, sistemático e sistematizável pode, a curto e médio prazo, ser realizado por máquinas e/ou por inteligência artificial que por meio do aprendizado de máquinas estão realizando e realizarão atividades antes exclusivas dos humanos.

O *hard skills* continua existindo, mas não será propriedade exclusivamente humana, como já não é em diversas áreas de atuação e sendo insuficiente de modo isolado para qualificação do profissional competente. Dentro desse contexto, a formação profissional que era exclusivamente técnica passa a ser insuficiente, porque os conhecimentos socioemocionais passam a ter maior notoriedade.

Drucker (2014) distinguiu o que seria um gestor eficaz e o quanto isso é necessário para a vida saudável e produtiva das organizações. Essa eficácia ressaltada por um dos maiores pensadores da administração moderna se relaciona com as *soft skills* – destacando que algumas delas estão listadas no Quadro 8. Drucker (2014) aborda a importância de fazer escolhas para alcançar a eficácia. Isso também é apontado em pesquisas atuais que sugerem, como habilidades fundamentais, o pensamento crítico e analítico, sobretudo para o alcance de solução de problemas.

Na atualidade, as *soft skills* ou habilidades socioemocionais estão sendo exigidas nos mais diversos níveis e profissões. E aí é possível perceber que atender a essa exigência não é exatamente *soft*. Os egressos universitários não recebem, em sua grande maioria, formações que buscam e atinjam esse objetivo. Por exemplo, na maioria das formações, não é sistematicamente desenvolvida a capacidade de atuar em equipe, de decidir, de se comunicar efetivamente, nem de se pensar criticamente para compreender contextos diversos com visões mais amplas. Essas habilidades são essenciais e precisam compor a formação curricular, mas nem por isso estão presentes nos contextos formativos formais. Masetto (2020, p.33) aponta:

O desenvolvimento na área de habilidades humanas e profissionais significa aprender o que podemos fazer com os conhecimentos adquiridos: aplicá-los, resolver problemas, criar novas soluções, usar os conhecimentos em situações novas e diferentes daquelas em que os aprendemos, aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos. São habilidades fundamentais comuns a várias profissões: aprender a se expressar e se comunicar com os outros colegas, com o professor, com profissionais da área, com clientes futuros, com pessoas fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente profissional; trabalhar em equipe disciplinar e interdisciplinar; fazer relatórios; realizar pesquisas; usar tecnologias digitais de comunicação e informação; aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias; redigir e apresentar trabalhos científicos. Em cada profissão existem ainda habilidades que são próprias dela e que merecem a mesma explicitação e consideração.

Busca-se na atualidade profissionais com níveis maiores de competências e habilidades do que se exigia no século passado. Drucker (1999) já apontava, ao refletir sobre os desafios do século XXI, da importância de as ações dos gestores serem reflexivas e pautadas em informações. Isso para que esses gestores utilizassem seus conhecimentos em prol de uma atuação de liderança.

Para além das *soft skills*, já se aborda as *power skills* que, segundo Barros Neto (2021), são encontradas em profissionais que apresentam um nível de desenvolvimento e experiência profissional elevado com grande capacidade para solucionar situações complexas lançando mão de *hard* e *soft skills* de modo sinérgico. É uma soma de competências. Conforme Barros Neto (2021), a liderança é um exemplo de *power skill*.

As competências hard são aquelas que nos permitem entrar no jogo, as soft são as que nos mantêm no jogo e as power são as que nos levam a ganhar o jogo, mas é o aprendizado contínuo que nos leva a buscar a vitória em um campeonato (BARROS NETO, 2021, p. 35).

A exigência profissional mudou do século XIX para cá. Da mesma forma, o profissional mudou e a sua formação também precisa evoluir. Chizzotti e Casali (2012, p. 26), ao abordar o tema na educação básica, discutem que:

Um tema preliminar e recorrente nessa política curricular fundada no conceito de competências é o do seu propósito de romper com a tradição estritamente disciplinar, dominante no século XX, e reconhecer a falência do currículo fragmentado em conteúdos disciplinares autônomos, sob a jurisdição de um profissional especializado na área, perseguindo objetivos próprios e realizando avaliações específicas de caráter controlador e de forma independente de outras disciplinas. Aquela tradição disciplinar decompunha a formação escolar em disciplinas atomizadas, tratadas como entidades autônomas, independentes do contexto, como noções abstratas prescindíveis de qualquer possível ação. Tais práticas curriculares, fundamentadas numa concepção empírico-positivista, eram fracionadas em micro-objetivos apartados, constituindo cada um deles parcelas disciplinares soberanas, que, por agregação, formariam a matéria comum dos currículos e, desse modo, poderiam ser avaliados pela quantidade de acertos em cada fração das disciplinas.

O pensamento de Chizzotti e Casali, a despeito de tratar da educação básica, se correlaciona integralmente com os desafios atuais também no ensino superior. É preciso sair da *atomização* dos currículos. Disso decorre o premente desenvolvimento de seres humanos com base em construções mais amplas que enxergam a necessidade de competências e habilidades distantes das formações tecnicistas de outrora. A formação humana deve ser integral em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional, física, espiritual e cultural.

Os profissionais egressos devem ser capazes de pensar e repensar não somente pela apropriação de conhecimentos em suas formações; mas, somados a estes, devem refletir, pensar, criticar, relacionar e argumentar por meio de

pensamento próprio. Essas ações mentais são embasadas e permeadas pelos conhecimentos e também, em grande escala, pelas habilidades relacionais desenvolvidas. Alonso (2013) destaca que somente conhecimentos não bastam – mesmo que sejam o ponto de partida crucial. O percurso que vai do conhecimento formal, avança pelo desenvolvimento de habilidades e desemboca nas atitudes. É uma jornada longa e, por vezes, inacabada. Nesse sentido, Harari (2018, p. 323) faz a seguinte provocação:

Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes.

Retomando a tríade CHA, compreende-se que, por ser constituída por três dimensões, permite as organizações observem, pelo menos, três perfis de um profissional competente: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes. Destaca-se a partícula conectiva e entre esses elementos, pois esses três pilares apresentam uma relação de interdependência. Em outras palavras, as competências podem ser desenvolvidas desde que alimentadas pelos conhecimentos, pelas habilidades e pelas atitudes e vice-versa. De modo geral, as organizações desejam o profissional competente e as IES desejam contribuir na formação do profissional competente por meio de seus atos educativos.

Autores aqui citados (PERRENOUD,1999; FLEURY; FLEURY,2001; LE BOTERF, 2006; SACRISTÁN, 2013; LEAL; MIRANDA; NOVA; 2017; ZABALZA *in* FERRARI; MARTINS, 2020), entre outros, convergem em maior ou menor grau para o conceito de que conhecimentos, habilidades e atitudes são a base para formar competências. Compreendendo isso, indaga-se: quem está preparado para contribuir na formação desses profissionais para que sejam capazes de saber utilizar/aplicar o que foi aprendido/desenvolvido em um ambiente complexo, dinâmico, incerto, relacional e enredado?

Em um primeiro momento, a educação de modo mais amplo, os cursos de administração de modo mais restrito podem contribuir para essa formação. Para tanto seus currículos precisam avançar de uma abordagem tecnicista para uma abordagem

com pensamentos sistêmicos e reflexivos. Como apontado por Santos e Almeida Filho (2008), a universidade precisa responder com criatividade e eficácia aos desafios do século XXI. Os autores apontam:

[...] a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental. Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, [...]. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150).

A despeito do pensamento apresentado ter sido elaborado em 2008, ainda hoje é válido e, ainda, demanda reflexão. O que se destaca é que as organizações mudaram e continuarão mudando infinitamente independente do que acontece dentro dos muros universitários. Já as IES apresentam velocidade bem diversa dos contextos que as cercam.

Um destaque é que mudanças organizacionais muitas vezes acontecem com o apoio de assessorias de sujeitos advindos do universo acadêmico. O paradoxo que se apresenta é que essas mesmas pessoas encontram obstáculos as vezes intransponíveis na promoção de mudanças dentro dos seus próprios domínios formativos. As estruturas universitárias se apresentam rígidas em grande escala e isso impede ou retarda iniciativas provocadoras de alterações – sobretudo curriculares e pragmáticas.

As organizações estão sempre atentas ao *timing* de mudanças por saberem que se não superarem os entraves, o que é relevante hoje amanhã poderá não o ser mais com o surgimento de novos cenários.

Algumas IES estão em processo de reflexão e ação por compreender que transformações são necessárias. Isso é tema das próximas subseções ao se identificar o que as Instituições de Ensino Superior estão buscando e realizando.

## 2.3 Inovação pedagógica: (re)pensando os cursos de administração

Uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia. Michel Eyquem, Senhor de Montaigne (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 124).

Refletir sobre as possibilidades inovadoras na construção, ampliação e implementação de currículos conectados às demandas do contexto atual remete aos conceitos amplos de inovação, os quais independem do setor nos quais se pretende aplicar. Fagerberg (2003) indica que inovar faz parte da natureza humana. É uma inquietude que sempre permeou a história.

Para que a mesma aconteça, condições são necessárias das mais diferentes ordens. Por exemplo, é preciso que haja a interação contínua entre diferentes atores que possuem perspectivas diversas convergentes e divergentes. E isso deve ocorrer em um percurso coletivo constituído por etapas, demandando a combinação de diferentes tipos e níveis de conhecimento, capacidades, habilidades e recursos. Fagerberg (2003) também recorda que a inovação se trata de um processo contínuo, delicado, frágil, crescente e que depende de ampla interação com o ambiente.

É incomum que todas as condições acima destacadas estejam disponíveis. Os sujeitos envolvidos precisam apresentar a característica da resiliência para que boas iniciativas não se desintegrem no percurso rumo à inovação. Nesse aspecto, Fagerberg (2003, p.7, tradução nossa) aponta:

[...] na fase inicial de um projeto de inovação, antes de um conhecimento suficiente das alternativas geradas, a melhor estratégia pode ser simplesmente evitar ficar "preso" a um determinado caminho e permanecer aberto a diferentes (e concorrentes) ideias / soluções.<sup>14</sup>

Essa abertura a novas ideias e caminhos, que leva ao movimento tirando de estados inerciais, é o alimento essencial para provocar e estabelecer mudanças. E esse desenvolvimento que pode desencadear mais alterações. Isso pode, consequentemente, crescer em espiral.

Esses processos de inovação que se somam, se retroalimentam e levam a mais inovação já era apontado por Schumpeter (1997). Essa transformação em escala abrange a qualquer tipo de organização. Outras facetas também se aplicam de modo generalizado. É também fato que modelos inovadores não necessariamente se

---

<sup>14</sup> Texto original: *"It has been suggested, therefore, that in the early phase of an innovation project, before sufficient knowledge of the alternatives is generated, the best strategy may simply be to avoid being "stuck" to a particular path, and remain open to different (and competing) ideas/solutions".*

repetem ou produzem os mesmos resultados, mesmo em instituições/contextos com características similares.

Dias (2021) alerta que as universidades que insistirem nos modelos atuais, fechadas em si mesmas, tendem a desaparecer. O autor enfatiza que, para estimular a cultura da inovação, a universidade deve ser aberta, atuar em rede. Acrescenta ainda que essa dinâmica que tem, como objetivo principal, transformar os *alunos* *atores* para *sujeitos autores* deve ser aplicada em um ambiente acolhedor e flexível, isto é, em um *contexto líquido*.<sup>15</sup>

A cultura da inovação, segundo Dias (2021), prescinde de alguma desregulação como motor de desenvolvimento permitindo os processos de criação. E como fazê-lo? O autor aponta caminhos na atuação em rede por meio da apropriação de tecnologias e com a construção de pequenos objetivos que levam a pequenas alterações construídas em grupos de trabalho e de apoio. A soma dessas pequenas alterações de modo contínuo se mostra mais viável como percurso do que grandes saltos e disrupções abruptas.

Seguindo essa lógica sugerida por Dias (2021), é enfatizado o papel dos sujeitos como reais protagonistas. E como autores, eles obtêm resultados positivos dentro de um ambiente de partilha, inclusão e colaboração. Com isso, Dias (2020, p. 1741) defende que:

A educação é um processo social e cognitivo baseado no modelo conversacional, na participação, partilha e colaboração entre pares. Tudo o mais constitui o conjunto de recursos educativos que podem e devem ser utilizados nestes cenários e contextos.

A formação docente com novas perspectivas e metodologias ganha ainda mais destaque. O autor lança a questão: qual professor que queremos ter para a escola do futuro? (DIAS, 2021). A resposta a essa pergunta depende do currículo que se propõe.

Aprofundando para o objeto desta pesquisa que se delimita no ensino superior, há fatores a serem abordados quando o assunto é currículo. Esses fatores se ampliam

---

<sup>15</sup> O termo “líquido” se tornou mundialmente conhecido nas obras de Zygmunt Bauman (1925-2017) sempre em contextos abordando a fluidez, dinamismo, leveza, volatilidade dos contextos atuais e os reflexos positivos e negativos nas condições humanas. O sociólogo polonês foi autor de dezenas de obras entre elas *Modernidade Líquida*, *Amor Líquido*, *Vida Líquida* e *Medo Líquido*.

ao se abordar inovações no currículo. Sacristán (2017, p.109) discute que “mudar a prática educativa supõe alterar a política sobre o currículo no que a afeta. A renovação pedagógica tem um componente político iniludível [...]”. E o estudioso ainda reforça indicando uma “superposição de múltiplos contextos” (SACRISTÁN, 2017, p. 203), pois

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações (SACRISTÁN, 2017, p. 203).

Retomando a questão sobre quem irá preparar o profissional demandado pelo contexto atual, a abordagem recai diretamente sobre o professor. Reformulando o questionamento, tem-se: o professor está preparado? Esse profissional precisa e precisará de modo contínuo rever suas condutas, crenças, estratégias de ensino, buscar novos conhecimentos e ferramentas e, principalmente, ter a disposição para romper com tradições e paradigmas. A tudo isso se soma a cobrança por produtividade, a pluridimensionalidade de tarefas, a imprevisibilidade do ambiente, as facetas socioafetivas e a atuação em turmas superdimensionadas.

Ao partir do princípio que alterar as dinâmicas em sala de aula demanda uma maior interação, pode-se chegar até a uma personalização do ensino. Mas, então, surge outra indagação: como isso pode ser efetivado em salas com mais de cem alunos? Bates (2017, p.63) aborda esse aspecto:

O aumento no tamanho das turmas tende a resultar em muito mais tempo a ser dedicado a aulas expositivas e menos tempo para trabalho em pequenos grupos. As aulas expositivas são, de fato, uma maneira muito econômica de aumentar o tamanho das turmas [...]. O custo marginal de adicionar um estudante extra para uma aula expositiva é pequeno, uma vez que todos os alunos estão recebendo a mesma instrução. No entanto, conforme os números aumentam, os professores recorrem a formas mais quantitativas e menos flexíveis de avaliação, tais como questões de múltipla escolha e avaliação automatizada. Talvez mais importante, a interação do aluno com os professores diminui rapidamente à medida que os números aumentam, bem como a natureza da interação tende a fluir entre o professor e um estudante individual, em vez de entre os alunos interagindo como um grupo.

Considerando a intencionalidade um pilar principal, a reflexão apresentada acima destaca um dos obstáculos a serem superados ao se pensar inovação

pedagógica: a quantidade de alunos em cada turma. Não é possível mudar culturas e metodologias de trabalho, de modo sustentável, de um momento para o outro. Por isso, é preciso discutir em algum momento o quantitativo de alunos por turma – como isso não é aspecto central deste estudo não se discute em profundidade.

Se faz necessário repensar o que se está fazendo, aonde se quer chegar e o que precisa ser mudado para que os objetivos sejam atingidos. Mostra-se cada vez mais convergente nos debates sobre educação que para atender às demandas da atualidade é preciso, entre outros fatores, se construir ambientes múltiplos em oportunidades para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa pauta, Masetto (2003) aponta que muitas universidades e docentes ainda se debruçam unicamente na atividade de ensino em currículos fechados, conteudistas e estagnados; sem foco na aprendizagem.

Desse modo, como é apresentada pelo autor (MASETTO, 2010), o próprio currículo e as práticas de ensino acabam por não favorecer a inovação pedagógica. É preciso desenhar um percurso que promova crescimento e desenvolvimento dos alunos em aspectos amplos e globais e não apenas nos cognitivos com acúmulo de informações transmitidas. O autor aponta que quatro áreas devem ser trabalhadas nesse percurso: área de conhecimento, afetivo-emocional, de habilidades humanas e profissionais e de atitudes e valores. Gaeta e Masetto (2017, p. 116) somam a essa discussão o esclarecimento de que:

[...] o conceito de inovação seja entendido como um conjunto de alterações coerentes e contextualizadas, que se imprime a um processo de desenvolvimento da aprendizagem e não seja meramente uma ação isolada, espontânea, individual ou de um pequeno grupo independente, que se apresenta apenas como um enganoso valor agregado.

Na necessidade de se quebrar paradigmas e romper com o que não se observa como mais adequado, retoma-se a intencionalidade que dependendo da sua real intensidade é o vetor para se atuar com resiliência. Nem todos os *stakeholders* do contexto educacional, sejam educadores, educandos ou gestores, estão dispostos e/ou preparados para essas vivências.

Retomando ainda a proposta de Masetto (2010) sobre valores, pode-se depreender fatores preponderantes para a construção de ambientes inovativos sejam eles quais forem. Esses fatores estão associados aos valores e aos aspectos culturais

locais que precisam ser compreendidos e podem significar sucesso ou fracasso irremediáveis.

É importante frisar que essas ações intencionais não significam se desfazer de tudo que está estabelecido e foi desenvolvido como escola. Barrera (2016, p. 206) bem destaca: “[...] a educação apropria-se do velho para a criação do novo”. Logo, é preciso ponderar sobre o que se considera ou não.

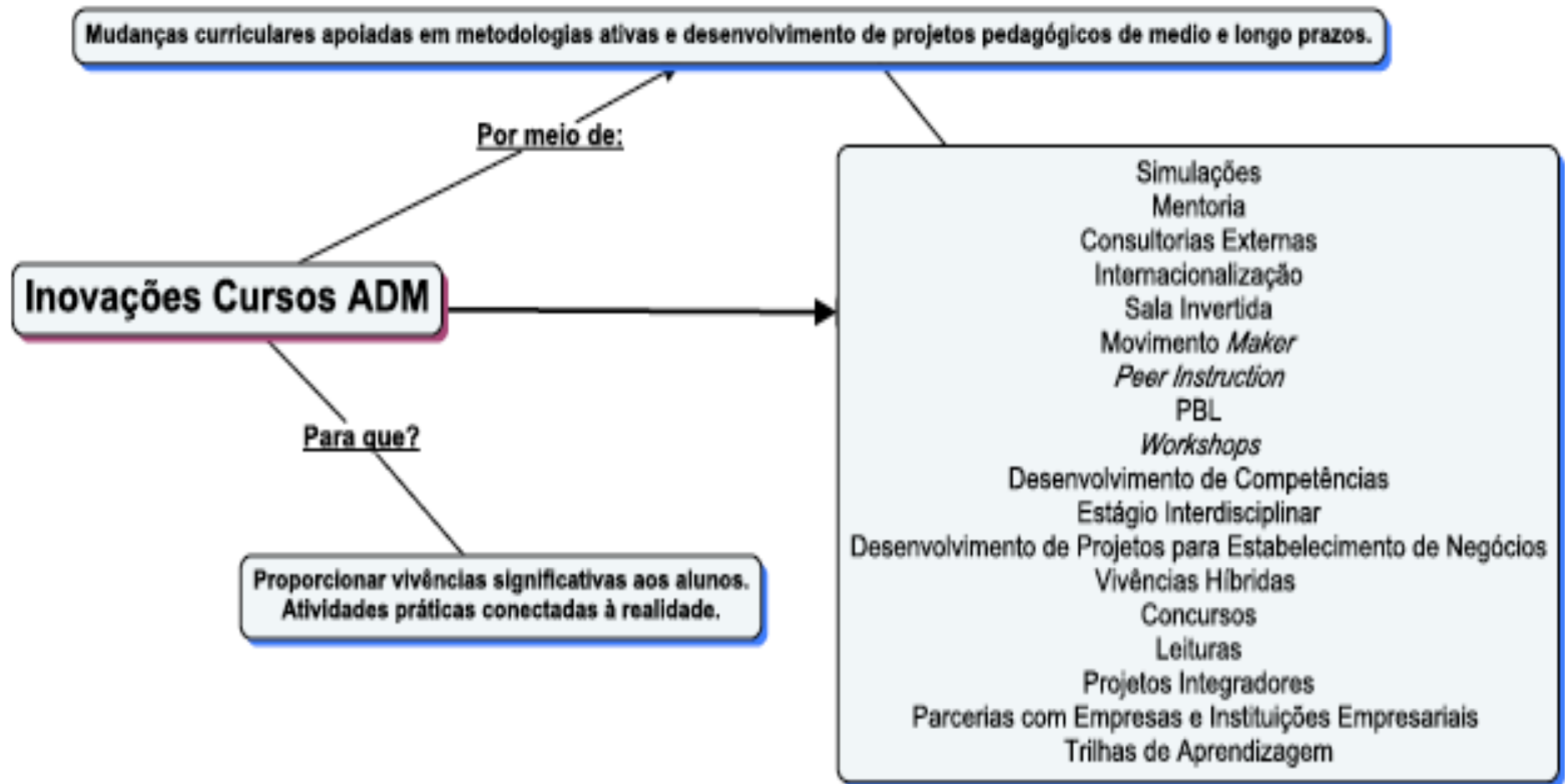
Como dito, os cursos de administração no Brasil foram implantados na metade do século XX. Eles eram pautados no modelo americano tecnicista e profissionalizante com disciplinas encarceradas em programas fechados. Formavam-se cabeças bem cheias, não necessariamente bem feitas – seguindo a lógica da epígrafe desta seção.

O que se busca na contemporaneidade são formações amplas, flexíveis que auxiliam na formação do sujeito profissional, mas que não se encerram em si mesmas. São ações contínuas na busca por fazer melhor dentro dos valores educacionais das instituições, de boas formações e em consonância com os valores dos sujeitos envolvidos: docentes, discentes e gestores. Masetto (2003, p. 15) indicou: “[...] o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais, [...]. Há necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade [...]”.

As afirmações de Masetto (2003) convergem com o pensamento de Dias (2021) já destacado. De modo geral, a literatura é ampla em apontar relatos de iniciativas de inovação para conexão com as demandas da atualidade, em diversas localidades no mundo. Ocorre que, mesmo em contextos similares, as soluções apresentadas dificilmente coincidem.

Iizuka (2019) reuniu 23 relatos premiados na primeira edição nacional pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), cujo mote central foram ações que buscam a inovação nos cursos superiores de administração em todas as regiões brasileiras. As narrativas sempre iniciam com as razões que levaram aquela instituição a fazer algo diferente do já estabelecido em suas diretrizes curriculares. Nesse ponto chama a atenção a diversidade de motivos: redução no número de alunos ingressantes, evasão, baixo desempenho nos sistemas nacionais de avaliação, demanda do corpo discente, necessidade de superar os modelos de aula tradicionais, baixo desempenho dos alunos, necessidade de atualização e reposicionamento do curso, busca por excelência e concorrência, dentre outras. Na Figura 6, ilustra-se algumas soluções implementadas pelas IES premiadas.

Figura 6 – Relatos brasileiros sobre inovação



Fonte: Elaboração própria baseada em Iizuka (2019).

Na Figura 6, fica ilustrado um resumo das soluções encontradas e implementadas pelas universidades premiadas. Pode-se verificar que todas são pautadas na busca por vivências mais dinâmicas nos processos de ensino e de aprendizagem por meio de metodologias ativas. Na coletânea de Ilzuka (2019), somente dois relatos indicam como fato gerador de mudanças a preocupação com a empregabilidade dos egressos e o diagnóstico de que há um descasamento entre o que o mercado busca nos profissionais contratados e o que os cursos oferecem. Com isso, é possível ver na Figura 6 outras soluções encontradas pelas universidades premiadas que vão para além dessa dinâmica explorada por Ilzuka (2019).

Mesmo assim, é preciso ressaltar que algumas ações deflagradas relacionadas na Figura 6 não deveriam ser indicadas como metodologias ativas em essência no entendimento desta pesquisa. Porém esse termo parece *garantir* algum selo de qualidade aos projetos e foram neles inseridos, mesmo que de forma pouco técnica. Por isso, entende-se houve uma generalização do uso de metodologias ativas.

Além disso, ressalta-se que ganha destaque nas propostas elencadas a busca por atividades práticas em contextos reais. Isso vem ao encontro do indicado por Fleury e Fleury (2001, p. 191):

As emoções e os afetos regulam o aprendizado e a formação de memórias. As pessoas se lembram melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e se lembram mal daquilo que as deixou indiferentes. As emoções contribuem fortemente na motivação para a pessoa aprender; parecem dar cor e sabor ao que aprende. Aprendizagem pode ser assim pensada como um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa.

Esses aspectos encontram respaldo em Masetto (2020, p. 35) ao indicar que adultos aprendem melhor em contextos relacionados às tarefas que realizam em seus papéis sociais. Entre outras indicações, Masetto (2020, p. 35) sustenta:

Para o estudante, “aprender” só tem significado se o aprendizado exercer influência permanente em sua forma de pensar, de agir e de tomar suas decisões. Por isso, aprendizagem por problemas e situações reais em um contexto rico de questões e perguntas é uma condição de aprendizagem. As pessoas aprendem melhor quando respondem a uma pergunta importante que realmente lhes interessa, porque busca uma resposta, ou quando busca um objetivo que quer alcançar.

Morgado (2017, p. 807) reforça a importância de currículos contextualizados e conectados às demandas atuais e vivenciadas:

[...] a contextualização é um processo que recorre a estratégias de ensino que interligam a aprendizagem dos novos conteúdos com as experiências prévias do estudante e a sua aplicação a uma situação concreta. Quando isso acontece, respeitam-se os interesses e os ritmos de aprendizagens dos estudantes e criam-se condições para que confirmem sentido e significado ao que aprendem na escola.

As decisões sobre se as mudanças são necessárias ou não e quais seriam estas são influenciadas pela composição de contextos, seus recursos, culturas e resultados almejados, entre outros fatores. Mesmo em instituições educacionais que concluíram e internalizaram que mudanças são uma demanda atual e importante, não necessariamente têm diagnósticos unânimes em relação aos sujeitos que ali estão. Para muitos o *statu quo* já é satisfatório e, por isso, pensam que de nada adianta somente gestores e/ou corpo docente entenderem que desejam mudanças. Daí a importância de motivar que todos os atores – ou pelo menos, a maioria dele – compactuem com a mudança. Mas isso não ocorre da mesma forma e intensidade para todos e nem no mesmo tempo – às vezes, ocorre somente para alguns; para outros, talvez nunca ocorra.

Com esse cenário, pode-se indicar uma progressividade de ações estruturadas. Ambientar, convencer e principalmente demonstrar os benefícios de novas posturas criando vivências pode ser o caminho. Ações impactantes e disruptivas ocorrem. Algumas instituições optam por ações mais pungentes e de alto impacto. Mas será que os resultados se sustentam? Ressalta-se que as organizações lidam com pessoas, isto é sujeitos que não são programáveis e reprogramáveis como máquinas.

Em todo esse contexto, especialistas indicam que o diálogo é fundamental. É preciso ouvir os sujeitos. Sujeitos esses que devem ser autônomos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, e profissionais da mesma forma continuamente responsáveis por suas carreiras. Para isso, deve-se saber dialogar com o outro e consigo mesmo o tempo todo, sabendo atuar em equipe e sendo reflexivos. Replica-se a pergunta retórica de Freire (2011a, p. 94): “Como fazê-lo?”. O próprio pensador responde: “somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo. E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade” (FREIRE, 2011a, p. 94).

O referido autor indica o diálogo como antídoto para o que ele denomina de antidiálogo, que seria o que mata a criatividade de educandos e educadores, pois coloca professores como “doadores de fórmulas e comunicados” (FREIRE, 2011a, p. 96). E nesse entremeio, especificamente nos cursos de administração, fórmulas e comunicados são fornecidos o tempo todo a fim de se cumprir um conteúdo programático.

Nesse contexto de diálogo, remete-se ao conceito de relações entre os sujeitos e o quanto o currículo permeia essa relação pedagógica. Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020, p. 1054, tradução nossa) indicam que:

[...] a aprendizagem é, antes de tudo, uma questão de relações, onde o importante não são os “resultados” de aprendizagem, mas os encontros que eles tornam possíveis e as consequências que eles têm nas subjetividades e nos saberes dos aprendizes.<sup>16</sup>

Nesse fio condutor, os autores Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020, p. 1060, tradução nossa) trazem o conceito de *rizoma* para o currículo e colocam o “rizocurrículo” como um caminho para se repensar as relações pedagógicas:

[...] a noção de 'rizocurrículo' que não se concentra no predeterminado (o transcendente), mas no que emerge (o imanente) e compreende as experimentações e afetos que são gerados em um devir (tornar-se) que transformam os indivíduos e a vida. Um 'rizocurrículo', enquanto um rizoma, enfatiza a conectividade em relações horizontais e não hierárquicas de experiências, conhecimentos e saberes.<sup>17</sup>

E por que rizoma? Isso decorre por se tratar de um organismo vivo que se desenvolve em múltiplas direções sem seguir uma estrutura única. Assim, representa o que tantos autores denominam como currículo vivo ou vivido. Essa representação dialoga com o pensar educação de uma nova maneira com múltiplas direções e possibilidades.

---

<sup>16</sup> Texto original: “[...] aprender es, por encima de todo, una cuestión de relaciones, donde lo importante no son los ‘resultados’ del aprendizaje sino los encuentros que posibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividades y los saberes de los aprendices”.

<sup>17</sup> Texto original: “[...] la noción de ‘rizocurrículo’ que no se centra en lo predeterminado (lo transcendente) sino en lo que emerge (lo immanente) y comprende las experimentaciones y los afectos que se generan en un devenir (becoming) que transforman a los individuos y la vida. Un ‘rizocurrículo’, en cuanto rizoma, enfatiza la conectividad en las relaciones horizontales, no jerárquicas de experiencias, conocimientos y saberes”.

Ao abordar inovações nos cursos formativos de profissionais, uma das propostas recorrentes é a problematização. É o somar da prática com a teoria. Para além disso, problematizar permite interrelacionar e conectar vivências e conhecimentos.

Ocorre que esse tipo de metodologia como *Aprendizagem baseada em projetos ou problemas* (PBL) requer tempo, flexibilidade e planejamento para indicar somente os pré-requisitos básicos necessários para transformar um ensino com pensamento meramente formalista para um pensamento reflexivo e crítico. Segundo Freire (2011c, p. 68):

Tudo pode ser problematizado. O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos.

Freire (2011c, p. 70), prossegue em sua reflexão observando aqueles educadores que:

[...] não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade crítica do educando.

Abordar inovação pedagógica, entre outros fatores, se relaciona diretamente a que o papel do professor como protagonista exclusivo, central, detentor do saber, transmute para um sujeito que esteja de fato comprometido com o processo de construção do conhecimento e formação do sujeito. Freire (2011c, p.112):

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado acabado, terminado.

Gaeta e Masetto (2017, p. 119) apontam que a consciência do docente no seu “ser” e “fazer” é que levam a uma percepção inovadora que conduz a “fazer a diferença”. É nessa busca por fazer a diferença que se mostra relevante abordar os modos de atuação em salas de aula. Especificamente as chamadas *Coreografias Didáticas*, que rompem os paradigmas tradicionais sobre ensino, aprendizagem e salas de aula propondo um olhar sobre a sala de aula, e o que nela acontece, de modo mais amplo. Padilha, Beraza e Souza (2017, p. 117-118) esclarecem:

[...] conexão entre os elementos do contexto (coreografias externas) e os processos internos que mobilizam os estudantes no próprio processo de aprendizagem. Partindo do mundo da dança, procuraram estabelecer a seguinte analogia: a performance de um bailarino nunca é independente da coreografia em que se produz a atuação dele. A organização do espaço, do ritmo, dos acessórios, dos elementos que configuram o entorno, etc. condicionam de modo relevante a qualidade da atuação. [...] a ideia da coreografia remete a um conjunto de elementos e condições que se articulam intencionalmente. Essa é a tarefa dos coreógrafos: pessoas especializadas em criar ambientes capazes de propiciar boas atuações dos bailarinos, capazes de conseguir o melhor deles. Não seria essa uma boa analogia para o que deve ser o ensino? Afinal, podemos considerar que ensinar é o arranjo intencional de situações apropriadas para que a aprendizagem possa ocorrer.

Padilha, Beraza e Souza (2017) indicam quatro momentos diferentes para o professor e para os alunos: antecipação, colocação em cena, produto da aprendizagem e modelo base da aprendizagem. Os autores exploram uma analogia onde os docentes atuam como coreógrafos e as aulas são as atuações em cena com objetivos previamente pensados para a aprendizagem. A intencionalidade estratégica é preponderante, mas não há rigidez nas ações e reações que são influenciadas pelo contexto, pelos recursos disponíveis e pelo protagonismo e interação dos alunos.

Nesse contexto, a compreensão sobre o que é uma sala de aula extrapola o senso comum, alcançando o conceito de ambientes de aprendizagem. Padilha, Beraza e Souza (2017, p. 117) explicam ainda:

[...] o espaço de ensinar e aprender não tem mais fronteiras e limites. Ele é composto por cenários diversos, justamente pelas possibilidades que as metodologias e tecnologias proporcionam às situações vividas por professores e alunos.

Bates (2017) sustenta, por sua vez, que ensinar é uma mistura de arte e ciência. As inovações pedagógicas ou novas pedagogias demandam novos papéis de discentes e docentes. No caso dos docentes, isso leva a apropriação de novas tecnologias, bem como de novas técnicas e abordagens na formação docente inicial e continuada. Protagonismo se destaca como ação chave, tanto para docentes quanto para discentes.

Nesse ponto, destaca-se uma importante reflexão de Not (1993, p.22) ao abordar a construção ativa e progressiva do conhecimento como consequência das observações e criações realizadas pelos alunos:

[...] essa fórmula é extremamente sedutora. No entanto, esse tipo de formação suscita problemas fundamentais [...] e apresenta fragilidades incontestáveis. O aluno não é capaz de observar tudo ou tudo descobrir através de sua experiência corriqueira. [...]. Na observação e na investigação, o aluno pode ver tudo e não distinguir nada, ou se perder nos detalhes. O que fará se ninguém estiver ao seu lado para esclarecer suficientemente seu procedimento?

O questionamento levantado por Not (1993) converge para que o aprendizado significativo deva ocorrer por meio de um duplo protagonismo: do docente e também do discente. Cada um (professor e aluno) no seu papel contribuindo para a construção do contexto de aprendizagem. Um não pode prescindir do outro: “[...] a atividade do professor deve se definir através de uma relação dialética com a do aluno.” (NOT, 1993, p. 33).

Esse pensamento converge com o de Paulo Freire (1921- 1997) que em sua obra indicava professores e alunos como sujeitos dos atos educativos. Esses atos são permeados pelo diálogo. Essas inúmeras facetas e *stakeholders* que envolvem o assunto aqui discutido não encontram uma única solução ou um único caminho para se adaptar ao contexto atual demandado. Encontra-se, em Masetto (2011), uma síntese de características e ações desenvolvidas em âmbito mundial por instituições de ensino superior na busca por inovar, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9 – Ações inovadoras

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Explicitar</b>         | objetivos educacionais e perfis profissionais a serem desenvolvidos tornando-os parâmetros institucionais balizando as ações de corpo docente e discente.                                                                                                                                            |
| <b>Gerenciar</b>          | de modo diferenciado valorizando a mudança, favorecendo a aprendizagem e se comprometendo com os docentes.                                                                                                                                                                                           |
| <b>Reorganizar</b>        | tempos e espaços revisando infraestrutura, investindo e oferecendo apoio por meio de formação docente continuada.                                                                                                                                                                                    |
| <b>Deslocar</b>           | o processo de instrução e transmissão de conhecimentos para o processo de aprendizagem onde professor e aluno descobrem significados, reconstroem de modo crítico as informações e chegam a produzir conhecimento; e além disso desenvolvem habilidades e atitudes e valores.                        |
| <b>Entender</b>           | o currículo como um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem social e profissionalmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à Instituição escolar garantir e organizar como um projeto no qual participam ativamente professores e alunos em sua elaboração, execução e avaliação. |
| <b>Organizar</b>          | atividades e disciplinas como componentes curriculares presente em seus conteúdos e programações e função das aprendizagens necessárias à formação de um determinado profissional.                                                                                                                   |
| <b>Explorar</b>           | espaço e tempo novos para além dos já existentes na universidade, nos quais as aprendizagens se motivem e se aprofundem.                                                                                                                                                                             |
| <b>Revisar</b>            | metodologia e processo de avaliação para contemplar as novas propostas de aprendizagens.                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Estimular no aluno</b> | nova postura por meio de atividades concretas e planejadas que lhe garantem e dele exigem participação, trabalho, pesquisa, diálogo e debate                                                                                                                                                         |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | com outros colegas e com o professor, produção individual e coletiva de conhecimento, atuação na prática integrando nela os estudos teóricos, as habilidades e atitudes e valores a serem desenvolvidos, integração das várias áreas de conhecimento.                                                                                                                                                                                  |
| <b>Estimular no professor</b> | nova postura de aprendiz contínuo que se requalifica como profissional da educação e com um papel no processo de aprendizagem de intelectual transformador, crítico e emancipador; planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e com seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência. |
| <b>Contextualizar</b>         | identificando os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia nesse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens, de crianças nas próximas décadas.                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Desenvolver</b>            | processo de aprendizagem que se orienta pelos princípios da autoaprendizagem e da (inter) aprendizagem, da aprendizagem colaborativa, da aprendizagem por descoberta com pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam.                                                                                                       |

Fonte: Adaptação da proposta de Masetto (2011, p. 16-18).

As proposições descritas no Quadro 9 reúnem indicações fundamentais ao refletir sobre inovação pedagógica. Colocá-las em prática é o grande desafio pois barreiras estruturais e mentais precisam ser transpostas. Isso demanda tempo, energia e resiliência. A intencionalidade permanente é quesito indispensável. A justificativa para tamanha empreitada é esclarecida por Masetto (2011, p.19):

[...] o tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa seus limites disciplinares, abre-se para outras áreas e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade. A multi e a interdisciplinaridade na compreensão dos fenômenos e na construção do conhecimento é uma exigência fundamental no desenvolvimento do conhecimento humano. Metodologia e avaliação tradicionais não poderão ter lugar num currículo inovador. A coerência com os princípios acima defendidos exigirá a utilização de metodologias ativas, valorizando e incentivando a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem e em sua formação, explorando os diversos ambientes de aprendizagem na Instituição de Ensino Superior, nos meios virtuais e nos espaços profissionais. Práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais num processo pedagógico inovador colaborando para o alcance de seus objetivos. São instrumentos de que vamos lançar mão para que se alcance a aprendizagem desejada.

Destaca-se que as ações relacionadas no Quadro 9 poderiam bem servir de guia no contexto pandêmico. Nas disciplinas vivenciadas desde o início de 2020, os educadores em todos os níveis tiveram que revisitar todos esses atos elencados no referido quadro para poder dar continuidade às atividades. Em destaque as ações reorganizar, explorar e revisar que ganharam novos contornos. Com as interações que deixaram de ser face a face, as tecnologias e os relacionamentos desenvolvidos em rede se tornaram meio para se inovar.

É importante destacar das indicações de Masetto (2011) uma em especial: a *aprendizagem significativa*. A esse respeito, Almeida (2000, p. 80) conceitua que:

A aprendizagem significativa é aquela que provoca a elaboração de conexões com o que o aluno já sabe; se desenvolve em um ambiente aberto, dinâmico e flexível, no qual a aprendizagem e o ensino se vinculam intimamente nas interações estabelecidas.

O pensamento de Almeida (2000; 2021) se expande na medida que os contextos atuais, por meio das redes e tecnologias, ampliaram as possibilidades de conexões e interações. O dinamismo da atualidade pode propiciar aprendizagens ainda mais significativas. A presente pesquisa versa desde suas primeiras linhas sobre questões relacionadas à inovação para a reconfiguração de cursos e currículos que se apresentam ultrapassados em seus métodos e objetivos. Para isso, faz-se necessário pensar e construir um currículo significativo que seja o meio para se construir uma aprendizagem significativa que, por sua vez, parte do querer aprender/saber dos sujeitos.

Esse querer é fundamental, tem sentido para se chegar a respostas que apoiam a solução de um problema ou o atendimento de necessidades. O pensar sobre o assunto se faz preciso para que decisões sejam tomadas e caminhos escolhidos, lembrando que, como bem apontou Almeida (2020, notas de aula) “erros e acertos são colegas”. Barrera (2016, p. 42) faz uma analogia que bem ilustra o que aqui é discutido:

O currículo, que nasceu com a ideia de um corredor, terá suas paredes quebradas. Já estão rachadas pelo volume de água que passa por ele, atropelando estruturas e processos. O montante de conhecimento gerado pelo homem nas últimas décadas, aliado a tecnologias que facilitam o acesso, fizeram transbordar o caminho. É preciso aprender a navegar. As marcações, as bases construídas ao longo do trajeto para auxiliar o viajante, a única direção acompanhada por todos, ainda que apenas na esperança de chegar ao fim, tudo isso ficou submerso. O mar, ora calmo, ora revoltado, permite uma infinidade de trajetos. Não há mais rotas, os pontos no mapa ainda não foram desenhados. O homem do século XXI lembra muito o homem do século XV, construindo caravelas para enfrentar o desconhecido. É um contexto de expansão dos horizontes, de inúmeros encontros culturais e da formação de um novo e único mundo, mas também de muitas mortes, causadas por monstros marinhos, tempestades, rotas perdidas e outras tantas causas que nunca saberemos. Toda uma lógica ressurgiu: pirataria, escolas navais, desenvolvimento portuário e técnico-instrumental. Quais serão as soluções que nós daremos ao nosso novo tempo?

A analogia da autora se mostrou apropriada com o contexto planetário vivenciado entre 2020 e 2021. As instituições de ensino em todos os seus níveis foram obrigadas a nadar em meio ao volume de água que arrebentou paredes. Uma outra faceta nessa discussão sobre inovar na educação, e aqui em especial, no ensino superior, é trazida por Christensen e Eyring (2014). Os autores apontam que muitas universidades adotam como estratégia imitar as instituições consagradas e, com isso, deixam de inovar realmente.

Cunha (2016), ao denunciar a necessidade de mudanças emergenciais nas práticas educacionais e de ruptura para realizar a inovação pedagógica, observa que questões necessárias a reconfiguração de saberes, a reorganização da relação entre teoria e prática, entre as ações emergentes dos debates sobre o tema, dentre outras ações. Fica destacado que produzir conhecimento por meio da educação e da ciência em novos caminhos exige um imbricamento de condições e escolhas – estas últimas tanto individuais quanto coletivas.

Por conseguinte, observando todos esses aspectos, nesta seção, foi apresentado como se constituiu e como se constitui nos dias atuais a formação no ensino superior de administração no Brasil. Também foi explicitado o debate sobre o que o contexto atual organizacional busca de gestores para que empresas e negócios sejam perenes e competitivos no alcance de metas objetivas. E isso tudo implica na formação profissional desenvolvida no ensino superior. Na próxima seção, esclarece-se a metodologia aplicada na presente pesquisa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Somos anões, mas anões que estão nos ombros daqueles gigantes, e em nossa pequenez conseguimos enxergar mais longe que eles no horizonte. Umberto Eco (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 254).

Neste momento, é indicado o fio condutor que embasou o planejamento e a execução desta pesquisa ao longo de seu percurso investigativo. O tipo de estudo é descritivo por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa. A seguir, indicam-se, portanto, os passos metodológicos assumidos nesta jornada.

#### 3.1 Percurso metodológico

Após a delimitação do problema e a definição do objeto, foram estabelecidos os objetivos geral e específicos, indicados na Introdução do presente estudo. Para se atender esses objetivos, foram iniciados os primeiros levantamentos bibliográficos para a construção da base teórica deste estudo. Assumiu-se, portanto, uma pesquisa de natureza descritiva.

O percurso foi desenvolvido, como dito, por meio de uma abordagem de caráter qualitativo. Nesse sentido, buscou-se múltiplas formas de fundamentação teórica: pesquisas bibliográficas e revisões sistemáticas da literatura. Todo esse levantamento se fez a partir de temas significativos para o aprofundamento deste texto construindo assim o *corpus* teórico da presente pesquisa.

Segundo Price (1976), esse tipo de estudo permite identificar o grau de maturidade do tema pesquisado, pois é possível verificar os autores principais, as respectivas publicações e o impacto por meio das citações geradas. Também é possível identificar no cenário internacional quais são as principais revistas e *journals* que estão abordando o assunto e em quais países há uma maior intensidade de pesquisa, bem como identificar os pesquisadores com maior dedicação ao tema, entre outros dados possíveis. Creswell (2014, p. 52) indica que depreender e compreender as “interações complexas dos fatores em uma determinada situação” é uma das características dos estudos qualitativos.

Em uma segunda etapa, foi construída uma pesquisa documental por meio de uma análise exploratória e descritiva. Isso se fez com o intuito de se mapear os projetos pedagógicos e respectivos currículos de cursos de administração

selecionados e as diretrizes curriculares e de avaliação estabelecidas por órgãos e instituições correlatas à Secretaria de Educação Superior (MEC-SESu) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A seleção dos cursos analisados obedeceu a critérios como: (i) *rankings* nacionais e internacionais; (ii) representatividade e (iii) acessibilidade. O acesso aos projetos pedagógicos para análise dos currículos dos cursos selecionados se deu por meio da busca pela disponibilização de dados públicos na internet. As informações extraídas da revisão da literatura e do levantamento documental foram analisadas e comparadas com os resultados apurados nas terceira e quarta etapas desta pesquisa. Essas etapas se constituíram pelas análises das respostas ao questionário aplicado junto a recrutadores e gestores que contratam administradores, e de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de administração.

Ao final das etapas propostas que se constituem nos quatro pilares metodológicos deste estudo, buscou-se depreender com mais clareza as práticas curriculares dos cursos de administração relatados na literatura, nos documentos institucionais e, principalmente, na voz dos sujeitos em um processo de triangulação.

Para melhor sistematização dos dados e para a ampliação da possibilidade de achados, foi utilizado o *software* NVivo<sup>18</sup> tanto para a análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos, como também das entrevistas e dos questionários. A escolha desse sistema se deu por sua aderência para sistematizar uma análise qualitativa com dados não paramétricos. A ferramenta permitiu selecionar, organizar, explorar e correlacionar as diferentes fontes de pesquisa (projetos pedagógicos, entrevistas e questionários).

Dentro da plataforma, os arquivos foram importados e separados em três pastas: PPC's, Entrevistas e *Surveys*. Ato contínuo foram definidos e criados os códigos que são os eixos orientadores ou ainda categorias de análise inseridas no *software* a saber: (1) Conexão com o ambiente organizacional; (2) Conexão Teoria e Prática; (3) Construção em Rede; (4) Curso ideal; (5) Foco principal; (6) Formação Docente; (7) Inovação desdobrada em Inovação com Tecnologia; (8) Metodologias; (9) Obstáculos; (10) Pandemia; (11) Perfil do Egresso; e (12) Tecnologia.

---

<sup>18</sup> O software NVivo permite a importação e a análise de materiais em idiomas diversos. Ajuda a organizar e analisar documentos em Word, PDFs, vídeos, fotos e arquivos de áudio. O software foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não-estruturado a compilar, comparar e decifrar informações.

O estabelecimento desses códigos se fez necessário para identificar temas e realizar extratos dos materiais coletados (PPC e entrevistas). Esses códigos foram propostos como resultado de uma primeira leitura exploratória do material coletado e em consideração aos objetivos desta pesquisa. Segundo Bardin (2016), um bom conjunto de categorias deve ter como características: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Delimitando para esta pesquisa enquanto *categorias de análise*, foram selecionadas as seguintes: (i) conexão com o ambiente organizacional, (ii) conexão teoria e prática, (iii) construção em rede, (iv) formação docente, (v) inovação, (vi) metodologias e (vii) tecnologia. Em outras palavras, foram estipulados doze códigos e sete categorias de análise, respeitando a temática e os objetivos da presente investigação.

Antes de iniciar as análises por meio do N Vivo<sup>R</sup>, ainda se fez necessário criar os casos que podem ser pessoas, lugares, entidades ou organizações que constituem as *unidades de análise* do projeto. Nesta pesquisa, os casos são as seis entrevistas das coordenações de curso e os nove PP das IES. Esses casos precisaram ser classificados e receberam atributos e valores. Cada entrevista e cada PP foi considerado um *caso individual* no projeto criado dentro do referido sistema. Os atributos escolhidos foram os seguintes: ano PPC vigente, ano de início do curso de administração, localização por Estado, tipo de instituição se pública ou privada, nota *ranking* QS, conceito CPC e quantidade de alunos concluintes Enade 2018.

Já para os questionários eletrônicos, ou *surveys*, o N Vivo<sup>R</sup> criou automaticamente 94 casos no momento da importação do arquivo em Excel com todas as perguntas e respostas separadas por respondente, pois o sistema entende cada respondente como um caso individual mesmo que ele não tenha finalizado suas respostas. Com a organização do projeto realizada, foi feita uma segunda leitura crítica de todos os documentos inseridos, PP e entrevistas, para realização das marcações dos trechos de texto atribuindo seu ou seus respectivos códigos dentre os 12 estipulados. Ou seja, ao relacionar caso e códigos, está sendo identificado quem fala (caso) com o que se fala (código).

Para os questionários eletrônicos, os códigos são atribuídos automaticamente pelo programa. Cada questão aberta é entendida como um código, por exemplo nome. Já para as questões fechadas, as respostas são lidas como atributos e valores de atributo. Um exemplo disso é a concordância ou não com o TCLE, que, na plataforma,

é um atributo cujos valores, ou respostas possíveis, são sim ou não.

A plataforma N Vivo<sup>R</sup> disponibiliza uma gama de recursos para que seja possível identificar o que foi dito, por quem e, assim, ser possível, correlacionar as informações. Para esta pesquisa, os critérios de consulta selecionados no *software* foram: (a) frequência de palavras; (b) pesquisa de texto; (c) codificação em matriz; (d) tabela de referência cruzada; e (e) pesquisa composta.

Para frequência de palavras, foi utilizado como critério ter no mínimo quatro caracteres. A pesquisa foi realizada tanto no conjunto de documentos, por exemplo PP, como individualmente. Nas pesquisas de texto como critérios de consulta, exemplos de palavras-chave escolhidas foram: *inovação*, *metodologia* e *tecnologia*. Não há a possibilidade de pesquisa de termos compostos nesse tipo de consulta como, por exemplo, *formação docente*.

A codificação em matriz estabelece relações entre códigos e casos e isso auxilia na identificação de padrões. Nesta pesquisa por meio desse critério de consulta, foi possível identificar, para cada um dos doze códigos selecionados, a frequência que os mesmos apareciam nos PP. Já a tabela de referência cruzada correlaciona códigos e atributos como por exemplo formação docente que é um código e se a IES que abordou o tema é pública ou privada que é um atributo. A pesquisa composta, outro critério de consulta possível, apoiou a identificação cruzada de códigos e palavras específicas como *metodologia* e *inovação*, por exemplo. Com esse tipo de consulta, foram identificados quais e quantos casos mencionaram os termos pesquisados em conjunto, isto é, estão presentes tanto o termo *metodologia*, quanto a palavra *inovação*.

Os resultados gerados estão inseridos na Seção 4 do presente texto e ilustrados por gráficos e figuras. Dessa forma, foram realizadas análises qualitativas amparadas por *software* que apoiou o estabelecimento da correlação de informações presentes em distintos tipos de materiais. Com o auxílio do referido *software*, foi possível interpretá-los e identificar suas causas, relacionando às premissas levantadas e verificando os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Conforme Lakatos e Marconi (1991), esse tipo de pesquisa descritiva ampara o maior aprofundamento das características sobre o fenômeno, no caso a inovação pedagógica nos currículos dos cursos de Administração selecionados e as habilidades requeridas no contexto organizacional para esses profissionais.

### 3.1.1 Revisão sistemática da literatura

As RSL's foram estruturadas por meio de um protocolo sistemático, transparente, explícito e replicável com critérios de pesquisa, busca e seleção a fim de se aproximar do estado da arte com a maior validade possível. Com isso, é possível identificar o estágio atual de pesquisas sobre o tema desta pesquisa, apontando seus avanços e também suas lacunas. Eis a importância de se realizar uma pesquisa bibliográfica adequado (MARCONI; LAKATOS, 1991).

A primeira RSL realizada em 2019 teve como tema escolhido *metodologias inovadoras* pelo fato de a inovação pedagógica ser o foco principal desta pesquisa. O Quadro 10 explicita os passos da RSL inicial desta pesquisa sobre *Metodologias Inovadoras*. Para tanto, salienta-se que foram aplicados os protocolos apresentados por Ramos, Faria e Faria (2014).

Quadro 10 - Planejamento da RSL: metodologias inovadoras (1)

| <b>Ação Definição de Tema/Objetivo</b>                                                        | <b>Justificativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inovações pedagógicas nos cursos para formação de administradores/gestores em nível superior. | Objeto de pesquisa tese de doutoramento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Ação Escolher Bases</b>                                                                    | <b>Justificativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.    | A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Abrange 114 instituições com um acervo superior a 538.000 documentos (BDTD,2019).O portal CAPES disponibiliza ampla diversidade de materiais distribuídos em mais de 500 bases incluindo os principais repositórios mundiais. |
| <b>Ação Bases selecionadas no Portal Periódicos CAPES - Ciências Humanas - Educação</b>       | <b>Justificativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Web of Science, Scopus, ERIC, ERIC ProQuest, ProQuest CSA, Scielo, Google Scholar, *REDALYC, *RCAAP.</p>                                                                                                           | <p><b>Web of Science:</b> Base multidisciplinar que indexa somente os periódicos mais citados em suas respectivas áreas. Informa para cada artigo, os documentos por ele citados e os documentos que o citaram. Possui hoje mais de 9.000 periódicos indexados. <b>Scopus:</b> Indexa mais de 21.500 periódicos de 5 mil editores internacionais. <b>ERIC e ERIC ProQuest:</b> Bases de dados sobre educação patrocinada pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos. Indexa artigos de periódicos, anais de congressos, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, audiovisuais, bibliografias, livros e monografias. <b>ProQuest CSA:</b> Literatura internacional sobre sociologia e disciplinas afins das ciências sociais e comportamentais, publicada em mais de 1.700 títulos. <b>Scielo:</b> Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Aproximadamente 650 títulos de periódicos, mais de 4 milhões de referências citadas. <b>Google Scholar:</b> Possibilita a pesquisa na literatura internacional publicada nos mais variados formatos: artigos revisados por especialistas (peer-reviewed), teses, livros, artigos de periódicos, arquivos de pré-publicações (Pre-prints), trabalhos completos e resumos apresentados em reuniões científicas, bem como informações sobre organizações profissionais, universidades e outras entidades acadêmicas. <b>REDALYC:</b> Periódicos editados nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. <b>RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal:</b> Indexa os conteúdos científicos em acesso aberto (ou acesso livre) existentes nos repositórios institucionais das entidades portuguesas de ensino superior (CAPES, 2019).</p> |
| <p>Inovação(ões) Educacional (is)/Educational Innovation (s)/ Inovação(ões) Pedagógica(s)/ Pedagogical Innovation(s)/ Metodologia(s) Inovadora(s)/Innovative Methodology (ies)/ Ensino Superior/ Higher Education</p> | <p>Termos norteadores contidos no objeto da pesquisa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Ação Definir Booleanos</b></p>                                                                                                                                                                                  | <p><b>Justificativa</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>AND/OR/NOT/*/?/ " "( )</p>                                                                                                                                                                                         | <p>Sempre em letras maiúsculas. Conferem à pesquisa maior assertividade, restringindo ou expandindo a busca. Algumas bases não atuam com todos os booleanos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>Ação Construir Equações Finais de Busca</b></p>                                                                                                                                                                 | <p><b>Justificativa</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>1. "(Educational OR Pedagogical) Innovation*" AND "Higher Education"<br/>2. "Innovative Methodolog*" AND "Higher Education"</p>                                                                                    | <p>1. Somente termos em inglês devido ao fato que, mesmo textos em português, trazem em seu conteúdo o <i>abstract</i> em língua inglesa. 2. Serão realizadas buscas separadas pois em pesquisas preliminares, ao equacionar todos os termos, os resultados foram totalmente restritos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>Ação Selecionar Materiais</b></p>                                                                                                                                                                               | <p><b>Justificativa</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                |                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Artigos publicados sob <i>peer review</i> , teses e dissertações.                                              | Busca por textos com maior credibilidade.                                               |
| <b>Ação Definir Critérios</b>                                                                                  | <b>Justificativa</b>                                                                    |
| Disponibilização dos dados preliminares como título, palavras-chave e <i>abstract</i> .                        | Possibilita a leitura exploratória inicial e depois a leitura crítica.                  |
| <b>Ação Definir Recorte Temporal</b>                                                                           | <b>Justificativa</b>                                                                    |
| Últimos 5 anos                                                                                                 | Período significativo tendo em vista a velocidade que as pesquisas em inovação evoluem. |
| <b>Ação Definir Idioma</b>                                                                                     | <b>Justificativa</b>                                                                    |
| Inglês, Português e Espanhol                                                                                   | Idiomas mais utilizados em publicações nacionais e internacionais.                      |
| <b>Ação Definir Critérios de Exclusão</b>                                                                      | <b>Justificativa</b>                                                                    |
| Duplicação nas Bases, Área de Conhecimento, Textos não relacionados ao ensino superior e textos não completos. | Evitar a dispersão da pesquisa.                                                         |

Fonte: Adaptação de Silva (2019).

Após a primeira seleção do material coletado, foi realizada leitura exploratória dos *abstracts* para confirmação da relação positiva dos materiais com o objeto deste estudo. Após a exclusão de textos não correlatos, foi efetivada a leitura analítica e interpretativa do material selecionado e a organização, bem como o agrupamento por assunto que foi instrumentalizada com o uso do programa *Mendley*®. O Quadro 11 demonstra essa sequência de etapas que resultou na análise de 189 artigos, 38 dissertações e 22 teses. Ressalta-se que, por meio de leituras exploratórias e leituras críticas, chegou-se a uma coletânea de 21 pesquisas sobre o tema.

Quadro 11 - Planejamento da RSL: metodologias inovadoras (2)

| <b>Etapas</b>                 | <b>Ação</b>                                             | <b>Justificativa</b>                                                                        |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Intermediária Execução</b> | <b>Execução das definições da etapa de planejamento</b> | Atingir os objetivos estabelecidos                                                          |
|                               | <b>Leitura Exploratória Abstracts</b>                   | Eliminar materiais fora do objetivo de pesquisa que não atendem aos critérios de validação. |
|                               | <b>Registro Simultâneo - Passos e Resultados</b>        | Validade metodológica.                                                                      |

|                         |                                                           |                                                                 |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>Final Resultados</b> | <b>Tratamento dos Dados com ou sem softwares de apoio</b> | Viabilizar tratamentos dos documentos de modo eficaz            |
|                         | <b>Análise Crítica</b>                                    | Identificar nas publicações selecionadas os conteúdos buscados. |
|                         | <b>Texto Síntese Analítico</b>                            | Registro dos achados                                            |

Fonte: Adaptação de Silva (2019).

Após a primeira RSL sobre metodologias inovadoras, foi realizada em 2020 uma segunda RSL sobre Estilos de Aprendizagem com metodologia similar conforme descrito no Quadro 12. A escolha do tema se deu por esta pesquisadora entender que compreender as diferentes características dos alunos se relaciona integralmente a processos de ensino e aprendizagem atuais e às práticas educacionais com mais possibilidades de êxito.

Quadro 12 - Planejamento de pesquisa: estilos de aprendizagem

| <b>Etapas</b>                                                              | <b>Ação</b>                   | <b>Descritivos</b>                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P<br/>l<br/>a<br/>n<br/>e<br/>j<br/>a<br/>m<br/>e<br/>n<br/>t<br/>o</b> | Tema/Objetivo                 | Estilos de Aprendizagem.                                                                                                          |
|                                                                            | Bases escolhidas              | Portal de Periódicos CAPES – Base <i>WoS</i> e <i>Scopus</i>                                                                      |
|                                                                            | Booleanos (letras maiúsculas) | AND/OR/NOT/*/?/ " " / ( )                                                                                                         |
|                                                                            | Equações Finais de Busca      | ("Learning Style*") AND ("Undergraduate*" OR "high* education")                                                                   |
|                                                                            | Materiais selecionados        | Artigos publicados sob <i>peer review</i> .                                                                                       |
|                                                                            | Crerios                       | Disponibilização dos dados preliminares como título, palavras-chave e <i>abstract</i> .                                           |
|                                                                            | Recorte Temporal              | 2001 a 2019                                                                                                                       |
|                                                                            | Idioma (s)                    | Inglês/Português/ Espanhol                                                                                                        |
|                                                                            | Crerios de Exclusão           | Duplicação nas Bases, Textos não relacionados ao tema e <i>abstracts</i> e textos não completos. Foram eliminadas 69 duplicações. |

Fonte: Reprodução de Souza e Silva (2020).

Nessa segunda RSL, foi inserido o uso do *software* R, que por meio da ferramenta Bibliometrix permitiu o tratamento de um volume significativo de trabalhos. O recorte temporal foi de 2001 a 2019. Isso gerou um volume inicial de 659 textos.

O amplo período de pesquisa definido no planejamento da RSL se pautou no desejo de mitigar a possibilidade de que trabalhos significativos não fossem abarcados como, por exemplo, o artigo de David Kolb publicado em 2005 intitulado *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher*

*education*, o qual recebeu até 2019 1494 citações. Após os procedimentos metodológicos de seleção, leitura exploratória e leitura crítica, foram selecionados 19 artigos.

A organização dos achados – após as revisões sistemáticas da literatura – permitiu uma identificação de evidências que orientaram este estudo. Eles, inclusive, compuseram as conclusões desta pesquisa de modo a relacionar com os demais instrumentos produzidos. É importante destacar também que os temas escolhidos para as duas RSL realizadas nesta pesquisa se deram pelas inquietações iniciais que foram contextualizadas por meio do problema de pesquisa.

As revisões foram ampliadas com a inclusão de novos estudos, por meio do cadastro para emissão de alertas pelas plataformas sobre novas publicações relacionados aos temas pesquisados. Esses alertas são disponibilizados nas bases de periódicos. Além disso, foram realizadas contínuas pesquisas bibliográficas sobre os demais temas abordados nesta tese ao longo do percurso de doutoramento.

### 3.1.2 Análise documental dos projetos pedagógicos

A análise documental como um dos pilares metodológicos desta pesquisa se inicia pela escolha dos documentos, pela busca por acessá-los e, então, por suas respectivas análises. Para os objetivos desta pesquisa, foram eleitos para análise documental os instrumentos que subsidiam os cursos de ensino superior em administração e a construção de seus currículos: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos (PP).

Baseado na avaliação das IES brasileiras pelo SINAES e no *ranking* internacional fornecido pela QS World University conforme esclarecido na seção 2.1.3, foram selecionadas as IES. Do universo dos 2337 cursos brasileiros de formação de administradores e de administradores públicos conforme Tabela 1 na seção 2.1.1, foram selecionados nove cursos. Esses cursos estão relacionados no Quadro 13. Buscou-se aprofundar em seus Projetos Pedagógicos. Com o intuito de preservar a identidade de IES e seus representantes, ao longo desta tese, as IES selecionadas são representadas por códigos numéricos de 1 a 9.

Quadro 13 - IES selecionadas

| IES | RANKING QS | CONCEITO CPC | CONCEITO ENADE          |
|-----|------------|--------------|-------------------------|
| 1   | sim        | nada consta  | nada consta             |
| 2   | sim        | 4            | 5                       |
| 3   | não        | 5            | 5                       |
| 4   | sim        | 4            | 5                       |
| 5   | sim        | 4            | 5                       |
| 6   | não        | 3            | 3 C1_4 C2 <sup>19</sup> |
| 7   | não        | 5            | 5                       |
| 8   | não        | 5            | 5                       |
| 9   | não        | 4            | 4                       |

Fonte: Elaboração própria.

A escolha se pautou principalmente na busca por representatividade dentre as IES melhor avaliadas nacional e/ou internacionalmente. Para além desse critério, durante a pesquisa, foi inserida outra IES que, mesmo sem atender o critério inicial – pautado em avaliações –, se mostrou interessante inserir. Essa inclusão se deu em razão de essa IES apresentar características de atuação inovadora e ser reconhecida devido a isso por especialistas no tema. Essa IES está codificada como 9.

Os projetos pedagógicos, a princípio disponíveis para consulta pública nos respectivos *websites*; demandaram uma empreitada maior para serem acessados. Algumas instituições disponibilizam de modo facilitado os documentos em suas plataformas, outras demandam que fossem solicitados por e-mail, e outras não os disponibilizam. Dessa forma, os documentos foram coletados de acordo com a viabilidade e a acessibilidade resultando em 9 para a análise (8 PP e 1 PDI). Vale destacar que cursos ligados a uma mesma instituição são avaliados de forma independente para cada escola ou *campus*. Desta forma a IES 6 teve dois PP analisados. Um relacionado ao campus 1 e outro ao campus 2. A IES 9 não possibilitou o acesso aos seus documentos. A IES 3 também não disponibilizou seu PP sendo substituído pelo respectivo PDI. Essa descrição foi evidenciada no quadro 17.

Após a seleção e coleta dos documentos das IES selecionadas, foi realizada a primeira leitura exploratória dos oito projetos pedagógicos, e um PDI em substituição ao PP não disponibilizado, para posterior leitura crítica aprofundada. Dessa leitura

---

<sup>19</sup> A IES 6 oferece o curso de administração em dois *campi* aqui codificados como C1 e C2.

foram extraídos os dados que compõem a análise dos resultados que subsidiam uma análise crítico-comparativa que buscou extrair as categorias buscadas conforme esclarecido na seção 3.1.

A análise documental de todo o material coletado foi instrumentalizada inicialmente baseada na metodologia para análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). Posteriormente, foi aprofundada por meio da plataforma N Vivo<sup>R</sup> conforme já descrito. Houve, assim, duas análises de conteúdo sendo aplicadas nesses documentos.

O objetivo se constituiu em sistematizar os documentos, categorizando-os. Com isso, foi possível extrair suas convergências, divergências e conteúdos próprios. Desse modo, esse material propiciou inferências, conclusões e conexões sobre o tema aqui pesquisado dentro de um roteiro de análise previamente estabelecido.

### 3.1.3 Questionário enviado aos Gestores e Recrutadores

Para a construção do questionário, primeiro, buscou-se compreender a composição e metodologia das pesquisas que têm como resultado a divulgação de *rankings* universitários nacionais e internacionais. O QS Ranking se mostrou o mais aderente a esta pesquisa e serviu de base para a construção do questionário junto a recrutadores e gestores.

O segundo passo foi realizar uma entrevista aberta com uma especialista recrutadora gestora de uma organização na qualidade de informante especialista. Essa entrevista auxiliou na validação do problema pesquisado e nos objetivos que se buscava esclarecer por meio desta pesquisa. As perguntas constituintes do questionário foram elaboradas e refinadas ao longo desta pesquisa baseadas na revisão da literatura, pesquisa documental e demais parâmetros relacionados ao objetivo deste estudo. Como consequência, houve o aumento de conhecimento sobre o problema e da perícia em delimitá-lo.

O *survey* junto a recrutadores e gestores foi constituído por 23 questões, das quais 11 com solicitação de resposta obrigatória, a princípio originadas do QS *Ranking* que foram adaptadas com alterações, inclusões e exclusões de acordo com o que aqui se buscou identificar. Isso se mostrou adequado por ter como base um questionário já testado e validado de modo a ampliar a validação do instrumento e se ter um parâmetro já consistentemente aplicado.

A título de teste e validação, o questionário construído foi enviado a um grupo de quatro pesquisadores, tanto na área da educação quanto da administração. Esse grupo teceu comentários que foram incorporados na melhoria do instrumento. Foram realizados pré-testes por meio do envio a outros sujeitos para aprimoramento do instrumento quanto a tempo de resposta, clareza das perguntas e alcance dos objetivos.

O principal eixo orientador do instrumento era dirigido para identificar as habilidades desejadas pelas organizações, por meio da fala de seus representantes, para a seleção de gestores considerando as competências exigidas na atualidade e para o mercado de trabalho futuro. A seleção dos recrutadores e gestores que foram convidados a responder o questionário de modo *on-line* ocorreu por meio de frentes diversas.

Entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022, foram encaminhados convites para empresas de grande porte, empresas de recrutamento e seleção, para associações como Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação da Indústrias de São Paulo (FIESP), Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH Brasil e ABRH São Paulo), Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE) e Conselho Federal de Administração (CFA). Também foram enviados convites abertos *on-line* por meio das redes sociais LinkedIn, Facebook e Instagram de modo a abarcar o maior número possível de sujeitos. Com isso, conseguiu-se agregar uma gama diversa de instituições, portes e locais.

A aplicação do questionário foi precedida de todas as etapas previstas na resolução CNS 466/12, observando o código de ética, as exigências via Plataforma Brasil e a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>20</sup>. Isso foi aplicado a todos os sujeitos que participaram da coleta de dados da pesquisa. A aprovação junto ao Comitê de Ética está sob nr 50480321.6.0000.5482.

A ferramenta para a elaboração e a distribuição do questionário<sup>21</sup>, disponível no Apêndice B, foi o Survey Monkey®. O período de coleta das respostas iniciou em 25 de novembro de 2021 e foi encerrado em 16 de março de 2022. Com o recebimento

---

<sup>20</sup> Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1w4WZGSsfGqZdK08alGC6C\\_bxxCwDFrTrCXUAnm2HJoc/edit](https://docs.google.com/forms/d/1w4WZGSsfGqZdK08alGC6C_bxxCwDFrTrCXUAnm2HJoc/edit) Acesso em: 18 out. 2022.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/r/PM6SJ5B>. Acesso em: 18 out. 2022.

dos questionários respondidos a partir de 1º de dezembro de 2021, foram iniciadas as análises que estão detalhadas na seção 4.3.

O questionário composto de 23 questões entre obrigatórias e optativas, questões abertas, fechadas e mistas teve como característica principal gerar variáveis e análises qualitativas. Das 94 respostas recebidas, 49 foram excluídas por estarem incompletas em quase a sua totalidade. Por isso, o universo considerado foi o total de 45 questionários respondidos que foram validados para a análise.

As 23 questões foram tratadas e analisadas conforme sua especificidade e os resultados obtidos estão descritos na seção 4.3. Cabe um destaque para o tratamento realizado nas questões 13, 14 e 15. Para que a análise apresentasse consistência e possibilitasse conclusões relevantes, foram utilizados conceitos de estatística com o objetivo de correlacionar os dados das três questões e suas respostas para construir o *core* almejado para esta pesquisa. Como as questões e suas respostas geraram variáveis qualitativas não paramétricas – ou seja, que não apresentam uma distribuição normal – foi utilizado o método de estabelecimento de correlação de Spearman<sup>22</sup>.

Foram atribuídos pesos para os diferentes níveis de respostas em cada questão e, com isso, foram calculadas médias ponderadas das notas atribuídas pelos respondentes nas três perguntas. A partir daí cada questão (13, 14 e 15), as respostas foram ranqueadas transformando as variáveis em variáveis qualitativas ordinais<sup>23</sup>. Cada *ranking* gerado foi comparado com outro, sempre dois a dois. Dessa forma, foi realizada a comparação das questões 13 com 14, 13 com 15 e 14 com 15 gerando as correlações.

Conforme Newbold (2013), a medida de correlação que não é suscetível a sérias influências de valores extremos, e nos quais testes de validade podem ser baseados em distribuições gerais de população, ou seja, não se exige a normalidade da distribuição da amostra, é obtido com o uso de *rankings*. Sendo um teste não paramétrico. As observações de  $x_i$  e  $y_i$ , são postas em um *ranking* ascendente e na sequência é calculado o coeficiente de correlação de Spearman como uma correlação

---

<sup>22</sup> Charles Edward Spearman (1863-1945) foi um psicólogo, professor universitário e estatístico inglês pioneiro na aplicação de métodos matemáticos para a análise da mente humana entre outros feitos.

<sup>23</sup> Valores que expressam atributos com algum tipo de ordem ou grau.

entre os *rankings* de duas amostras de cada vez. A seguir é apresentada a fórmula para o cálculo dessa correlação que também é conhecida como *rô* de Spearman.

$$r_{sp} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Onde:

$d_i$  é a diferença de posição cada variável nas amostras

$n$  é o número de variáveis

O coeficiente de correlação de *rankings* de Spearman pode ser usado para testar a hipótese nula de não associação entre o par de variáveis randômicas. A distribuição sob essa hipótese é conhecida e os pontos limites são apresentados conforme tamanho da amostra e da probabilidade de exceder o limite sendo a hipótese nula verdade (NEWBOLD, 2013).

Os três testes de correlação de Spearman realizados entre os *rankings* formados pelas questões 13 (Avalie a importância da apresentação de cada uma das habilidades ao contratar novos graduados em administração), 14 (Indique se as habilidades listadas são encontradas nos gestores que você contrata) e 15 (Das habilidades listadas, indique somente as cinco mais importantes), dois a dois, possibilitaram construir a correlação entre as habilidades mais valorizadas pelos recrutadores na contratação de gestores, as mais encontradas e as mais relevantes na visão dos respondentes. Todas apresentaram elevada correlação conforme demonstrado no Quadro 14 sendo a maior correlação entre as questões 13 e 15.

Quadro 14 – Correlação Spearman: questões 13,14 e 15

| Correlação entre 13 e 14            |         |                                                 |       |       |       |
|-------------------------------------|---------|-------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| S d2 =                              | 1305    | cutoff points Spearman rank correlation<br>rs,a |       |       |       |
| 6 S d2 =                            | 7830    | para n = 27                                     |       |       |       |
| n(n2 - 1) =                         | 19656   | 0,05                                            | 0,025 | 0,01  | 0,005 |
| rsp =                               | 0,60165 | > 0,323                                         | 0,385 | 0,456 | 0,505 |
| Rejeitar H0, ou seja, há correlação |         |                                                 |       |       |       |
| Correlação entre 13 e 15            |         |                                                 |       |       |       |
| S d2 =                              | 964     | cutoff points Spearman rank correlation<br>rs,a |       |       |       |
| 6 S d2 =                            | 5784    | para n = 27                                     |       |       |       |

|                                     |           |                                                 |       |       |       |
|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| n(n2 - 1) =                         | 19656     | 0,05                                            | 0,025 | 0,01  | 0,005 |
| rsp =                               | 0,70574 > | 0,323                                           | 0,385 | 0,456 | 0,505 |
| Rejeitar H0, ou seja, há correlação |           |                                                 |       |       |       |
| <b>Correlação entre 14 e 15</b>     |           |                                                 |       |       |       |
| S d2 =                              | 1613      | cuttof points Spearman rank correlation<br>rs,a |       |       |       |
| 6 S d2 =                            | 9678      | para n = 27                                     |       |       |       |
| n(n2 - 1) =                         | 19656     | 0,05                                            | 0,025 | 0,01  | 0,005 |
| rsp =                               | 0,50763 > | 0,323                                           | 0,385 | 0,456 | 0,505 |
| Rejeitar H0, ou seja, há correlação |           |                                                 |       |       |       |

Fonte: Elaboração própria a partir das contribuições de Newbold (2013).

Por conseguinte, foi possível identificar padrões e compreender melhor a visão dos respondentes sobre os temas aqui abordados. As análises desses questionários estão descritas nas seções 4.3 e 4.5 do presente trabalho.

### 3.1.4 Entrevistas com as Coordenações de Cursos

Com o objetivo de aprofundar os dados coletados por meio da análise dos projetos pedagógicos, da fundamentação teórica e dos questionários, foi buscado a voz de sujeitos que vivenciam o contexto das IES: os coordenadores de cursos. Para isso, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada disponível no Apêndice C que tinha como objetivo principal identificar a existência, ou não, de indicadores de inovação pedagógica, seus atores e obstáculos.

Foram pesquisados quem eram esses sujeitos nas IES selecionadas inicialmente para esta pesquisa, e encaminhados convites para a realização das conversas por meio remoto. Além das IES selecionadas iniciais, também foram convidados coordenadores de cursos de IES tidas como inovadoras em suas práticas e que frequentemente figuram como finalistas na Premiação *Startup Awards*<sup>24</sup> assim como as demais IES selecionadas. Todas elas são instituições que estão se destacando ou estão sendo reconhecidas por terem inovações em seus projetos.

Foram realizadas seis entrevistas remotamente por meio da plataforma *Teams*, de 18 de março de 2022 a 28 de abril de 2022 com coordenadores dos cursos de

<sup>24</sup> Premiação *Startup Awards* desde 2013 anualmente reconhece iniciativas que buscam transformar a realidade por meio da inovação em diversas categorias. Está na 9ª edição e é apoiada pela Associação Brasileira Startups (Abstartups). Dentre as categorias há uma para educação e outra específica para Universidades.

administração das IES que aceitaram os convites. Todas as entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas integralmente por meio do uso da ferramenta de captura de voz do *Word*, da Microsoft.

À medida que as transcrições foram realizadas, as mesmas foram depuradas e os dados foram sendo analisados conforme a literatura sobre o tema. Após essa etapa, os dados gerados foram aprofundados utilizando a plataforma N Vivo<sup>R</sup> já descrita gerando assim as análises apresentadas na seção 4.4. Esses foram, em síntese, os passos metodológicos aplicados nesta investigação. Na próxima seção, são apresentados os resultados de análise, conforme o instrumental metodológico, aqui esclarecido.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISES

A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais. Aristóteles (*apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 34).

Nesta etapa, são detalhados os resultados extraídos das RSL, da análise documental dos projetos pedagógicos, das respostas ao questionário junto a recrutadores e das entrevistas com as coordenações dos cursos de administração das IES selecionadas. A partir da extração dos resultados, são inseridas as análises. A descrição dos resultados segue a ordem cronológica do desenvolvimento desta pesquisa.

### 4.1 Revisões sistemáticas de literatura

Conforme descrito no percurso metodológico, a realização de RSL objetiva auxiliar na construção da fundamentação da pesquisa, identificar abrangências, atualidade e significância do tema. Também permite identificar pesquisadores que buscam responder problemas de pesquisa convergentes ao do deste estudo.

Nesta pesquisa, foram realizadas duas RSL específicas: uma sobre *Metodologias Inovadoras* e outra sobre *Estilos de Aprendizagem*. No Quadro 15, demonstra-se um resumo dos achados e apontamentos construídos por base na proposta de Silva (2019) sobre Metodologias Inovadoras.

Quadro 15 – Achados da RSL do tema metodologias inovadoras

| Fatores Positivos                                                            | Fatores a Considerar                                           |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Satisfação dos alunos.                                                       |                                                                |
| Interação e trabalho em equipes.                                             | Formação dos professores.                                      |
| Construção de conhecimentos por meio da união entre aprendizagem e diversão. | Infraestrutura física e tecnológica.                           |
| Inter-relação teoria e prática gerando resultados significativos.            | Domínio da tecnologia tanto por docentes quanto por discentes. |
| Mudança no papel do professor.                                               | Exiguidade de tempo.                                           |
| Potencialização da autonomia dos alunos.                                     | Salas com grande número de alunos.                             |
| Desenvolvimento de competências transversais.                                |                                                                |
| Melhora na aprendizagem.                                                     |                                                                |
| Aprendizagens ativas e experienciais.                                        |                                                                |
| Desenvolvimento de competências e habilidades.                               |                                                                |

|                                            |  |
|--------------------------------------------|--|
| Relevância para as práticas profissionais. |  |
| Aprendizagem significativa.                |  |

Fonte: Elaboração própria a partir das contribuições de Silva (2019).

As pesquisas encontradas – em consonância com os achados de Silva (2019) – indicaram a preocupação em avançar e debater as metodologias educacionais no ensino superior mediante o diagnóstico comum de que mudanças são necessárias. Com isso, as novas metodologias estão sendo construídas no intuito de encontrar modos mais eficazes de ensino conectados às demandas do contexto do século XXI.

É importante frisar que abordar metodologias inovadoras perpassa por discutir metodologias ativas, mas não se limita às mesmas. Foram encontrados relatos predominantemente relacionados às metodologias ativas como gamificação, simulações, salas de aula invertidas, espaços *makers* e *problem based learning* (PBL), mas também foram destacadas pesquisas sobre práticas no trabalho, estratégias combinadas e tutorias. Acrescenta-se a identificação de que ainda há uma confusão de abordagens entre *innovar*, *metodologias inovadoras* e o *uso da tecnologia*. Em alguns dos estudos analisados, foi comum encontrar a descrição do uso de ferramentas ou plataformas tecnológicas como *YouTube*, *Wikipedia*, *Wiris Quizes* e *Wiki* que foram consideradas como metodologias inovadoras quando aplicados em espaço formal de ensino.

Ao aprofundar a compreensão sobre esses relatos, ficou claro que houve a introdução da novidade tecnológica. Só que isso ocorreu sem um maior aprofundamento nas metodologias, na postura do professor e nos resultados de aprendizagem. Há uma distorção entre *metodologias inovadoras de ensino* e *novos recursos para as abordagens em sala de aula*.

Ressaltando a questão sobre metodologias ativas, nota-se entusiasmos e também superficialidades em alguns casos. Um exemplo de entusiasmo pelos resultados positivos é encontrado em Searl *et al.* (2014, p. 1201 tradução nossa): “[...] meio poderoso para unir teoria e prática, trazendo a importância da teoria interpessoal para a vida dos estudantes”.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Texto original: “[...] a powerful medium to bridge theory and practice, bringing the importance of interpersonal theory to life for students”.

Sublinha-se que, dentre os achados relacionados no Quadro 15, há aqueles que reforçam os benefícios do uso de metodologias ativas para se fazer diferente e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Os apontamentos sobre a melhoria na aprendizagem e na satisfação e o envolvimento dos alunos são destaque. Dentre todos os achados, sobressai como relevante a construção da aprendizagem significativa.

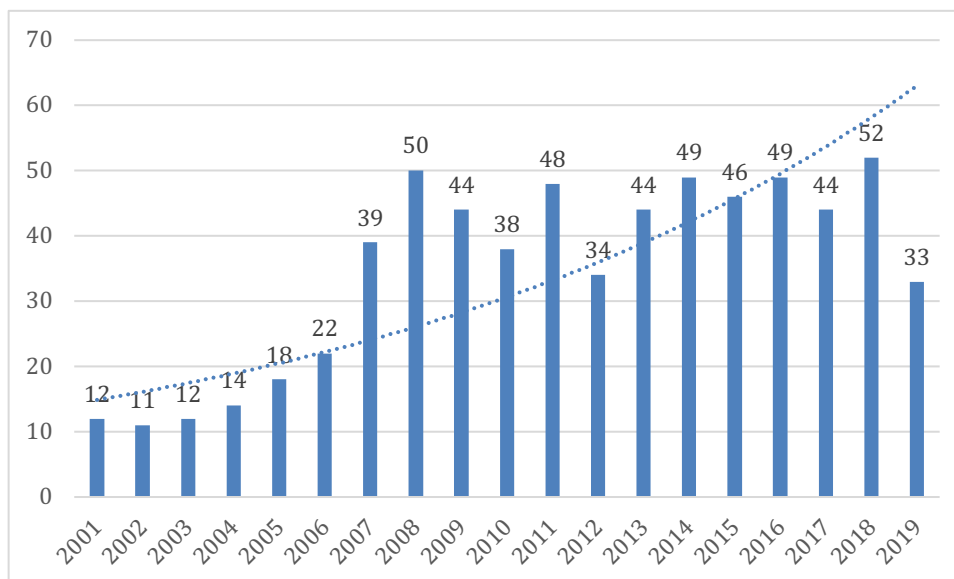
De igual forma, há de se ponderar sobre os obstáculos relacionados como, por exemplo: exiguidade do tempo; necessidade de novas e melhores formações docentes; apropriação do conhecimento para uso de tecnologias; e as dificuldades relacionadas à infraestrutura. Ainda que se apresentem como adversidades desafiadoras não são intransponíveis. Exigem, com efeito, atenção e ação contínuas.

É digno de destaque a localização temporal da realização da primeira RSL, realizada em 2019. Por ter se constituído antes da decretação de isolamento social decorrente da pandemia covid-19 no início de 2020, entende-se que a RSL não sofreu influência. Os achados localizados na RSL não indicaram destaque para o papel das tecnologias que com o contexto pandêmico, isso foi ampliado. As tecnologias são um meio para reconstruir o conhecimento e propiciar a inovação das práticas metodológicas educacionais. Isso ficou evidenciado no período pandêmico.

A segunda RSL realizada em 2020 que subsidiou os passos iniciais desta pesquisa abordou o tema *Estilos de Aprendizagem* devido à premissa assumida neste estudo de que, para inovar em educação, se faz necessário compreender os componentes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, é possível a realização de ações com o intuito de se avançar em melhorias significativas na educação. Outra premissa assumida nesta tese é pautada nos achados localizados na RSL. Foi a de que os sujeitos precisam ser compreendidos em sua individualidade, mesmo que parcialmente. Quando se realiza esse gesto de acolhida das individualidades, pode-se traçar novos percursos para se sair da homogeneização dos processos formativos.

O Gráfico 2 ilustra a distribuição das 659 publicações encontradas no recorte temporal considerado, de 2001 a 2019, e que foram inicialmente selecionadas. Uma observação é sobre a queda de publicações indicada no gráfico em 2019. Tendo em vista que a segunda RSL foi desenvolvida no início de 2020, as bases de pesquisa ainda estavam sendo atualizadas com as publicações do ano anterior.

Gráfico 2 – Publicações sobre o tema estilos de aprendizagem



Fonte: Reprodução de Souza e Silva (2020).

Por meio do *software* R utilizado, foi possível identificar que Jan Vermunt que escreveu em 2004 em conjunto com Yvonne Vermetten *Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations* recebeu 209 citações. O mesmo autor em 2005 recebeu mais 186 citações em sua publicação *Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance*. Configurou-se, assim, como um dos autores mais citados nesta RSL, atendendo a um dos principais critérios de seleção de textos analisados.

No Quadro 16, são sintetizados aspectos e autores importantes que abordam as questões relacionadas aos estilos de aprendizagem. Esses autores foram localizados após as leituras críticas e exploratórias. Ao todo, foram listados 19 textos finais nessa segunda RSL.

Quadro 16 - Achados da RSL do tema estilos de aprendizagem

| Síntese dos achados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Autores                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Estudantes podem apresentar padrões diferentes ao longo do tempo das relações entre estratégias de aprendizagem, concepções de aprendizagem e aprendizagem orientações. Estudantes com perfis dissonantes de estilo de aprendizagem mostraram que muitos deles passaram por um processo de mudança em suas práticas de estudo e que os padrões de aprendizagem são suscetíveis a influências educacionais. | Vermunt e Vermetten (2004) |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Compreensão básica de como se aprende, tem início em dois processos distintos e previamente ativos antes de aprender. Entretanto, na maior parte, eles ocorrem simultaneamente e raramente serão vivenciados como dois processos separados. O primeiro é a interação entre o indivíduo e seu ambiente pelo qual a percepção se torna um importante elemento de significado para a aprendizagem. O segundo, aquisição, é o processo psicológico que ocorre no indivíduo pelos impulsos e influências provocados pela interação. | Illeris (2007)                                                  |
| A aprendizagem é inerente à capacidade do cérebro humano, e por isso, é de nossa natureza, tentarmos criar significado naquilo que aprendemos, e este aspecto da aprendizagem aumenta de acordo com a sociedade tornando-se mais e mais complexo. Apesar de todas as informações disponíveis pela tecnologia de ponta, a aquisição de conhecimento sem compreensão está se tornando cada vez mais inadequada em relação à realidade em que vivemos.                                                                            |                                                                 |
| Aprendizagem como um processo de qualquer organismo vivo em que haja mudanças permanentes em sua capacidade que não seja unicamente devido ao amadurecimento biológico ou envelhecimento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Illeris (2018a)                                                 |
| Aprendizagem relaciona dois processos diferentes: um processo externo onde há a interação do indivíduo com seu ambiente social, cultural e material e, outro processo psicológico interno de elaboração e aquisição. Muitas teorias da aprendizagem focam os estudos apenas em um dos dois processos.                                                                                                                                                                                                                          |                                                                 |
| A aprendizagem é considerada uma questão complexa sem uma definição única para ser fechada em um determinado modelo, encontram-se definições com visões mais tradicionais e outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar.                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Illeris (2018b)                                                 |
| Importância de que sejam compreendidas as relações entre características da personalidade e motivação acadêmica para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Wehrwein, Lujan e DiCarlo (2007); Komaraju <i>et al.</i> (2011) |
| Destacam que alunos não são idênticos e que faz combinar modos e atividades de entrega com as prováveis preferências dos alunos/ professores é empregar uma variedade de técnicas e atividades para aumentar as chances de alcançarem todos os alunos, pelo menos em parte.                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                 |
| Indivíduos diferem em seus estilos de aprendizagem e preferências educacionais, e que traços de personalidade estão fortemente relacionados à motivação acadêmica e com estilos de aprendizagem, preferências e motivação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                 |

Fonte: Elaboração própria a partir das contribuições de Souza e Silva (2020).

Ficou evidenciado durante a realização dessa segunda RSL que o tema vem sendo discutido de longa data, tendo as primeiras publicações no início do século XX. O tema amplo, controverso e não apresenta conclusões definitivas. Os estudos destacaram a importância de aprendermos sobre nós mesmos enquanto sujeitos diversos em crenças, formações e preferências inclusive sobre os caminhos de aprendizagem (ILLERIS, 2018a; ILLERIS 2018b).

O conhecimento sobre si e sobre o outro é relevante para que alunos e professores ajustem percursos para o alcance dos objetivos na construção do conhecimento. Os autores e textos selecionados não convergem em sua totalidade. A literatura é abundante em estudos que defendem e os que criticam o tema Estilos de Aprendizagem, gerando, destarte, controvérsias.

Aqueles que criticam apontam fatores como validade e confiabilidade das pesquisas e das escalas utilizadas na busca da materialização da identificação das

diferentes características dos sujeitos. A despeito de terem sido desenvolvidas dezenas de escalas, não foi encontrado nesta revisão um consenso sobre a real efetividade de qualquer escala existente. Coffield *et. al.* (2004) relacionaram 71 instrumentos com o objetivo de identificar e medir os estilos do alunado entre as quais selecionou 13 não validando nenhuma delas. As críticas não são sobre a existência das diversidades humanas, mas sobre como efetivamente identificá-las (SOUZA; SILVA, 2020).

Essa RSL identificou que para os cursos de administração, objeto aqui estudado, a escala mais utilizada é o *Inventário de Aprendizado de Vermunt* desenvolvido nos anos 1990 (COFFIELD *et. al.*, 2004). O instrumento é utilizado de modo isolado ou em combinação com outras escalas. Para as discussões sobre validade ou não do uso de escalas, entende-se como válidas desde que não sejam o único instrumento. Essas devem ser somadas a outras compreensões sobre o comportamento humano.

É relevante nos achados relacionados que os estilos de aprendizagem mudam ao longo da vida como consequência das vivências e do próprio amadurecimento dos indivíduos. E que o ambiente externo e o interno são grandes fatores de influência (VERMUNT; VERMETTEN, 2004; ILLERIS, 2007; ILLERIS, 2018a). Seja qual for o estilo de ensino e ou de aprendizagem, as pesquisas evidenciaram que é fator preponderante buscar compreendê-los na construção das estratégias para a elaboração dos currículos, sem que isso signifique rotular alunos e professores. Essa constatação ganhou ainda mais evidência com os desafios impostos pela pandemia covid-19 que obrigou a todos em isolamento físico a prosseguirem suas atividades laborais e de aprendizagem por meio das telas e tecnologias.

## **4.2 Projetos Pedagógicos e sua análise documental**

As instituições de ensino, do nível básico ao superior, podem definir seus caminhos projetando seus valores e ambições por meio de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Desses derivam seus projetos pedagógicos (PP) ou projeto político pedagógico (PPP) para seus cursos e seus currículos que segundo Masetto (2003, p. 65) são o “coração” dos PPP. Como toda organização, essa reflexão transportada para documentos é essencial para o desenho de caminhos e para a clareza de objetivos.

Os PP, enquanto construção coletiva que devem ser – além de estabelecimento de identidade –, podem apoiar os membros da instituição a compreender as relações de interdependência de suas atividades. Mitigar o risco de currículos e disciplinas fragmentadas perpassa por isso e precisa ser mantido em constante vigilância por meio de contínua ação e reflexão. Masetto (2003, p. 61) denomina como “todo orgânico” e esclarece:

Articulam-se organicamente professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas e de atividades, carga horária, uso de espaços e dos recursos existentes na Instituição, políticas de ensino, de formação continuada de professores, [...]. Articulação orgânica de acordo com os objetivos e metas que tiverem sido estabelecidos. [...] extrapola a simples confecção de um documento.

Por toda essa importância, para que essa pesquisa fosse possível refletir sobre o currículo, foi preciso conhecer os PPP ou PP dos cursos selecionados e apreender deles os seus marcos referenciais, a saber: (1) marco situacional que indica como a instituição é; (2) marco doutrinal que aponta seus valores pedagógicos; e (3) marco operativo que descreve as ações da instituição (GANDIN, 2001). O Quadro 17 resume a primeira extração de dados relacionadas à estrutura básica dos cursos selecionados enquanto tempo de formação, carga horária e avaliação.

Quadro 17 - Dados dos projetos pedagógicos das IES

| IES 1                                                                                                          | IES 2                                                                                                     | IES 3                                                                   | IES 4                            | IES 5                                                          | IES 6C1 e IES 6C2                                                                                                         | IES 7                          | IES 8                                                                   | IES 9                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PPP ou PP disponibilizado</b>                                                                               |                                                                                                           |                                                                         |                                  |                                                                |                                                                                                                           |                                |                                                                         |                                                                                                    |
| Sim - 2012                                                                                                     | Sim - 2013                                                                                                | Não/ Acesso PDI 2016-2020                                               | Sim -2017                        | Sim -2007                                                      | Sim 2013 C2. s/data C1                                                                                                    | Sim -2019                      | Sim -2018                                                               | Não                                                                                                |
| <b>Duração Curso Semestres</b>                                                                                 |                                                                                                           |                                                                         |                                  |                                                                |                                                                                                                           |                                |                                                                         |                                                                                                    |
| 8                                                                                                              | 8                                                                                                         | 8                                                                       | 10                               | 9                                                              | 8                                                                                                                         | 8                              | 8                                                                       | 8                                                                                                  |
| <b>Duração Curso Horas</b>                                                                                     |                                                                                                           |                                                                         |                                  |                                                                |                                                                                                                           |                                |                                                                         |                                                                                                    |
| 3105                                                                                                           | 3600                                                                                                      | 3000                                                                    | 3030                             | 3600                                                           | 3200                                                                                                                      | 3225                           | 3003,5                                                                  |                                                                                                    |
| <b>Critérios para Aprovação do Estudante</b>                                                                   |                                                                                                           |                                                                         |                                  |                                                                |                                                                                                                           |                                |                                                                         |                                                                                                    |
| Média 5 - 70% presença                                                                                         | Media 6 Percentual de presença não identificado                                                           | Media 6 - 75% presença                                                  | 60% Conceito Máximo 75% presença | Media 6 - 75% presença                                         | Media 5 - 70% presença                                                                                                    | Media 60 pontos - 75% presença | Media 6 - 75% presença                                                  |                                                                                                    |
| <b>Conexão Teoria e Prática</b>                                                                                |                                                                                                           |                                                                         |                                  |                                                                |                                                                                                                           |                                |                                                                         |                                                                                                    |
| Estágio (300 horas), FEA Junior, Programa Extensão de Serviços a Comunidade (PESC), Liga de Mercado Financeiro | Eixos Articulação e Internacionalização Estágio 6 meses Empresa Júnior Intercâmbio Parcerias com Empresas | Estágio (300 horas), Vivências Organizacionais a partir quarto semestre | Estágio, P S Empresa Junior      | Estágio, Ação Junior - Empresa do CSE (Centro Sócio Econômico) | Estágio (328 horas), Programa de Educação Tutorial (PET – Empreendedorismo), Empreender Junior (Consultoria), Intercâmbio | Estágio (300 horas)            | Estágio (220 horas), Práticas Profissionais Integradas (PPI - 80 horas) | Disciplinas integradoras com projetos práticos e visitas a empresas no Brasil e na América do Sul. |

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, já foi destacado que nem todas as IES disponibilizam seus projetos reduzindo o caráter de acessibilidade que esse tipo de documento deve apresentar. Outro ponto é que, nas IES aqui analisadas, os documentos em sua maioria são projetos pedagógicos, atenuando a identificação do caráter político/ social que esses documentos poderiam agregar. Chama a atenção o fato de que não há significativa convergência entre projetos dentro de uma mesma instituição apresentando diferenças conforme os *campi*. Um exemplo é a IES 6 que apresenta distinções nos seus PP referentes aos *campi* C1 e C2.

No tocante às convergências, elas se concentram às cargas horárias, sistemas e marcos avaliativos, eixos estruturantes das disciplinas, tempo e estrutura de estágios e trabalhos de conclusão de curso (TCC), pautadas principalmente na Resolução MEC/CNE/CES nº. 4, de 13 de julho de 2005 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Essas normativas regulamentam e regem os padrões dos cursos de Administração das IES, consequentemente de diversos aspectos da estrutura curricular dos cursos de administração. Uma convergência importante é que todas as IES incluídas neste estudo limitam suas turmas a no máximo 50 alunos.

A despeito de ser uma diretriz relevante, esses documentos como projetos pedagógicos deveriam ser estruturados e reestruturados frequentemente. No entanto, nota-se, pelas datas de elaboração dos PP analisados, que isso não ocorre de fato. Há, assim, uma convergência negativa nesse caso.

Cabe aqui um destaque importante sobre a conexão entre teoria e prática. A primeira ação curricular nesse sentido, entre as IES analisadas, ocorre por meio dos estágios que são regulamentados nas DCN e seguem estruturas similares entre os cursos abordados nesta pesquisa. Na presente análise, identifica-se que, em sua maioria, as instituições relacionadas buscam, para além desse componente obrigatório, construir e estimular atividades discentes que propiciem a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos em contextos organizacionais reais e que retroalimentem e ajudem a ressignificar as teorias.

Os focos relevantes que cada IES divulga se mostram particulares. Nos documentos das escolas vinculadas à mesma Fundação que agrega as IES 2 e 3, é notória a importância das ações de internacionalização, incluindo a dupla titulação e

o desempenho nos *rankings* internacionais. Essas diretrizes também se destacam na IES 1.

A IES 5 ressalta a formação para o empreendedorismo. Ainda sobre a IES 5, é possível destacar que, a despeito de ser o PP mais antigo (2007), é ressaltado em seu conteúdo uma preocupação sobre a necessária conexão com as demandas da atual sociedade e com a importância de se superar os processos de ensino meramente transmissivos e reprodutivos – estando alinhado ao foco desta pesquisa. Os achados localizados nos PP ou PDI das IES ficaram limitados a oito documentos devido a não disponibilização do projeto pedagógico do curso de administração da IES 9.

Inferências iniciais se destacam em uma análise coletiva dos documentos que reúnem mais de 110.000 palavras. Ao realizar um filtro das 80 palavras mais recorrentes com sete letras ou mais por meio do *software* N Vivo<sup>R</sup>, é possível ratificar qual o foco principal das IES ao elaborar seus projetos identificado nas leituras críticas dos documentos. Para além da palavra *administração* como a mais recorrente, destaca-se a palavra *estágio* com mais de 1000 ocorrências. Isso ocorre em virtude das regulamentações obrigatórias que exigem essa etapa na formação superior.

A questão que se impõe é que esse momento do curso tão essencial para efetivar a conexão entre os preceitos teóricos desenvolvidos ao longo da formação e a prática exigida pelo ambiente, em alguns PP's analisados se mostram unicamente protocolares. Isso decorre, porque esses estágios ocorrem sem indicar um efetivo envolvimento da instituição com o ambiente organizacional de modo a propiciar um desenvolvimento do estudante em situação real para o exercício profissional.

Outro aspecto que emerge dessa primeira análise é o foco em conteúdos, disciplinas e avaliações formais dentro do modelo que perdura nas instituições há décadas. A significativa abordagem ao foco em pesquisa se mostra mais presente nas instituições públicas. As citações sobre *metodologias* ficam amplas e dispersas. São 535 referências a esse termo nos documentos com raras menções às *metodologias* ou *aprendizagens ativas* especificamente localizadas nos documentos das IES 2 e 3. É possível encontrar indicações nas demais IES de práticas que coadunam com esse conceito como visitas técnicas e seminários. Interdisciplinaridade também tem baixa abordagem com apenas 84 menções.

O termo *inovação* emerge 89 vezes no conjunto de projetos. Isso indica que não se mostra como foco principal de todas as IES examinadas. Essas menções se concentram, sobretudo, na IES 8 e na IES 6C2.

As referências às tecnologias são apresentadas 336 vezes, mas se pautam principalmente na descrição de recursos e infraestrutura disponibilizados pelas IES para seu corpo docente e discente por meio de laboratórios e *softwares*. A IES 8 foi a que apresentou maior recorrência desse termo em seu documento seguida das IES 7, 3 e IES 6C2. Alguns trechos extraídos dos PPC ilustram a análise.

**IES 1:** Aprimoramento de tecnologias de apoio a aulas presenciais e das estratégias didáticas. Para atingir essa meta, serão implementadas as seguintes ações: Manter e aprimorar o parque de equipamentos de informática (hardware e software). Incentivar os professores a utilizar softwares livres, quando se aplicar na disciplina.

**IES 3:** Os cursos da Escola contam com ferramentas de informação e comunicação, que, além de mediar a relação professor ou tutor/alunos, proporcionam o envolvimento direto dos alunos, ofertando funcionalidades que proporcionem a (re) construção de conhecimentos, por meio de efetiva interação. Tais ferramentas tecnológicas compõem o ambiente virtual de aprendizagem da XXX (eClass) o qual, além de possibilitar a veiculação on-line de materiais multimidiáticos diversos, possibilitam a organização dos conteúdos trabalhados nas disciplinas.

**IES 7:** [...] atentar para a infraestrutura física e tecnológica, tendo em vista sua adequabilidade para atendimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a satisfação dos usuários dos serviços prestados, com vistas à definição de propostas de redimensionamento;

**IES 8:** [...] prevê-se a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação (TICs), tais como: gravação de áudio e vídeo, sistemas multimídias, redes sociais, fóruns eletrônicos, blogs, chats, videoconferência, softwares, suportes eletrônicos, Ambiente Virtual de Aprendizagem com utilização da plataforma MOODLE, disponível na instituição.

Nos documentos com data de elaboração mais recente, o foco em desenvolvimento de competências e habilidades dos egressos se destaca com 255 menções. Os apontamentos sobre internacionalização são significativos com 295 ocorrências. Essas se concentram principalmente nas IES 1, 2 e 3. A Figura 7 ilustra as análises iniciais aqui descritas.



**IES 7:** [...] ofertar conteúdos práticos e teóricos, abrangendo as disciplinas e as atividades acadêmicas de forma integrada com as organizações da região.

Já a categoria *inovação* se destaca no PPC das IES 2, 3 e 8 mesmo sem apresentar essa nomenclatura diretamente como pode ser observado a seguir:

**IES 2:** [...] processos de monitoramento contínuo do curso e das inovações nele introduzidas, com apoio do XXX, dos tutores, dos professores das disciplinas, da secretaria de graduação e dos próprios alunos.

**IES 3:** Uma das atividades importantes do Centro de Carreiras é desenvolver o conjunto de habilidades e competências interpessoais, e que em geral não recebem a atenção devida nos currículos da escola. Da mesma forma, o Centro deve desenvolver atividades de planejamento de carreira e coaching aos alunos dos seus programas, visando apoiar os alunos nas escolhas das suas carreiras futuras.

**IES 6:** A interdisciplinaridade vem sendo conquistada pelos docentes por meio do desenvolvimento do Trabalho Interdisciplinar Orientado ao longo do curso até o quinto semestre. O TIO vem despertando e consolidando a interdisciplinaridade no curso.

**IES 8:** O desenvolvimento da Prática Profissional Integrada ocorrerá na perspectiva intracomponentes curriculares. Ou seja, projeta-se a realização de atividades de verificação e estudo in loco dos preceitos, pressupostos, ferramentas e metodologias desenvolvidas no campo dos conteúdos curriculares trabalhados em cada componente curricular, conforme relação disposta no Quadro 1. As atividades de Prática Profissional Integrada também ocorrerão na perspectiva interdisciplinar, de modo articulado pelos componentes curriculares: Fundamentos da Administração, Organização, Sistemas e Métodos, Comportamento Organizacional, Administração de Sistemas de Informação, Gestão de Pequenas Empresas, Administração de Recursos Humanos, Administração de Marketing, Prática Organizacional I e II e Desenvolvimento de Produtos. Trabalhar-se-á numa perspectiva convergente entre os conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas de conhecimento, integrando e sistematizando esses conhecimentos teóricos por práticas que possibilitem estudos de caso, verificação diagnóstica, visitas técnicas e estudos propositivos articuladores entre diferentes conteúdos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem

Práticas que buscam conectar teoria e prática emergem com mais destaque nos documentos das IES 1, 2 e 3.

**IES 1:** Organizar uma visita semestral a empresas, nos dois primeiros anos do curso.

**IES 1:** O Programa de Extensão [...] é um programa de voluntariado dos alunos da Faculdade [...]. Seus objetivos são gerar envolvimento dos alunos da graduação em questões sociais e também permitir que transmitam o conhecimento adquirido na universidade, compartilhando-o com a sociedade, e assim também desenvolvendo um pensamento estratégico e empreendedor de atuação social.

**IES 2:** O equilíbrio entre embasamento teórico e aplicação prática, por meio

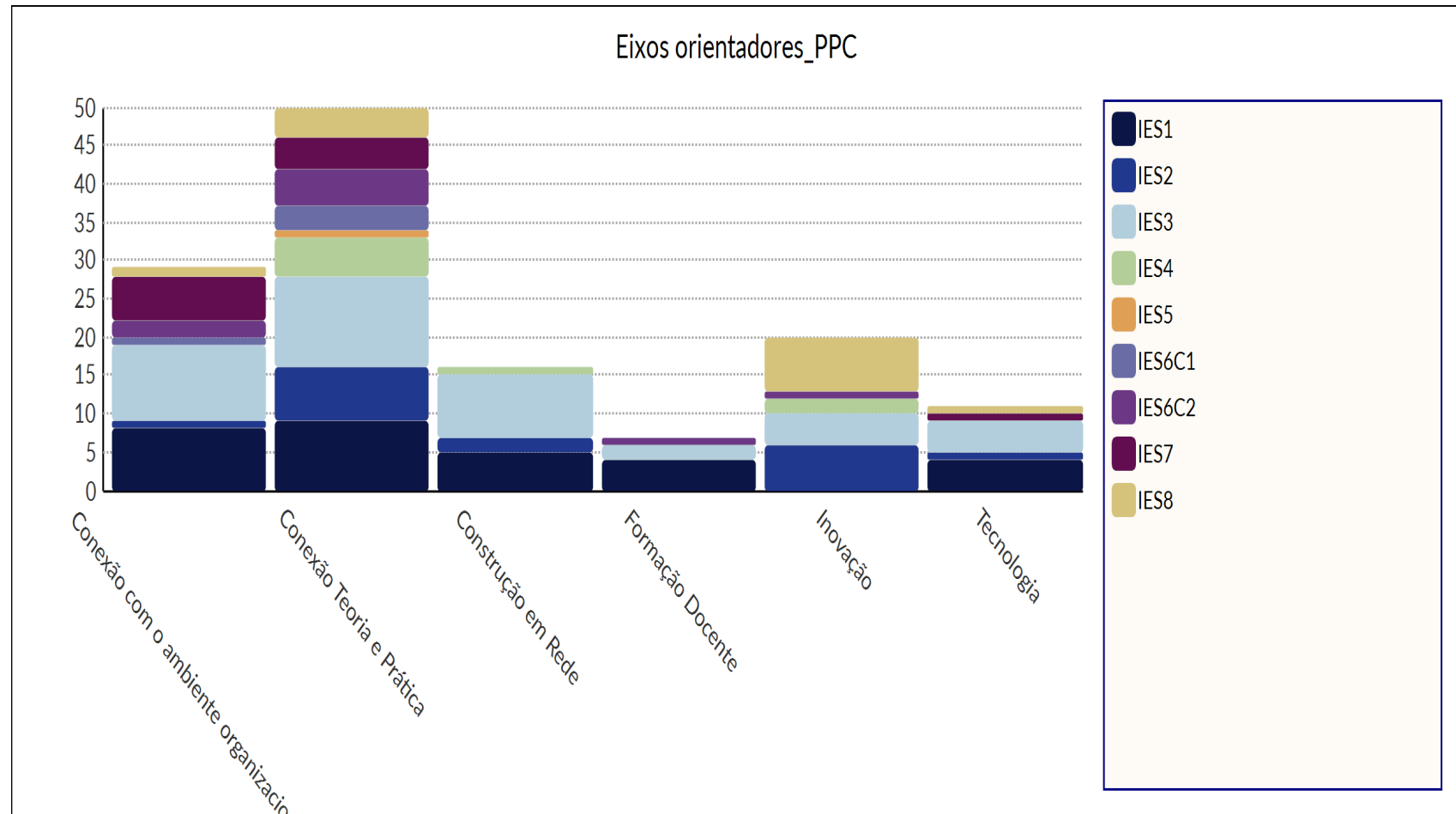
da aprendizagem ativa, tem se provado uma ferramenta eficaz de aprendizagem. No Curso de Graduação em Administração foram inseridas várias disciplinas interdisciplinares com foco na aplicação dos conceitos na prática organizacional:

- **Experiência Empreendedora** – Os alunos precisam desenvolver um plano de negócio de um novo empreendimento. Os melhores planos de negócios participam de uma feira, no final do semestre e são analisados por avaliadores externos (inclusive por representantes de fundos de venture capital).
- **Projeto de Organização Local (POL)** – os alunos são expostos a pequenas empresas e, a partir de uma metodologia desenvolvida pelos professores da disciplina, com base do Prêmio PNQ, realizam um diagnóstico da empresa e apresentam oportunidades de melhorias. As empresas recebem, em contrapartida, um relatório, com as sugestões da equipe e um comparativo da sua empresa em relação a outras empresas do semestre.
- **Projeto de Organização Nacional (PON)** – os alunos montam equipes e sugerem uma grande empresa para desenvolver o projeto. A metodologia apresentada na disciplina POL é resgatada, porém o desafio é aprofundar o diagnóstico e as sugestões, uma vez que o grau de complexidade do objeto é maior.

**IES 3:** Como sempre houve na Escola a preocupação com a aplicação do conhecimento, a qual tem sido referendada tanto por dados coletados no XXXX quanto pela escuta de empregadores, pretende-se desenvolver o programa XXXX. Com base nos problemas que afligem as organizações públicas, privadas ou não governamentais, em pequenos grupos, os alunos, sob orientação técnico-acadêmica dos professores, descrevem o problema relatado, coletam informações, organizam dados e apresentam, em forma de relatório, os resultados da análise realizada e, em alguns casos, a solução do problema. Independentemente das situações de estágio curricular, participam do XXXX, os alunos matriculados a partir do 3º período. Nesses campos de experiência, os alunos são tratados como profissionais da organização, sendo inclusive por elas formalmente avaliados por seu trabalho.

**IES 8:** No Curso de Bacharelado em Administração, preveem-se ações relacionadas ao incentivo de uma incubadora de empresas (termo de cooperação com a incubadora) e centro acadêmico como ações de extensão.

O Gráfico 3 representa essas identificações com relevo para a IES 3 que apresenta todas as categorias aqui propostas.

**Gráfico 3 - Eixos orientadores - PPC das IES selecionadas**

Fonte: Elaboração própria

Outra observação possível é a distinção dos pontos destacados nos documentos entre as sete instituições públicas e as duas privadas. Dos sete projetos pedagógicos analisados de IES públicas, cinco referenciam ações sobre a conexão com o ambiente organizacional. Os temas formação docente, inovação e tecnologias também não são priorizados na descrição dos documentos dessas instituições. A Tabela 2 relaciona esses apontamentos.

Tabela 2 – Comparativo entre o PPC de IES públicas e de privadas

| IES PPC                               | IES PÚBLICA<br>(7) | IES PRIVADA<br>(2) | Total<br>(9) |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Conexão com o ambiente organizacional | 5                  | 2                  | 7            |
| Conexão Teoria e Prática              | 7                  | 2                  | 9            |
| Construção em Rede                    | 2                  | 2                  | 4            |
| Formação Docente                      | 2                  | 1                  | 3            |
| Inovação                              | 3                  | 2                  | 5            |
| Tecnologia                            | 3                  | 2                  | 5            |
| <b>Total</b>                          | <b>7</b>           | <b>2</b>           | <b>9</b>     |

Fonte: Elaboração própria.

A análise realizada tanto no conjunto dos nove documentos quanto individualmente fez emergir a consideração de que os projetos em sua maioria são protocolares e defasados. Aprofundando da análise coletiva dos documentos para as individuais, é descrito a seguir os destaques localizados para cada instituição.

#### 4.2.1 Análise do Projeto Pedagógico da IES 1

A IES 1 atua desde 1946 com o curso de Administração. Seu sintético projeto pedagógico de 2012 descreve, em um primeiro momento, todo o percurso histórico dos cursos de administração no Brasil e da própria universidade. Destaca como objetivo principal avançar no conhecimento em administração formando profissionais de elevada competência com responsabilidade social com uma formação sistêmica, e que busca elevada internacionalização e liderança nos *rankings* internacionais. Também aponta como meta ser um avançado centro de pesquisa.

As habilidades a serem desenvolvidas no percurso formativo são focadas em: liderança, empreendedorismo e inovação, técnicas de gestão, atributos éticos, negociação e sustentabilidade. Aponta como perfil de seus egressos: raciocínio lógico

e analítico, tomada de decisão, visão estratégica, empreender e inovar, trabalho em equipe, comunicação e visão global.

É destacado em seu PP, um foco em construir um curso conectado às demandas do ambiente empresarial que afirma desejar profissionais que apresentem iniciativa, sejam solucionadores de problemas e com elevada capacidade para o relacionamento interpessoal. Nesse aspecto, indica em suas metodologias o uso de estudos de caso (modelo Harvard), visitas técnicas e incentivo às participações nas empresas Junior.

A IES separa seu PP em formação básica, instrumental e formação profissional com equilíbrio entre aulas teóricas e práticas. Indica uma preocupação em fazer a renovação curricular a cada cinco anos e aponta como ação estratégica unificar programas de mesmas disciplinas que são ministradas por diferentes docentes. No tocante aos docentes, aborda-se o incentivo à capacitação e ao uso de tecnologias.

#### 4.2.2 Análise do Projeto Pedagógico da IES 2

O Projeto Pedagógico da IES 2 descreve os eixos norteadores da instituição. A IES atua desde 1955 na formação de administradores. Esses eixos buscam estruturar os processos de ensino e aprendizagem e as práticas dos professores para preparar profissionais por meio de caminhos múltiplos.

O perfil do egresso buscado e descrito no documento, assim como os objetivos gerais e específicos do curso, apresenta alinhamento com as principais *soft skills* demandadas pelo ambiente organizacional da atualidade – conforme ilustrado no Quadro 19. Tem-se o propósito de formar líderes generalistas, socialmente responsáveis, éticos e críticos.

A IES estabeleceu como princípios norteadores: (1) Autonomia do aprendiz, (2) Aprendizagem Ativa relacionando teoria e prática, (3) Flexibilidade, (4) Internacionalização, (5) Compromisso com o Brasil, (6) Excelência e Inovação e (7) Articulação por meio da interdisciplinaridade e parceria com empresas. A estrutura curricular reforça a busca do alinhamento com o ambiente empresarial e se pauta em três momentos distintos da formação: (i) Formação Inicial, (ii) Desenvolvimento Profissional e (iii) Transição para o mundo do trabalho.

São destacados o incentivo para a autonomia do aluno que, por meio das disciplinas eletivas, pode construir diferentes percursos nas áreas de concentração.

Também é descrita a autonomia docente que pode utilizar recursos pedagógicos diversos proporcionando experiências múltiplas para promover a aprendizagem sejam aulas expositivas, uso de metodologias ativas ou ainda atividades monitoradas.

O documento finaliza criticando os métodos tradicionais de avaliação e esclarece que a IES adota a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa que somadas à avaliação global busca apoiar o aluno na sua formação mais do que apenas aprovar ou reprovar. O documento destaca o objetivo da IES de “recrutar e selecionar a elite intelectual do país” (PP, 2013, p. 19).

#### 4.2.3 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES 3

O PDI da IES 3 descreve que possui como objetivo propiciar aprendizagens significativas que permitam que seus egressos tenham em seu perfil habilidades como: senso de fazer, inovador, inteligência socioemocional, midiático, inteligência intercultural, perfil digital, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e projeção mental. Acrescenta ainda que sejam bilíngues, inseridos em mercados globais, leitores críticos de contextos, apresentem capacidade analítica, habilidades interpessoais e de comunicação, liderança e saibam trabalhar em equipe. Aponta como premissa: aprender a conhecer, a fazer, a compartilhar e a ser (PDI, 2016). Essa premissa converge com os pilares apontados pela Unesco (2008).

A instituição destaca o PBL como metodologia aderente a esses objetivos e o desenvolvimento do currículo por meio de trilhas de formação. Também indica uma forte preocupação de que seus programas sejam conectados às demandas atuais e futuras do mercado de trabalho e da sociedade.

O documento da IES 3 foi o que mais indicou ações com foco na capacitação docente por meio do incentivo ao uso de tecnologias, concessão de bolsas de estudo para programas de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento, auxílio financeiro e operacional para participação em eventos científicos na área de atuação ou em área afim e concessões de licença, sem perda do vencimento, para participação em programas, externos ou internos, de pós-graduação ou treinamento profissional.

#### 4.2.4 Análise do Projeto Pedagógico da IES 4

A IES 4 teve seu curso de administração iniciado em 1966, sendo este reconhecido em 1971. A universidade oferece cursos de administração e de administração pública e social. A elaboração do PP do curso de administração ocorreu em 2017. Indica-se, como objetivo da formação, a articulação de conhecimentos sistematizados com a ação profissional para capacitar administradores a atuarem com competência e com habilidades. Estas últimas seriam as seguintes: habilidade de identificar problemas e solucioná-los, de tomar decisões, de realizar comunicação assertiva e de atuar criticamente.

A universidade diz promover ações com foco em inovação por meio do Programa de Apoio a Graduação (PAG3) que é voltado a disciplinas presenciais. Esse programa existe desde 2012. O seu enfoque é no desenvolvimento de inovações pedagógicas – mas nota-se que ele se limita a isso somente.

Em toda a extensão do PPC do curso de administração pública e social e do PP do curso de administração, as citações à inovação não passam de duas ocorrências. E essas indicações somente surgem de forma eventual nos títulos ou ementas das disciplinas. Não são apresentados detalhamentos ou em descrições mais extensas.

Ao “garantir a interdisciplinaridade” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, p. 27), a IES indica que isso se dá pela constituição do grupo docente que apresenta formações diversas. Todavia, não há menção a iniciativas de apoio ou estímulo à capacitação ou atualização docente para que essa interdisciplinaridade se constitua na prática pedagógica em prol do inter-relacionamento de diferentes áreas ou disciplinas. De modo geral, os documentos analisados dessa IES enfatizam a infraestrutura da universidade, a elevada titulação do corpo docente, o foco em ações de apoio ao encarecimento dos alunos e o “zelo pela execução do currículo”.

#### 4.2.5 Análise do Projeto Pedagógico da IES 5

Em atividade para formação de administradores desde 1966, o curso da IES 5 reforça a preocupação em preparar para o mercado de trabalho e também para a pesquisa científica conectando teoria e prática. A universidade oferece o curso de administração e o de administração pública. Como já apontado, o PP do curso de

administração é de 2007, mas, a despeito disso, se destacam os assuntos do debate que almejam superar modelos ultrapassados de ensino

Registra-se nesse documento que é esperado um perfil de seus egressos com as seguintes características: comunicação, atuação crítica, iniciativa, criatividade capacidade analítica, visão sistêmica, empreendedorismo, flexibilidade e adaptabilidade. Devem desenvolver competências que possibilitem mobilizar recursos para atuar e solucionar problemas trabalhando em equipe, entre outras habilidades listadas.

O PP apresenta extensa fundamentação pautada em Paulo Freire e Jean Piaget, entre outros pensadores. No documento, defende-se que a educação transmissiva não é o modelo adequado para formação do administrador. A prerrogativa teórica e filosófica apregoada é a Pedagogia Relacional.

Busca-se, de forma geral, o “aprender a aprender”, que é uma das premissas da Pedagogia Relacional. Para isso, problematiza-se a ação e, com o professor no papel de mediador e problematizador possibilitando ler a realidade. Enfatiza-se o empreendedorismo e a conexão entre teoria e prática por meio de oficinas e laboratórios de gestão. Também é destacado um eixo integrador por meio de um grupo de disciplinas identificadas como Formação Profissional e Laboratórios de Gestão. O PP não apresenta abordagem sobre inovação assim como não descreve ações para a formação do seu corpo docente.

#### 4.2.6 Análise do Projeto Pedagógico da IES 6

Como já dito, IES 6 oferece o curso de administração em dois *campi* aqui codificados como C1 e C2. Foi possível identificar por meio da análise dos respectivos documentos, relativos aos cursos de administração, que, a despeito de serem da mesma universidade, apresentam características próprias. O curso se pauta na intersecção entre ciências agrárias e economia e busca, em seus currículos, abarcar a diversidade de atividades agrárias por meio de formações específicas sobre o setor rural brasileiro, somado às formações gerais pertinentes ao curso de administração. O documento apresenta um equívoco tipológico, conforme critérios estabelecidos pela Capes, pois o documento considera o curso de administração como pertencente à área de Humanidades e não como de Ciências Sociais Aplicada – que é a classificação oficial da Capes.

A IES defende que as disciplinas sejam pautadas na metodologia de situações problema por meio de aprendizagem baseada na experiência e não somente na assimilação de conceitos. Salienta-se a necessidade de se articular saberes para a formação por competências. Ações interdisciplinares não ficam evidenciadas mesmo que, no PP do C2, indica-se um programa denominado Trabalho Interdisciplinar Orientado (TIO) – só que não há detalhamento de sua construção, nem de sua execução.

São destacadas atividades de formação complementar para mobilizar conhecimentos que se baseiam em seminários, projetos, atividades extraclasse e atividades com a comunidade. A IES 6 destaca como objetivos de desenvolvimento formativo: ética, sensibilidade às questões sociais e ambientais, competências técnico-analíticas, formar cidadãos conscientes, aprendizagem permanente, espírito crítico-investigativo, conhecimentos de especificidades da agroindústria, visão sistêmica, comunicação, atuação em equipe, autonomia, iniciativa, tomada de decisões, identificar e implementar mudanças.

As ementas mostram disciplinas segmentadas, com referências bibliográficas bastante desatualizadas. As referências a recursos de aula também se encontram, majoritariamente, desalinhadas com as possibilidades contemporâneas de equipamentos e demais materiais de apoio. Não há indicações específicas sobre metodologia ou sobre metodologias ativas. As ementas são pautadas fortemente em aulas expositivas.

#### 4.2.7 Análise do Projeto Pedagógico da IES 7

A IES 7 tem cinco *campi*, sendo selecionada para esta análise o PP de um único *campus*. Aponta como objetivo propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma educação humanista e com visão do todo. Apresenta conteúdos teóricos e práticos com foco em sustentabilidade. Seus egressos devem ser solucionadores de problemas, pensadores críticos, empreendedores, flexíveis, adaptáveis, determinados e com iniciativa, criativos, tomadores de decisão, gestores de processos, desenvolvedores de melhorias, com habilidade em comunicação e relacionamento interpessoal, tendo visão holística e interdisciplinar.

Um destaque nas concepções da instituição é a propositura de disciplinas em eixo transversal para abordar temas relacionados aos direitos humanos e às questões

étnico-raciais – isso também está presente na instituição congênere, aqui também analisada, IES 8. Acrescenta-se que o PP foi elaborado por cinco representantes de um grupo de 22 professores. Indica-se também que o documento tem revisão anual.

O PP se mostra descolado da IES congênere (IES 8), e a despeito de indicar premissas para o ensino conectando teoria e prática, isso se revela pouco presente na construção proposta e na descrição de atividades complementares que se limitam às atividades de pesquisa e de apoio na instituição. Não há menções a aprendizagem significativa ou metodologias ativas.

#### 4.2.8 Análise do Projeto Pedagógico da IES 8

A IES 8 oferece o curso de Administração em nível superior desde 2015 e indica o foco em uma formação com consciência crítico-construtiva. O PP do curso aborda o uso de inteligência e emotividade em sua formação sem esclarecer como propõe situações que propiciam aos estudantes esse tipo de construção. O objetivo geral descrito aponta para uma formação crítico-construtiva, com foco em inovação, sustentabilidade e, principalmente, em atuação local de modo que os gestores sejam agentes de mudança.

A formação é desenvolvida para propiciar um perfil dos egressos com habilidades centradas em: visão holística, interdisciplinaridade, prover soluções com foco em sustentabilidade e ética por meio de soluções integradoras. Também deve ser criativo, inovador e mobilizador de mudanças para atuar em ambientes complexos com capacidade para analisar realidades e seus contextos. A instituição dá destaque também à integração entre o saber e o fazer, buscando desenvolver o espírito crítico com investigação empírica por meio de pesquisa aplicada. Exalta, para além da formação profissional, um estímulo para refletir sobre o mundo sob o foco da multiculturalidade.

Ao longo do PP, há menções recorrentes sobre a busca pela articulação entre teoria e prática por meio de um currículo global, integralizado e flexível. Essa articulação se concentra nas 80 horas de Práticas Profissionais que acontecem de modo interdisciplinar e transversal a partir do segundo semestre do curso e por meio de componentes eletivos nos dois últimos semestres. Essas práticas são detalhadas como experiências em administração, estudos de casos empresariais, verificação diagnóstica, visitas técnicas e estudos propositivos. Todas essas ações e atividades

são distribuídas em diferentes disciplinas ao longo do curso. Essas disciplinas em suas ementas indicam as composições dos planos de ensino registrando quanto tempo será dedicado à teoria e o quanto se formaliza em prática.

Em seu extenso PP onde é demonstrada preocupação em contemplar toda a regulamentação pertinente, também há a ênfase para a formação pautada em direitos humanos, relações étnico-raciais, diversidade e educação ambiental. Não é localizado no documento indicação de atividades para a capacitação docente.

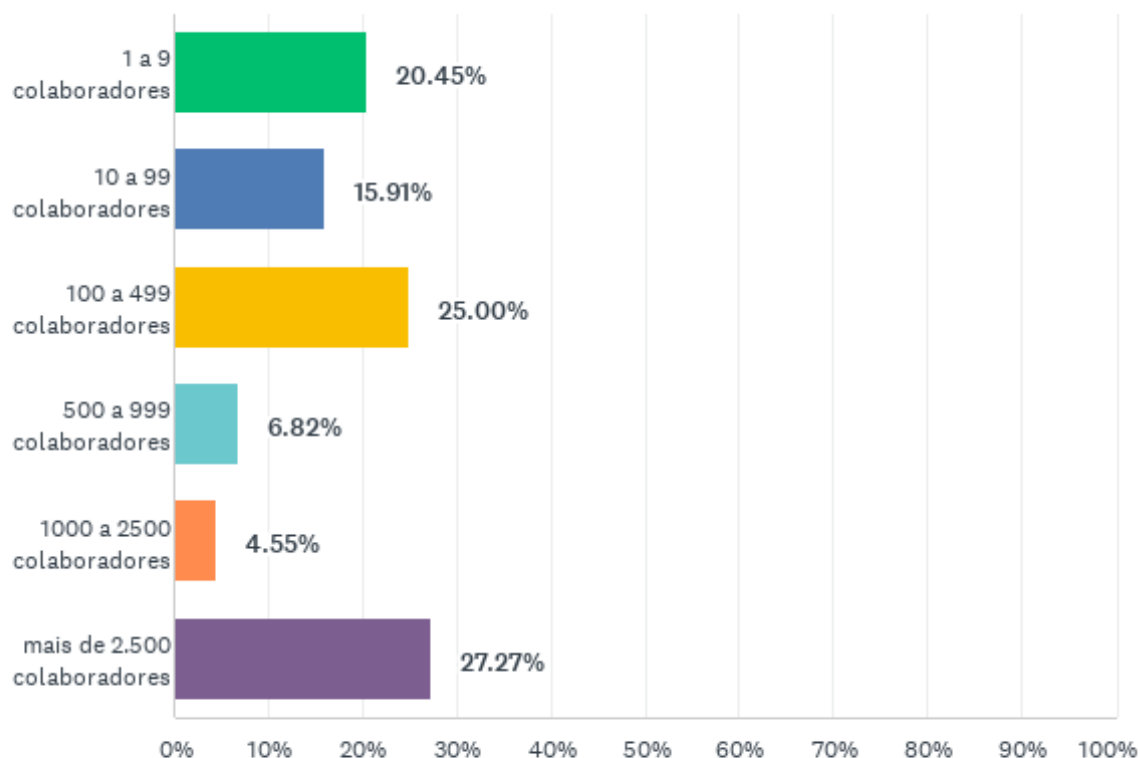
Considerando esse PP e outros acima já descritos, constata-se que os projetos pedagógicos das IES analisadas divergem tanto na forma, como em tamanho e conteúdos. Aqui foram tratados documentos que variavam de 36 a 300 páginas. Alguns se aproximavam mais de uma matriz curricular do que um projeto pedagógico propriamente dito. Outros ainda se assemelham a materiais publicitários. Apesar de que projetos pedagógicos devam ser uma construção coletiva, isso ficou pouco evidenciado nas análises realizadas. Também ficou claro que atualizações sistemáticas não ocorrem de forma periódica.

#### **4.3 Questionário dirigido aos gestores e recrutadores**

Nessa subseção, são detalhados os achados advindos da aplicação dos *surveys* eletrônicos junto a gestores e recrutadores. Um dos objetivos da escolha do processo de aplicação do questionário era abarcar com amplitude uma diversidade de organizações. O objetivo se mostrou alcançado pelo fato de que as respostas apresentadas advieram de empresas com atuação nacional e internacional, em segmentos diversos, tendo empresas com menos de nove empregados e até empresas globais com mais de 2500 colaboradores sendo esse nicho o de maior representatividade no grupo de respondentes. Isso fica evidenciado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Porte das organizações respondentes

## P4 Qual é o tamanho da organização em que atua?



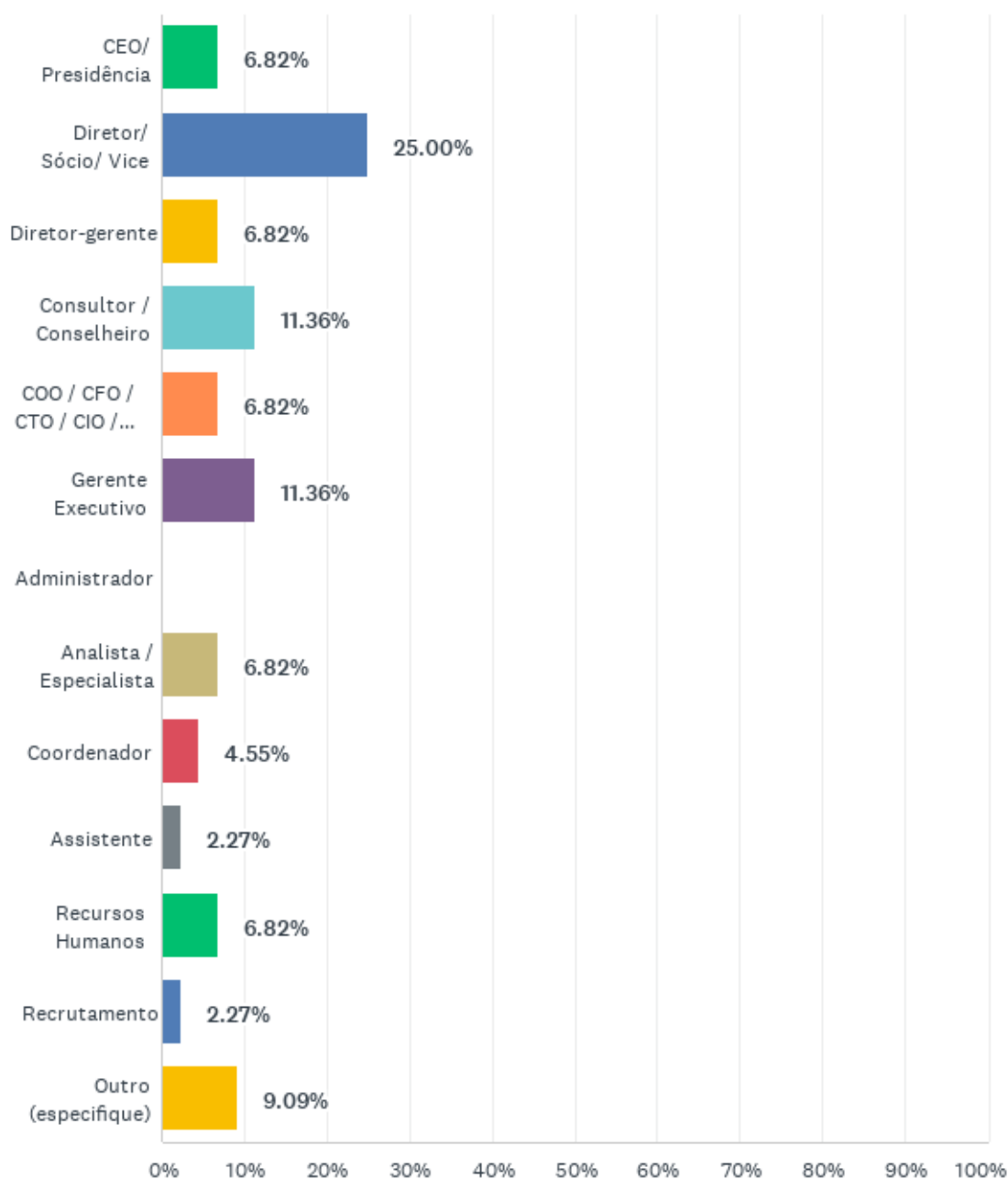
Fonte: Elaboração própria.

Outro fator positivo para o alcance dos objetivos da pesquisa, é que os respondentes em sua maioria ocupam cargo de direção e atuam há mais de dez anos na seleção e contratação. Isso valida que as repostas emergem de pessoas que têm o atributo de decisão – como se almejava encontrar.

Isso fica evidenciado ao identificar que 25% dos respondentes ocupam cargos de diretoria, ou são sócios ou ainda ocupam cargos de vice-presidência. Uma observação que suscita interesse é que nenhum dos respondentes se identificou como administrador priorizando o cargo ocupado. A distribuição de cargos dos respondentes é apresentada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Cargo dos respondentes

P2 Qual das seguintes opções melhor descreve seu cargo atual?



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, são demonstradas por gráficos e outros recursos as questões que subsidiam as inferências principais para esta pesquisa. Para facilitar a compreensão, nas perguntas que contém extensas opções de resposta que não são comportadas nos gráficos, foram inseridas notas de rodapé para maior legibilidade das informações.

Um primeiro destaque emergiu da pergunta 8, que está representada no Gráfico 6. Esse questionamento evidenciou que, para ser gestor, não é priorizado para as organizações ser administrador exclusivamente. Todavia, profissionais com essa formação são mais representativos. Ter 46,67% dos respondentes indicando que para atuar como gestor é indiferente ter a formação na área é um alerta a ser considerado.

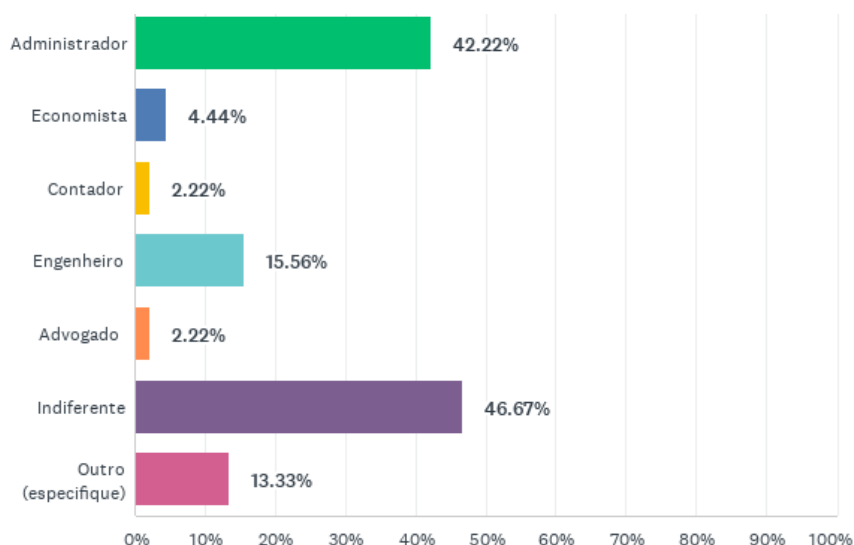
Esse dado não é uma novidade. É muito comum encontrar gestores nas mais diferentes organizações com formações a princípio sem relações diretas às práticas administrativas. Em geral, esses gestores não habilitados em administração tiveram o desenvolvimento de suas competências ao longo da vida profissional. E em alguns casos, ampliam seus conhecimentos por meio de formação complementar como um MBA.

Há iniciativas diversas do Conselho Federal de Administração na busca de delimitar a atividade gestora aos profissionais com formação específica. A questão que emerge dessa realidade versa sobre a seguinte dúvida: para se atuar como gestor, as demandas de competências podem ser desenvolvidas em quaisquer outras formações ou se os cursos superiores de administração promovem uma formação tão básica que a mesma pode ser suplantada por outras?

Outra reflexão é sobre o que é necessário para que as organizações enxerguem que um administrador formado para tal pode ser um diferencial na construção de suas vantagens competitivas.

Gráfico 6 – Formação profissional para gestores

P8 Para atuar como gestor qual formação profissional é preferencial na sua organização?



Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto de destaque é que, a despeito de que publicações da atualidade de diferentes origens, acadêmicas e não acadêmicas, questionam a importância da formação em nível superior, nesta pesquisa 75,56%, ou seja, 34 respondentes indicaram que para cargos de gestão somente contratam graduados, conforme pergunta 10. Para a distinção sobre formação EaD abordada na questão 9, para 20 respondentes isso impacta e para 24 respondentes não apresenta diferença. Esse quase equilíbrio nas respostas pode indicar uma maior preocupação para alguns com a performance do profissional do que com a sua formação.

Ainda nesse ponto, os mesmos respondentes indicaram a valorização das credenciais das IES na pergunta 21 que por sua vez são instituições que priorizam formações presenciais. Isso pode indicar uma maior preocupação com a chancela de qualidade advinda do nome da IES do que um foco em como a mesma desenvolve suas formações. Também se mostra um paradoxo ao relacionar com as respostas coletadas na questão 9 sobre a distinção entre formação presencial e EaD que não indicou essa preferência.

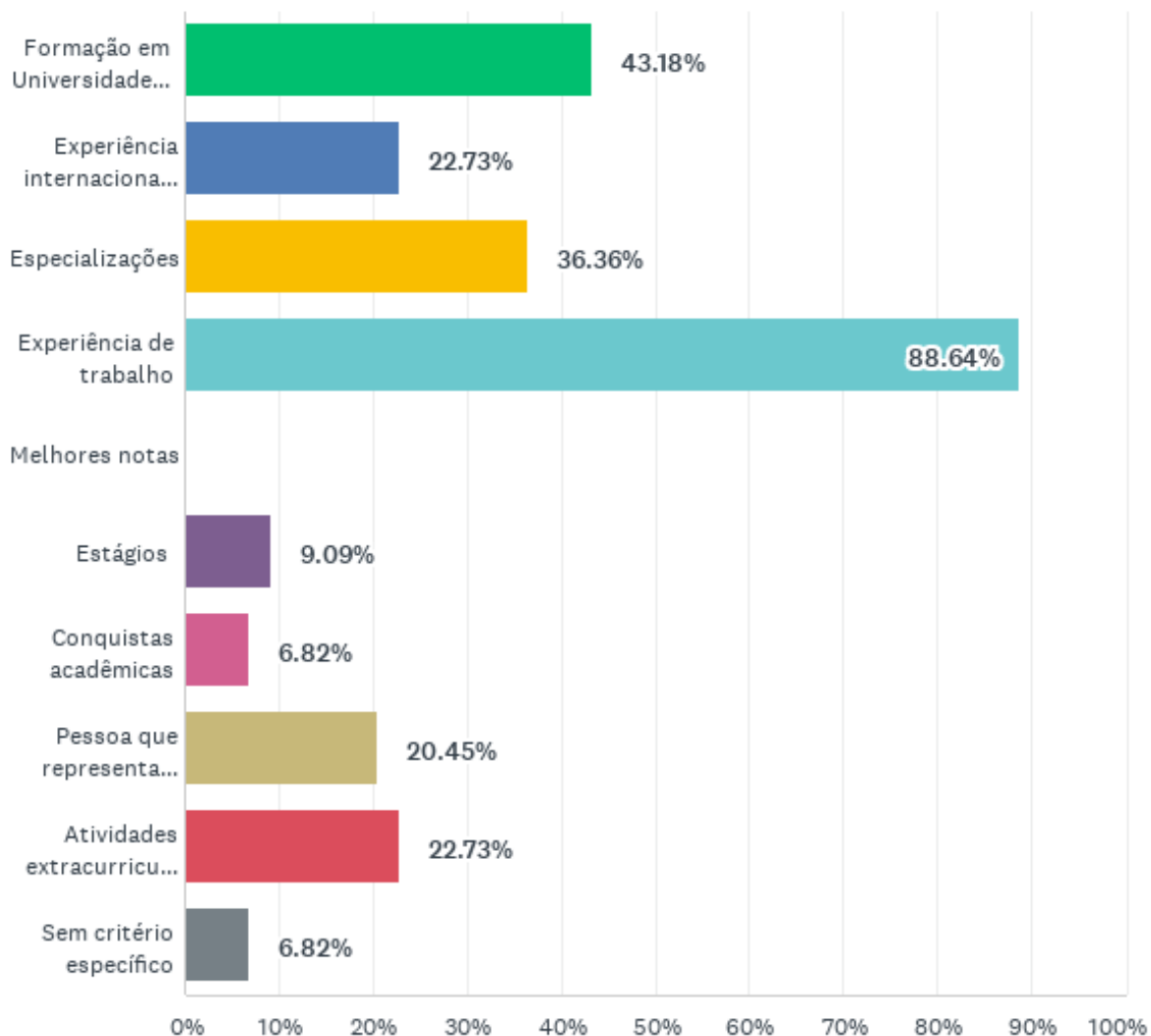
Ao serem questionados sobre critérios de seleção na questão 11, elegeram a experiência no trabalho como fator relevante, conforme indicado no Gráfico 7.

Esse fator faz sentido na seleção de profissionais com maior tempo de conclusão da graduação. Mesmo assim, isso pode indicar um contrassenso ao se pensar na contratação de recém-formados que normalmente têm pouca experiência. Como a pergunta não apresentou essa distinção, a ponderação é de que os respondentes avaliaram a contratação de gestores de modo mais amplo e não especificamente para recém-formados. Novamente houve um destaque para 43,18% dos respondentes que priorizam a contratação de egressos advindos de universidades bem avaliadas. Isso pode evidenciar que essas instituições atribuem uma espécie de *selo de qualidade* a seus egressos que é percebido pelos empregadores.

A realização de especializações também se sobressaiu entre os respondentes nessa mesma questão. Isso se mostra alinhado ao perfil profissional de gestores que em muitas situações apresentam graduações em áreas diversas e, posteriormente, realizam especializações nos assuntos correlatos à gestão. Outra inferência sobre as respostas é a valorização de profissionais que buscam se atualizar na perspectiva da *lifelong learning*.

Gráfico 7 - Critérios para seleção de gestores

P11 Por favor selecione até três critérios que são prioridades para sua empresa na contratação de gestores.



Fonte: Elaboração própria.<sup>26</sup>

Ainda no tópico sobre a valorização da origem dos egressos, isso também ficou evidenciado nas 21 respostas coletadas na Questão 21, representada na Figura 8, que demonstra a indicação da origem universitária dos gestores contratados. As respostas trouxeram sete indicações para a USP, seguida por FGV com quatro

<sup>26</sup> Legenda Opções de Resposta: Formação em Universidades bem avaliadas, Experiência internacional de trabalho ou estudo, Especializações, Experiência de trabalho, Melhores notas, Estágios, Conquistas acadêmicas, Pessoa que representa apoio à diversidade, Atividades extracurriculares e Sem critério específico.

menções e as PUC's com oito votos. A seguir, há a ilustração gráfica da representação dessas indicações.

Figura 8 - Origens universitárias valorizadas pelos gestores



Fonte: Elaboração própria.

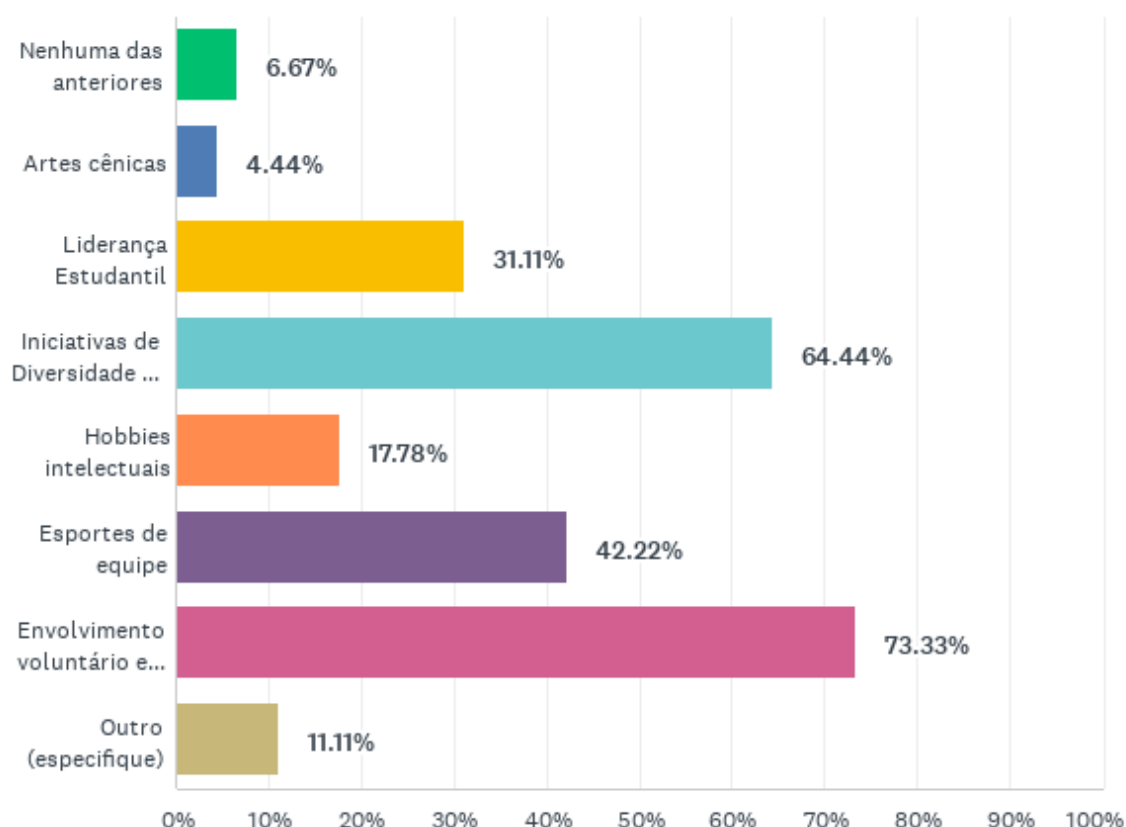
Cabe aqui uma inferência sobre o CHA. Os respondentes, ao eleger para critérios de contratação a formação em IES bem avaliadas e a realização de especializações, estão valorizando a construção de conhecimentos (C). Ao selecionar a experiência de trabalho como fator primordial estão priorizando as habilidades desenvolvidas (H).

Por meio da Questão 12, ilustrada no Gráfico 8, identifica-se uma abordagem da atualidade que não era valorizada, ou até mesmo lembrada, para critérios de seleção de pouco tempo atrás nas organizações: atividades voltadas para o coletivo por meio do envolvimento voluntário em trabalhos sociais. Há também a valorização

de iniciativas voltadas para diversidade e inclusão. Isso se relaciona aos aspectos atrelados às atitudes (A).

Gráfico 8 - Atividades extracurriculares relevantes

P12 Selecione até três atividades extracurriculares que você acha mais relevantes na construção de competências dentro da empresa que atua.



Fonte: Elaboração própria.<sup>27</sup>

As perguntas 13, 14 e 15 representam o ponto central do questionário, porque elas se inter-relacionam. As respostas à questão 13 que pedia: (Avalie a importância da apresentação de cada uma das habilidades ao contratar novos graduados em administração) demonstraram que todas as 27 habilidades listadas são consideradas importantes pelos contratantes no momento da seleção para a atuação do gestor, seja em maior, seja em menor grau. Isso pode ser um indicativo para as IES na construção de seus projetos pedagógicos.

<sup>27</sup> Legenda Opções de Resposta: Artes cênicas, Liderança Estudantil, Iniciativas de Diversidade e Inclusão, Hobbies intelectuais, Esportes de equipe, Envolvimento voluntário em trabalhos sociais, Outro (especifique) e Nenhuma das anteriores.

As questões 14 e 15 solicitavam respectivamente: (14) Indique se as habilidades listadas são encontradas nos gestores que você contrata e (15) Das habilidades listadas, indique somente as cinco mais importantes atribuindo peso de 1 a 5, sendo o peso 5 o mais importante para a contratação de gestores. Nessa última questão, a escolha dos pesos podia se repetir. Essas duas questões mostraram que as habilidades são encontradas nos contratados com diferentes graus e que são consideradas as mais relevantes aquelas relacionadas às *soft skills*.

Ainda na Questão 15, na seleção mais acurada de habilidades mais importantes, as que se relacionavam a pensamento computacional e a de ter compreensão internacional não foram indicadas pelos respondentes. Isso é um alerta para as IES, uma vez que se enfatiza a experiência internacional como relevante, quando pode não ser um diferencial para a recrutamento. Outro elemento bastante presente nas formações é o conhecimento em informática que, como visto pela baixa adesão ao pensamento computacional, deve ser discutido. Por conseguinte, essas duas habilidades que demonstram ser relevantes na cultura acadêmica e profissional em geral, mas, no caso dos respondentes, não foram reconhecidas como importantes.

Os três testes de correlação de Spearman, descritos na seção 3.1.2, realizados entre os *rankings* formados pelas Questões 13 (Avalie a importância da apresentação de cada uma das habilidades ao contratar novos graduados em administração.), 14 (Indique se as habilidades listadas são encontradas nos gestores que você contrata.) e 15 (Das habilidades listadas, indique somente as cinco mais importantes), dois a dois, possibilitaram localizar as habilidades mais valorizadas pelos recrutadores na contratação de gestores. Também permitiram identificar as mais encontradas e as mais relevantes na visão dos respondentes. A correlação entre esses achados é o que se passa a discutir, agora.

As 27 habilidades foram listadas e ranqueadas e estão divididas em três blocos no Quadro 18. São sinalizadas em verde as habilidades tidas como mais importantes. O segundo bloco, destacado em azul, apresenta as habilidades consideradas como importantes na visão dos respondentes. E o terceiro bloco, hachurado em amarelo, contém a lista das nove habilidades tidas como pouco importantes. O Quadro 18 representa de modo consolidado os *rankings* construídos para as três questões e auxilia no estabelecimento das correlações e das análises propostas neste estudo.

Quadro 18 - Questões 13,14 e 15: a visão dos respondentes

| Habilidades                               | Rankings                                                                                |                                                    |                                                                |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|                                           | Q 13 -<br>Habilidades mais importantes para contratar novos graduados em Administração. | Q 14 –<br>O quanto as habilidades são encontradas. | Q 15 -<br>Habilidades mais relevantes para contratar gestores. |
| Elevada capacidade de trabalhar em equipe | 1                                                                                       | 1                                                  | 1                                                              |
| Flexibilidade ou adaptabilidade           | 2                                                                                       | 5                                                  | 3                                                              |
| Solução de problemas                      | 3                                                                                       | 9                                                  | 13                                                             |
| Boa comunicação                           | 4                                                                                       | 3                                                  | 2                                                              |
| Habilidades interpessoais                 | 5                                                                                       | 5                                                  | 9                                                              |
| Resiliência                               | 6                                                                                       | 10                                                 | 14                                                             |
| Pensamento estratégico                    | 7                                                                                       | 18                                                 | 6                                                              |
| Liderança                                 | 8                                                                                       | 11                                                 | 4                                                              |
| Análise de cenários                       | 9                                                                                       | 21                                                 | 12                                                             |
| Analítico com habilidades quantitativas   | 10                                                                                      | 7                                                  | 7                                                              |
| Habilidades gerenciais                    | 11                                                                                      | 7                                                  | 18                                                             |
| Habilidades organizacionais               | 12                                                                                      | 11                                                 | 24                                                             |
| Negociação                                | 13                                                                                      | 13                                                 | 15                                                             |
| Gerenciamento de riscos                   | 14                                                                                      | 20                                                 | 11                                                             |
| Empreendedorismo                          | 15                                                                                      | 24                                                 | 10                                                             |
| Criatividade                              | 16                                                                                      | 17                                                 | 8                                                              |
| Responsabilidade Social                   | 17                                                                                      | 23                                                 | 19                                                             |
| Profundidade de conhecimento              | 18                                                                                      | 13                                                 | 20                                                             |
| Domínio de tecnologias                    | 19                                                                                      | 15                                                 | 21                                                             |
| Habilidades técnicas                      | 20                                                                                      | 4                                                  | 25                                                             |
| Experiência relevante                     | 21                                                                                      | 1                                                  | 5                                                              |
| Habilidades financeiras                   | 22                                                                                      | 16                                                 | 22                                                             |
| Pensamento Computacional                  | 23                                                                                      | 25                                                 | 27                                                             |
| Habilidade comercial/ marketing           | 24                                                                                      | 18                                                 | 17                                                             |
| Multilíngue                               | 25                                                                                      | 21                                                 | 16                                                             |
| E-Business                                | 26                                                                                      | 26                                                 | 23                                                             |
| Compreensão Internacional                 | 27                                                                                      | 27                                                 | 26                                                             |

Fonte: Elaboração própria.

Ao comparar as prioridades indicadas pelos respondentes e consolidadas no Quadro 18 e o indicado pelo Fórum Econômico Mundial como as dez habilidades mais relevantes para 2025 ilustradas nos Quadros 7 e 8 da seção 2.2, a convergência é quase integral com algumas divergências de nomenclatura e agrupamento. Das nove

habilidades destacadas como mais importantes no Quadro 18, sete são indicadas pelo Fórum Econômico Mundial como *soft skills*, a saber: capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, solução de problemas, comunicação, habilidades interpessoais, resiliência e liderança.

A habilidade de Análise de cenários – uma *hard skill* que segundo os respondentes é muito importante, mas difícil de encontrar – e *pensamento estratégico* podem ser tratadas em conjunto. Essas duas habilidades são interdependentes e, quando somadas, são essenciais para a solução de problemas. Desse modo, sugere-se que essas duas habilidades juntas devam ser tratadas como *power skills*.

De fato, para atingir os objetivos organizacionais que se constituem em múltiplos desafios a serem superados e problemas a serem solucionados, um conjunto de habilidades interdependentes se faz necessário. Ao se verificar as combinações possíveis entre as respostas às três questões, são encontradas 27 possibilidades de situações vivenciadas pelos respondentes na busca por contratar gestores com habilidades específicas. Aqui são esmiuçadas as mais relevantes.

A dificuldade indicada pelos respondentes em encontrar habilidades importantes nos administradores se mostra um forte indicativo para que as IES repensem seus currículos e formações. Além da habilidade para analisar cenários, essa dificuldade também foi ressaltada para se encontrar profissionais com as habilidades de gerenciamento de riscos, empreendedorismo e responsabilidade social. Em maior grau e com uma dificuldade intermediária, exige-se esforço para se selecionar administradores com pensamento estratégico, resiliência, liderança, criatividade e profundidade de conhecimento.

Em continuidade à análise desse conjunto de questões, um contraponto identificado é na visão sobre tecnologias. Nessas questões (13,14 e 15), não foi ressaltado como importante. Já na listagem do Fórum Econômico Mundial e em outras respostas a outras questões nesta pesquisa, esse aspecto é priorizado.

Fica evidenciado que habilidades técnicas são localizadas com facilidade pelos contratantes, mas não são consideradas importantes. Uma outra inferência pode ser construída sobre a diferença de grau de importância localizada para algumas habilidades entre as Questões 13 e 15. Como na primeira ficava destacada a contratação de recém-formados e na segunda a expressão era ampliada para gestores, os respondentes podem ter sinalizado em suas respostas as diferentes necessidades sobre um administrador recém-formado e um mais experiente.

Um exemplo é para as habilidades organizacionais que são consideradas importantes para o recém-formado, mas essa relevância diminui ao pensar no gestor de modo mais amplo. Essa observação também se destaca de modo invertido para o fator da *experiência na área de atuação*: inicialmente não é importante o que faz sentido já que é o profissional é recém-formado, mas, depois, esse quesito tem seu grau de significância elevado, sobretudo para a contratação de cargos de gestão. Essa constatação coaduna com o já apontado na análise da Questão 11.

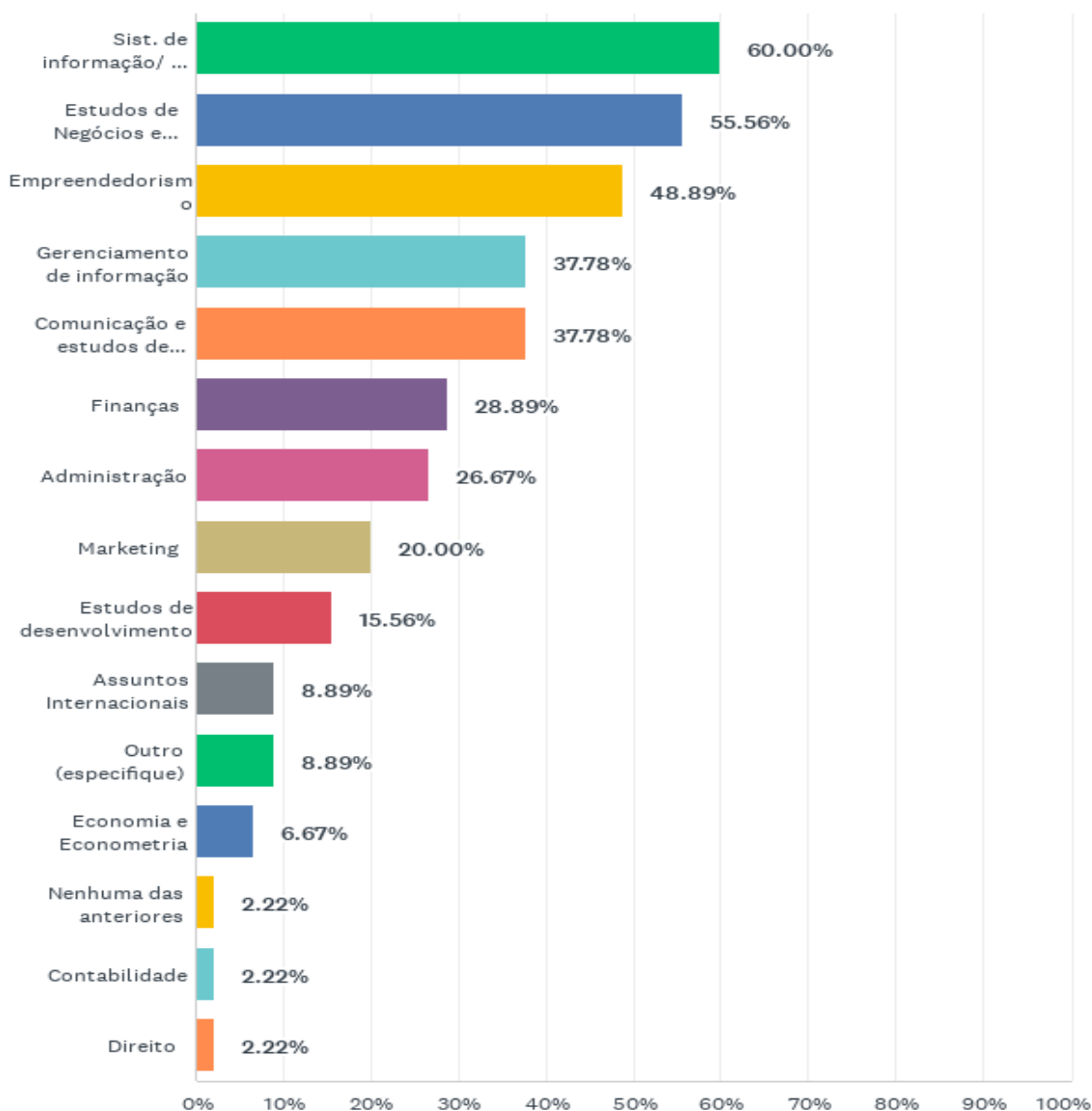
Em síntese sobre as análises do conjunto de Questões 13, 14 e 15, é possível indicar cinco ponderações, a saber:

- 1) os cursos estão proporcionando habilidades técnicas e isso não é tão valorizado e nem procurado pelos contratantes;
- 2) os gestores encontram com facilidade experiência profissional que pode ser explicada pela característica dos estudantes de administração procurarem iniciar a vida profissional muito cedo por meio de estágios ou em empregos anteriores a entrada na universidade. Isso se deve seja por questões financeiras, seja por já terem percebido a necessidade do aprendizado prático durante a sua formação acadêmica;
- 3) o pensamento estratégico, tão essencial para as organizações, é difícil de ser encontrado. Isso pode indicar que as IES encontram dificuldades para apoiar o estudante na construção dessa habilidade que não se desenvolve por metodologias conteudistas e transmissivas, já que demanda a ampliação de estruturas críticas e lógicas do pensar dos indivíduos;
- 4) as *soft skills* perpassam habilidades múltiplas principalmente ao pensar sobre lidar com pessoas e se comunicar. Qualquer objetivo organizacional é realizado, ou não, por meio de pessoas e pela comunicação com a equipe. Ter capacidade para trabalhar em grupo e por meio de times se mostra como a habilidade importante relevante e encadeia muitas outras; e
- 5) ser gestor é ser um solucionador de problemas. Essa *power skill* foi identificada pelo Fórum Econômico Mundial e ratificada nesta pesquisa.

Prosseguindo na estratificação de resultados do *survey*, a Questão 16 mostra que 27 respondentes (60% do total) indicaram que a formação em sistemas de informação/ *Big Data* é a mais relevante em futuro próximo. Isso pode ser constatado no Gráfico 9, a seguir.

### Gráfico 9 - Formações profissionais para o futuro

P16 Para os próximos cinco anos quais serão as formações mais solicitadas por sua organização:



Fonte: Elaboração própria.<sup>28</sup>

Nessa mesma questão, ao somarmos as dezessete respostas que indicam como formação prioritária o Gerenciamento de Informações, temos uma significativa indicação sobre a necessidade de habilidades relacionadas ao tratamento e compreensão de dados para que eles sejam transformados em informações por meio

<sup>28</sup> Legenda Opções de Resposta: Administração, Assuntos Internacionais, Comunicação e estudos de mídia, Contabilidade, Direito, Economia e Econometria, Empreendedorismo, Estudos de desenvolvimento, Estudos de Negócios e Gestão, Finanças, Gerenciamento de informação, Marketing, Sistemas de informação/ Big Data, Nenhuma das anteriores e Outro (especifique).

de análises críticas. Esse profissional não necessariamente atuaria como gestor. Ainda assim, esses dados alertam para um contraponto às observações na análise dos projetos pedagógicos abordados nesta pesquisa, pois eles não apresentaram foco direcionado às tecnologias, nem às formações de gestores com currículos que se atendem as potencialidades das TDIC.

Outra observação sobre as respostas coletadas na Questão 16 se relaciona com as possibilidades do profissional de administração. Como tem formação multidisciplinar, as características de capacitação o enquadram em diversas atividades apontadas pelos respondentes como mais solicitadas em futuro próximo. As questões aqui descritas apresentam em parte significativa delas debates sobre habilidades relacionadas a tecnologias ou ainda pensamento computacional.

Na Questão 17, indaga-se o seguinte: à luz da pandemia covid-19, que mudanças foram percebidas nas contratações para os cargos de gestão? As respostas sustentam que, como consequência da pandemia, o uso de tecnologias se intensificou e se tornou preponderante. Também foi sublinhado que novos contratos de trabalhos emergiram e que o *home-office* ganhou força mesmo depois do período mais intenso da pandemia. Outro ponto destacado foi a busca pelo bem-estar dos empregados, de forma geral. Salientou-se, ainda, que as seleções se mostraram menos assertivas por só poderem ocorrer por meio de plataformas digitais, as quais, embora indispensáveis nos momentos mais graves da pandemia, não conseguiam, ainda, substituir a conexão pessoal entre os candidatos e o recrutador.

Outros fatores ganharam relevo como habilidades necessárias para um gestor conforme a Figura 9. Esses fatores reforçam os achados depreendidos da Questão 15 sobre as habilidades mais relevantes. Ser um profissional resiliente, flexível e com boa comunicação são as características que sobressaem nessa análise, acolhendo as contribuições tanto da Figura 9, quanto da Questão 15.

Figura 9 - Pandemia e mudança na contratação de gestores



Fonte: Elaboração própria.

Algumas das 40 respostas coletadas na Questão 17 refletem o contexto pandêmico e sintetizam seus reflexos nas organizações e nos profissionais:

As organizações passaram a contratar profissionais com maior capacidade de adaptação e flexibilidade, com habilidades em comunicação e marketing digital/mídias virtuais, com maior criatividade, empreendedorismo e competência em inovação, bem como domínio de tecnologia de dados/informações. Os profissionais também passaram a procurar organizações que tenham combinação entre ambientes físicos e virtuais, maior flexibilidade com prioridade e valorização às entregas do que jornadas fixas de horários.

Cada vez mais necessário **COMUNICAÇÃO E RESILIÊNCIA**

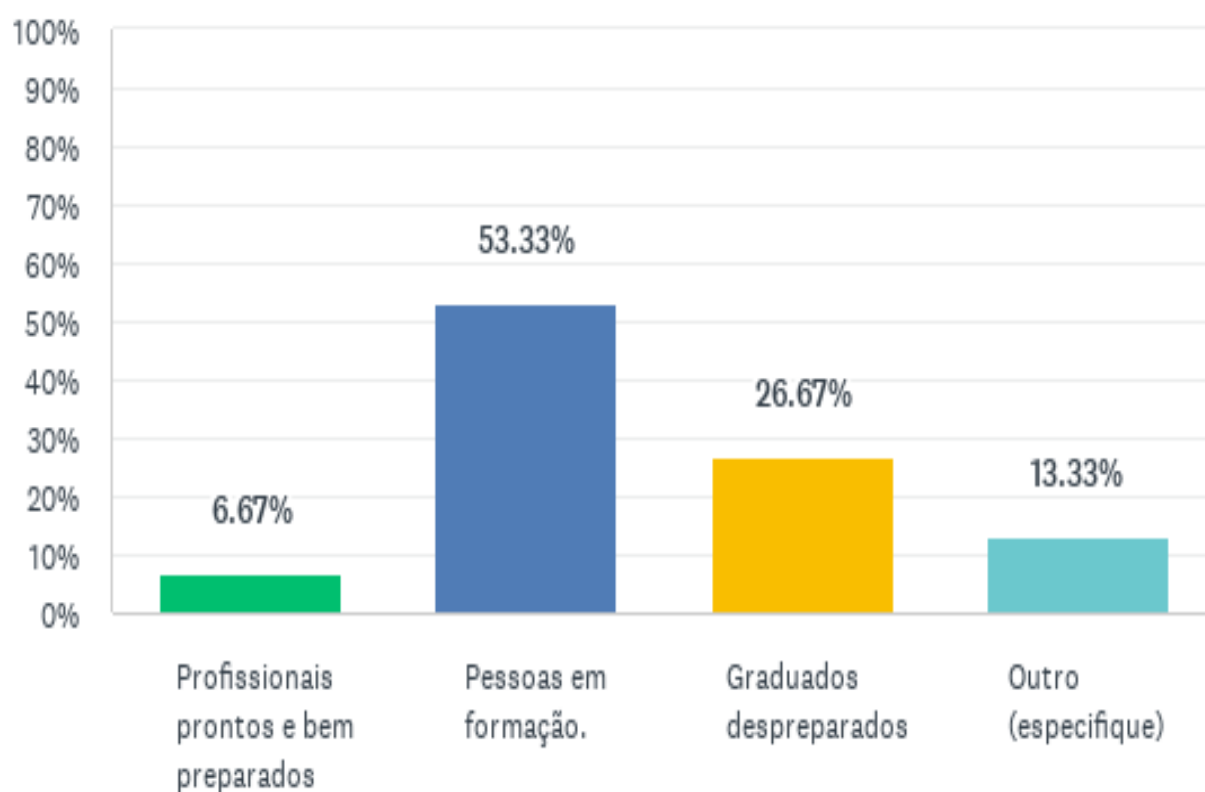
Pessoas com multi-skills, com habilidades para operar em diferentes funções e negócios estão mais demandadas.

Busca por mais qualidade de vida (Horários flexíveis, trabalho híbrido, saúde mental), Gestão por resultados e não comando e controle, Adaptabilidade e resiliência.

Ao buscar relacionar a qualidade da formação dos egressos e o que as organizações demandam, obteve-se, nas Questões 18 e 19, conforme Gráficos 10 e 11, o apontamento que a formação universitária brasileira de administradores é insuficiente mediante as necessidades organizacionais.

Gráfico 10 – IES e a formação de egressos do curso de Administração

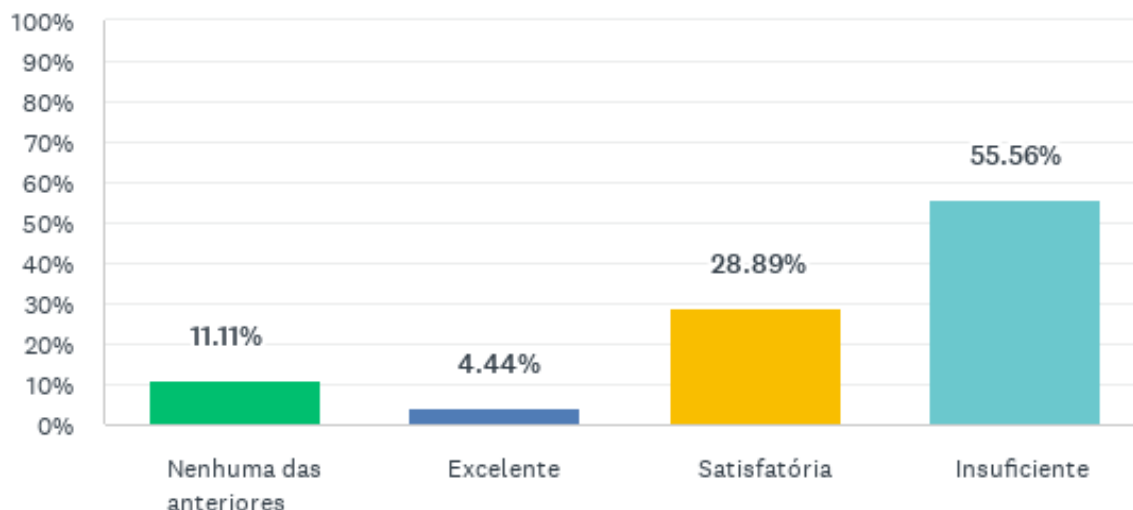
P18 O que as Instituições de Ensino Superior "entregam" na formação dos egressos em Administração que vocês contratam?



Fonte: Elaboração própria.

## Gráfico 11 – Formação universitária do administrador no Brasil

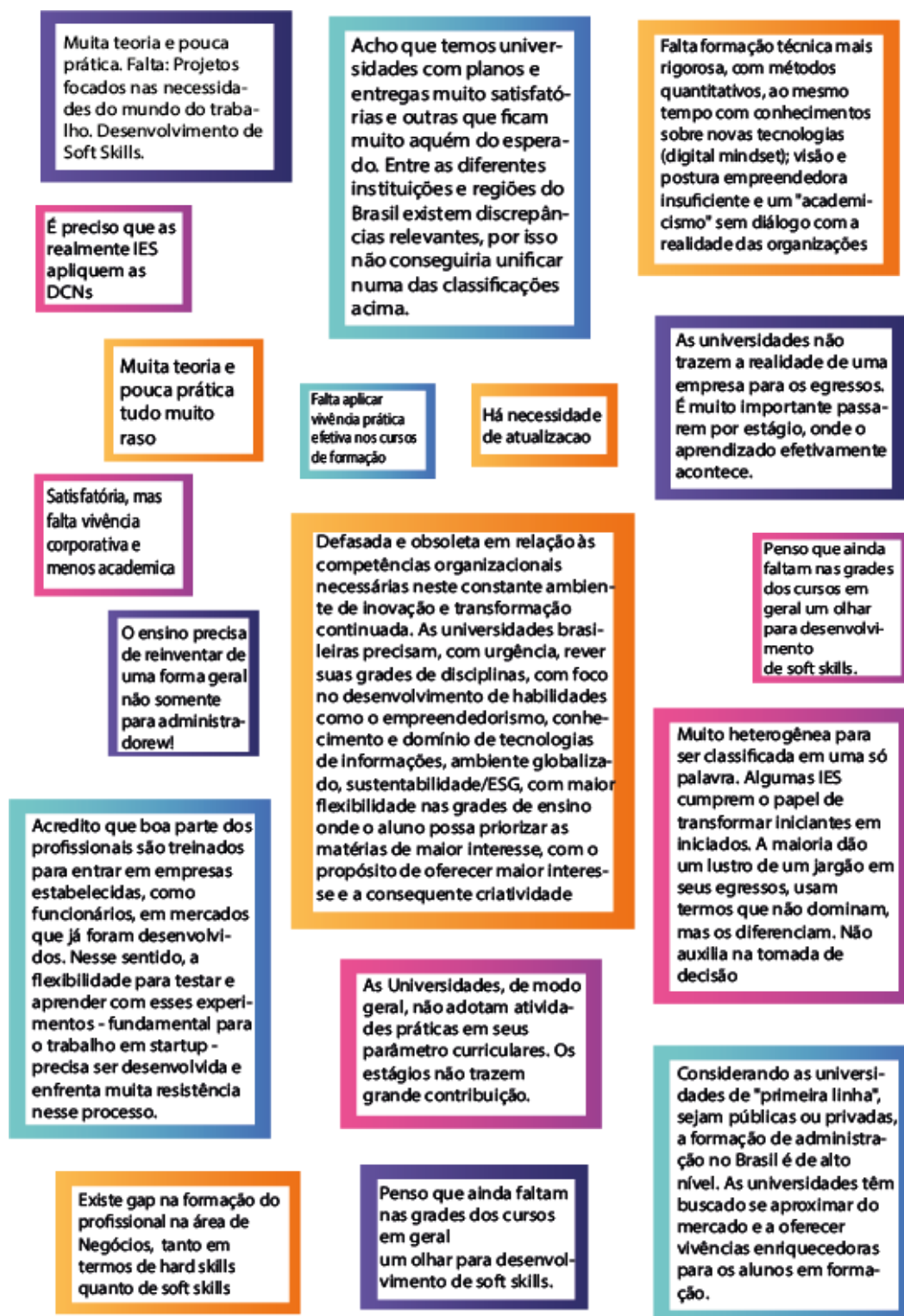
P19 Como você avalia a formação universitária do administrador no Brasil? Por favor comente.



Fonte: Elaboração própria.

Pelas correlações ressaltadas nas análises das Questões 13, 14 e 15, é possível inferir que a insuficiência da formação universitária apontada pelos respondentes na Questão 19 não se relaciona à falta de conhecimento técnico ou *hard skills*. O desfalque não está no conteúdo técnico. Encontra-se, sim, na ausência ou insuficiência de habilidades e atitudes (*soft skills*) – abordadas na seção 2.2 do presente estudo.

Ao analisar os 23 comentários complementares tecidos pelos respondentes à Questão 19 – dos quais foram extraídos 17 ilustrados na Figura 10 –, é ratificada a insatisfação e crítica às formações atuais. Há a cobrança constante de conexão entre teoria e prática. Critica-se também a desconexão com o ambiente organizacional. É indicada a necessidade de atualização das formações e sugerido que se apoie o desenvolvimento de *soft skills*. Os 23 comentários estão disponíveis no Quadro 21 localizado no Apêndice D.

Figura 10 - Visão dos respondentes sobre as IES brasileiras<sup>29</sup>

Fonte: Elaboração própria.

<sup>29</sup> A transcrição das colocações dos respondentes não sofreu qualquer correção.

As colocações dos respondentes reforçam as premissas constituintes desta pesquisa sobre a necessária mudança nos cursos de formação de administradores. Isso é preciso para que os cursos propiciem formações que estabeleçam um canal de diálogo com o ambiente organizacional. Também se mostra essencial, para além das formações técnicas, um intenso investimento no desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos currículos.

A Questão 20 solicita: considerando o atual e o futuro cenário do mercado de trabalho e das profissões, quais são as habilidades que você considera que serão mais demandadas nos próximos anos para gestores? A resposta a essa indagação trouxe algumas reflexões. Por ser uma questão aberta, foram obtidas 44 respostas com 121 indicações de habilidades diversas já que cada respondente tinha a liberdade de construir a sua resposta como lhe conviesse, elegendo uma ou várias habilidades. Essas 121 indicações foram agrupadas e isso resultou em 28 habilidades. O Gráfico 12 ilustra as oito mais recorrentes. Salienta-se que, novamente ser um profissional flexível e adaptável ganhou destaque, ratificando os achados anteriores.

Gráfico 12 – Oito habilidades essenciais para gestores no futuro



Fonte: Elaboração própria.

Um destaque é para a valorização das habilidades agrupadas como domínio de tecnologias/pensamento computacional. A significativa quantidade de indicações

pelos respondentes como habilidade importante pode se mostrar contrastante com o que foi consolidado nas Questões 13,14 e 15 já analisadas. Contudo, nas respostas abertas, é possível verificar que a relevância é atribuída em conjunto com outras habilidades e não de forma isolada ou aleatória.

É possível depreender que o domínio das tecnologias é visto como necessário para o desenvolvimento das atividades, bem como a ampliação de conhecimentos. Alguns exemplos do que foi dito pelos respondentes estão elencados a seguir<sup>30</sup>:

A necessidade de capacidade analítica só tende a crescer, em linha com o crescimento da adoção da tecnologia. Gestores capazes de trabalhar em projetos multidisciplinares, utilizando novas metodologias e se apoiando cada vez mais em dados para tomadas de decisão. Capacidade de operar n plataformas de operação e controle também serão mais desejadas.

Conhecimento em tecnologia para liderar equipes de desenvolvimento. Mentalidade empreendedora.

Capacidade de tomar decisão baseada em dados e conhecimento de tecnologia x negocio

Adaptação e flexibilidade, resiliência, tomada de decisão rápida e assertiva, gestão do tempo e prioridades, soft skills, visão estratégica, foco nas pessoas, conhecimento de novas tecnologias

Especialista, mas com formação múltipla. Conhecedor de análise de dados (big data), capaz de desenhar cenários e preparado para o ambiente de diversidade e ESG.

Nesse ponto, apreende-se uma constatação de que, mesmo os respondentes tendo sido solicitados a indicar habilidades, as respostas apontaram em alguns momentos especificamente para o que foi pedido. Já, em outras oportunidades, eles indicaram atitudes desejadas. Em outros momentos são apontados conhecimentos. Em geral, salientam competências em seu sentido mais amplo, abarcando conhecimentos, habilidades e atitudes. Em algumas respostas, somou-se, inclusive, a importância de valores. A Figura 11 demonstra as 28 habilidades apontadas e ilustra essa diversidade, reforçando, assim, a compreensão do conceito de competência como complexo e polissêmico.

---

<sup>30</sup> Não se fez correção ortográfica ou discursiva nos trechos citados das questões abertas.

Figura 11 – Habilidades essenciais para gestores no futuro



Fonte: Elaboração própria.

Como no Gráfico 12, a Figura 11 destaca os termos flexibilidade, adaptabilidade e resiliência como as habilidades mais desejadas no mundo corporativo – e quiçá, porque não mencionar, na vida. Outras questões emergem da ilustração como ESG <sup>31</sup>, diversidade geracional, capacidade de aprender, conhecimentos múltiplos, relacionamento em redes e inteligência emocional. Todos esses temas compõem as pautas atuais discutidas em fóruns econômicos mundiais, webnários e, conseqüentemente, devem ser inseridos nos ambientes de aprendizagem. Na visão dos respondentes, é isso que se busca: profissionais multifacetados que sejam capazes de navegar nas demandas da atualidade e conectá-las aos negócios de modo ágil, crítico e eficaz.

<sup>31</sup> Sigla para *Environmental, Social and Governance*.

Os resultados aqui organizados, tratados, descritos e representados de múltiplas formas permitiram identificar e compreender a visão dos respondentes sejam gestores ou recrutadores. Esses dados apontam como eles veem a formação dos administradores e quais são os perfis com mais afinidade com o mercado. Além disso, depreendeu-se que muitos dos achados confirmam algumas das premissas elencadas na abordagem sobre competências e habilidades necessárias para o atual e futuro ambiente organizacional, comentadas na seção 2 do presente estudo.

#### **4.4 Entrevistas com as coordenações de cursos**

Nesta seção, são analisados o desenvolvimento das entrevistas com as coordenações de cursos de administração selecionadas e que aceitaram os convites de participação. São apresentadas também as ponderações alcançadas a partir desses diálogos. Após serem esclarecidos sobre a trajetória da pesquisadora, os objetivos e a metodologia da pesquisa, foi abordado o último PPC localizado e, em seguida, os entrevistados foram questionados conforme o roteiro localizado no Apêndice C.

Para além do tema principal das conversas sobre Inovação Pedagógica no Ensino Superior nos cursos de administração, emergiram temas correlatos como a Curricularização da Extensão<sup>32</sup>. Alguns termos ou frases estão destacados por terem sido enfatizados na fala dos entrevistados.

Em uma análise inicial das entrevistas, por meio do N Vivo<sup>R</sup>, foi possível identificar os termos de maior destaque. Dos 1244 termos no conjunto das seis entrevistas, os 100 mais frequentes com 6 letras ou mais, apontam para o foco nos alunos (39 menções), nos docentes/ professores (58 menções), no ambiente organizacional (38 referências) e nos tópicos relacionados ao aprender (18 menções).

Destacam-se as significativas referências à inovação que possuem 27 citações. Isso demonstra um contraponto ao localizado nos projetos pedagógicos. Já no que se

---

<sup>32</sup> A Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Esse documento define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país com prazo de implantação de até três anos a partir da homologação da resolução (BRASIL, 2018c).



#### 4.4.1 Análise da Entrevista com a Coordenação da IES 2

A IES 2 apresenta um foco claro nas parcerias e diálogo com o ambiente organizacional. A fala da coordenação do curso está centrada em disciplinas com 15 menções com alguns exemplos de ações inovadoras. Foi reforçado que a IES está atenta às transformações na mudança dos hábitos das novas gerações e que isso pressiona as mudanças pedagógicas, metodológicas e tecnológicas impactando na forma como o conhecimento é transmitido. Destacou-se que o programa de administração não tem uma orientação metodológica ou pedagógica obrigatória comum e cada professor pode escolher a metodologia que melhor se adequar aos seus objetivos pedagógicos.

Metodologias como PBL, exemplificando, não são uma solução global nas palavras da coordenação. As escolhas são variadas e podem incluir metodologias mais tradicionais. Não se busca uma uniformidade e nem uma “suposta modernidade associada a um modelo específico”. Busca-se fazer o novo da melhor maneira alinhada aos objetivos pedagógicos; e, com isso, novos formatos podem emergir ou não.

Na entrevista, foram citados exemplos de ações inovadoras que acontecem dentro da IES como a conversão de algumas disciplinas semestrais em bimestrais. Houve também o desenvolvimento de projetos com duração variadas que envolviam professores, alunos e organizações. Foi dito, ainda, que os alunos vão a campo e são desafiados a solucionar problemas reais. As propostas de solução são avaliadas pelas empresas.

Algumas dessas ações duram todo um semestre e eliminam a participação em qualquer outra disciplina no período. Com isso, os alunos participantes podem realmente se aprofundar nas realidades organizacionais que estão vivenciando. É uma experiência quase que imersiva.

Para que essas e outras iniciativas aconteçam, a IES conta com um órgão interno de apoio. Esse departamento também atua no desenvolvimento dos professores para utilização de recursos diversos. No tocante à pandemia, indicou-se que houve uma preparação para uso criativo da plataforma Zoom e de outras metodologias – mas não necessariamente as ativas.

Na visão da coordenação, a IES ainda é muito conteudista com excesso de disciplinas. Mesmo assim, a instituição propicia um desenvolvimento extenso e

contínuo por meio de diversos programas de pós-graduação. Além disso, destacou-se que as disciplinas iniciais obrigatórias são diferentes das disciplinas dos semestres finais que são mais eletivas, flexíveis e com maior relação com as discussões da atualidade.

Mesmo nas disciplinas mais tradicionais, os docentes buscam relacionar os conteúdos aos temas dos cenários atuais. Especificamente sobre inovação, foi destacado que manter o diálogo contínuo com as organizações é necessário, pois são elas que atuam como vetores de inovação de modo mais ágil do que as IES. Ao abordar a relação intensa com as empresas e a autonomia da IES e seus professores, foi esclarecido que há essa discussão internamente e que divergências são aceitas e respeitadas. A despeito da forte conexão com as empresas, a IES tem a tradição de abrigar correntes de pensamento diversas. Nas palavras da coordenação: *“nós formamos para este mercado e o diálogo nesse mercado é algo que é vital para a estratégia da empresa”*.

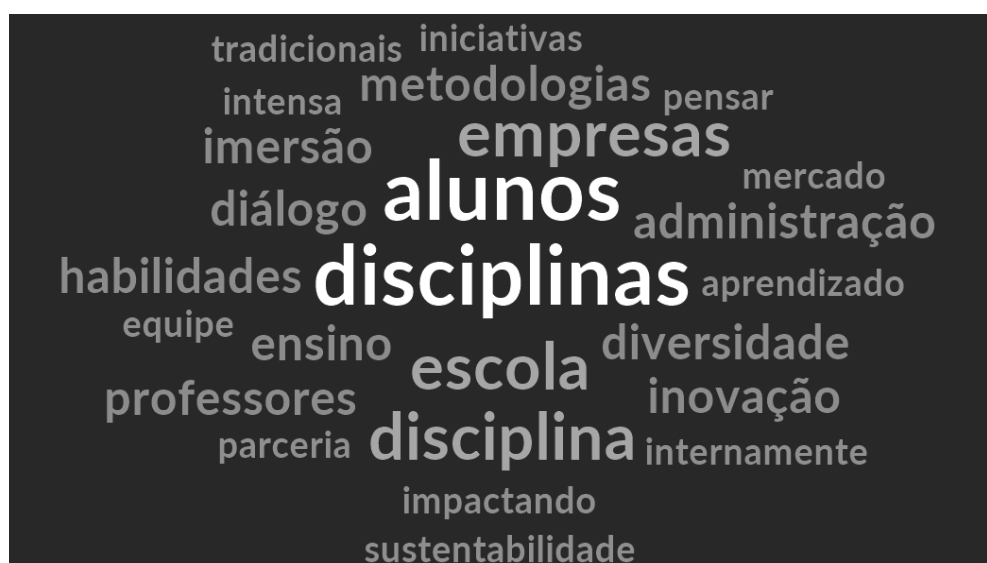
Essa relação influencia o currículo. Como exemplo, foi descrito que ouvindo recrutadores está identificado que há escassez de habilidades em programação computacional. Com isso, a IES aumentou a oferta de disciplinas para atender a esse objetivo. Ainda falando do desenvolvimento de habilidades, foi indicado que a atuação dos alunos no ecossistema da IES, que conta com quase 30 diferentes entidades como empresas Junior, atlética, ligas de finanças, de empreendedorismo, entre outras gera um aprendizado imenso fora das salas de aula segundo a coordenação.

Ao provocar o pensamento sobre o curso ideal para formar administradores, foram apontados dois temas fundamentais: ética e diversidade. Segundo a coordenação, o aprendizado ético verdadeiro ainda não acontece nas escolas. Com relação ao tema da diversidade, foi indicado que a escola ainda é composta por uma elite que se perpetua e que, mesmo o programa de bolsas da IES, não é suficiente para atrair alunos de diferentes origens. Não há uma diversidade interna. Nas palavras da coordenação, os alunos *“convivem com seus iguais”*.

Ao questionar sobre a possibilidade de currículos em rede com outras IES, o representante da coordenação descreveu iniciativas que estão acontecendo dentro e fora da IES. Isso acontece por meio de convênios com escolas com características distintas da IES entrevistada. Ações vêm sendo discutidas, segundo a coordenação, para a construção de trilhas interescolares com disciplinas multicursos aproveitando a diversidade de cursos dentro da própria instituição.

Ao finalizar, foi acrescentado que mudanças são lentas e difíceis de se fazer por conta do tamanho da instituição. Por outro lado, a instituição é flexível concedendo autonomia para a realização de iniciativas nas disciplinas eletivas que quando agregam resultados positivos são estendidos para as disciplinas obrigatórias. A Figura 13 resume os temas principais que emergiram da entrevista.

Figura 13 – Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 2



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 13 ilustra que a IES 2 trouxe na fala da coordenação entrevistada o enfoque destacado nas disciplinas, nos alunos e na parceria com as empresas.

#### 4.4.2 Análise da Entrevista com a Coordenação da IES 3

A entrevista com a coordenação da IES 3 que faz parte da mesma fundação que agrega a IES 2 apresentou o foco em internacionalização com 12 menções e a preocupação com competitividade/ empregabilidade com 4 referências. O grande destaque ficou na relação com o ambiente organizacional com 10 citações.

O foco da instituição é voltado para a acreditação internacional, liderar *rankings* de avaliação, obter elevados índices de empregabilidade, firmar parcerias. Tudo isso voltado a uma gestão moderna que, segundo a descrição da coordenação, dividia a história da escola em antiga e nova graduação. Foi relatado que, entre uma e outra fase dessa história, a instituição suspendeu a oferta do curso de administração.

O novo período iniciou em 2003 e os currículos diversos foram construídos com fases distintas *“muito na direção de tentar alinhar com as práticas que o mercado exige”*, nas palavras da coordenação entrevistada. Projetos são construídos e parcerias são firmadas. Até 2011, a IES seguia um modelo tradicional com todas as disciplinas no mesmo formato assim como as práticas pedagógicas. O destaque fica para 2018, quando ocorre uma ruptura com a lógica anterior que estruturava a matriz curricular. De 2018 para 2021, ocorreram mudanças mais no sentido de acomodar o que vinha sendo implementado desde 2003.

Foi ressaltado que a IES ampliou o intercâmbio de alunos e isso influenciou a instituição que passou a repensar as práticas metodológicas, os processos e a própria matriz curricular. Disciplinas foram remodeladas para que acontecessem em menos tempo, mas com maior profundidade. Outro destaque foi que a IES buscou se aproximar de parceiros de mercado nacionais e internacionais, bem como com instituições de ensino internacionais de referência de modo a perenizar o elevado índice de empregabilidade nacional e internacional. O forte intercâmbio com universidades no exterior alavancou a inserção de novas práticas metodológicas no currículo da IES.

As diversas mudanças que foram e estão sendo implementadas, primeiro, são testadas para, posteriormente, serem formalizadas no projeto pedagógico. Para atingir os objetivos da IES, novas metodologias e novos processos precisaram ser inseridos e estruturados. A matriz curricular teve que mudar. Metodologias ativas são inseridas por meio de convênios internacionais como o modelo de estudos de caso por meio da Universidade de Harvard (EUA) e do PBL em convênio com a Maastricht University (Holanda). É muito utilizada também a metodologia de simulação. Mais do que importar modelos, a escola traz professores dessas universidades para realizar a capacitação docente dentro da instituição segundo a coordenação.

A IES não adota uma única metodologia, pois valoriza o desenvolvimento de competências dos alunos por meio de projetos e da interdisciplinaridade. Há a compreensão de que projetos envolvem mais de uma disciplina. O aluno tem que aprender a resolver problemas usando os diversos conhecimentos que tem acesso.

Como exemplo de inovação, a coordenação descreveu a dupla titulação e a formação de turmas multiculturais que envolvem quatro países. Outro exemplo nasceu dentro dos indicadores da instituição de estar alinhado com o mercado. A IES

identificou assim por exemplo, uma exigência das empresas sobre os alunos para que eles tivessem experiência prévia antes mesmo de iniciar o estágio.

Para mitigar essa situação, a IES desenvolveu um projeto por meio de parcerias estabelecidas com grandes organizações. Essas empresas-parceiras permitem aos alunos ficarem imersos por três meses nas suas instalações com a finalidade desses discentes desenvolverem projetos sob orientação dos gestores dessas organizações e dos professores da IES. Segundo a coordenação, isso gerou aprendizado “*conectando teoria e prática*”, alinhado com o aprender fazendo. Com isso, o universitário tem a oportunidade de desenvolver aprendizados em situação concreta de trabalho, que não necessariamente teria em sala de aula, além de poder *enxergar propósito* em sua formação acadêmica e profissional. O que começou com um grupo pequeno de alunos sob a forma de uma disciplina eletiva hoje é ação obrigatória nos currículos dos alunos dessa IES.

O estágio só pode ocorrer depois do quinto semestre após o aluno vivenciar as disciplinas em profundidade e as práticas colocadas, além do intercâmbio que é obrigatório no quinto período. Mesmo que o aluno não queira ir para fora do país nos diversos convênios oferecidos pela instituição, ele terá que cursar disciplinas diversas nos demais cursos que integram a organização.

Ainda sobre inovações, a IES criou uma avaliação que não vale nota e que é aplicada desde o ingresso do aluno e repetido anualmente com o objetivo de averiguar a progressão no desenvolvimento das competências almejadas. O *feedback* é individual e o aluno também se vê em relação a sua turma. Se o aluno desejar pode ter apoio junto a coordenação ou ao núcleo de apoio pedagógico para buscar construir os aprendizados faltantes.

Ao abordar o elevado foco voltado para o mercado *versus* a atuação em pesquisa, foi enfatizado que os docentes são fortemente incentivados e cobrados para o desenvolvimento de suas pesquisas inclusive com apoio financeiro. E isso estimula que a pesquisa esteja sempre presente no fazer docente. Os alunos também recebem patrocínio e incentivo para realizar iniciação científica, concretizar publicações e participar de congressos. Isso reflete em sala de aula onde o uso de publicações científicas são o material de apoio mais utilizado, mais do que livros-texto, inclusive.

A coordenação também esclareceu como a escola atua na extensão por meio da criação de uma disciplina *Tópicos em Administração*. Essa disciplina procura identificar o que está acontecendo na comunidade do entorno para ser discutido e

pensado em sala de aula a fim de se propor sugestões, proposições e soluções de apoio. Outro destaque foi para a participação na empresa Júnior e na condução pelos próprios alunos de um curso pré-vestibular para população de baixa renda.

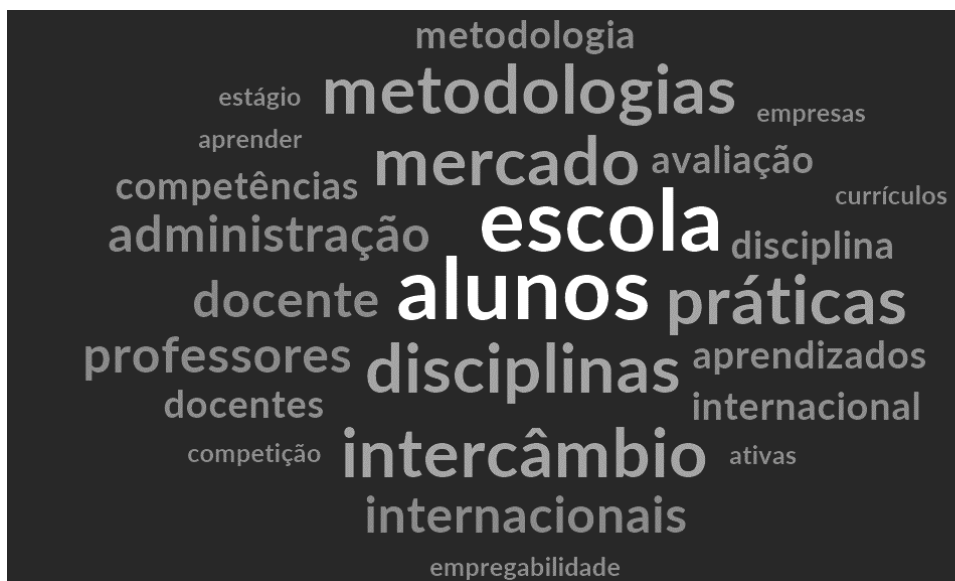
Sobre autonomia docente e suas práticas, a coordenação ressaltou que os docentes têm autonomia dentro das salas de aula, inclusive para manter metodologias tradicionais. A única regra que é imposta versa sobre o método de avaliação que não pode se concentrar em uma única prova ao final do período. Ainda assim, os professores são incentivados a se apropriar e utilizarem metodologias e tecnologias diversas em suas disciplinas.

Acrescenta-se que a IES apoia e financia o contínuo desenvolvimento de seus docentes. A capacitação docente é um destaque na instituição na fala da coordenação. Apesar dos muitos convênios e intercâmbios, foi indicado que não é visível uma influência da IES 3 sobre o currículo das demais IES, mas que seria uma possibilidade futura um currículo interinstituições. A coordenação apontou que os alunos da IES constroem um currículo diversificado por poderem cursar disciplinas nos diferentes cursos que a integram, mas que isso está longe de ser um currículo em rede.

Pensando no ideal para cursos de formação de administradores, foi destacado a *“necessidade essencial de ser interdisciplinar”*, como é a carreira profissional na busca de solução de problemas. Também destacou que a formação internacional é importante na medida que a profissão do administrador e seus aprendizados, em essência, é a mesma por todo o planeta, e a competição por cargos ampliou com uma possível saturação do mercado no hemisfério norte. Logo, a ocupação de cargos no hemisfério sul por americanos e europeus é uma possibilidade pelo contexto da pandemia e do trabalho remoto – o que aumenta a concorrência local.

Consciente de que a escola atende a uma elite que consegue acessar essa formação de referência, internacionalizada e repleta de recursos, acrescentou que o curso ideal também agregaria alunos de outras origens buscando uma interculturalidade que traz e faz a diferença na formação. A Figura 14 representa os termos-chave em destaque na entrevista.

Figura 14 – Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 3



Fonte: Elaboração própria.

A ilustração da Figura 14 destaca o foco da IES 3 nos alunos, no contexto da escola, no mercado assim como em suas práticas e metodologias.

#### 4.4.3 Análise da entrevista com a coordenação da IES 4

A coordenação da IES 4 esclareceu no início da entrevista que o novo PPC está em elaboração e deverá ser finalizado e publicado até o final de 2022 para atender, entre outros objetivos, a curricularização da extensão. Acrescentou que os documentos procuram estar alinhados às novas DCN's, mas não apresentam mudanças significativas ainda. Na conversa, foi destacada a preocupação em formar um profissional cidadão atendendo a sociedade da qual ele faz parte. Acrescentou que essa formação é inserida no currículo de maneira transversal ou não articulada ao conteúdo.

Especificamente, quando colocado sobre o contexto das empresas que estão demandando novas competências, foi exemplificado como ação da IES convidar empresas que recebem os seus estagiários para fornecer *feedbacks* e com isso buscam melhorar o perfil dos egressos. Essa verificação do perfil do egresso estaria alinhada às novas DCN's. A vertente crítica e social do curso foi reforçada.

Em uma abordagem específica sobre inovação, a coordenação colocou dúvidas sobre o que seria inovação e o quanto seria somente colocar tecnologias à

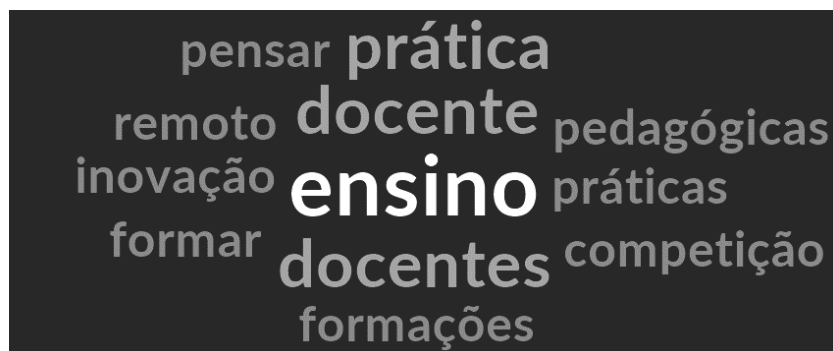
disposição do corpo universitário. Destacou que a universidade sofre com a escassez de recursos e de infraestrutura, a elevada burocracia e os frequentes conflitos internos e políticos. Esses fatores dificultam a busca por inovação. Externou, ainda, que receia que o período da pandemia leve a uma perda de qualidade.

Com relação à capacitação docente durante o período pandêmico, indicou que o suporte fornecido pela universidade foi limitado e que a comunicação ocorreu com algum grau de dificuldade. Mesmo assim, ocorreram ações localizadas para a capacitação docente e que o quadro atual de 82 professores é relativamente jovem, pois houve uma renovação nos quadros da universidade como consequência da reforma previdenciária. Sendo assim a maioria dos professores tem familiaridade com as tecnologias digitais. Todavia, não foi apontado enfoque em metodologias ativas.

Ao se questionar sobre o curso de formação para administradores idealizado, a coordenação retomou o objetivo da universidade para “*a formação cidadã*”, crítica e qualificada. Nesse momento, houve a crítica a precarização e a “financeirização” do ensino superior e do mercado de trabalho. Ao abordar as possibilidades de universidades e/ou currículos em rede, foram destacados os convênios firmados com diversas universidades no mundo por meio do contato entre os professores. Ressaltou a importância de que os convênios firmados sejam pautados no alinhamento de valores entre as IES. Mesmo assim, não apresentou indicação de busca por intercambiar com outras universidades nacionais ou internacionais para identificar o que elas fazem que poderiam ser aproveitados como ações para fazer diferente do estabelecido.

No final da entrevista, a coordenação reforçou que se preocupa em atender às DCN's e às regulamentações. Não são foco da IES as avaliações. Acrescentou, ainda, que essas avaliações deveriam ter leituras críticas e valorizar as características regionais. A Figura 15 resume a fala coletada que transmite elevada preocupação com um ambiente encapsulado e com obstáculos múltiplos.

Figura 15 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 4



Fonte: Elaboração própria.

Os termos *ensino* e *práticas* são destacados na Figura 15 que retoma os principais termos-chave da entrevista com a coordenação da IES 4. O termo *inovação* também é destacado e emerge não como ações que estão sendo realizadas, mas sim como respostas aos questionamentos colocados.

#### 4.4.4 Análise da Entrevista com a Coordenação da IES 5

A entrevista com a coordenação do curso de administração da IES 5 iniciou com a informação de que um novo currículo está previsto para vigorar em 2023. A IES tem, como foco, a vocação da universidade para as ações que encaminham o estudante para atuação na prática por meio dos laboratórios de gestão com atividades de “*mão na massa*”. É nesse sentido que a formação profissional inserida na matriz curricular aborda temas da atualidade vinculando o aluno com contextos práticos. Essas ações, segundo a coordenação, indicariam as inovações praticadas no currículo mesmo sem receber essa denominação diretamente.

Apontou-se que a concepção das ementas dessas disciplinas práticas não era totalmente fechada apresentando vantagens como uma autonomia para o docente. Além disso, elas permitiam possibilidades de atualização mais rápidas, uma “*oxigenação do conteúdo*”. Por outro lado, como desvantagens, nessa estrutura, faltava organicidade para concretizar as diretrizes. Isso é ampliado pelo fato de ter ocorrido uma significativa renovação docente em 2010, causando um descompasso entre os atores que construíram as diretrizes e os objetivos e os que vieram depois para executá-lo.

Para o novo currículo foi enfatizado que o perfil do egresso é direcionado para “o ecossistema de inovação valorizando características regionais” alinhado às novas DCN’s. A universidade tem como foco a prática em sala de aula. “*Não há inovação só no papel*”. Se não “*repensar a prática pedagógica em sala de aula*”, nada acontece. Sem isso, não é possível formar profissionais que atendam às necessidades da sociedade. Por isso, as formações têm que ser alteradas conforme as práticas pedagógicas alinhadas a esse objetivo.

Foi apontado que há um descasamento entre discurso e prática. Os docentes compreendem e apoiam as ideias para mudar e avançar, mas são absorvidos por demandas plurais dentro e fora da sala de aula. Há um embate entre expectativa e realidade. A isso se soma um receio por parte dos docentes de não darem conta de atender a todas as demandas inclusive de um novo currículo. Há vontades explicitadas para aderir às mudanças, mas há obstáculos para as realizar.

Ao abordar formação docente, foi esclarecido que há formações dentro do estágio probatório – e que algumas são compulsórias como metodologia de ensino, e outras eletivas. Acrescentou que, mesmo após esse período, a IES continua fornecendo semestralmente cursos e estimulando a participação, porém a participação acaba sendo prejudicada pelas demandas que se sobrepõem. A coordenação identifica que há em alguns docentes uma defasagem até de concepções básicas para a prática docente.

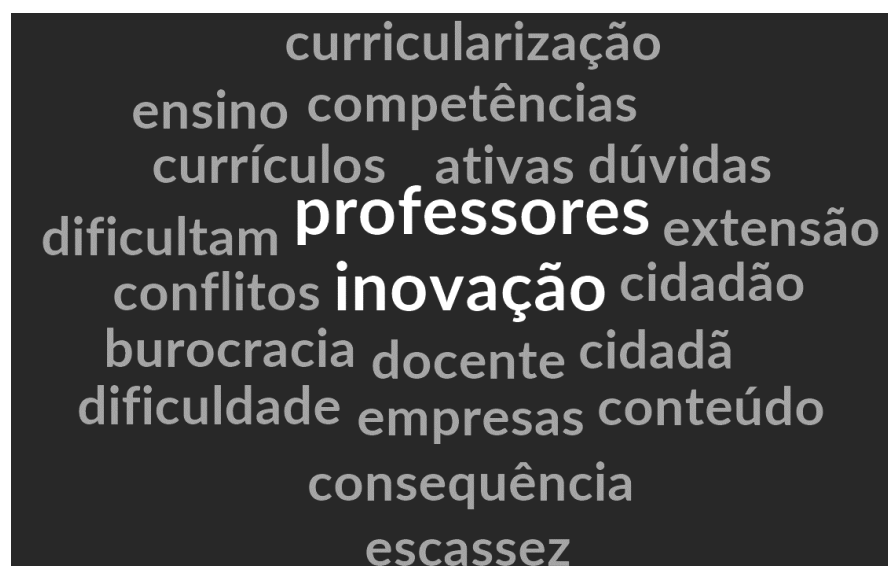
Para o novo PP, está previsto, em etapa subsequente à implantação, a construção e a realização de formações docentes que possibilitem a execução dos objetivos definidos no documento por meio de novas práticas pedagógicas. Ainda nesse tema, foi apresentada uma crítica aos programas de pós-graduação brasileiros que focam em pesquisa, mas não em formação docente. No contexto da pandemia, a IES 5 teve que superar os entraves burocráticos para migrar e adaptar para o ensino remoto e os docentes precisaram compreender que ensino remoto não é EaD.

Segundo a coordenação, esse período foi desafiador. Foi enfatizado que não era possível transpor o ensino presencial para o ensino remoto. Era imperativo se apropriar de ferramentas tecnológicas. Apesar das dificuldades, houve aprendizado e possibilidades se abriram novas formas de ensinar e aprender, inclusive pensando no ensino híbrido. Todos se colocaram a pensar sobre práticas pedagógicas como antes não acontecia.

Pensando sobre novas possibilidades para os cursos de administração, se as formações forem somente técnicas, foi indicado que os cursos estão fadados a sumir. Todavia, se se pensar no gestor com papel mais amplo na sociedade com atuações contributivas, independentemente do tipo de organização, haverá um espaço para o administrador e um caminho a percorrer. O papel da universidade é formar profissionais *“para resolver os problemas da sociedade para além de gerar produção e lucro. A visão tem que ser ampliada sobre o papel do administrador”*.

Destacou também as características do nosso contexto competitivo que dificulta inclusive a cooperação entre as universidades. Exemplificou a rivalidade entre a universidade federal e a estadual. Parcerias deveriam ser pensadas sem a lógica da competição e da disputa de mercado, focadas na contribuição para a sociedade considerando os objetivos e os valores sociais em comum. Os cursos estão em ilhas: não há colaboração e sim competição. A Figura 16 resume a entrevista da IES 5, ilustrando os termos-chave presentes na conversa.

Figura 16 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 5



Fonte: Elaboração própria

Nota-se, nos termos relevantes acima, o foco nos professores e em possibilidades de inovar, mas com enfrentamento de obstáculos de diversas ordens (*dificuldades, conflitos, escassez*).

#### 4.4.5 Análise da Entrevista com a Coordenação da IES 8

A entrevista com a coordenação da IES 8 trouxe elementos para esta pesquisa com um enfoque diverso do até então encontrado. Foram destacadas as diferentes características da IES que existe desde 2015 e que se descola de instituições congêneres como outras IES públicas. Foi esclarecido que o PP de 2018 está em processo de atualização, e que isso é uma constante. Ressaltou-se também que a IES se pauta no tripé pesquisa-ensino-extensão. Enfatizou-se, ainda, que, pelo fato de a IES ter em seu corpo docente professores mestres e doutores que constroem uma carreira, isso muda o cenário e a experiência do aluno.

Ao se abordar inovação, foi destacado o quanto a constituição da instituição se deu por meio escolhas conscientes para a inserção em territórios onde o instituto faça parte e seja atuante nos Arranjos Produtivos Locais (APL). *“O foco é na sociedade e o mercado faz parte da sociedade. É um dos seus integrantes, não o único. Os alunos não são formados para o mercado e sim para a sociedade”.*

No PP, é reforçado como objetivo desenvolver uma formação integradora entre teoria e prática, entrando as Práticas Profissionais Integradas (PPI). Também apresenta um forte destaque para questões humanas incluindo as étnico-raciais. As formações com visão crítica se pautam no desenvolvimento do empreendedorismo tecnológico, pois é esse que gera riqueza nas palavras da coordenação. A coordenação destacou que países desenvolvidos têm esse enfoque o que diverge da precariedade atual do trabalho no Brasil.

O entorno da IES é constituído de empresas tecnológicas, incubadoras e grandes empresas. Há atenção e busca de inserção ao contexto local por parte da IES. No tripé extensão, há ações para atuar junto às organizações sociais que em muito diferem das grandes instituições burocráticas. O foco na comunidade e nos movimentos sociais faz com que formação seja direcionada e que o aluno aprenda a gerar trabalho-emprego-renda. Com isso, é difundido que ser gestor não é somente em empresas transnacionais, mas ele deve enriquecer, sobretudo, o mercado local.

As PPI entram fortemente nesse contexto por meio da inter-relação de formação teórica e do desenvolvimento de projetos com empresas locais. Esses projetos acontecem sob a supervisão dos professores e por meio de parcerias formadas com instituições. Essas organizações geram demandas a serem

solucionadas por meio desses projetos e as turmas se responsabilizam para atender esses desafios.

O foco em pesquisa e extensão foi novamente reforçado destacando que não é uma característica das instituições privadas em sua maioria. Também foi destacado que inovação é foco, mas sob uma visão crítica. Logo, a inovação difere do conceito de criatividade. Apoiando-se em Celso Furtado, a coordenação diz pensar que inovação isoladamente, somente pelo consumo, não atende os valores da IES. É preciso pensar a inovação enquanto valor social dirigido à comunidade. Nesse prisma, o aluno precisa *“refletir criticamente sobre suas ações”* sabendo quais são os impactos no local, os valores e o que, de fato, a sociedade ganha. A relação com um projeto social é o que gera desenvolvimento para que todos ganhem.

O processo de aprendizagem ocorre e é dinâmico tanto para os alunos quanto para os professores. Por isso, na concepção da IES, o projeto é um plano de aproximação em constante alteração. A extensão, por sua vez, ajuda o aluno a se *“despir de preconceitos organizacionais”*. São processos transformacionais para todos. Os projetos são revisados anualmente e recebem avaliações, *feedbacks* das empresas envolvidas e geram indicativos de pontos de melhoria. A curricularização da extensão propiciará o aumento dos alunos envolvidos nesses projetos.

Ao questionar sobre a adesão dos professores a esses projetos, foi colocado que as discussões são coletivas e agregam todos os cursos, não somente os de administração. O processo é participativo, havendo trocas de práticas e vivências, bem como existe a definição das bases dos projetos. Mesmo assim, ressalta-se que se mantém a liberdade dos professores para os desenvolvimentos em sala. As decisões demandam muito tempo e discussão, contando com a participação de 80 pessoas geralmente. Depois do debate, tudo fica bem esclarecido e é mais fácil e consciente se partir para as práticas. A atuação coletiva interna que se conecta com o externo é um dos diferenciais da IES 8, segundo a coordenação. A instituição também influencia nas diretrizes das empresas. Um exemplo descrito foi a alteração da exigência de domínio do idioma inglês para a contratação de estagiários.

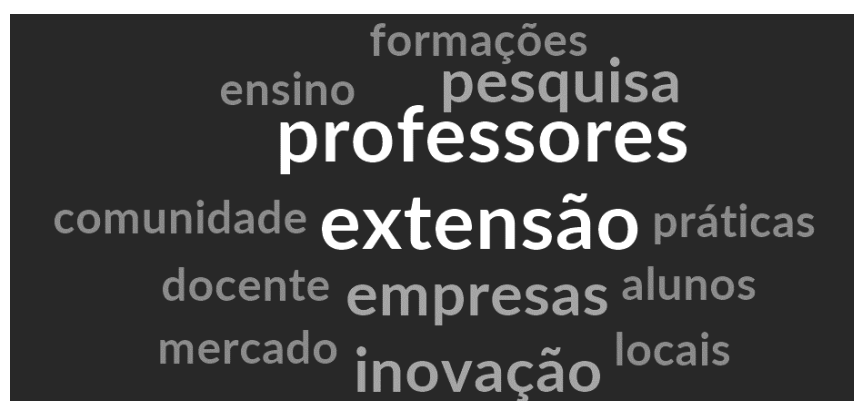
Ao se perguntar sobre o curso dos sonhos, foram questionados os sistemas de avaliação e os parâmetros vigentes no Brasil que sofrem muita influência de grupos de influência em locais de poder sem qualquer valorização do que é público e regional. Foi ressaltado que os cursos de administração brasileiros foram constituídos inicialmente sob uma cultura americana com o objetivo de formações subservientes

aos países desenvolvidos. O ideal é que as formações sejam multidisciplinares, com docentes com maior formação acadêmica e atuando no pilar da extensão prestando atenção nas características do “*Brasil a dentro*”.

Ao pensar sobre redes, foi descrito que a IES está constituindo parcerias com outras IES como a FGV, Escola Nacional Florestan Fernandes e a UFABC por exemplo. Terá um centro de pesquisa focado em inovação constituído por professores e alunos de todas as instituições envolvidas. Isso constitui os pilares pesquisa e extensão e acaba reverberando no pilar ensino. A rede assim se constituirá em breve.

Ao se abordar as ações para a formação docente e ressaltar que isso não fora descrito no PP, foi elucidado que a IES 8 anualmente promove editais para liberar professores para realizarem suas pesquisas no doutorado, pós-doutorado, entre outras formações. A Figura 17 destaca os termos que foram ressaltados na entrevista.

Figura 17 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 8



Fonte: Elaboração própria.

Como já apontado na análise do projeto pedagógico, na entrevista, o foco está em inovação pautada em conexões locais. E isso ficou reforçado pelos termos-chave, como se pode apreender na Figura 17.

#### 4.4.6 Análise da Entrevista com a Coordenação da IES 9

A última entrevista aqui descrita – mas de forma alguma a menos importante – se deu com a IES 9. Apesar de a IES não atender os critérios iniciais de escolha das demais instituições como o conceito Enade e o CPC, ou ser listada no QS *Ranking*, essa organização figura como uma referência geral como instituição pautada

em inovação que inclusive se reflete no prêmio *Startup Awards* no qual foi finalista nas edições 2020 e 2021 na categoria universidades.

Ao inquirir a coordenação entrevistada questionando se realmente a universidade está buscando a inovação no curso de administração e se poderia relacionar indicadores sobre essas ações, ela esclareceu que muito das referências de inovação relacionadas à IES se configuram por conta das iniciativas realizadas e da atuação do Tecnoxxx<sup>33</sup> que remete à inovação e empreendedorismo sendo um parque científico e tecnológico criado em 2003 a partir de projetos com empresas que já existiam desde 1999. Esse parque trabalha a questão de desenvolvimento de novas empresas inovadoras principalmente de base tecnológica. Começou com empresas do setor de TI como Dell e HP, mas agora possui várias outras empresas.

O parque fica dentro do *campus* da universidade sendo premiado há vários anos como o melhor parque científico e tecnológico do Brasil. Muitos dos projetos que essas empresas têm são com a área de pesquisa da universidade e alguns desses projetos são com as graduações. Há projetos de alunos que se transformam em empresas e aí são sediados dentro do Tecnoxxx. As Tecnoxxx *Startups* são para empresas nascentes de ideias de estudantes mesmo de graduação. Também há intensa participação no torneio empreendedor, *Hackathon*<sup>34</sup> e outras maratonas. Foi destacado que isso constitui um ecossistema de inovação e empreendedorismo que é viabilizado por iniciativas do Tecnoxxx em conjunto com a Universidade e com incentivo e apoio financeiro governamental.

Abordando especificamente o curso de administração, a coordenação classificou-o como bastante tradicional (“*cuspe e giz*”), dentro das exigências do MEC. Mesmo assim, as mudanças vêm acontecendo há alguns anos. Não havia um foco em inovação. As primeiras iniciativas despontaram a partir de 2016 e 2017, buscando aproveitar tudo o que a universidade já possuía. Nas palavras da coordenação, “[...] eu sei dessa vertente inovadora pulsante dentro da universidade [...]”.

---

<sup>33</sup> Para preservar a identidade da IES, os nomes das iniciativas estarão descaracterizados ao longo de todo este texto.

<sup>34</sup> *Hackathons* são eventos que reúnem desenvolvedores de *software*, *designers* e outros profissionais relacionados à área de programação, com o intuito de, em um período curto de tempo, criarem soluções para algum problema específico. Há uma grande exposição de profissionais de desenvolvimento e auxilia na resolução de problemas por meio de tecnologia.

Foi ressaltado que a inovação que já acontecia no *campus* não refletia nas salas de aula, nem nas práticas pedagógicas de alguns professores que persistiam em aulas expositivas com PowerPoint. A universidade começou a se abrir para a mudança, flexibilizando e trazendo inovação para acontecer no dia a dia da sala de aula por iniciativa de alguns professores e de algumas provocações que vêm desse novo currículo. Foi preciso um olhar mais atento para as necessidades de mercado. Também acrescentou que houve um reflexo na instituição, mas que o reflexo nas avaliações e *rankings* ainda demora a refletir.

Ao relatar iniciativas inovadoras, a coordenadora destacou o *Service Learning* que é uma aprendizagem por serviço, não sendo obrigatória nos currículos, mas que tem trazido resultados nas aulas. O programa consiste em buscar potenciais clientes – empresas geralmente pequenas, que não conhecem muito de gestão. Esses clientes vêm para a sala de aula trazendo os seus problemas. Então, o professor tem uma metodologia baseada no *Design Thinking* para trabalhar o problema ao longo do semestre junto com os alunos. Ao final, faz-se uma entrega no formato de um serviço. O objetivo é de aprendizagem na prática e não de consultoria apenas.

Foi colocado que o retorno das empresas é muito positivo. Elas indicam receber, aprender e aplicar mais do que imaginavam. Essas ações acontecem dentro das salas de aula e diferem da Empresa Júnior. No caso da IES 9, esse programa é recente, tendo menos de um ano de existência. Foi apontado que problemas acontecem tanto por parte das empresas quanto dos alunos que nem sempre conseguem se articular e gerar uma boa entrega.

Com a curricularização da extensão, essa iniciativa será ampliada deixando de ser uma iniciativa de alguns professores que se conectavam melhor com a atividade para ser uma escolha do NDE. Esse órgão analisou e escolheu as disciplinas que compõem a prática desse programa. A coordenação explica que será fornecida capacitação docente e haverá a prospecção das empresas também para que não fique tudo a encargo do professor. Nesse sentido, uma agência dentro da universidade, iniciando pelas empresas dentro do Tecnoxxx, vai selecionar os clientes e, assim, deixar o professor livre para pensar suas práticas e a dinâmica de sala de aula para ajudar os alunos a fazer as melhores conexões com a empresa participante. Esse serviço, cuja interação acontece ao longo do semestre, vai ajudar a colocar em prática os conhecimentos.

Isso também impacta a autonomia docente, porque, mais do que ser incentivado a rever suas práticas, estão sendo direcionados para isso e tendo suas disciplinas incluídas no *Service Learning* conforme escolha do NDE. Essa estrutura será inserida no PPC em construção para atender as determinações do MEC para a curricularização da extensão. A coordenação prevê que as resistências serão trabalhadas ao longo da implementação do programa.

Outro ponto de destaque foi a descrição do *Núcleo de Inovação Pedagógica*. Esse núcleo disponível na universidade é composto por suas sete escolas e está disponível para todas. Destaca-se que cada escola tem o seu núcleo formado por três ou quatro professores para ajudar outros professores a pensarem a sua sala de aula, inclusive repensar os métodos de avaliação dos alunos. Com esse formato, a comunicação flui melhor porque os professores falam a mesma linguagem. As formações temáticas são definidas pela reitoria com foco nas questões pedagógicas, novas metodologias ativas, questões de aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Nesse último ano, o tema foi a avaliação. No período da pandemia, o foco foi alterado e tiveram, como objetivo principal, os usos de ferramentas tecnológicas na promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Foi enfatizado o quanto o trabalho desse núcleo tem sido importante. O diferencial do núcleo é o apoio da universidade investindo nisso e fornecendo estrutura. O núcleo também tem sido importante para pensar a curricularização da extensão. Na visão da coordenação entrevistada o *Service Learning*, o *Núcleo de Inovação Pedagógica* e a *Curricularização da Extensão* estão mudando a sala de aula.

Outro indicador de inovação é a XXX 360<sup>35</sup> que busca a formação mais integral e completa do aluno por meio de um espaço no currículo de disciplinas eletivas. São 24 créditos que o aluno escolhe como desejar. Essa escolha é permitida a partir do terceiro semestre sob orientação dos professores e por meio de certificações de estudo. Vale para todos os cursos dentro da universidade. Com cinco linhas de formação, o aluno pode escolher dentro do leque das disciplinas eletivas e de linhas de formação diferentes da sua formação principal.

Há uma certificação em Gestão de Negócios para alunos de outras escolas diversas da administração, como Saúde ou Engenharias, que queiram fazer a

---

<sup>35</sup> Nome da iniciativa foi descaracterizado para proteção da identidade da IES.

certificação em Gestão recebendo um panorama geral de finanças, marketing, empreendedorismo, etc. É uma construção aberta e torna o aprendizado em sala de aula muito rico devido à diversidade de perfis e expertises. O desafio para o professor se amplia para desconstruir alguns “casulos” e adaptar as linguagens.

Foi acrescentado o comentário sobre o desafio de engajar os alunos de diferentes perfis e disponibilidades. Isso decorre por conta de trabalho e estágio. A vivência da universidade e de todo o seu ecossistema é diferente para cada estudante a depender de seu tempo e condições, pois a universidade vai para além das aulas e disciplinas. Em suas palavras, “*não depende só da universidade, não depende só do professor*”.

A universidade é receptiva para iniciativas que os alunos desejam construir. Há estruturas e programas para onde eles são direcionados para se desenvolverem enquanto empreendedores inovadores que é o foco e o incentivo da IES. Existem outras iniciativas interdisciplinares como o *Lab Finanças* que conta com parcerias de empresas e que é utilizado pelos alunos do curso de administração e de economia. É uma estrutura fora das salas de aula com aparato tecnológico por meio de *softwares*.

Ao abordar a existência de iniciativas para a construção de currículos em rede, foram citados os programas de mobilidade internacional, mas não a construção intercursos. O que mais se aproxima disso é uma iniciativa de especialização entre a IES 9 e outra instituição localizada na mesma região que elaboraram conteúdos em conjunto. Também indicou um conjunto de universidades comunitárias que a IES 9 faz parte, e que, juntas, construíram uma especialização em docência universitária.

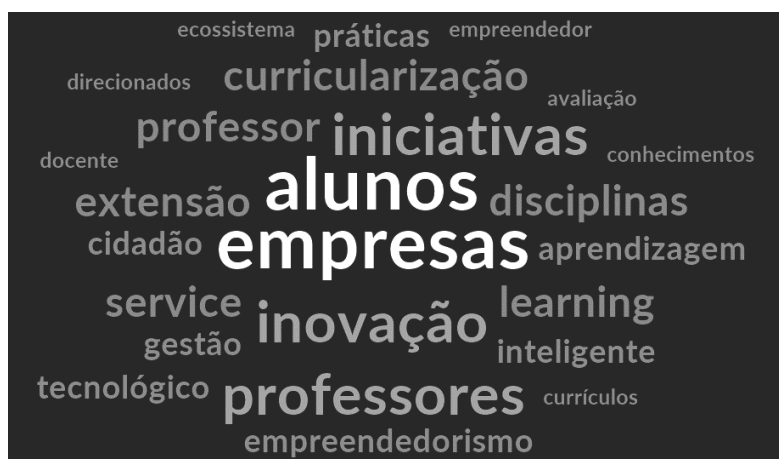
Ao perguntar sobre o que idealiza para o curso de formação de administradores, foi destacada a necessidade de uma base técnica e analítica profunda, mas não desconectada da realidade. Essa conexão desejada é para além da geração de lucros. Deve abarcar uma “*visão de mundo de cidadão*” enxergando o papel desta organização no mundo e na cidade onde está inserida no primeiro momento.

Há a busca por meio de visitas locais a comunidades carentes em prol de promover sugestões, debates e, se possível, construir soluções. Na visão da coordenação, os alunos conhecem pouco da sociedade e do seu papel como cidadão. A *cidadania* é pouco trabalhada no currículo de administração em geral em todas as IES, conforme afirma a coordenação. Em suas palavras, é preciso um “*olhar sistêmico*” que não vise só o lucro. Uma atuação que trate o impacto das organizações na sociedade. Construir um currículo menos conteudista e que faça relação com a

realidade faz parte desse processo de formação do cidadão do século XXI. Com isso, os alunos ao fazer as entregas para a sociedade devem ser capazes de enxergar as ferramentas, os conhecimentos, as aprendizagens e as competências ali desenvolvidas e o que já existe de eficiente.

A IES 9 está construindo caminhos para a inovação mesmo estando inserida em uma estrutura curricular tradicional, segundo a coordenação. As ações, por ora, ainda estão limitadas a algumas iniciativas. Como nas demais entrevistas, sintetiza-se no mapa de termos-chave, a Figura 18, os temas mais abordados na entrevista.

Figura 18 - Termos relevantes da entrevista com a coordenação da IES 9

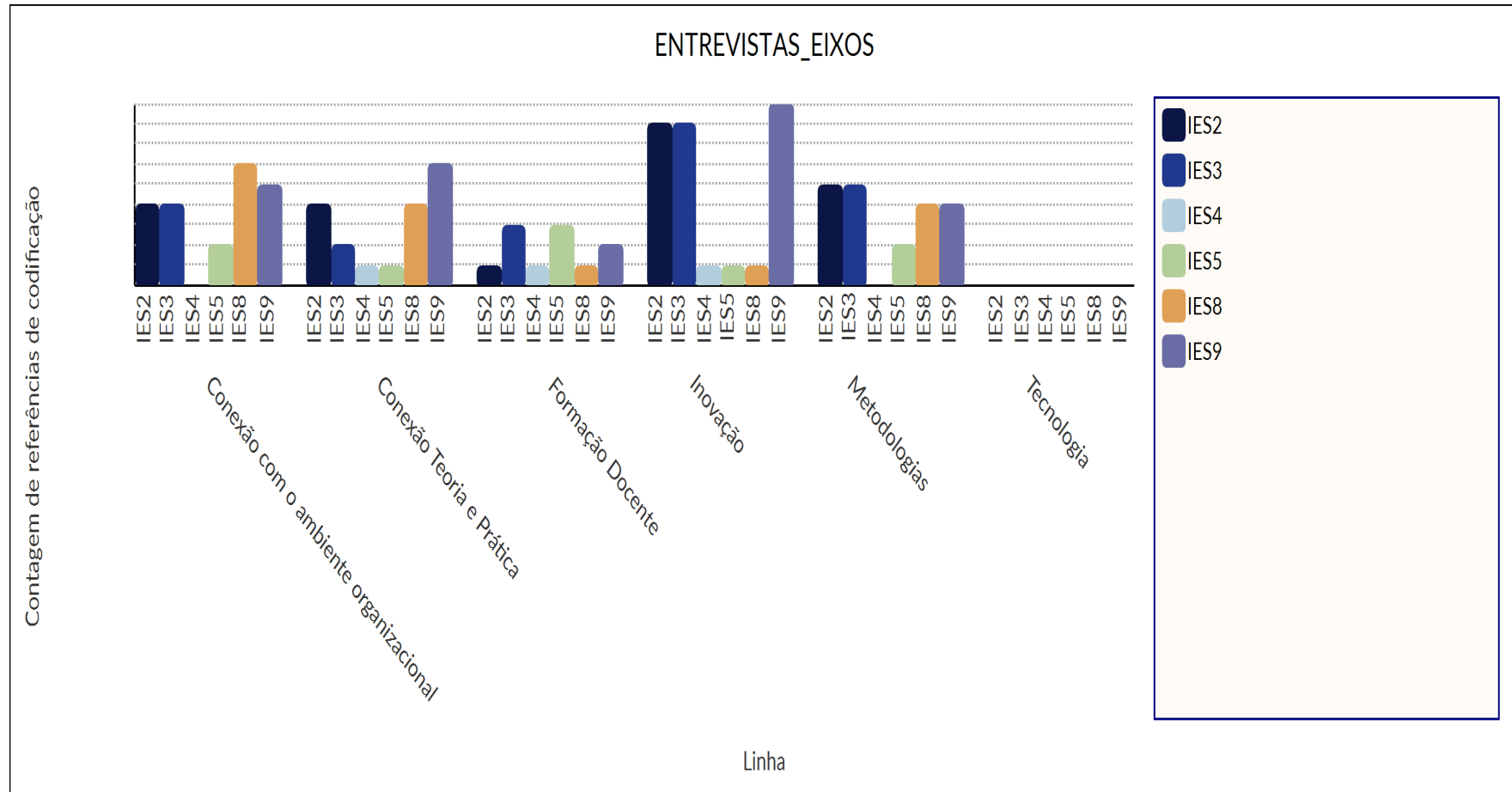


Fonte: Elaboração própria.

Houve destaque dos seguintes termos *inovação*, *empreendedorismo* e também *alunos* e *empresas*. Especificamente sobre inovação, foi a IES que mais referenciou o tema em suas falas. Por isso, outros termos associados ficaram também relacionados como: *tecnológico*, *ecossistema*, *inteligente*, dentre outros.

As seis entrevistas enriqueceram esta pesquisa com elementos que apoiam a reflexão sobre o repensar das práticas docentes, dos currículos e dos próprios contextos de formação. É possível notar que como ocorreu, na análise dos projetos pedagógicos, o volume de achados difere de uma instituição para outra. Aqui foram descritas entrevistas com conteúdo reduzido como na IES 4 com poucos elementos, e outras como volume significativo de informações como nas IES 3 e 9. Apesar de um notório desequilíbrio, todas as contribuições foram tidas como relevantes para se entender o fenômeno em análise. Para ajudar a responder outros questionamentos, observa-se o Gráfico 13 que resume os achados localizados em cada IES.

Gráfico 13 – Eixos orientadores aplicados às entrevistas



Esse gráfico ajuda responder perguntas como o que leva à discrepância de colocações entre uma e outra instituição? O fato de uma ser IES pública e a outra privada abriria um distanciamento de ações e visões? Essas indagações decorrem, sobretudo, quando se observam os dados da IES 4 e a IES 9 que estão na mesma localidade.

Sobre isso, ficou evidenciado na fala das coordenações de curso entrevistadas que algumas estão com a visão ampliada em buscar mudanças para o alcance de melhorias e atualizações. Já outras, a despeito de entender essas demandas emergentes como inevitáveis, se mostram mais limitadas por questões burocráticas e outros obstáculos. A busca pela conexão com o ambiente organizacional emerge na fala das três instituições privadas (IES 2; IES 3; IES 9) e em duas das IES públicas (IES 5; IES 8) – com destaque para a IES 8.

Também ficou destacado que abordagens centradas em tecnologia não são o foco dos entrevistados mesmo na IES 9 que tem suas ações em torno de um parque cujo pilar central é tecnologia e o empreendedorismo. Por um lado, isso está em linha com que foi apurado por meio dos questionários junto a recrutadores que também não enfatizaram a tecnologia como habilidade essencial (ver Quadro 18, seção 4.3). Por outro lado, isso se contrapõe ao que se afirma nos Gráficos 9 e 12 nos quais o domínio das tecnologias e de sistemas de informação são apontados como pré-requisitos para o profissional do futuro. Eis que não há um posicionamento absoluto pelos dados, por ora, analisados podendo se constituir em um paradoxo.

Mesmo assim, é imprescindível dizer que administrar qualquer atividade, seja grande ou pequena, demanda forte apoio em tecnologia. Os egressos também precisam desse preparo, não necessariamente técnico ou operacional, mas o de compreensão e análise de dados na análise de cenários e busca pela solução de problemas. Para isso, as IES e seus docentes também necessitam de formações continuadas inclusive para a construção de suas práticas.

As entrevistas realizadas com seis representantes de coordenações dos cursos de administração selecionados trouxeram elementos para esta pesquisa. Esses dados reforçam as inquietações elencadas para o problema aqui discutido sobre inovações pedagógicas no ensino superior e as demandas do nosso contexto social e organizacional atual. Na próxima subseção, faz-se uma síntese dos achados desta pesquisa considerando as análises sobre as quatro fontes de dados: literatura, análise documental, questionários e entrevistas.

#### 4.5. Síntese dos achados

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2016, p. 44).

Esta subseção busca consolidar os principais pontos localizados nos quatro pilares que deram sustentação ao campo constituído nesta tese: as RSL, a análise documental dos PP, as entrevistas com coordenações de curso e os questionários com representantes do ambiente organizacional. Essas quatro fontes foram somadas a outros elementos bibliográficos e documentais que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

O primeiro ponto é que fica evidente a necessidade de se fazer diferente nos ambientes de aprendizagem para formação de administradores. É preciso existir uma conexão com as demandas atuais da sociedade. Também é constatado nesta pesquisa que as dúvidas sobre como fazê-lo são diversas e que as instituições não respondem a elas da mesma forma, nem trazem respostas absolutas.

Respeitar as características do indivíduo, seja ele aluno ou professor, é indicado nesta pesquisa como um ponto de partida para ultrapassar o ensino massificado e transmissivo. A construção de práticas pedagógicas alinhadas à realidade da sociedade – que inclui organizações empresariais – necessita desse olhar sobre diferentes modos de se promover conhecimento. Afinal, currículo é constituído *para* e *por* pessoas com diferentes características. As diferenças locais e de contexto também demandam atenção como foi possível identificar ao se analisar IES públicas e privadas de diferentes regiões brasileiras e com realidades diversas.

Nesse cenário, o maestro principal – ou coreógrafo – é o professor. Ele precisa receber apoio e formação para poder mobilizar os alunos em seus próprios processos de aprendizagem em um ambiente dialógico. Esse contexto deve permitir que ambos sejam protagonistas, tanto docentes, quanto discentes.

Um outro protagonista se faz necessário acrescentar: o ambiente externo aos muros das instituições. A conexão entre teoria e prática, assim como entre espaço de

formação e de exercício profissional, precisa acontecer. Isso ficou patente nas colocações de respondentes empresariais e educacionais como demanda prioritária.

A modernização universitária tendo como um dos pilares a conexão com o ambiente também é defendida por Nóvoa (2019, p.64).

O futuro do ensino superior passa pelo enriquecimento em comum do pensamento e do trabalho na educação e na ciência. Na educação, através de uma pedagogia que se abre ao exterior, que se liga, capilarmente, ao mundo do trabalho e da cultura. Na ciência, através do reforço da ciência aberta, ao serviço do público, e da cultura científica, elementos centrais da democracia e da liberdade. As universidades são lugares da participação, de um sentido de comunidade que não se confunde nem com fechamento nem com corporativismo. É um comum que vem da diferença e da abertura, de um trabalho em comum dentro e fora das instituições.

Por meio da análise documental dos projetos pedagógicos de oito das nove IES selecionadas para esta pesquisa e das seis entrevistas realizadas com a coordenação dos cursos de administração de parte dessas IES, foi possível identificar que os documentos não transmitem efetivamente a realidade das instituições. São documentos em sua maioria defasados e protocolares. Já as entrevistas possibilitaram capturar a voz dos sujeitos que estão à frente dos desafios impostos e conhecer o que está sendo realizado, ou não, com o objetivo de revitalizar os cursos e atualizá-los.

A inter-relação desses achados acrescida da visão dos gestores e recrutadores que contratam administradores permitiu relacionar o contexto educacional com as demandas do ambiente organizacional. Essas demandas se pautam principalmente no ensino conectado à realidade dessas organizações, unindo teoria e prática. Com isso, as formações podem apoiar os alunos no desenvolvimento de competências, principalmente as socioemocionais ou *soft skills*. Essas competências enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores podem resultar de um complexo processo de ensino e aprendizagem em aquisições transversais por meio de meta-aprendizagens, retomando a proposta de Sacristán (2013).

São um elevado desafio ao pensar na construção da formação profissional por meio de projetos pedagógicos e respectivos currículos por se tratar, em sua maioria, de *soft skills* que são desenvolvidas ao longo da vida e são de difícil avaliação. É a

busca por apoiar a formação de um ser competente que mobiliza seus conhecimentos e recursos e age indo além de procedimentos (LE BOTERF, 2006).

As competências indicadas pelos respondentes e somadas aos demais documentos analisados nesta tese, estão sintetizadas no quadro 19 destacadas em azul.

Quadro 19 - Síntese das habilidades essenciais de um administrador

| Habilidades/Competências Essenciais | Visão dos Empregadores 2022 |                       |                    | FORUNS ECON MUNDIAIS WEF 2025 | CFA 2015 | DCN 2021 | Unesco 1998 |
|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------------|----------|----------|-------------|
|                                     | Desejadas                   | Destacado na Pandemia | Futuro do Trabalho |                               |          |          |             |
| Capacidade de trabalhar em equipes  |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Flexibilidade/Adaptabilidade        |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Comunicação                         |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Habilidades Interpessoais           |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Pensamento Analítico                |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Pensamento Estratégico              |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Liderança                           |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Análise de Cenários                 |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Solução de Problemas                |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Resiliência                         |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Criatividade                        |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Pensamento Computacional            |                             |                       |                    |                               |          |          |             |
| Aprendizagem Autônoma               |                             |                       |                    |                               |          |          |             |

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesse quadro, fica evidenciado o que é prioritário: *soft skills*. As principais habilidades são: capacidade de solucionar problemas sabendo se relacionar e inter-relacionar com pessoas, com flexibilidade, resiliência, comunicação dialógica, pensamento computacional e criatividade. Isso representa um conjunto de habilidades que pode diferenciar o administrador como profissional competente conforme as demandas do século XXI. Isso não significa que competências técnicas não são necessárias. São e continuarão existindo e demandando a necessidade de estarem inseridas nas formações. Mas essas competências não devem ocorrer isolada ou prioritariamente.

Muitas dessas habilidades técnicas são – ou serão inclusive – trabalhadas por meio de *softwares*. Isso, consequentemente, reduz a atividade operacional do gestor. Outras habilidades são exigidas como, por exemplo, a capacidade para análise e pensamento crítico no tratamento de dados para se chegar a soluções que refletem e impactam a sociedade.

Ao comparar as habilidades priorizadas nessas diversas fontes com as competências avaliadas na Matriz Enade apresentada no Quadro 4, há convergências significativas – isso pode se mostrar um bom indicativo. Alguns exemplos podem ser citados como: trabalhar em equipe, promover diálogo e identificar e solucionar problemas. Não foi identificado nesta pesquisa qual currículo atende a esse contexto que demanda por uma formação mais humana e menos técnica. As possibilidades são múltiplas e depende da realidade de cada IES, bem como das especificidades de cada região.

Mesmo assim, um indicador se destacou nas entrevistas com as coordenações e pode ser um caminho viável desde que intensificado para atender as demandas de formações de gestores com amplas habilidades socioemocionais: a curricularização da extensão. Para além de um atendimento a uma diretriz governamental, essa exigência pode significar uma nova atuação das IES, conectando-as a comunidades locais, territorialmente próximas ou não. Com isso, pode-se elevar o potencial para o desenvolvimento de formações transformacionais para o professor, para o alunado, para as IES e para a sociedade, como um todo. Isso evidencia como possibilidade de construção de conhecimentos significativos a partir do que é relevante para quem aprende (AUSUBEL, 2003) e para quem ensina.

As atividades de extensão estão imbricadas em questões profundas e geralmente pouco abordadas como: cidadania e ética. A Unesco (2003) propôs que as formações deveriam proporcionar cidadãos informados, responsáveis e que oferecessem contribuições. Tal proposição converge com o artigo 205 da Constituição Federal brasileira já citado nesta tese. Ao pesquisar os PP e as entrevistas fornecidas pelas coordenações de curso, o termo ética é referenciado 152 vezes em quase todos os documentos com maior destaque para os PPC das IES 3, 7 e 8.

A despeito da significativa quantidade de referências e ser recorrente para o perfil dos egressos o destaque para formações éticas e cidadãs, ao analisar os conteúdos, alertas são gerados sobre o quanto o tema precisa ser tratado de modo diferente do que acontece hoje. Duas IES colocaram em suas entrevistas que: (1) o

aprendizado ético verdadeiro ainda não acontece (IES 2); (2) a cidadania é pouco trabalhada no currículo (IES 9); (3) o egresso precisa ter visão de mundo enxergando o papel da organização onde está inserido e o seu papel como cidadão (IES 9).

As propostas contidas nos PPC coadunam com o estabelecido na Matriz Enade (Quadro 4) para o perfil do egresso de administração – a questão que se impõe é o colocar isso em prática. Essa parte da Matriz está reproduzida no Quadro 20.

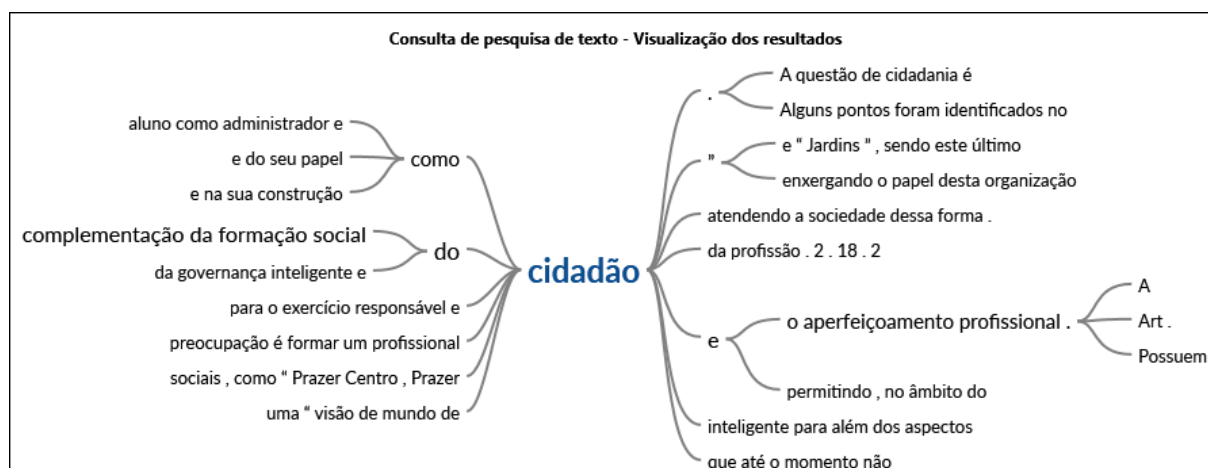
Quadro 20 - Extração de trecho da Matriz de avaliação Enade

|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| III - protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania; | III. ético e responsável na tomada de decisões e na solução de problemas no âmbito das organizações, com atuação pautada no conhecimento científico e metodológico; ética pautada na consciência das demandas sociais, na diversidade e na sustentabilidade; |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria a partir das informações extraídas de INEP (BRASIL, 2019b, p. 8-11).

Ao buscar nos mesmos documentos (PPC) os termos *cidadania*, *cidadão* e *cidadã*, as referências diminuem. Compreende-se que os temas são inter-relacionados e que são igualmente importantes. As Figuras 19 e 20 ilustram o contexto de parte das localizações encontradas desses termos.

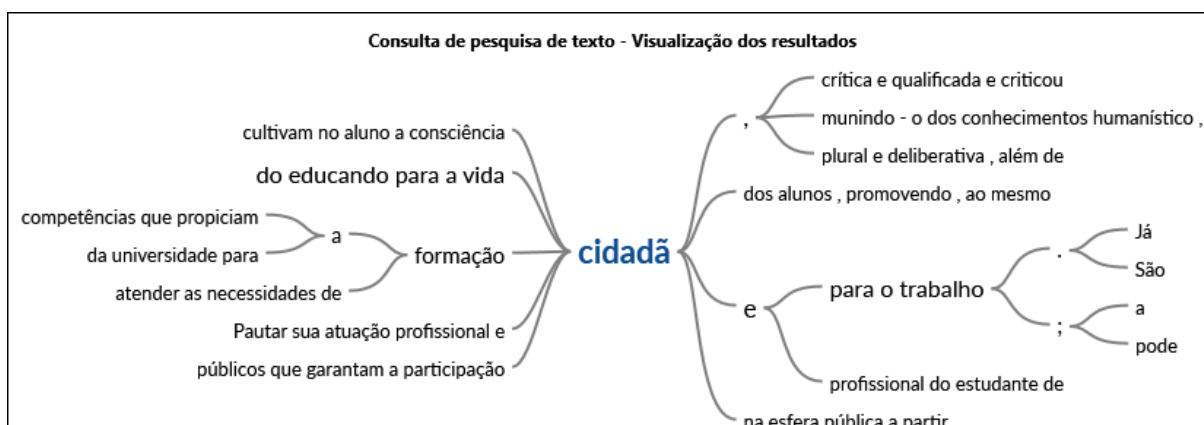
Figura 19 - Árvore de palavras: Cidadão



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do software N Vivo<sup>R</sup>.

Mesmo sendo localizados nos PP, as indicações do aluno como administrador e como *cidadão* – e de que o currículo abarca isso (*cidadania*) – não ficam evidenciadas nas práticas das instituições, conforme as entrevistas com suas coordenações. O mesmo se apreende com a árvore de palavras com o termo *cidadã*.

Figura 20 - Árvore de palavras: Cidadã



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do software N Vivo<sup>R</sup>.

As questões relacionadas às formações pautadas em cidadania parecem caminhar à margem dos currículos. Não se mostra como eixo orientador. Isso se refletiu em algumas das falas das coordenações de curso entrevistadas. Como destaque da Figura 20, há falas como “competências que propiciam a formação cidadã dos alunos” e elas parecem também como expressões nos PP, mas não são vivenciados plenamente na prática, como comentadas pelas coordenações dos cursos.

Desenvolvimento de habilidades técnicas é necessário, mas a formação cidadã é essencial para lidar com pessoas e em contextos sociais diversos. Para além das questões econômicas, é preciso estimular um currículo vivo e contextualizado (ALMEIDA; VALENTE, 2014). As atividades de extensão em conjunto com outras decisões no âmbito das IES podem atingir dois alvos: a formação ética e cidadã e o desenvolvimento de *soft skills* – ou até *power skills*, como foi aqui proposto. A curricularização da extensão – desde que não se limite às práticas para atender regulamentações – pode se mostrar um caminho profícuo.

Não é qualquer extensão. É a articulação entre universidade e sociedade, conectando teoria e prática. É a IES junto com a comunidade, considerando suas necessidades sociais, provocando o desenvolvimento do aluno e saindo de seus muros. Com isso, criam-se redes com múltiplas articulações e alcances, estimulando a expansão e a difusão do conhecimento. Ambientes de aprendizagem não deveriam ter fronteiras (PADILHA; BERAZA; SOUZA, 2017). Os benefícios são para todos: para os alunos e para as IES, significa ir para além das formações técnicas e, assim, se concretizar o papel social da universidade.

O mundo mudou e está mudando. As perspectivas de compromisso social e cidadania emergem e se mostram mais do que necessárias, inclusive no mundo dos negócios. Esse setor é capaz de alterar os desígnios da humanidade para o bem e para o mal. Para além do objetivo fim de uma empresa de gerar retorno em múltiplas formas, há também o princípio cooperativo entre os setores da sociedade que, juntos, podem consolidar, de fato, a construção de negócios sustentáveis. Destaca-se também que o objetivo de exercer um papel positivo na sociedade cada vez mais faz parte dos mapas estratégicos organizacionais.

Nesse novo contexto, a conexão dos papéis das IES com as necessidades empresariais se afunila para pensar o papel dos gestores tomadores de decisão e agentes de mudanças e suas respectivas formações. Com diálogos estabelecidos entre as IES que formam e as organizações que contratam, não se pretende submeter as escolas ao mercado, mas sim ouvi-lo e serem ouvidas para construir em rede os movimentos de confluência e influência mútua necessários. A liberdade e a autonomia acadêmicas são essenciais para a sociedade tanto para produzir conhecimento, quanto para questionar seus *stakeholders* e as crenças e valores que eles carregam. A proposta não é de amarrar os objetivos da instituição de ensino aos objetivos organizacionais que são inclusive dinâmicos e mutáveis. Não é estar *em função* das empresas, mas *com* elas.

Essa visão que conecta universidades e sociedade de modo mais amplo já conta com iniciativas como a *Globaly Responsible Leadership Initiative* (GRLI)<sup>36</sup> que, em tradução livre, significa Iniciativa de Liderança Globalmente Responsável. Há também a *Principles for Responsible Management Education* (PRME)<sup>37</sup> – que pode-se traduzir por Princípios para a Educação Responsável das Nações Unidas. Outra iniciativa é a *Higher Education Sustainability Initiative* (HESI)<sup>38</sup> que pode ser traduzida como Iniciativa de Sustentabilidade do Ensino Superior.

---

<sup>36</sup> Comunidade de empresas, escolas de negócios e instituições educacionais com sede na Bélgica, Bruxelas fundada em 2004 sem fins lucrativos. Seu objetivo é catalisar o desenvolvimento de liderança e prática globalmente responsáveis nas organizações e na sociedade em todo o mundo. Conta com inúmeras organizações que são suas parceiras e membros. Disponível em: <https://grli.org/> Acesso em: 18 out. 2022.

<sup>37</sup> Desenvolver as capacidades dos alunos para serem futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade em geral e trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável. Disponível em: <http://prmebrazil.com.br/> Acesso em: 18 out. 2022.

<sup>38</sup> A Iniciativa de Sustentabilidade no Ensino Superior (HESI, na sigla em inglês) foi criada em 2012, na preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20). Com o

Todas essas iniciativas estão conectadas a ações promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em prol do Pacto Global<sup>39</sup>. Essas iniciativas se pautam nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) além de estabelecer forte relação com um dos temas organizacionais da atualidade: *Environmental, Social and Governance* (ESG) – que pode ser traduzido como Meio ambiente, Social e Governança.

Podendo ser objeto para pesquisas futuras, aqui, não serão aprofundadas as características e as ações desenvolvidas pelas organizações citadas. Mas fica um indicativo de possibilidades que já estão constituídas e acontecendo há algum tempo como um movimento global de mudança. Nas IES brasileiras, essas ações precisam ser internalizadas haja visto que, no caso do PRME, IES que são integrantes e que foram entrevistadas nesta pesquisa não mencionaram a participação.

Destaca-se que há potencial para desenvolver projetos que nasçam nas IES, envolvendo alunos e professores de modo a interconectá-los com as questões organizacionais e de outros atores da sociedade. Isso inclui ex-alunos que podem se interessar e ser envolvidos em um processo de retroalimentação. Os desafios estabelecidos são de projetos que resolvam, ou pelo menos busquem soluções para problemas concretos, dilemas éticos e organizacionais lançando mão de todo o arcabouço teórico para ser colocado em prática. Assim *hard skills*, somadas às *soft skills* podem se configurar nas competências valorizadas para um gestor podendo se transformar em *power skills* diferenciadas aos sujeitos enquanto agentes de mudanças.

É importante ressaltar que todo esse repensar sobre novos currículos, novas maneiras de desenvolver formações com foco principalmente nas habilidades socioemocionais e na construção de redes deve manter a consciência sobre as diversas dimensões que envolvem as competências humanas. Somos múltiplos assim

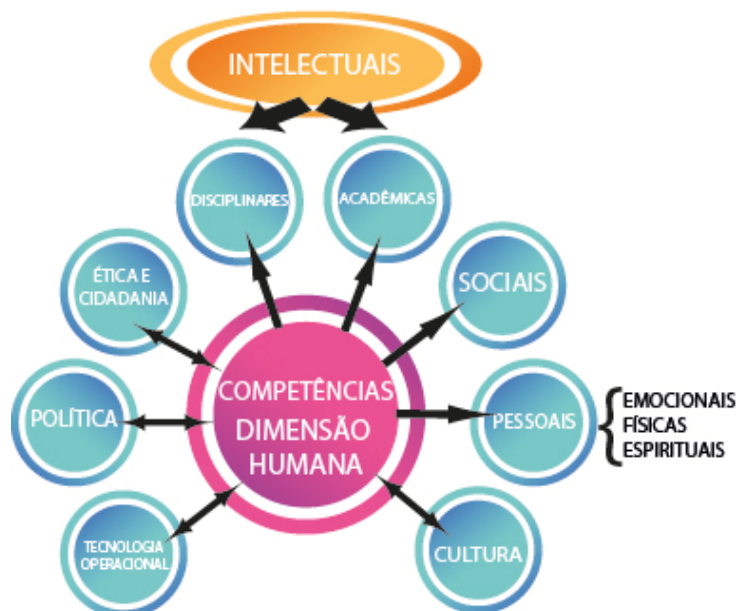
---

comprometimento de mais de 300 universidades de todo o mundo, colaborou com diversas iniciativas e compromissos lançados na Rio +20. Disponível em: <https://sdgs.un.org/HESI> Acesso em: 18 out. 2022.

<sup>39</sup> Lançado em 2000 pelo então secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, o Pacto Global é uma chamada para as empresas alinharem suas estratégias e operações aos Dez Princípios universais nas áreas de Direitos Humanos, Trabalho, Meio Ambiente e Anticorrupção e desenvolverem ações que contribuam para o enfrentamento dos desafios da sociedade. É hoje a maior iniciativa de sustentabilidade corporativa do mundo, com mais de 16 mil participantes, entre empresas e organizações, distribuídos em 70 redes locais, que abrangem 160 países. Disponível em <https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa> Acesso em: 18 out. 2022.

como os percursos possíveis de serem traçados. É possível ilustrar, por meio da Figura 21, uma parte dessa multidimensionalidade que influencia o sujeito e é influenciada por ele, conforme os dados coletados e interpretados nesta seção.

Figura 21 – Multidimensionalidade



Fonte: Elaboração própria.

Ao refletir sobre qual currículo abarca e ajudar a construir caminhos para todas essas questões, em múltiplas dimensões para o apoio na formação de administradores que saibam mobilizar os recursos disponíveis e suas competências para agir e construir soluções e resultados (LE BOTERF, 2006), há uma resposta possível: um currículo vivo pautado em ações inovadoras, permeado pela tecnologia, que internaliza os diferentes estilos de ensinar e aprender, que possa, assim, contemplar as diferentes preferências de aprendizagem. Esse currículo deve ser constituído em atos que se movam por meio de metodologias ativas. Para isso, deve, consequentemente, existir uma intensa articulação de saberes que possam apoiar a construção de aprendizagens transformacionais entre todos os envolvidos.

Nesse contexto, a capacitação docente é elemento chave. Sem esses atores, nenhuma coreografia se concretiza. Como qualquer profissional, os docentes precisam se sentir minimamente seguros e preparados para avançar em novos passos para a construção de novas práticas e superar crenças limitantes. Essas ações precisam ser permanentes.

Para que isso se viabilize e avance em infinita espiral ascendente, as IES precisam apresentar e fornecer recursos e infraestrutura por meio de núcleos de inovação, centrais de apoio e desenvolvimento ou outro coletivo dos atores que compõem as IES. Esses coletivos podem propor, estimular e interagir em contínua atualização. Longe de departamentos burocráticos, devem ser áreas de ação, diálogo e intercâmbio de práticas e saberes.

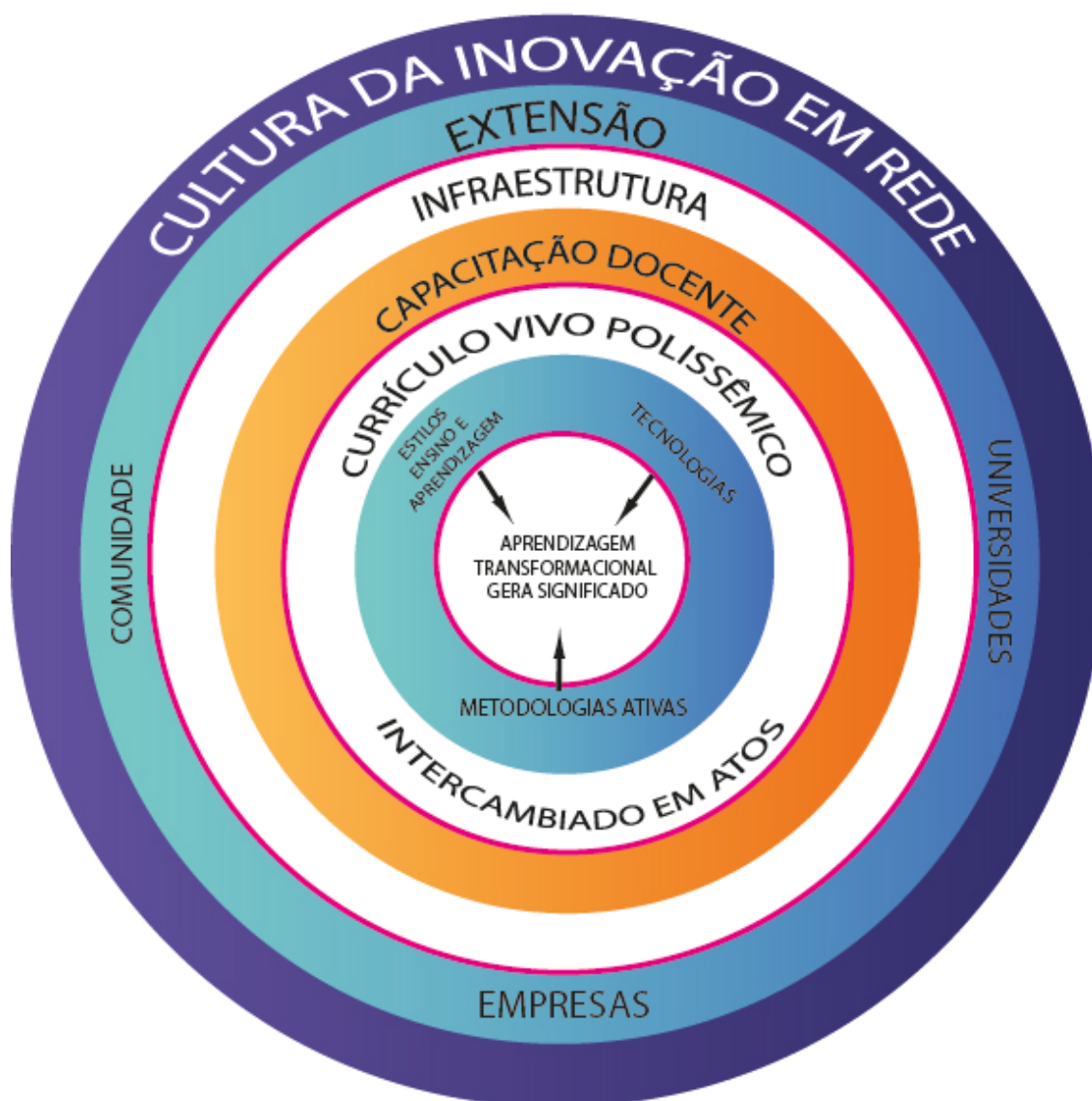
Esse currículo intercambiado abrange o ambiente além dos muros universitários. Dialoga com empresas, comunidades e outras IES para criar experiências de aprendizagem, conectando teoria e prática. A busca é pelo desenvolvimento dos alunos por meio da solução de desafios reais que contribuam para melhoria da coletividade e dos negócios em um círculo virtuoso - quiçá uma espiral virtuosa - para além de somente a geração de lucros.

Com efeito, pode-se pensar em uma cultura de inovação em rede que abarque todos esses elementos. Assim, pode-se contribuir para a formação de profissionais com *hard*, *soft* e *power skills*. Administradores com competências nas diferentes dimensões humanas poderão atuar como reais agentes de mudanças.

As IES analisadas neste estudo apresentaram inovações incrementais. Mesmo que se pense ou valorize, em maior grau, nas inovações disruptivas devido a quebra e construção de paradigmas, as inovações incrementais são significativamente importantes. Isso decorre, porque a soma dessas ações menores é que permite criar uma cultura de inovação (DIAS, 2021). Mais do que um somatório, elas fornecem alicerces para as ações subsequentes podendo viabilizar a evolução contínua.

Melhor do que buscar grandes e perigosos saltos que podem inviabilizar o movimento, mostram-se mais viáveis pequenos, frequentes e consistentes passos para construir um percurso sólido. Isso, inclusive, vai ao encontro da proposta de uma espiral crescente e consistente de inovação. Longe de tentar constituir um modelo, na Figura 22 são sintetizados os indicadores de inovação, aqui, depreendidos. Eles podem constituir – mesmo que parcialmente - condições necessárias para a reformulação de cursos superiores para formação de administradores conectados às demandas do século XXI em uma cultura de inovação.

Figura 22 - Indicadores de inovação



Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que as dimensões humanas presentes na Figura 21 e os indicadores de inovação da Figura 22 estão interconectados. Para a propositura de ações inovadoras – mesmo incrementais – essas duas proposições devem estar alinhadas e associadas ao longo do tempo. Em outras palavras, uma não se mantém sem a outra, porque uma retroalimenta a outra. Isso decorre, porque a soma de atos pode constituir em ações inovadoras disruptivas, mas isso só acontece, de fato, se pessoas estiverem agindo e interagindo – logo é preciso o desenvolvimento das dimensões indicadas na Figura 21 tanto quanto as condições previstas na Figura 22.

Todo esse processo não se estabelece em iniciativas solitárias e momentâneas. Precisa haver consistência e coletividade. São muitos desafios, mas,

a despeito da complexidade, eles precisam ser enfrentados e superados para que como ocorra, em um processo entrópico e caótico, se saia da ordem estabelecida, seja superada a desordem para assim estabelecer uma nova ordem (SILVA, 2020b). Eis o que ficou patente observar com os dados coletados, interpretados e sistematizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. (FREIRE, 2011b, p. 131).

A jornada desta pesquisa chega ao fim, mas longe de encerrar as inquietações que pesquisar provoca. A premissa inicial desta tese foi a necessidade de mudança, transformação e ressignificação da formação dos administradores devido às demandas do século XXI. Só que não é o mudar pela simples atitude de renovação – tão difundida pela obsolescência dos produtos na contemporaneidade. Também não é pelo modismo ou pelo rótulo de *novidade*. É o mudar pela necessidade perceptível de que os modelos vigentes não mais servem a seus propósitos e precisam ser ressignificados.

Com o intuito de contribuir para esse repensar, esta pesquisa foi constituída com foco no problema de identificar as possibilidades na construção de um currículo, especificamente no ensino superior para a formação de administradores, conectando-o às demandas do século XXI com o uso da tecnologia e de metodologias como insumos na superação desses novos desafios e no desenvolvimento da inovação pedagógica.

Os dados trazidos foram sustentados em um *corpus* validado constituído de quatro fontes: revisões sistemáticas de literatura, análise documental de projetos pedagógicos, questionários e entrevistas semiestruturadas. Três foram os objetivos específicos lançados e devidamente cumpridos nesta tese: (i) identificar os componentes curriculares e as respectivas práticas pedagógicas por meio de análise dos projetos político pedagógicos de cursos de administração de IES selecionadas; (ii) depreender as competências e habilidades mais almejadas pelas organizações na seleção e na contratação de administradores; e (iii) construir indicadores de inovação pedagógica com base nos levantamentos efetuados por meio da revisão bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas.

Esses objetivos nortearam esta tese indicando os caminhos para compreender as possibilidades de inovação pedagógica na construção curricular no ensino superior de administração. Com isso, atingiu-se o objetivo geral que era relacionar a estrutura

curricular vigente em cursos de administração e as características demandadas pelo contexto atual para esses profissionais, de modo que se pudesse identificar os indicadores sobre o potencial de inovação pedagógica no desenvolvimento dos currículos desses cursos. Isso foi depreendido e sintetizado na Figura 22 (ver seção 4.5).

Ficou patente com a pesquisa que é urgente sair do ensino estático, fragmentado, linear, descontextualizado e desconectado do ambiente no qual se está inserido. É preciso estabelecer canais de comunicação e diálogo, em vias múltiplas entre as instituições, os alunos, os professores e toda a comunidade. É preciso ligar, tecendo junto – como sugere Edgar Morin em suas reflexões.

Pode-se perguntar: qual o modelo aplicar? Mesmo depois do estudo realizado, não há uma resposta certa e absoluta. Ter um modelo único, inclusive, significaria continuar encapsulando a Educação em roteiros lineares e restritivos.

Para se reconfigurar práticas, crenças, currículos e pensamentos é preciso “ir aos porões” para se “chegar ao sótão” (VEIGA-NETO, 2012). Para isso, é premente identificar as questões de fundo para que as concepções de ensino e formação de administradores sejam, de fato, transformacionais. Isso não significa expurgar tudo o que foi concebido até hoje, partindo do zero. Longe disso. Significa, sim, aproveitar os aprendizados, ressignificar, repensar e construir novos percursos para que seja possível chegar a outros resultados, entendo, sobretudo, que um aprender pode gerar um desaprender.

As contribuições do primeiro objetivo foram alcançadas por meio de análise documental de projetos pedagógicos e da realização de entrevistas. Elas apontam para currículos documentalmente formalizados, desatualizados, prescritos, alinhados em parte às DCN's, mas distantes dos currículos vivos relatados nas entrevistas. Estão, portanto, mais afastados das formações desejadas tanto pelas organizações quanto na visão de alguns coordenadores entrevistados.

Em algumas IES analisadas, o alinhamento das demandas ao contexto atual fica mais destacado. Mesmo assim, não foi possível identificar na análise documental como são efetivamente estabelecidas as conexões entre teoria e prática, o aprender a aprender, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia do aluno e/ou a prática reflexiva. Essa identificação se materializa na fala de alguns coordenadores como nas IES 2, 3, 8 e 9. Temas como capacitação docente, apropriação do uso das

tecnologias e construções de currículos em rede aparecem em segundo plano sugerindo que são pouco enfatizadas.

O segundo objetivo foi atingido, sendo evidenciado que, atualmente, o essencial para o profissional são as *soft skills* múltiplas. Essas habilidades socioemocionais devem compor as competências de um gestor do século XXI.

A construção de indicadores em atendimento ao terceiro objetivo foi estabelecida na proposição de um currículo intercambiado entre IES, organizações empresariais e a sociedade em geral, pautado em metodologias ativas, imbricado em tecnologias que gere aprendizagens significativas e transformacionais. Esses indicadores são interdependentes de outros como infraestrutura e capacitação docente – sem os quais a criação de contextos propícios à inovação pedagógica é prejudicada ou até inviabilizada.

De modo geral, todas essas frentes precisam construir pontes com o ambiente em seu contexto social e empresarial para além dos muros das instituições em uma relação dialógica com organizações e sociedade em geral. Para isso acontecer, deve ser estimulada a conexão entre teoria e prática. Quando se efetiva isso, pode-se alcançar as respostas sobre qual currículo pode ser desenvolvido na formação dos profissionais do século XXI.

A metodologia estabelecida para esta pesquisa descritiva de caráter qualitativo foi edificada por meio de pesquisas bibliográficas, revisões sistemáticas da literatura, análise documental, questionários e entrevistas. Todos esses instrumentos foram apoiados em *softwares* e plataformas digitais como Plataforma CAPES, Google Acadêmico, Mendeley, *Software R*, Google Forms, Survey Monkey, Teams, Facebook, Instagram, LinkedIn, Google Meet, N Vivo, Canva, Mural, Illustrator, além do pacote Office. É a tecnologia possibilitando ampliar e ir além das limitações individuais conforme a intencionalidade.

Sobre o referencial teórico que sustentou esta pesquisa, salienta-se que foram revisitadas as taxonomias de Bloom, as coreografias de Zabalza, a ZDP de Vygotsky, dentre outros. O principal conceito abordado foi currículo. Para examiná-lo, retomou-se as proposições de currículo como território de disputa de Arroyo, os saberes e incertezas de Sacristán, a espiral de Valente e a aprendizagem significativa de Ausubel. Esses são apenas alguns exemplos dos debates que permearam este estudo.

Esta pesquisa também buscou ancoragem teórica na linha de pesquisa em que se situa das novas tecnologias em educação no programa de Educação: Currículo na PUC-SP. Esse tema assim como a integração do currículo e das tecnologias, capitaneadas por Almeida, foram preponderantes para compreensão das reflexões sobre inovação pedagógica para a formação de administradores. Sem essas proposituras teóricas, os objetivos não seriam alcançados.

As principais categorias de análise que nortearam este estudo foram: (i) conexão com o ambiente organizacional, (ii) conexão teoria e prática, (iii) construção em rede, (iv) formação docente, (v) inovação, (vi) metodologias e (vii) tecnologia. Esse conjunto de eixos orientadores permitiu enxergar as IES analisadas, captar o anseio dos respondentes e construir as proposições descritas.

As pesquisas bibliográficas e RSL constituíram a fundamentação teórica no *corpus* desta pesquisa. Elas possibilitaram aprofundar elementos com temas centrais como inovação, aprendizagem, tecnologias, currículo, ensino superior de administração no Brasil e contexto organizacional.

A fundamentação teórica, como já deslindado, se pautou em teóricos diversos da área da Educação, Administração e Tecnologias. Sustentou-se na observação da sociedade do conhecimento, complexa, dinâmica e em constante transformação. Com isso, ficou evidente a necessidade de profissionais igualmente dinâmicos, dotados de pensamento crítico e com formações sistêmicas. O destaque para formações decorre da perspectiva do *lifelong learning*, o qual prevê uma aprendizagem contínua ao longo da vida, para além da formação no ensino superior. Também se mostrou comum as formações interdisciplinares, transdisciplinares ou ainda multidisciplinares, pois elas conectam áreas do conhecimento diversas. Novas maneiras de se relacionar se constituem assim como novos territórios a serem desbravados pelos educadores e suas respectivas instituições.

Esse contexto leva a um diagnóstico já amplamente discutido nos Fóruns Econômicos Mundiais: o mundo do trabalho mudou, está mudando e mudará ainda mais com novas profissões e carreiras. Convive-se com novos modelos de negócios com deslocamento de territórios e interculturalidade. Propostas como o ambiente do metaverso se constituem como exemplo de possibilidades, negócios, equipes e clientes, os quais podem estar em qualquer local. Como é o gestor nesse ambiente? Como é a IES que contribui na formação desse profissional? As IES também podem transladar para esse novo local.

A sociedade vive um grande período transformacional em todos os campos. As ciências, as economias, as tecnologias, os modelos de negócios, as organizações, enfim todos os setores são afetados. As pessoas e seus modos de vida estão se transformando intencionalmente ou por força das circunstâncias. O conhecimento construído e reconstruído nos ambientes de aprendizagem também precisa de atenção a esse cenário mutante e dinâmico.

Por isso, reitera-se que não há um único ou melhor modelo. Há contextos, estilos, opções e escolhas que podem ser múltiplas. Cada uma pode lançar mão de recursos variados e alternativas, incluindo a tecnologia que oportuniza o repensar. Essas possibilidades podem permitir construir novas práticas e vivências que se retroalimentam, direta ou indiretamente.

Esse cenário impacta direta e fortemente nas instituições seculares que propiciam o ensino. Como bem enfatiza Harari (2018), não sabemos como será o mundo em 2050, mas precisamos de alguma forma nos preparar para ele. A mudança necessária nas formações no ensino superior bate à porta e indica que estruturas, práticas pedagógicas e conteúdos precisam ser revistos. As aprendizagens significativas conectando teoria e prática agregando maior sentido para os alunos se mostra o principal caminho. Para além de significativas, as aprendizagens precisam se tornar “subversivamente significativas”. (MOREIRA, 2006, p.15).

Os projetos pedagógicos merecem maior atenção. Mais do que documentos protocolares, eles devem ser orientativos e refletir a identidade da comunidade em que está sendo desenvolvido. Ele também deve ser frequentemente revisado e atualizado, conforme os avanços e as decisões daqueles que compõem a IES. Mais do que bem escrito, o currículo precisa ser vivo e atuante.

Retomando o objeto desta pesquisa que examinou o currículo no ensino superior dos cursos para formação de administradores/gestores de empresas, destaca-se o sujeito desse objeto em torno do qual a presente tese gravitou: os egressos administradores. A despeito do curso de administração ser acusado de ser instrumentalista, essa formação merece um olhar mais atento. Isso decorre, porque esse curso é o responsável por formar profissionais que tomam decisões que influenciam exponencialmente muitos outros sujeitos e contextos.

A influência dos egressos do curso de Administração recai sobre uma ampla gama de sujeitos podendo ir desde membro de equipe até comunidades inteiras afetadas pela gestão de determinada organização, pública ou privada. Isso extrapola

as competências técnicas como análises financeiras e mercadológicas. O gestor precisa estar capacitado para decidir além dos números, gráficos ou qualquer outra ferramenta disponível. Precisa enxergar e compreender contextos e desdobramentos. E isso começa onde? Nas salas de aula do curso de Administração.

A cultura de inovação se faz necessária, portanto, nesses ambientes de aprendizagem. Essa cultura não se constitui – e não se constituirá – de um momento para outro; e nem por rompantes. É um processo intencional que deve ser estruturado coletivamente. Ele se estabelece e se desenvolve passo a passo, superando os entraves e gerando reflexões, ações, correções e resultados.

Assim como demandado pelas organizações que contribuíram para esta tese por meio de suas respostas, os sujeitos das IES envolvidos nesse percurso precisam ter *soft skills* como flexibilidade e resiliência para fazer diferente e melhor rompendo o estado de equilíbrio. Destarte, a cultura da inovação em ambientes de aprendizagens não nasce necessariamente de avanços extraordinários, mas podem surgir de atos educacionais contínuos.

Ao buscar compreender quais *soft skills* são demandadas pelas organizações, foram apreendidas habilidades como: comunicação, pensamento estratégico, habilidades interpessoais, análise de cenários e liderança, dentre outras. Essas foram as principais demandas apontadas pelos respondentes como as mais necessárias para as organizações em virtude do momento atual e para o futuro próximo. O maior destaque se concentrou em habilidades como flexibilidade, resiliência e capacidade de trabalhar em equipes.

Para o futuro do trabalho, habilidades como domínio de tecnologias e pensamento computacional são incorporadas às demais habilidades, como essenciais para o administrador solucionador de problemas. Isso não ficou tão patente em todas as fontes analisadas. Mesmo assim, em uma visão sistêmica, é possível apreender que um profissional alinhado com as demandas da sociedade do conhecimento precise saber ler, coletar, analisar e interpretar dados e informações para tomar suas decisões. E isso precisa fazer parte do currículo.

O que se busca é o gestor como real solucionador de desafios. Espera-se que as escolas contribuam nessa formação em maior grau. Essa é a competência desejada. Além de apontar as competências prioritárias para as organizações, os respondentes indicaram sua insatisfação com as formações universitárias atuais principalmente pela falta de conexão entre teoria e prática, ausência de ligação com

o ambiente organizacional e necessidade de atualização nas IES. Para os respondentes, os egressos de universidades renomadas agregam uma chancela de qualidade e isso é um diferencial.

As coordenações de curso que também foram entrevistadas demonstraram, por sua vez, estar conscientes sobre as necessidades de mudanças e descreveram ações que estão realizando em suas IES. Esses movimentos ainda se mostram isolados, e sem foco destacado em capacitação docente. Também não se enfatiza abordagens metodológicas distintas que considerem os diferentes estilos e preferências de aprendizagem de alunos e professores. Ainda há elevado foco em conteúdo técnico.

Paulo Freire enfatizou o papel da educação como espaço para criar possibilidades e é esse chamado que aqui se conclama no repensar no currículo para o curso de formação de administradores. Nesta tese, foi localizado como caminho possível para atender os anseios aqui elencados a construção de um currículo intercambiado com o ambiente com ênfase para atividades de extensão. Isso se deve em virtude da curricularização da extensão que abre uma oportunidade ímpar para que as IES, em maior ou menor grau, se conectem com as empresas e as comunidades ao seu redor.

Essa construção demanda forte relação entre teoria e prática, metodologias ativas, intensa articulação entre saberes e disciplinas, capacitação docente, infraestrutura e amplo diálogo entre todos os atores envolvidos – ou *stakeholders* usando um jargão da administração. É um espaço de possibilidades para uma cultura de inovação. Nesse aspecto o título dessa tese poderia ser alterado para “Ressignificar o curso de administração”, por ser essa uma das conclusões que emergiram: a necessidade de novos significados e práticas para assim alcançar novos e melhores resultados na construção da formação dos administradores.

De modo geral, o presente estudo contribui para os campos de conhecimento da educação e do currículo e da administração enquanto pesquisa voltada para a formação de administradores ao denunciar um contexto a ser modificado e anunciar caminhos possíveis. Acrescenta-se que ensinar e aprender é um processo – ou ainda, um percurso não linear. Por isso, é permeado de obstáculos. Logo, as proposições lançadas precisam ser validadas por estudos ulteriores.

Refletindo sobre outros espaços de possibilidades que emergiram da presente tese para passos futuros, o campo delimitado para esta pesquisa pode ser ampliado

para mais IES e empresas participantes, inclusive internacionais. Isso possibilitaria mais achados e poderia validar as contribuições aqui elencadas em outros contextos de ensino e aprendizagem.

Sobre as limitações, há o paradoxo identificado sobre o uso das tecnologias. Esse tema ora os respondentes não atribuem significado, ora o priorizam para o mercado de trabalho. Essa dissonância na percepção dos respondentes pode ser alvo de análise de pesquisas futuras. Outra limitação foi decorrente do próprio campo da pesquisa, já que sobre determinados cursos e IES há um universo de práticas e saberes a serem explorados e que não houve aqui tratamento sistemático aplicado. Mesmo assim, cabe ressaltar que essa limitação foi contornada com a inter-relação entre as vertentes documentais, de campo e de práticas docentes por meio de questionários, de projetos de cursos e complementada com entrevistas feitas a coordenadores de cursos.

É igualmente interessante afunilar os objetivos das formações de modo a localizar ações de extensão universitária mais efetivas. Esse é outro tema que pode ser investigado em pesquisas posteriores. Outro aspecto fundamental que merece aprofundamento são os processos avaliativos. Esses também precisam acompanhar as mudanças que vierem a ser estabelecidas, sendo também tema a ser inquerido em outros estudos.

Indica-se, também, que a pesquisa aqui proposta e discutida pode ser recontextualizada para outras áreas do conhecimento. Isso é recomendado por ser um desafio contemporâneo para todas as formações profissionais a atualização, uma vez que as organizações precisam sair de si mesmas e se abrirem para novas possibilidades – sobretudo, as IES. Em síntese, arejar é preciso.

Apreende-se assim que as possibilidades são amplas. O tema não se esgota aqui e a demanda de continuidade de pesquisa merece reflexão. O desafio aqui denunciado exige também enfrentamento. Mostra-se necessário desconstruir e se destituir crenças limitantes para que se abra espaço para novas construções, proposições e possibilidades. Nóvoa destaca (2019, p.54): “[...] é necessário ter a coragem da mudança, sabendo que o maior risco é não arriscar”.

Como horizonte, percebe-se que é possível imaginar uma desestabilização de currículos e itinerários em prol de novos lugares simbólicos que permitam flexibilidade e adaptabilidade em uma vinculação permanente do ecossistema acadêmico com os contextos da sociedade. Isso pode se dar em uma infinita construção, avaliação e

reconstrução com a inserção da diversidade de modo ampliado abarcando todos os modos, estilos, vivências e expectativas dos sujeitos. Para isso acontecer, é preciso sair do encapsulamento e dos dogmas, isto é, abrir espaços de escuta e de troca. Convidando novamente Freire (2015) ao diálogo, o que aqui se anuncia é a busca pelo *inédito-viável*.

## REFERÊNCIAS

- ADALBERTO, Edeli Machado Luglio. Movimento makers e a aprendizagem criativa no ensino da matemática no fundamental. In: **Anais...** XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016. Disponível: [http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/8040\\_3907\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/8040_3907_ID.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.
- AGUIAR, Brumell O.; VELÁZQUEZ, René M.; AGUIAR, Jorge. L. Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. **Revista ESPACIOS**, v.40, n. 02, 2019. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>. Acesso em: 18 out. 2022.
- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a09v12n35.pdf> - Acesso em: 18 out. 2022.
- ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Melo; SAAVEDRA, Cayan Atreio Portela Bárcena; MORAIS, Rafael Lima de; ALVES, Patrick Franco; PENG, Yaohao. Na era das máquinas, o emprego é de quem? **Estimação da probabilidade de automação de ocupações no Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/211408>. Acesso em: 18 out. 2022.
- ALMEIDA, Fernando José. Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul: urgência e oportunidade histórica. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org.). **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018, p. 79-144.
- ALMEIDA, Fernando José. **Notas de Aula Webnário PUC SP e PUC MG**. PUC-SP. 2º Semestre, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores - praticar e teoria, refletir a prática. 2000. 281 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9948>. Acesso em: 18 out. 2022.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão digital do professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O computador portátil e a inovação educativa: das intenções à realidade. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (org.). **Cenários de Inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 21-33.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (org.). **Web Currículo**: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de

tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 17-27. Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=h\\_XDAwAAQBAJ &pg=GBS.PP1&hl=pt-BR&printsec=frontcover](https://play.google.com/books/reader?id=h_XDAwAAQBAJ &pg=GBS.PP1&hl=pt-BR&printsec=frontcover). Acesso em: 18 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Web Currículo e as possibilidades de inovação em contexto digital de aprendizagem In: DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; MENDES, António Quintas. **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2019, p. 6-20.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Notas de Aula da Disciplina Seminário de Projetos Integrados: tecnologia e inovação em educação**. PUC-SP. 2º Semestre, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Notas de Aula da Disciplina Docência em Rede na Educação Híbrida**. PUC-SP. 1º Semestre, 2021a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324>. Acesso em: 18 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-curriculum**. v. 12, n. 2 Maio -Outubro, 2014; p. 1162-1188. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 18 out. 2022.

ALONSO, Rafael Feito. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 316-335.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2018.

ASSIS, Maria Paulina de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Learning design e tecnologias: criação de ambientes colaborativos para a aprendizagem. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 44, p. 47-56, jun. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752017000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2022.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Ligia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <http://files.mestrado-em-ensino-de-ciencias.webnode.com/200000007-610f46208a/ausebel.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. **Dicionário das citações**. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARRETO, Tayssa Vieira; GOMES FILHO, Antoniel Santos. Inovação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: um estudo bibliométrico na scientific electronic library online (1998-2018). **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 6, p. 2644-2660, 2018. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/283>. Acesso em: 18 out. 2022.

BARROS, Rosanna. Da educação ao longo da vida à aprendizagem ao longo da vida: discussão de alguns efeitos das políticas neoliberais de hoje. **Revista Europeia de Pesquisa sobre a Educação e Aprendizagem de Adultos**, v. 3, n. 2, p. 119-134, 2012.

BARROS NETO, João Pinheiro de. O Administrador hoje: uma profissão diante da complexidade. In: MARTYNIUK, Valdenise Leziér; MOREIRA, Eduardo Fernandes Pestana (org.). **Tendências da administração em debate**. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2021, p. 25-37.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução: João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES -BDTD. Home. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2022. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 out. 2022.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **Lei 4769, de 09 de setembro de 1965**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm#:~:text=L4769&text=LEI%20No%204.769%2C%20DE%209%20DE%20SETEMBRO%20DE%201965.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20exerc%C3%ADcio%20da,Administra%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm#:~:text=L4769&text=LEI%20No%204.769%2C%20DE%209%20DE%20SETEMBRO%20DE%201965.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20exerc%C3%ADcio%20da,Administra%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp#:~:text=205.,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho.](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#:~:text=205.,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho.) Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 4 de março de 2004, Seção 1, p. 11. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 4/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26, 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004**. Brasília, DF dezembro de 2005b. Disponível em: [http://www.upe.br/download/cpa/legislacao/relatorio\\_4034.pdf](http://www.upe.br/download/cpa/legislacao/relatorio_4034.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta. 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 18 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734509](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734509). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área: Administração**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 18 de outubro de 2021, Edição: 196, Seção: 1, p.47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>. Acesso em: 18 out. 2022.

BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

BRUNER, Jerome. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: PH Editora, 2006.

CAETANO, Cynthia; LUEDKE, Roseli; ANTONELLO, Ivan Carlos Ferreira. The Importance of Identifying Learning Styles in Medical Education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 189-193, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022018000300189&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022018000300189&script=sci_arttext). Acesso em: 18 out. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPEs. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez95.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARNEIRO, Wanderley. **Bacharelado em Administração: o currículo e as necessidades contemporâneas para formação profissional**. 260 f. Tese. Programa Educação Currículo – PUC/SP. 2015. Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/9878/1/Wanderley%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARVALHO, Ana Amélia A. Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. **Estudo geral**, 2020. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/90484/1/App\\_para\\_dispositivos\\_Moveis.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/90484/1/App_para_dispositivos_Moveis.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

CARVALHO, Luísa Margarida Cagica *et al.* Estilos de aprendizagem de estudantes universitários portugueses: uma proposta para visualização dos estilos predominantes. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 3, p. 3-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/46140>. Acesso em: 18 out. 2022.

CAVELLUCCI, Lia Cristina B. **Vivenciando e refletindo sobre preferências de aprendizagem**. 2003. Disponível em: [https://hosting.iar.unicamp.br/disciplinas/am540\\_2003/lia/artigo\\_lia.html](https://hosting.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/artigo_lia.html). Acesso em: 18 out. 2022.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 179 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CFA - PESQUISA NACIONAL. SISTEMA CFA/CRAs **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. 6. Ed. e do Tecnólogo 1. Ed. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.cfa.org.br/grep/home/>. Acesso em: 18 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v.11, n.1, 2012.

COBOS, Alfonso de los *et al.* Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. Bordón. **Revista de pedagogía**, v. 63, n. 2, p. 27-40, 2011. Disponível em: [file:///Users/anavaleria/Downloads/Dialnet-RelacionEntreLaAplicacionDeMetodologiasDocentesAct-3657074%20\(2\).pdf](file:///Users/anavaleria/Downloads/Dialnet-RelacionEntreLaAplicacionDeMetodologiasDocentesAct-3657074%20(2).pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

COFFIELD, Frank; ECCLESTONE, Kathryn; HALL, Elaine; MOSELEY, David **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review**. 2004. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:13692>. Acesso em: 18 out. 2022.

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensatas pedagógicas**. Nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. **O dilema da inovação**: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso. Tradução: Laura Prates Veiga. São Paulo: M. Books Editora, 2019.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução de Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman Editora, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 18 out. 2022.

DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; MENDES, António Quintas (Coord.). **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8100>. Acesso em: 18 out. 2022.

DIAS, Paulo Maria. Cultura de inovação na educação a distância e em rede. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1733-1747, 2020.

DIAS, Paulo Maria Bastos da Silva. **Notas de Aula na Disciplina Docência em Rede na Educação Híbrida**. PUC-SP. 24 mar. 2021. Disponível em: [https://pucsp.sharepoint.com/sites/DocnciaemRedenaEducaoHbrida2/Documentos/Compartilhados/General/Recordings/Reunião agora-20210324\\_155914-Gravação de Reunião.mp4?web=1](https://pucsp.sharepoint.com/sites/DocnciaemRedenaEducaoHbrida2/Documentos/Compartilhados/General/Recordings/Reunião%20agora-20210324_155914-Gravação%20de%20Reunião.mp4?web=1). Acesso em: 18 out. 2022.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O gestor eficaz**. Tradução de Jorge Fortes. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ERTMER, Peggy A. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? **Educational technology research and development**, v. 53, n. 4, p. 25-39, 2005.

FAGERBERG, Jan. Innovation: A guide to the literature. In: **The Oxford Handbook of Innovation** Georgia: Institute of Technology, 2003. Disponível em: [https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/43180/JanFagerberg\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/43180/JanFagerberg_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 out. 2022.

FELDER, Richard M. Reaching the second tier. **Journal of college science teaching**, v. 23, n. 5, p. 286-290, 1993. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Richard-Felder/publication/239573605Reaching\\_the\\_Second\\_Tier\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_Styles\\_in\\_College\\_Science\\_Education/links/54b7e5bd0cf269d8cbf5884e/Reaching-the-Second-Tier-Learning-and-Teaching-Styles-in-College-Science-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Richard-Felder/publication/239573605Reaching_the_Second_Tier_Learning_and_Teaching_Styles_in_College_Science_Education/links/54b7e5bd0cf269d8cbf5884e/Reaching-the-Second-Tier-Learning-and-Teaching-Styles-in-College-Science-Education.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. A nobre missão dos professores universitários no século XXI. **Organicom**, v. 17, n. 32, p.20-28, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/index>. Acesso em: 18 out. 2022.

FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane; DE MOURA, Cláudia Peixoto. Reflexão coletiva e a docência na área da comunicação. **Organicom**, v. 17, n. 32, p.12-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/index>. Acesso em: 18 out. 2022.

FIELD, John. Lifelong learning and the new educational order. **Trentham Books, Ltd., Westview House**, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK, 2000.

FIGUEIREDO, Antonio Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 809 - 836, Jul./Set, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28989/20738>. Acesso em: 18 out. 2022.

FIGUERÊDO, Raiza Barros de. **Criatividade na docência no contexto da educação superior**: uma leitura psicossocial. 2018. 245 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30335/>

1/TESE%20Raiza%20Barros%20de%20Figueir%C3%AAdo.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

FINO, Carlos Nogueira. Apresentação: Pedagogia, inovação pedagógica e o papel que devem ter nos estudos curriculares. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 09-11, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7440>. Acesso em: 18 out. 2022.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL/World Economic Forum. **The future of Jobs report**. Geneva, 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. Acesso em: 18 out. 2022.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL/ World Economic Forum. **The future of Jobs report**. Geneva, 2020. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>. Acesso em: 18 out. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

FREEDMAN, Lawrence. **Strategy: a history**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael. **The future of employment**. How susceptible are jobs to computerisation, 2013. Disponível em: [https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The\\_Future\\_of\\_Employment.pdf](https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf) - Acesso em: 18 out. 2022.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, pág. 81-95, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c0792651-471f-465a-bc71-0e5221582949&fbclid=IwAR3A9JwcgJPjPwEEYLjpYM5My9Gjxy\\_gk76aPGNmYaMWkBHaoW1KCtkhwa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c0792651-471f-465a-bc71-0e5221582949&fbclid=IwAR3A9JwcgJPjPwEEYLjpYM5My9Gjxy_gk76aPGNmYaMWkBHaoW1KCtkhwa). Acesso em: 18 out. 2022.

GORDON, Robert A.; HOWELL, James E. Higher education for business. *The Journal of Business Education*, v. 35, n. 3, p. 115-117, 1959.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 3, p. 1052-1068, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/49566>. Acesso em: 18 out. 2022.

IIZUKA, Edson Sadao. **Inovação em ensino e aprendizagem**: casos de cursos de Administração do Brasil: 1a edição do prêmio ANGRAD/ organizado por Edson Sadao Iizuka. São Paulo: Empreende: Pasta do Professor Ecommerce (PDP), 2019. 2360000082290. 256 p. ISBN: 978-85-66103-27-4 Disponível em: <https://online.minhabiblioteca.com.br/#/books/2360000082290/>. Acesso em: 18 out. 2022.

ILLERIS, Knud. **How we learn**: Learning and non-learning in school and beyond. Routledge, 2007. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315537382/learn-knud-illeris>. Acesso em: 18 out. 2022.

ILLERIS, Knud. **A comprehensive understanding of human learning**. In: Contemporary theories of learning. Routledge, 2018a. p. 1-14. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315147277-1/comprehensive-understanding-human-learning-knud-illeris>. Acesso em: 18 out. 2022.

ILLERIS, Knud. **Contemporary theories of learning: learning theorists...** in their own words. Routledge, 2018b. Disponível em: <https://www.routledge.com/Contemporary-Theories-of-Learning-Learning-Theorists-In-Their-Own-Words/Illeris/p/book/9781138550490>. Acesso em: 18 out. 2022.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

JEREZ, Oscar; RITTERSHAUSSEN, Sylvia; ROJAS, Marcos. 1.-Qué se entiende por Innovación en la Educación Terciaria (InnET). **Innovando En Educación Superior: Experiencias Clave En Latinoamérica y El Caribe** 2016-2017., P. 9, 2017. Disponível em : <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1262/Volumen%202%20-%20Metodolog%C3%ADas%20activas%20de%20ense%C3%B1anza%20y%20aprendizaje.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2022.

JUVIN, Hervé; LIPOVETSKY, Gilles. **A Globalização Ocidental: Controvérsia sobre a Cultura Planetária**. Barueri: Manole, 2012.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

KEINERT, Ruben Cesar. Perspectivas atuais do ensino de administração na Europa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, n. 2, p. 65-69, 1986. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901986000200007&script=sci\\_arttext&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901986000200007&script=sci_arttext&tling=pt). Acesso em: 18 out. 2022.

KLINJEY, Rossandro. 24 set. 2020. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/rossandro.klinjey/photos/a.2057280307890626/2748408372111146/?type=3>. Acesso em: 28 set. 2022.

KOMARRAJU, M. *et al.* The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. **Personality and individual differences**, v. 51, n. 4, p. 472-477, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886911002194>. Acesso em: 18 out. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Pessoal, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

LEAL, Edvalda Araujo; MIRANDA, Gilberto Jose; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34 - Nova Fronteira, 1993.

LIMA, Elizeth; LEITE, Denise. Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4225>. Acesso em: 18 out. 2022.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. *In* SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 226-247.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 427- 435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MACHADO, Nílson José. **Sobre a ideia de competência**. FEUSP – Programa de Pós-Graduação 2o. semestre de 2006 Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED).2006. Disponível em: <https://nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/6852/4966>. Acesso em: 18 out. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade. **Organicom**, v. 17, n. 32, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/index>. Acesso em: 18 out. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224>. Acesso em: 18 out. 2022.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. A escola tradicional não responde ao funcionamento do cérebro. **El País**, 16 out 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/15/ciencia/1571167287\\_185798.html#:~:text=%E2%80%9CA%20escola%20tradicional%20n%C3%A3o%20responde%20ao%20funcionamento%20do%20c%C3%A9rebro%2C%20as,explicou%20a%20convers%C3%A3o%20para%20unidades](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/15/ciencia/1571167287_185798.html#:~:text=%E2%80%9CA%20escola%20tradicional%20n%C3%A3o%20responde%20ao%20funcionamento%20do%20c%C3%A9rebro%2C%20as,explicou%20a%20convers%C3%A3o%20para%20unidades). Acesso em: 18 out. 2022.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 18 out. 2022.

MINTZBERG, Henry. **Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:**

aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 21, p.15-32, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 18 out. 2022.

MORGADO, José Carlos. Currículo, Tecnologias e Inovação em educação. In: **Actas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Challenges. 2017. p. 804-813. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/66824/1/Curr%C3%ADculo%20Tecnologias%20e%20Inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-cabe%C3%A7a-bem-feita.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; TAGER, Djénane Kareh. **Meu caminho**: entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MYKHAILYSHYN, Halyna; KONDUR, Oksana; SERMAN, Lesia. Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. **Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University**, v.5, n. 1, p. 9-16, 2018. Disponível em: <http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/1431/1/2793-8202-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

NEWBOLD, Paul. **Statistics for business and economics**. Pearson, 2013.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 283-292, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300009). Acesso em: 18 out. 2022.

NONAKA Ikujiro; TAKEUCHI Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOT, Louis. **Ensinando a aprender**. Elementos de psicodidática geral. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1993.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 20 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OECD. **Manual de Oslo**. Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. Publicação Conjunta da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Gabinete Estatístico das Comunidades Européias. (3th ed.) Brasília, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OECD. **Getting Skills Right: Brazil**, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264309838-en>. Acesso em: 18 out. 2022.

OLIANI, Gilberto. **Inovações pedagógicas e a educação superior a distância e semipresencial por meio de dispositivos móveis**: Estudos na USP, UNICAMP E UNESP. Tese. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2019.

ONO, Arnaldo Turuo. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas tecnologias no contexto da conexão sem fio**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10223>. Acesso em: 18 out. 2022.

PARASKEVA, João M. Nova Teoria Curricular. **Journal of Educational Policy**, v. 3, n. 5, p. 235-248, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/11280084/2011\\_Nova\\_Teoria\\_Curricular](https://www.academia.edu/11280084/2011_Nova_Teoria_Curricular). Acesso em: 18 out. 2022.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI). **Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV EBAPE)**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/paginas/jul/17/ebape\\_pdi\\_2016-2020\\_06\\_digital.pdf](https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/paginas/jul/17/ebape_pdi_2016-2020_06_digital.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2004. Disponível em: <http://files.nte-aracatuba.webnode.com/200000014-67246691cd/A%20sociedade%20da%20aprendizagem%20e%20o%20desafio%20de%20converter%20informa%C3%A7%C3%A3o%20em%20conhecimento.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). **Curso de graduação em administração / Fundação Getúlio Vargas**, Escola de Administração de Empresas de São Paulo; [organização: Isabela Baleeiro Curado]. – São Paulo: FGV-EAESP, 2013.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **Curso de Administração**. Jacareí, 2018. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/KO2O0D6L5jljVJa>. Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). **Curso de Administração**. Colatina, 2019. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: [https://ifes.edu.br/images/stories/COL\\_PPC\\_-\\_Gradua%C3%A7%C3%A3o\\_Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ifes.edu.br/images/stories/COL_PPC_-_Gradua%C3%A7%C3%A3o_Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Universidade de São Paulo (USP). **Curso de Administração**. São Paulo, 2012. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: [http://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/projeto\\_pedagogico\\_maio\\_2012\\_0.pdf](http://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/projeto_pedagogico_maio_2012_0.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Curso de Administração**. Jaboticabal, s/d. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: <https://www.fcav.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/administracao/>. Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Curso de Administração**. Florianópolis, 2007. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: <https://administracao.paginas.ufsc.br/files/2018/07/PPP.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). **Curso de Administração**. Porto Alegre, 2017. Dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=298](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=298). Acesso em: 18 out. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Universidade Estadual Paulista (UNESP), **Curso de Administração**. Tupã, 2013. Dados sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração. Disponível em: <https://www.tupa.unesp.br/Home/ensino/graduacao/administracao1467/projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; BERAZA, Miguel Ángel Zabalza; SOUZA, César Vinícius. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. 115-134, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30492>. Acesso em: 18 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 15-19, 1999. Disponível em:

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2503.PDF>. Acesso em: 18 out. 2022.

PESTANA, Tania; PACHECO, Jose Augusto. Currículo, tecnologias e inovação: para uma discussão da aprendizagem em contextos educacionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 45-58, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201345>. Acesso em: 18 out. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PIXABAY. **Imagem**. Disponível em: [pixabay.com](https://pixabay.com). Acesso em: 18 out. 2022.

PRICE, Derek de Solla. A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 27, n. 5, p. 292-306, 1976. Disponível em: [https://www.imsc.res.in/~sitabhra/teaching/sb17/Price\\_1976\\_A\\_general\\_theory\\_of\\_bibliometric\\_and\\_others\\_cumulative\\_advantage\\_processes.pdf](https://www.imsc.res.in/~sitabhra/teaching/sb17/Price_1976_A_general_theory_of_bibliometric_and_others_cumulative_advantage_processes.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas**. Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

QUACQUARELLI Symonds. **QS World University Rankings**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2021/business-management-studies>. Acesso em: 18 out. 2022.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo. Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**. 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/33648>. Acesso em: 18 out. 2022.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. In: Revista Diálogo Educacional. v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 18 out. 2022.

RIBEIRO, Denise Andrade; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Gestão & Planejamento**, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <file:///Users/anavaleria/Downloads/751-3629-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. NUPES– **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP**, Universidade de São Paulo. Documento de trabalho, n. 8, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SCHLOCHAUER, Conrado; SILVA LEME, Maria Isabel. Aprendizagem ao longo da vida: Uma condição fundamental para a carreira. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/11864>. Acesso em: 18 out. 2022.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Moeda, 2017. Disponível em: [http://www.inovasyon.org/pdf/WorldEconomicForum\\_The.Fourth.Industrial.Rev.2016.pdf](http://www.inovasyon.org/pdf/WorldEconomicForum_The.Fourth.Industrial.Rev.2016.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

SEARL, Kerry Reid *et al.* **Little people, big lessons**: An innovative strategy to develop interpersonal skills in undergraduate nursing students. *Nurse education today*, v. 34, n.9, p. 1201-1206, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691714001154>. Acesso em: 18 out. 2022.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologias: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-103. Disponível em: [https://www.academia.edu/32428203/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_tecnologia\\_quest%C3%B5es\\_cr%C3%ADticas\\_de\\_Neil\\_Selwyn\\_](https://www.academia.edu/32428203/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologia_quest%C3%B5es_cr%C3%ADticas_de_Neil_Selwyn_). Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Ana Valéria Barbosa da. **Planejamento e execução de estratégias um estudo sobre as divergências no processo**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19269>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Ana Valéria Barbosa da. Metodologias inovadoras no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Anais do VI Seminário Web Currículo**: educação e humanismo. São Paulo: PUCSP, 2019, p.515-525. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/webcurriculo/downloads/ANAIS-VI-SEMINARIO-WEB-CURRICULO-EDUCACAO-E-HUMANISMO.pdf?\\_ga=2.46705895.1167962949.1601995116-1381406694.1526949422](http://www4.pucsp.br/webcurriculo/downloads/ANAIS-VI-SEMINARIO-WEB-CURRICULO-EDUCACAO-E-HUMANISMO.pdf?_ga=2.46705895.1167962949.1601995116-1381406694.1526949422). Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Ana Valéria Barbosa. **Education in Higher Education**: Trends and Challenges–Innovate in School and/or Innovate the School. In: *Learning Styles and Strategies for Management Students*. IGI Global, 2020a. p. 49-65.

SILVA, Ana Valéria Barbosa. Coronavírus: A entropia do século XXI In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA Maria da Graça Moreira da. (org.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos. 1 ed. São Paulo: EDUC – EDITORA DA PUC-SP, 2020b, p. 22-32. Disponível em: [https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos\\_educativos.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Manuela Ramos da; FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. **XXXII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro/RJ, 2008. Disponível em: <https://www.repositorio.ufs.br/bitstream/riufs/7088/2/EnsinoAdministracaoGraduacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Valdir. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual**: um estudo na perspectiva da complexidade/caos. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Tecnologia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDK65/1/valdir\\_silva\\_tese.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDK65/1/valdir_silva_tese.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA, Crisomar Lobo; SILVA, Ana Valéria Barbosa. Estilos de aprendizagem no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. In: **XXIII SEMEAD - Seminários em Administração**, 2020, São Paulo. XXIII SEMEAD Seminários em Administração. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://login.semead.com.br/23semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=2385](https://login.semead.com.br/23semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2385). Acesso em: 18 out. 2022.

TAKEUCHI Hirotaka; NONAKA Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TOTVS. Gestão de conhecimento em grandes projetos. **Developerworks Brasil. IMasters**. 2013. Disponível em: <https://imasters.com.br/devsecops/gestao-de-conhecimento-em-grandes-projetos>. Acesso em: 18 out. 2022.

UNESCO. United Nation Educational, Scientific And Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação - 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior UNESCO, Paris: 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

UNESCO. Padrões de Competência em TIC para professores. **Marco Político. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012846.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTE, José Armando. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284458>. Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTE, José Armando. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? **Sinop: UNEMAT**, jul, 2013a. Disponível em: [http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic\\_curriculo\\_trajetorias.pdf](http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (Org.). **Cenários de Inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, p. 35-46, 2013b.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, edição especial, n.4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf> - Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 out. 2022.

VERMUNT, Jan D.; VERMETTEN, Yvonne J. Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 359-384, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0005-y>. Acesso em: 18 out. 2022.

VIEIRA, Paulo Reis. O ensino de administração a nível de graduação. **Revista de Administração Pública**, v. 10, n. 3, p. 81-90, 1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6103/4726>. Acesso em: 18 out. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora Ltda, 1991.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4460>. Acesso em: 18 out. 2022.

WEHRWEIN, Erica A.; LUJAN, Heidi L.; DICARLO, Stephen E. Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. **Advances in physiology education**, v.31, n.2, p. 153-157, 2007.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 18 out. 2022.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a). está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “Inovação Pedagógica: A construção do currículo do ensino superior em Administração conectado às demandas organizacionais do século XXI”<sup>40</sup>, conduzido pela pesquisadora Ana Valéria Barbosa da Silva – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida.

Neste estudo pretende-se identificar a relação entre a composição vigente dos currículos de cursos de administração e as características demandadas pelo contexto atual para esses profissionais, de modo que se possa identificar o que tem sido feito no desenvolvimento dos currículos e os elementos necessários para a proposição de novos currículos em um ambiente de inovação pedagógica, que se conectem às competências que o ambiente organizacional aspira.

Para este estudo adotaremos o procedimento de entrevista por meio de formulário eletrônico que poderá ser aprofundado posteriormente por meio de entrevista pessoal, se assim o for permitido por V.Sa.. Sua participação é livre, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. Os procedimentos se apresentam isentos de riscos, custos ou qualquer vantagem financeira para V. Sa..

Os esclarecimentos sobre o estudo estão a sua disposição em qualquer aspecto que desejar a qualquer tempo.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, que não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Destacamos que suas respostas são totalmente confidenciais e sigilosas, e dessa forma, em hipótese alguma serão entregues a qualquer pessoa que possa identificá-las como suas.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, suas caracterizações serão feitas por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante.

---

<sup>40</sup> O título da pesquisa foi alterado após a etapa de qualificação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Esta pesquisa está aprovada junto Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP/PUC/SP) sob nr.50480321.6.0000.5482, e garantirá seus direitos atendendo a todas as especificações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova como normas e regulamentos de pesquisas relacionadas a seres humanos.

Qualquer dúvida entrar em contato com o referido CEP – Sede Campus Monte Alegre, localizado no andar térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail:[cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br).

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma consideração, dúvida ou denúncia sobre questões relacionadas a essa pesquisa, por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor aqui descrito e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há qualquer valor econômico a receber ou pagar pela participação e concordando em participar deste estudo, solicito que selecione a opção “Sim”.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos sua participação.

Pesquisador Responsável: Ana Valeria Barbosa da Silva  
Endereço: Rua Deputado Bady Bassit nr 456  
CEP: 05517-050 – São Paulo – SP  
Fone: (11) 981226283 E-mail: [anavalbsilva@gmail.com](mailto:anavalbsilva@gmail.com)

Declaro que fui informado sobre os termos da pesquisa e aceito ser participante.

Concordo em participar.

Sim

Não

## Apêndice B – Questionário para Recrutadores/ Gestores



### Competências e Habilidades de um Administrador

#### 1. Seja bem-vindo!

Agradeço por participar desta pesquisa que é parte integrante de uma tese de doutorado, e que pretende identificar a relação entre a formação nos cursos de administração de empresas e as características demandadas pelo contexto atual para esses profissionais pelo ambiente organizacional do século XXI.

Sua contribuição é muito importante e a pesquisa levará aproximadamente 15 minutos para ser realizada. Você faz parte de um grupo selecionado e suas respostas são confidenciais. Caso tenha qualquer observação, por favor entre em contato no e-mail [anavalbsilva@gmail.com](mailto:anavalbsilva@gmail.com) ou no telefone 011 981226283.

O teor completo desta pesquisa em seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) baseado na resolução CNS 466/12, se encontra no link: <https://drive.google.com/file/d/1Upz2zNVHx-5Pa1gWRsmNBipossYvHtN-/view?usp=sharing>

Muito obrigada pela sua participação.

**\* 1. Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceita participar desta pesquisa?**

☐ Sim

☐ Não



## Competências e Habilidades de um Administrador

2.

2. Qual das seguintes opções melhor descreve seu cargo atual?

- ☐ CEO/ Presidência
- ☐ Diretor/ Sócio/ Vice
- ☐ Diretor-gerente
- ☐ Consultor / Conselheiro
- ☐ COO / CFO / CTO / CIO / CMO/ CDO/ CCO
- ☐ Gerente Executivo
- ☐ Administrador
- ☐ Analista / Especialista
- ☐ Coordenador
- ☐ Assistente
- ☐ Recursos Humanos
- ☐ Recrutamento
- ☐ Outro (especifique)

**3. Ha quanto tempo atua de modo direto ou indireto na contratação de membros de equipes?**

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de dez anos

**4. Qual é o tamanho da organização em que atua?**

- ☐ 1 a 9 colaboradores
- ☐ 10 a 99 colaboradores
- ☐ 100 a 499 colaboradores
- ☐ 500 a 999 colaboradores
- ☐ 1000 a 2500 colaboradores
- ☐ mais de 2.500 colaboradores

**5. A organização em que você atua, tem abrangência:**

- ☐ Nacional somente
- ☐ Nacional e Internacional

**6. Gostaríamos de saber a extensão geográfica de suas responsabilidades de recrutamento.**

- ☐ Local
- ☐ Regional
- ☐ Nacional
- ☐ Global

**7. Identifique os níveis de decisão de contratação com os quais você estava presente nos últimos cinco anos:**

- ☐ Graduandos
- ☐ Graduados
- ☐ Pós-graduados
- ☐ Não estou limitado em nenhuma decisão de contratação

**\* 8. Para atuar como gestor qual formação profissional é preferencial na sua organização?**

- ☐ Administrador
- ☐ Economista
- ☐ Contador
- ☐ Engenheiro
- ☐ Advogado
- ☐ Indiferente
- ☐ Outro (especifique)

**9. Para os cargos de gestão faz diferença se a formação no Ensino Superior foi presencial ou EaD?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se desejar, comente.

**\* 10. Você recruta, ou recrutaria, candidatos sem formação no ensino superior para cargos de gestão?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se desejar, comente.

**\* 11. Por favor selecione até três critérios que são prioridades para sua empresa na contratação de gestores.**

- ☐ Formação em Universidades bem avaliadas
- ☐ Experiência internacional de trabalho ou estudo
- ☐ Especializações
- ☐ Experiência de trabalho
- ☐ Melhores notas
- ☐ Estágios
- ☐ Conquistas acadêmicas
- ☐ Pessoa que representa apoio à diversidade
- ☐ Atividades extracurriculares
- ☐ Sem critério específico

Outro (especifique)

**12. Selecione até três atividades extracurriculares que você acha mais relevantes na construção de competências dentro da empresa que atua.**

- ☐ Artes cênicas
- ☐ Liderança Estudantil
- ☐ Iniciativas de Diversidade e Inclusão
- ☐ Hobbies intelectuais
- ☐ Esportes de equipe
- ☐ Envolvimento voluntário em trabalhos sociais
- ☐ Outro (especifique)

- ☐ Nenhuma das anteriores

**\* 13. Avalie a importância da apresentação de cada uma das**

### habilidades ao contratar novos graduados em administração.

|                                            | Não é importante      | Importante            | Muito importante      | Indispensável.        | Não se aplica.        |
|--------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Analítico com habilidades quantitativas.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevada capacidade de trabalhar em equipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Boa comunicação.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Multilíngue.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidade comercial/marketing.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criatividade                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| E-Business.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Experiência relevante.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Flexibilidade ou adaptabilidade            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gerenciamento de riscos                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análise de cenários.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Liderança.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Negociação.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreensão Internacional.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Domínio de tecnologias.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Empreendedorismo.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensamento Computacional.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades interpessoais.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades financeiras.                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades gerenciais.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|                               | Não é importante      | Importante            | Muito importante      | Indispensável.        | Não se aplica.        |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Habilidades organizacionais.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades técnicas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensamento estratégico.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Resiliência.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Responsabilidade Social.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solução de problemas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profundidade de conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\* 14. Indique se as habilidades listadas são encontradas nos gestores que você contrata.**

|                                            | Sim.                  | Encontro algumas vezes. | Não.                  | Difícil encontrar.    | Não se aplica.        |
|--------------------------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Analítico com habilidades quantitativas.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevada capacidade de trabalhar em equipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Boa comunicação.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Multilíngue.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidade comercial/marketing.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criatividade                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| E-Business.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Experiência relevante.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Flexibilidade ou adaptabilidade            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gerenciamento de riscos                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|                                  | Sim.                  | Encontro<br>algumas vezes. | Não.                  | Difícilmente<br>encontro. | Não se aplica.        |
|----------------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| Análise de cenários.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Liderança.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Negociação.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Compreensão<br>Internacional.    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Domínio de<br>tecnologias.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Empreendedorismo.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Pensamento<br>Computacional.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Habilidades<br>interpessoais.    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Habilidades<br>financeiras.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Habilidades<br>gerenciais.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Habilidades<br>organizacionais.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Habilidades<br>técnicas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Pensamento<br>estratégico.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Resiliência.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Responsabilidade<br>Social.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Solução de<br>problemas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Profundidade de<br>conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |

**\* 15. Das habilidades listadas, indique somente as cinco mais importantes atribuindo peso de 1 a 5 sendo o peso 5 o mais importante para a contratação de gestores. Obs.: A escolhas dos pesos pode se repetir.**

|                                            | 5                     | 4                     | 3                     | 2                     | 1                     |
|--------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Analítico com habilidades quantitativas.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevada capacidade de trabalhar em equipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Boa comunicação.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Multilíngue.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidade comercial/marketing.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criatividade                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| E-Business.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Experiência relevante.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Flexibilidade ou adaptabilidade            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gerenciamento de riscos                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análise de cenários.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Liderança.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Negociação.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreensão Internacional.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Domínio de tecnologias.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Empreendedorismo.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensamento Computacional.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades interpessoais.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades financeiras.                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades gerenciais.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilidades organizacionais.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|                               | 5                     | 4                     | 3                     | 2                     | 1                     |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Habilidades técnicas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensamento estratégico.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Resiliência.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Responsabilidade Social.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solução de problemas.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profundidade de conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\* 16. Para os próximos cinco anos quais serão as formações mais solicitadas por sua organização:**

- ☐ Empreendedorismo
  - ☐ Contabilidade
  - ☐ Finanças
  - ☐ Assuntos Internacionais
  - ☐ Direito
  - ☐ Gerenciamento de informação
  - ☐ Marketing
  - ☐ Estudos de Negócios e Gestão
  - ☐ Comunicação e estudos de mídia
  - ☐ Sistemas de informação/ Big Data
  - ☐ Estudos de desenvolvimento
  - ☐ Administração
  - ☐ Economia e Econometria
  - ☐ Outro (especifique)
- 
- ☐ Nenhuma das anteriores

**17. À luz da pandemia COVID-19, que mudanças foram percebidas nas contratações para os cargos de gestão?**

**\* 18. O que as Instituições de Ensino Superior "entregam" na formação dos egressos em Administração que vocês contratam?**

- ☐ Profissionais prontos e bem preparados
- ☐ Pessoas em formação.
- ☐ Graduados despreparados
- ☐ Outro (especifique)

**\* 19. Como você avalia a formação universitária do administrador no Brasil? Por favor comente.**

- ☐ Excelente
- ☐ Satisfatória
- ☐ Insuficiente
- ☐ Nenhuma das anteriores

Comentário

**\* 20. Considerando o atual e o futuro cenário do mercado de trabalho e das profissões, quais são as habilidades que você considera que serão mais demandadas nos próximos anos para gestores?**

**21. Se quiser indique de qual ou quais Instituições de ensino superior são originários os seus contratados em sua maioria para os cargos de gestor.**

**22. Você poderia indicar qual o principal negócio da sua organização?**

**23. Se desejar me permita conhecer mais sobre você. Os dados são confidenciais.**

|         |                      |
|---------|----------------------|
| Nome    | <input type="text"/> |
| Empresa | <input type="text"/> |
| Idade   | <input type="text"/> |
| Gênero  | <input type="text"/> |
| e mail  | <input type="text"/> |

## **Apêndice C – Roteiro Entrevista Semiestruturada dirigida a Coordenadores de curso**

- 1- Pedir autorização para iniciar a gravação da conversa.
- 2- Apresentar a pesquisadora, o objeto e os objetivos de pesquisa. Ratificar que é uma pesquisa para doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sob orientação da profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.
- 3- Ratificar que a pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética sob nº. 50480321.6.0000.5482, seguindo as resoluções da CNS 466/2012. Solicitar o de acordo no TCLE.
- 4- Identificar o entrevistado e IES de vinculação.

### Questões:

- 1.Quais elementos são identificados no desenvolvimento do currículo na prática como inovação pedagógica?  
\*Conforme elementos coletados, relacionar com o PP.
  - 2.Quais avanços são identificados, no sentido de inovar, nos últimos anos?  
\*Conforme elementos indicados, pedir para esclarecer como foi o processo/sujeitos envolvidos.
  - 3.Quais dificuldades foram ou são encontradas?
  - 4.Como são superadas?
  - 5.Quais recomendações poderiam ser dadas para um novo curso para formação de administradores?
  - 6.Quais indicadores ou critérios seriam mais adequados para caracterizar a inovação na IES?
  - 7.O que pensa sobre universidades em rede?
  8. As avaliações (nacionais e internacionais) contribuem para a melhoria dos cursos? Em qual (is) dimensão (ões)?
- 
- 5- Agradecer a colaboração, informar que os dados são armazenados sendo mantido o sigilo e o anonimato, me colocar a disposição e encerrar a gravação.

## Apêndice D – Comentários adicionais à questão 19: visão respondentes

Quadro 21 - Visão dos respondentes sobre as IES brasileiras

| Comentários questão 19                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Também entre as duas últimas alternativas, uma que os são muitos cursos, com capacidade de formação diferentes e que, consequentemente, entregam alguma coisa como profissionais com formação satisfatória para o início de carreira e induficiente. Cada escola é uma escola...                                                                       | Acho que temos universidades com planos e entregas muito satisfatórias e outras que ficam muito aquém do esperado. Entre as diferentes instituições e regiões do Brasil existem discrepâncias relevantes, por isso não conseguiria unificar numa das classificações acima.                   |
| Há necessidade de atualizacão                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | O ensino precisa de reinventar de uma forma geral não somente para administradorew!                                                                                                                                                                                                          |
| O estagio tem um peso importante nesta formação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Falta aplicar vivência prática efetiva nos cursos de formação                                                                                                                                                                                                                                |
| Muito heterogênea para ser classificada em uma só palavra. Algumas IES cumprem o papel de transformar iniciantes em iniciados. A maioria dão um lustro de um jargão em seus egressos, usam termos que não dominam, mas os diferenciam. Não auxilia na tomada de decisão.                                                                               | Primeiro deve ser visto que há um grupo de Universidades e Faculdades de administração que realmente ensino de ponta e há um grupo maior de IES que são péssimas. O grupo de ponta forma administradores em nível de competição com qualquer formando das melhores Business School do mundo. |
| Muita teoria e pouca prática. Falta: Projetos focados nas necessidades do mundo do trabalho. Desenvolvimento de Soft Skills.                                                                                                                                                                                                                           | Considerando as universidades de "primeira linha", sejam públicas ou privadas, a formação de administração no Brasil é de alto nível. As universidades têm buscado se aproximar do mercado e a oferecer vivências enriquecedoras para os alunos em formação.                                 |
| Acredito que boa parte dos profissionais são treinados para entrar em empresas estabelecidas, como funcionários, em mercados que já foram desenvolvidos. Nesse sentido, a flexibilidade para testar e aprender com esses experimentos - fundamental para o trabalho em startup - precisa ser desenvolvida e enfrenta muita resistência nesse processo. | Falta formação técnica mais rigorosa, com métodos quantitativos, ao mesmo tempo com conhecimentos sobre novas tecnologias (digital mindset); visão e postura empreendedora insuficiente e um "academicismo" sem diálogo com a realidade das organizações.                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Penso que ainda faltam nas grades dos cursos em geral um olhar para desenvolvimento de soft skills.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | É preciso que as realmente IES apliquem as DCNs                                                                                                             |
| Defasada e obsoleta em relação às competências organizacionais necessárias neste constante ambiente de inovação e transformação continuada. As universidades brasileiras precisam, com urgência, rever suas grades de disciplinas, com foco no desenvolvimento de habilidades como o empreendedorismo, conhecimento e domínio de tecnologias de informações, ambiente globalizado, sustentabilidade/ESG, com maior flexibilidade nas grades de ensino onde o aluno possa priorizar as matérias de maior interesse, com o propósito de oferecer maior interesse e a consequente criatividade. |                                                                                                                                                             |
| Depende muito de cada pessoa se esforçar, buscar conhecimento e estar disposto a iniciar no mercado de trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | As Universidades, de modo geral, não adotam atividades práticas em seus parâmetro curriculares. Os estágios não trazem grande contribuição.                 |
| Hoje muitas pessoas fazem administração porque não sabem oq fazer. Creio eu que perante a essa realidade as universidades deveriam filtrar na entrada os estudantes que tivessem um objetivo mais alinhado com o das instituições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | As universidades não trazem a realidade de uma empresa para os egressos. É muito importante passarem por estágio, onde o aprendizado efetivamente acontece. |
| Satisfatória, mas falta mais vivência corporativa e menos acadêmica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Existe gap na formação do profissional na área de Negócios, tanto em termos de hard skills quanto de soft skills                                            |
| Depende, fez INSPER, FGV e USP? heheh                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Muita teoria e pouca prática, tudo muito raso.                                                                                                              |

Fonte: Elaboração própria