



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JACKELINE DE SOUSA GOMES DE OLIVEIRA

A DIDÁTICA CRÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

CARUARU
2021

JACKELINE DE SOUSA GOMES DE OLIVEIRA

**A DIDÁTICA CRÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Silva Cunha

CARUARU
2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

O48d Oliveira, Jackeline de Sousa Gomes de.
 A didática crítica na prática pedagógica do curso de administração. / Jackeline de
 Sousa Gomes de Oliveira. – 2021.
 82 f.; il.: 30 cm.

 Orientadora: Kátia Silva Cunha.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em
 Educação Contemporânea, 2021.
 Inclui Referências.

 1. Didática (Ensino superior) – Caruaru (PE). 2. Pedagogia crítica – Caruaru (PE).
 3. Administração. 4. Ensino superior. 5. Currículos – Avaliação – Caruaru (PE). I.
 Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-086)

JACKELINE DE SOUSA GOMES DE OLIVEIRA

**A DIDÁTICA CRÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 27/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha mãe Sônia (*In memoriam*), que ainda acompanhou os primeiros passos desta minha atual jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita, por mais solitário que seja, guarda a presença de muitas mãos. Por isto, expresso aqui minha gratidão a todos e todas que contribuíram para o alcance do êxito neste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Deus, que me deu forças, sabedoria, perseverança e esteve comigo em todos os momentos, não só desta atual jornada, mas em todos os momentos mais difíceis da jornada da vida. A Ele toda honra e glória!

Aos meus pais José e Sônia(*In memoriam*) pelo apoio e incentivo, que sempre me impulsionou a ultrapassar os obstáculos e seguir em frente;

Aos meus filhos Ana Luísa e Miguel, pela compreensão nos momentos de ausência;

A minha prima Socorro Barbosa e a professora Neide Valones, minhas amigas, por me acompanharem, me incentivarem e acreditarem em mim, antes mesmo do processo seletivo;

Aos meus colegas de curso, pela oportunidade de compartilharmos ricas experiências e, em especial, aos colegas Darlene Campos, Adriel Rodrigues, Dhones Stalbert e Jackson Darlan, pelos momentos de partilha, incentivo e risadas, que tão bem fizeram a nossa trajetória. Darlene, que se tornou mais próxima nestes tempos de pandemia, por sua generosidade em ouvir e partilhar os momentos difíceis desta jornada;

Aos professores e professoras do PPGEduc, por contribuírem para minha formação intelectual e humana, bem como, a todo o corpo administrativo do Programa, pela responsabilidade e comprometimento com que conduzem o mesmo;

A minha orientadora, professora Dr^a. Kátia Cunha, meu especial agradecimento, pelo acolhimento e por toda contribuição ofertada nesse meu processo formativo.

A Banca Examinadora, composta pelas professoras Joselma Franco e Tânia Bazante, pelas valiosas contribuições dadas no Exame de Qualificação, que muito contribuíram para o alinhamento e qualidade deste trabalho. A professora Joselma, pelas orientações e pela forma atenciosa como me conduziu, ainda no início do curso, como professora em duas disciplinas do programa.

Enfim, a todos quantos torceram por mim nesta caminhada;

Meus mais sinceros e afetuosos agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a proposta didática presente no curso de administração e sua aproximação com a concepção crítica. Tem como objetivo geral: Analisar se a proposta didática presente no curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru, apresenta indícios de uma perspectiva crítica. E como objetivos específicos: 1. Levantar, na bibliografia da área, os elementos constitutivos do processo didático, numa perspectiva crítica; 2. Identificar, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, quais os eixos que compõem o processo didático; e 3. Analisar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, em Caruaru, agrega os eixos de uma perspectiva didática crítica. Apoiada na abordagem qualitativa, trazida por Minayo (2009), utilizou a análise documental como procedimento para levantamento dos dados, com tratamento referenciado na análise de conteúdo, segundo Bardin (1997). Para tanto, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, do período de 2002 a 2020 e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração de uma IES, em Caruaru. Na fundamentação deste trabalho foram utilizados os conceitos trazidos por autores como Saviani (1991), Veiga (1994,2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Franco (2010), Candau (2012) e Libâneo (2013) para discutir sobre Didática Crítica; Para tratar sobre o Ensino Superior foram utilizadas as contribuições de Passos (2009), Conceição e Nunes (2015) e Junges e Behrens (2016); e para discutir sobre o curso de Administração, as contribuições de Nicolini (2000), Lopes (2002) e Becke e Gilioti (2003). Os resultados revelam que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas através do PARECER CNE/CES Nº: 438/2020 apresenta em seus eixos uma perspectiva didática crítica e que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, instrumento de pesquisa desse estudo, não apresenta indícios de uma didática crítica em sua concepção pedagógica. As considerações finais da pesquisa tratam sobre indícios de uma perspectiva didática crítica na proposta pedagógica do curso de Administração, considerando os riscos trazidos pela ausência desta perspectiva didática para o Projeto Pedagógico do Curso analisado.

Palavras-chave: Didática crítica; Curso de administração; Ensino superior; Diretrizes curriculares nacionais do curso de administração.

ABSTRACT

This research has as object of study the didactic proposal present in the administration course and its approximation with the critical conception of didactics. Its general objective is: To analyze whether the pedagogical proposal of the Administration course of a Higher Education Institution in Caruaru presents evidence of a critical didactic perspective. And as specific objectives: 1. To raise, in the bibliography of the area, the constitutive elements of the didactic process, from a critical perspective; 2. Identify, according to the National Curriculum Guidelines of the Administration Course, which axes make up the teaching process; and 3. Analyze whether the Pedagogical Project of the Management Course, in Caruaru, aggregates the axes of a critical didactic perspective. Supported by the qualitative approach, brought by Minayo (2009), he used documentary analysis as a procedure for data collection, with treatment referenced in content analysis, according to Bardin (1997). To this end, the National Curriculum Guidelines of the Administration Course, from 2002 to 2020, and the Pedagogical Project of the Management Course of an HEI, in Caruaru, were analyzed. In the foundation of this work were used the concepts brought by authors such as Saviani (1991), Veiga (1994,2004), Pimenta and Anastasiou (2002), Franco (2010), Candau (2012) and Libâneo (2013) to discuss Critical Didactics; To deal with higher education, the contributions of Passos (2009), Conceição and Nunes (2015) and Junges and Behrens (2016) were used; and to discuss the course of Administration, the contributions of Nicolini (2000), Lopes (2002) and Becke and Gilioti (2003). The results reveal that only the National Curriculum Guidelines, approved through CNE/CES Opinion No.: 438/2020, presents in its axes a critical didactic perspective and that the Pedagogical Project of the Management Course, a research instrument of this study, shows no evidence of a critical didactics in its pedagogical conception. The final considerations of the research deal with evidence of a critical didactic perspective in the pedagogical proposal of the Administration course, considering the risks brought by the absence of this didactic perspective for the Pedagogical Project of the analyzed Course.

Keywords: Critical didactics; Administration course; Higher education; National curriculum guidelines of the administration course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na ANPEd - GT04 – Didática - Período: 2007 a 2017.....	20
Quadro 2 - Trabalhos encontrados na ANPEd - GT08 – Formação de professores - Período: 2007 a 2017	20
Quadro 3 - Trabalhos correlatos encontrados no site do Scielo - Descritor: Formação de professor do ensino superior em administração	21
Quadro 4 - Trabalhos encontrados no IBICT – BDTD - Descritor: Formação de professor do ensino superior em administração.....	22
Quadro 5 - Documentos analisados.....	24
Quadro 6 - Comparativo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.....	55

LISTA DE SIGLAS

ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
ANDES	Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Administração
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CC	Conceito do Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CRA	Conselho Regional de Administração
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DASP	Departamento de Administração do Setor Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FCAP	Faculdade de Administração da Universidade de Pernambuco
FEA	Faculdade de Economia e Administração
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional

IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Institutos Federais de Educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PEX	Programa de Experiências
PICT	Programa de Iniciação Científica e Tecnológica
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade Católica de Santos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIPAR	Universidade Paranaense
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DAS ESCOLHAS E LIMITAÇÕES DO PERCURSO	17
2.1	DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	18
2.2	UMA APROXIMAÇÃO A UM ESTADO DA ARTE – O QUE AS PESQUISAS REVELAM?	19
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	23
2.4	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	23
2.4.1	Técnica e instrumentos para coleta de dados	23
3	A DIDÁTICA: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	26
3.1	BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	26
3.2	A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NO BRASIL	28
3.3	O PAPEL DA DIDÁTICA NO ENSINO	31
3.4	A DIDÁTICA CRÍTICA E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DIDÁTICO	33
3.5	EXIGÊNCIAS DA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	35
4	O ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	39
4.1	OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO SUPERIOR.....	40
4.2	A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	41
4.3	A EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	45
5	O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: TRAJETÓRIA E AVANÇOS.....	48
6	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO.....	53
6.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: OS EIXOS QUE COMPÕEM O PROCESSO DIDÁTICO	54
6.1.1	Parecer CNE/CES Nº 0146/2002, aprovado em 03/04/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.	56

6.1.2	Parecer CNE/CES Nº 134/2003, aprovado em 04/06/2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.....	58
6.1.3	Resolução CNE/CES Nº 1/2004, aprovada em 02/02/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.....	60
6.1.4	Resolução CNE/CES Nº 4/2005, aprovada em 13/07/2005 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.....	61
6.1.5	Parecer CNE/CES Nº: 438/2020 – aprovado em 10/07/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.....	62
6.2	A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA DIDÁTICA CRÍTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	65
7	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, EM CARUARU/PE.....	68
7.1	A PERSPECTIVA DIDÁTICA DO PPC EM QUESTÃO	71
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

As constantes mudanças ocorridas no mundo do trabalho são claramente observáveis. O aumento na comunicação, com novas tecnologias, aplicativos, redes sociais e ferramentas de comunicação interna, novas formas de hierarquia, jornada flexível, diferentes ambientes de trabalho e o trabalho remoto são alguns exemplos dessas mudanças. As demandas de uma sociedade em constante transformação exigem que as organizações estejam, frequentemente, se reinventando, em busca de uma adequação aos movimentos e imposições socioeconômicas e ao progresso das técnicas e das tecnologias. A complexidade desse ambiente, portanto, gera estruturas organizacionais complexas que, por sua vez, demandam profissionais dotados de competências gerais e específicas que lhes possibilitem atuar de forma eficaz num cenário dinâmico e competitivo.

Neste contexto, insere-se a figura do administrador. O mercado de trabalho, exigente e disputado, requer desse profissional, compreensão da complexidade interna das organizações e de suas relações externas, para que possam, a partir de uma visão sistêmica, tomar decisões articuladas no tempo e no espaço. Competências como flexibilidade, habilidade para lidar com pessoas e trabalhar em equipe, capacidade de gerir processos de mudança, dentre outras, são muito valorizadas. Portanto, podemos apreender que o administrador, no exercício de sua profissão, se depara com vários desafios, dentre eles, lidar com dinamismo do ambiente de negócio, sua complexidade e incerteza; e, ainda, manter clima organizacional adequado para usufruir da máxima produtividade de cada colaborador, além de implementar práticas de sustentabilidade e responsabilidade social.

Neste entendimento, Araújo (apud Caliari et al. 2017, p.02) destaca:

O currículo acadêmico dos cursos superiores, elaborado pelas instituições de ensino, precisa atender aos anseios, expectativas e objetivos dos estudantes que optaram pelo curso, além de levar em consideração o que o mercado de trabalho compreende como fundamental ao profissional em formação.

No entanto, os teóricos como Lopes (2002, 2007) e Caliari et al. (2017), apontam que há insatisfações e limitações percebidas pelos administradores recém-formados, no tocante à: insegurança para enfrentar o mercado de trabalho, incapacidade de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais e falta de maior integração entre a teoria e a prática, durante os anos na universidade.

Também nos informam que existem fragilidades na formação profissional de administradores nos cursos de graduação e, dentre elas, as principais apontadas por Lopes (2002) são: a fragmentação do ensino, com ênfase no repasse do conhecimento técnico-conceitual, e a decorrente ausência de adequada visão geral e sistêmica de organização/empresa”. Por conseguinte, o autor acrescenta:

Nessa perspectiva, repensar e reformular o processo de formação de profissionais de Administração desenvolvido pelas instituições brasileiras, orientando-o para o desenvolvimento de competências de gestão significativamente diferentes daquelas que, aparentemente, os cursos de Administração do Brasil, tradicionalmente, vêm provendo, torna-se um imperativo. [...] Portanto, verifica-se a necessidade premente de reformular os projetos pedagógicos dos cursos de Administração, tanto em suas estruturas curriculares de formação profissional, como na adoção de práticas didático-pedagógicas inovadoras e efetivas na superação das dificuldades relacionadas à fragmentação disciplinar do ensino (LOPES, 2007, p.01, p.24).

Diante deste contexto, que aponta para um repensar e reformular dos cursos de administração, entendemos que a didática, como teoria do ensino, vem ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz e facilitar o ensino e a aprendizagem. Alguns estudos empreendidos por estudiosos da educação, como Pimenta e Anastasiou (2002), Franco (2010), Rays (2012), afirmam que o ensino, como fenômeno complexo, enquanto prática social, que conforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, exige dos educadores e dos educandos, ação reflexiva-crítica-analítica frente às necessidades dos contextos social e pedagógicos nos quais estão inseridos, contribuindo para a formação da consciência crítica dos alunos, levando-os à condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.

Neste sentido, a Didática Crítica centra-se na formação do ser humano e em uma compreensão de que a relação pedagógica firma-se na autonomia e na reciprocidade dos sujeitos que fazem parte do processo formativo. Os objetivos sociopolíticos e pedagógicos são traduzidos em formas concretas de trabalho docente, de forma a possibilitar aos alunos o domínio de conhecimentos sólidos, desenvolvendo nestes o pensamento crítico, independente e criativo face a problemas da realidade social.

Assim, a partir do que os estudiosos nos apresentam, percebemos que a didática crítica pode contribuir para uma melhor articulação do curso de Administração de Empresas, no tocante a minimizar as limitações percebidas pelos alunos e as fragilidades apontadas na formação profissional de administradores nos cursos de graduação.

Diante destas questões, a pergunta que orientou este estudo foi: **A proposta didática presente no curso de Administração apresenta indícios de uma perspectiva crítica?**

Neste sentido, apresentamos como **objetivo geral**:

Analisar se a proposta didática presente no curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru, apresenta indícios de uma perspectiva crítica.

Para tanto, traçamos como **objetivos específicos**:

1. Levantar, na bibliografia da área, os elementos constitutivos do processo didático, numa perspectiva crítica.
2. Identificar, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, quais os eixos que compõe o processo didático.
3. Analisar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, em Caruaru, agrega os eixos de uma perspectiva didática crítica.

O interesse por esta pesquisa partiu de nossa experiência profissional como professora universitária e como consultora empresarial. Como professora do curso de Administração de Empresas, em instituição privada, pudemos perceber dificuldades vivenciadas por professores e por alunos, referentes à prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem. Com a atividade de consultoria empresarial pudemos perceber um descompasso na atuação de alguns administradores iniciantes, nas empresas onde prestamos serviços, no tocante a articulação teoria e prática. Posteriormente, o interesse pela temática fortaleceu-se nas discussões sobre formação e prática docente, vivenciadas em sala de aula, neste programa de pós-graduação (Pós Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc) e confirmou-se nas leituras de autores, alusivas ao curso de Administração de Empresas, que citamos neste trabalho. Portanto, a realização deste estudo traz respostas às nossas inquietações, possibilitando melhor entendimento acerca das questões aqui apresentadas, colocando-nos diante da relevância pessoal e profissional desta pesquisa.

Conforme apresentamos acima, estudos e alunos egressos apontam limitações e fragilidades na formação nos Cursos de Administração. Acreditamos, portanto, que este trabalho traz contribuições para o Curso de Administração em questão, à medida que proporciona um melhor entendimento sobre sua estrutura, identificando os eixos constitutivos de seu processo didático, e que apresenta indicativos desse processo em relação à ação docente,

possibilitando ações para melhoria efetiva. Tais argumentos, somados à escassez de publicações alusivas ao tema proposto, justifica a relevância acadêmica deste estudo.

Por conseguinte, justificando a relevância social desta pesquisa, entendemos que as contribuições trazidas ao curso de Administração, relacionadas à construção da prática pedagógica, poderá levar a impactos na prática profissional dos administradores recém-formados, contribuindo para uma melhor atuação nas empresas, visto que a perspectiva da didática crítica visa o desenvolvimento de um pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social.

Dessa forma, a presente pesquisa é composta de oito capítulos e teve como **objeto de estudo**: a proposta didática presente no curso de administração e sua aproximação com a concepção crítica. No capítulo 1 introduzimos a pesquisa, contextualizando a temática e apresentando problemática, objetivos, justificativa e estrutura do trabalho. No capítulo 2 apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. No capítulo 3 discutimos a didática, conceito e objeto de estudo, apresentamos sua trajetória no Brasil e no mundo e avançamos a discussão da didática na perspectiva da pedagogia crítica. Por fim, tratamos sobre o papel da didática no ensino e suas exigências trazidas à prática docente no ensino superior. No capítulo 4 discutimos o ensino superior, apresentamos seu percurso histórico e as perspectivas e desafios postos para a educação e as Instituições de Ensino Superior. No capítulo 5 tratamos sobre o curso de Administração, sua trajetória e avanços. Nos capítulos 6 e 7 fizemos as análises das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração e do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru, respectivamente. Por fim, no capítulo 8 apresentamos as considerações finais da pesquisa, tratando sobre indícios de uma perspectiva didática crítica na proposta pedagógica do curso de Administração, considerando os riscos trazidos pela ausência desta perspectiva didática para o Projeto Pedagógico do Curso analisado.

2 DAS ESCOLHAS E LIMITAÇÕES DO PERCURSO

Primeiramente, antes de apresentarmos a metodologia utilizada neste trabalho, tornar-se necessário esclarecermos alguns pontos que permearam nossas escolhas e formataram o percurso metodológico de nossa pesquisa.

Inicialmente, esta pesquisa tinha como objetivo geral analisar as contribuições da Didática, numa perspectiva crítica, para construção da prática pedagógica de professores bem-sucedidos no Curso de Administração de Empresas. Para tanto, utilizaríamos, como procedimento para produção dos dados, a observação das aulas, como também, entrevistas com professores, além da análise documental. Contudo, no decorrer do percurso nos deparamos com o contexto da pandemia da Covid-19, vivenciada em escala mundial, e que impactou severamente todo o nosso país, demandando adoção de rígidas medidas de contenção por parte das autoridades. Esta realidade levou-nos à necessidade de redefinição do nosso trabalho e dos processos metodológicos de pesquisa.

As restrições de acesso às Instituições de Ensino Superior, que tiveram suas atividades presenciais suspensas, em cumprimento aos protocolos apresentados pelo Ministério de Saúde e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), bem como, as condições de atividade dos docentes em trabalho remoto, trouxeram alguns limites ao que havíamos proposto como objetivos de pesquisa, como, por exemplo, o limite de não poder ir a campo e observar a prática dos docentes.

Entendemos que vivemos tempos difíceis. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) recomendam o distanciamento social, além de outras recomendações, como uso de máscaras e higiene constante das mãos, como medidas a serem adotadas. O governo do Estado de Pernambuco, através do Decreto no 48.810, de 16/03/2020 suspendeu o funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, em todo o Estado de Pernambuco. Universidades e Centros Universitários do Estado, incluindo as do município de Caruaru, anunciaram que só retornariam ao ensino presencial em 2021, ainda mantendo os protocolos de distanciamento social.

Por conseguinte, salientamos que nosso objetivo não era avaliar a prática docente no modelo remoto e a mudança nesta direção levaria à alteração em toda a estrutura de nossa pesquisa. Logo, diante do tempo de duração do Mestrado, não teríamos tempo hábil para implementar as mudanças necessárias. Portanto, a urgência de conclusão do curso tornou necessária a redefinição dos objetivos de nosso estudo.

Diante do exposto, assumimos o risco de implementar uma pesquisa centrada na análise documental, deixando espaço para possibilidades futuras de retomada da temática inicial em pesquisa de doutorado. Desta forma, ficam aqui registrados nossos esclarecimentos a respeito das escolhas e limitações encontradas neste percurso.

2.1 DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para discutir a temática proposta em nossa pesquisa buscamos o suporte da abordagem qualitativa, apoiados na perspectiva trazida por Minayo (2002; 2009), que nos mostra que esta abordagem se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, visto que essa corrente teórica coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Para Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, o significado é o conceito central da investigação.

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a convivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 2002, p.24).

Segundo Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa traz algumas características:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.32).

Por conseguinte, Minayo (2009, p.26,27) denomina de Ciclo da Pesquisa o processo de trabalho que “[...] realiza-se fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, construída com um ritmo próprio e particular” e “[...] se solidifica em planos que se complementam”. Esse processo acontece em três fases, que são: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada de campo” (idem). Segunda a autora, essa fase se constitui em um tempo dedicado a

[...] definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2009, p.26).

A partir deste entendimento teórico iniciamos nosso trabalho realizando uma **pesquisa bibliográfica** com o objetivo de nos aproximar das produções acadêmicas relacionadas com a formação do professor do ensino superior de Administração e a didática no ensino superior de Administração, o que possibilitou reflexões sobre nossos objetivos, contribuindo para o aprimoramento de nosso objeto de estudo: a proposta didática presente no curso de administração e sua aproximação com a concepção crítica.

2.2 UMA APROXIMAÇÃO A UM ESTADO DA ARTE – O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

No intuito de situarmos nosso objeto de estudo e articularmos a relevância de nossa pesquisa no cenário das produções científicas da atualidade, buscamos conhecer as publicações em torno da formação do professor do ensino superior em administração de empresas e da didática no ensino neste curso. Para tanto, fizemos levantamento nos sites da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), do SCIELO (Scientific Electronic Library Online), do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na base de dados da ANPED realizamos levantamento no GT04 – Didática e no GT08 – Formação de professores, no decênio de 2007 a 2017.

No GT04 -Didática, levantamos 131 trabalhos. Dentre estes, identificamos 23 estudos referentes ao ensino superior, contudo, nenhum deles aborda a temática da didática na prática pedagógica do curso de Administração. No GT08, dos 212 trabalhos levantados, 02 trouxeram a temática da formação do professor do ensino superior, porém, nenhum diretamente relacionado com a formação do professor do curso de administração.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na ANPEd -

GT04 – Didática - Período: 2007 a 2017

Reunião/Ano	Total de trabalhos	Didática no ensino superior	Didática no ensino superior de administração
30ª reunião-2007	16	1	00
31ª reunião- 2008	18	3	00
32ª reunião- 2009	12	3	00
33ª reunião- 2010	13	1	00
34ª reunião- 2011	13	1	00
35ª reunião- 2012	21	5	00
36ª reunião- 2013	09	3	00
37ª reunião- 2015	15	2	00
38ª reunião- 2017	14	4	00
Total	131	23	00

Fonte: A Autora (2020)

Quadro 2 – Trabalhos encontrados na ANPEd -

GT08 – Formação de professores – Período: 2007 a 2017

Reunião/Ano	Total de trabalhos	Formação do professor do ensino superior	Formação do professor do ensino superior de administração
30ª reunião-2007	31	00	00
31ª reunião- 2008	18	01	00
32ª reunião- 2009	21	00	00
33ª reunião- 2010	21	00	00
34ª reunião- 2011	22	00	00
35ª reunião- 2012	22	01	00
36ª reunião- 2013	18	00	00
37ª reunião- 2015	36	00	00
38ª reunião- 2017	23	00	00
Total	212	02	00

Fonte: A Autora (2020)

No site do Scielo, a busca foi realizada através dois descritores: *Formação de professor do ensino superior de administração* e *Didática do ensino superior de administração*. Com o descritor *formação de professor do ensino superior de administração* foram relacionados 09 trabalhos, contudo, apenas 02 abordavam essa temática. Com o descritor *didática do ensino superior de administração*, dos 04 trabalhos relacionados, embora abordassem temáticas ligadas ao curso de administração de empresas, nenhum tinha relação com nosso objeto de estudo: a proposta didática presente no curso de administração e sua aproximação com a concepção crítica.

Quadro 3 – Trabalhos correlatos encontrados no site do Scielo -
 Descritor: Formação de professor do ensino superior em administração

Título	Autor	Ano / Reunião
Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil.	SOUZA-SILVA, Jader C. de (Prof. UNIFACS/BA e UEFS/BA) e DAVEL, Eduardo (Prof. University of Quebec/Canada)	2005
Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?.	<u>LOURENÇO, Cléria</u> <u>Donizete da Silva; LIMA,</u> <u>Manolita</u> <u>Correia e NARCISO, Eliza</u> <u>Rezende Pinto</u> (UFLA)	2016

Fonte: A Autora (2020)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) realizamos busca através de dois descritores. O primeiro descritor, *formação de professores do ensino superior em administração*, relacionou 275 trabalhos. Destes, 12 abordavam assuntos relacionados ao ensino superior em administração, contudo, apenas 06 aproximaram-se de nossa investigação, contribuindo para o aprimoramento do nosso objeto de pesquisa. O segundo descritor, *Didática do ensino superior de administração*, relacionou 134 trabalhos, dentre os quais, 03 abordavam temáticas ligadas ao curso de Administração de empresas. Contudo, nenhum tratava diretamente do tema de nossa investigação.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados no IBICT – BDTD -
 Descritor: Formação de professor do ensino superior em administração

Título	Autoria	Classificação	Universidade	Ano
Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente	CASTRO JÚNIOR, Reynaldo de	Dissertação	UNB	2008
Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula	PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves	Dissertação	UFPE	2008
A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior	LACERDA, Cecília Rosa	Tese	UFC	2011
Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de administração da Unipar – Paraná – BR	<u>BRESCIANI, Sirlene Aparecida Takeda</u>	Dissertação	UNIPAR	2011
Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da Fcap/UPE	CAMPELO, Arandi Maciel	Tese	UPE	2011
Professores Universitários dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas	SILVA, Geraldo Rodrigues da	Dissertação	UCS	2012

Fonte: A Autora (2020)

O levantamento das pesquisas correlatas nestas três bases de dados, contribuiu para a aproximação ao campo de estudo e evidenciou a relevância de nossa pesquisa, frente à escassez de publicações alusivas ao tema proposto. Estes estudos acima elencados e os resultados por eles apontados subsidiaram a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica nos levou à leitura dos teóricos que ampliaram nosso entendimento a respeito dos elementos constitutivos do processo didático, numa abordagem crítica, atendendo, assim, ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa. A partir deste ponto definimos as etapas seguintes.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

O campo escolhido para realização de nossa pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Caruaru. A escolha pela cidade de Caruaru se deu, principalmente, pelo fato de ser polo acadêmico regional, para onde convergem estudantes de várias cidades do interior de Pernambuco. A escolha da Instituição se deu por ser uma das três maiores Instituições de Ensino Superior da cidade, com Conceito Institucional (CI) igual a 5 e conceito do curso (CC) de Administração, também igual a 5 (BRASIL/2020).

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

A segunda fase do ciclo da pesquisa qualitativa estabelece o trabalho de campo que “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento [...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (MINAYO 2009, p.26).

2.4.1 Técnica e instrumentos para coleta de dados

Como procedimento para coleta dos dados, utilizamos a **análise documental**, visto que esta técnica atende ao segundo e ao terceiro objetivos específicos propostos em nossa pesquisa, que são: identificar, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, quais os eixos que compõe o processo didático e analisar se o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, em Caruaru, agrega os eixos de uma abordagem crítica. Ainda, a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa e tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (LUDKE e ANDRÉ, 1986; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Os instrumentos utilizados na pesquisa documental foram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, do período de 2002 a 2020 e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas, de uma Instituição de Ensino Superior, do município de Caruaru/PE.

Quadro 5 - Documentos analisados

PARECER Nº CES/CNE 0146/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
PARECER Nº CES/CNE 0134/2003	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração.
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.
PARECER CNE/CES Nº: 438/2020	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

Fontes: MEC/CNE/2020

PPC - Administração	Projeto Pedagógico do Curso de Administração.
----------------------------	---

Fonte: Internet - site da IES campo de pesquisa.

A última fase do ciclo da pesquisa qualitativa consiste na análise e tratamento do material empírico e documental recolhido no campo, que “conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição” (MINAYO 2002, p.26).

Minayo (2009) acrescenta que a análise qualitativa é a descoberta dos códigos sociais dos informantes, a partir de suas falas, símbolos e observações e a busca da compreensão e interpretação traz contribuição singular e contextualizada do pesquisador. A fase da análise subdivide-se em: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita.

Coletados os dados da análise documental, buscamos fazer um diálogo de nossa temática com as concepções teóricas, buscando indicativos do processo didático numa abordagem crítica, relacionada à proposta pedagógica no curso de Administração.

De modo geral, para o tratamento dos documentos utilizamos as contribuições de Bardin (1997), que nos dar o suporte da **análise do conteúdo**.

Designa-se sob o termo análise do conteúdo: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p.42).

A análise do conteúdo se deu utilizando o ciclo proposto por Bardin (1997) estruturado em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase consiste na organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais.

A segunda fase, diz respeito à exploração do material com definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos. Na terceira fase ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, com análise reflexiva e crítica.

Em nosso percurso, inicialmente, buscamos identificar os documentos que tratam especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - curso de Administração, através do portal do Ministério da Educação – MEC - bem como o Projeto Pedagógico de Curso Administração (PPC) da Instituição escolhida para o trabalho de campo.

Identificados os documentos, prosseguimos na exploração individual das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, buscando identificar quais os eixos constitutivos do processo didático, bem como, a presença ou ausência da didática crítica em sua concepção pedagógica e, assim, atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

Para tanto, primeiramente, ordenamos e organizamos os eixos estruturantes de cada uma das DCN, o que tornou o processo de análise mais operacional, permitindo, assim, a sistematização das ideias iniciais. Para trabalhar as análises destes documentos levamos em consideração, dentre os eixos estruturantes ordenados, os seguintes: perfil desejado de formando/egresso; competências e habilidades a serem desenvolvidas; conteúdos curriculares; métodos de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, condensamos e destacamos as informações principais identificadas e procedemos com a reflexão crítica sobre indícios de uma perspectiva didática crítica na concepção pedagógica das DCN analisadas.

Em seguida, prosseguimos com a análise do referido Projeto Pedagógico do Curso de Administração, buscando identificar se o mesmo agrega os eixos de uma perspectiva didática crítica e, assim, atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa. Para tanto, primeiramente, relacionamos os eixos estruturantes deste PPC e, para trabalhar a análise, levamos em consideração apenas os seguintes: perfil do egresso; matriz curricular; atividades do curso. Na sequência destacamos as informações principais e procedemos com a reflexão crítica sobre indícios de uma perspectiva didática crítica em sua concepção pedagógica.

3 A DIDÁTICA: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste capítulo discutiremos, inicialmente, sobre o conceito de didática e seu objeto de estudo, a partir do entendimento de alguns autores, pesquisadores desta área. Em seguida, apresentaremos um pouco do percurso histórico da didática no Brasil e no mundo e avançaremos discutindo a didática na perspectiva da pedagogia crítica. Por fim, trataremos sobre o papel da didática no ensino superior e suas exigências, trazidas à prática docente.

A Pedagogia é o estudo sistemático da educação, pois ela reflete sobre um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a ação educativa e os sistemas de educação. Já a Didática é um ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento (HAYDT, 2006). Neste sentido, Libâneo (2013, p.25) afirma que “a Didática é o principal ramo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”. Sendo este ensino uma ação historicamente situada, “a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino [...] para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.67)

Ao discorrer sobre esta temática, Santos (2012, p.5) afirma que a Didática “[...] é uma tecnologia aplicada que se constitui e que se desenvolve em decorrência dos estudos que ciências, como a Psicologia, a Biologia e a sociologia, entre outras, lhe apresentam sobre os problemas de ensino e aprendizagem”. Portanto, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo precisa ser compreendido da forma adequada, articulando as dimensões humana, técnica e político-social. A articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2012).

3.1 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

No decorrer da história da educação, didática tem significado um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem e foi utilizada, especialmente, na transmissão de conteúdos morais desejáveis. Filósofos-pedagogos como Sócrates, Platão, Aristóteles, na antiguidade, e Santo Tomás de Aquino, na idade média, definiram a educação do homem através de um ideal moral, de formação do caráter, de hábitos, do domínio das paixões, da justiça, do desenvolvimento intelectual, físico e artístico (DAMIS, 1990).

Ao longo do tempo, vários filósofos e educadores defenderam a necessidade de se rever os processos de ensino. Alguns, que informamos a seguir, tornaram-se verdadeiros marcos do pensamento educacional e suas ideias repercutiram diretamente no campo da Didática. O termo Didática foi instituído pelo teórico **Iohannis Amos Comenius** (1592-1670), na obra *Didactica Magna* (1621-1657), como *a arte de ensinar*, referindo-se a um método universal de ensinar tudo a todos. Na obra, o autor reconhece o direito à educação e a importância da Didática em relação ao ensino e ao aprendizado na vida de todo ser humano.

Nós ousamos prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados, de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMENIUS, 1621, p. 3).

Pautado em ideais ético-religiosos e com especial atenção à natureza, esse teórico do século XVII acreditava ter encontrado um método rápido e agradável, no qual o objeto da Didática abrange o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos. Segundo Castro (1991, p.16) “essa etapa da gênese da Didática a faz servir, com ardor, à causa da Reforma Protestante¹, e esse fato marca seu caráter revolucionário, de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval”. Porém, final do século XVIII, acontece, com **Rosseau**, a segunda grande revolução didática, quando se enfoca a natureza da criança, partindo da ideia da bondade natural do homem, corrompido pela sociedade.

Essas ideias são adotadas por outros teóricos, dentre eles, **Heinrich Pestalozzi** que, no final do século XVIII e começo do século XIX, defendendo a doutrina dos didatas naturalistas, dá dimensões sociais à problemática educacional. Nela, a educação é vista como um instrumento de reforma social e o aspecto metodológico da didática foca as condições para o desenvolvimento harmônico do aluno, cujo principal objetivo é favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do jovem. Pestalozzi desenvolveu o método

¹ Na Idade Média, a igreja era a única responsável pela organização e manutenção da educação escolar. A reforma da instrução era uma das principais reivindicações das camadas mais pobres da população, insatisfeitas com as más condições de vida e com o ensino escasso e ineficaz oferecido pela Igreja. A reforma protestante, promovida por Martinho Lutero, trouxe um projeto de criação de um sistema de escolas públicas, universal e gratuitas, que promovia uma educação integral do homem – intelectual, moral e física - e atendia à finalidade de preparar para o trabalho. Os reformadores valorizaram a alfabetização e deram origem ao conceito de utilidade social da educação, ou seja, a uma educação voltada para o dia-a-dia da vida, com cidadãos bem preparados para todas as tarefas na sociedade.

pestalozziano, com vários elementos inovadores para a época e, segundo Haydt (2006), em sua teoria educacional podemos encontrar as sementes da Pedagogia moderna.

A partir do trabalho de Pestalozzi, na primeira metade do século XIX, **John Frederick Herbart** elaborou seus princípios educacionais, fundamentados na ideia da unidade do desenvolvimento e da vida mental. Construiu a *Teoria da apercepção*, partindo da noção de função assimiladora, e foi o primeiro a formular a *Teoria do interesse*, como forma de, não só garantir a atenção do aluno, mas assegurar a assimilação e integração orgânica de novas ideias ou representações. Herbart desenvolveu um método instrucional baseado em cinco passos: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação.

Nesse mesmo período, **John Dewey**, outro importante didata, apresenta sua base pedagógica fundamentada na concepção de que a ação é inerente à natureza humana. Grande defensor dos métodos ativos prega o ensino pela ação, onde o trabalho e a cooperação são elementos fundamentais na educação escolar (HAYDT, 2006; CASTRO, 1991).

Fazendo um paralelo entre a evolução da didática e a história da educação, Damis (1990, p. 13) afirma:

Desde os jesuítas, passando por Comênios, Rousseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e prática. Vivenciada através de uma prática social específica – a pedagogia –, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor-aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade.

Por fim, verificamos que os primórdios da didática datam de cerca de três séculos atrás e que o seu desenvolvimento apresenta alguns marcos históricos. Percebemos que o uso desse termo reúne os conhecimentos que cada período histórico, reconhece e valoriza o processo de ensino e reflete as inquietações de cada época. O mesmo é observado no percurso histórico da didática no Brasil, conforme mostraremos a seguir.

3.2 A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NO BRASIL

Ao longo do tempo, a história da didática no Brasil foi se configurando de acordo com o contexto educacional e político-social de cada época, inicialmente se apresentando numa perspectiva prescritiva e instrumental e, posteriormente, numa visão mais individualista, em busca de uma sistematização do saber.

Segundo Veiga (1988), os primórdios da didática na educação brasileira datam de 1549 a 1759 com os Jesuítas, refletindo uma pedagogia cujo plano de instrução, pautado na *Ratio Studiorum*, tinha como ideal a formação do homem universal, humanista e cristão. Seus pressupostos didáticos enfocavam instrumentos e regras metodológicas, sendo o alicerce de uma tradição didática centrada no método.

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas e a reforma pombalina, houve um desmantelamento na estrutura de ensino existente, com a adoção de medidas que representaram, pedagogicamente, um retrocesso. Apenas em 1882 houve a introdução da pedagogia tradicional leiga, através dos Pareceres de Rui Barbosa e da primeira reforma republicana, de Benjamin Constant, em 1890. Esta vertente leiga inspirou a criação da escola pública, laica, universal e gratuita.

Ainda segundo Veiga (1988) nessa vertente, a didática adota métodos baseados nos cinco passos formais de Herbart e “é compreendida como um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente” (Idem, p.47), dissociado das questões das relações entre escola e sociedade.

Chegando à década de 1920, a necessidade da expansão do ensino, com qualidade, trouxe um movimento a favor da profissionalização, com a implementação dos primeiros profissionais da educação e a introdução dos princípios da Escola Nova, onde as ideias pedagógicas tradicionais são suplantadas pela versão moderna. Nos anos de 1930 a 1945 a influência do escolanovismo na Didática acentua o caráter prático-técnico do processo de ensino-aprendizagem.

É relevante informar que, entre os anos 1931 e 1932 a Reforma Francisco Campos, dentre outras medidas, organizou a primeira universidade brasileira, na qual, em 1934, teve a didática instituída, pela primeira vez, como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior. Em 1939, o artigo 20 do Decreto-Lei 1.190 institui a didática como curso, de duração de um ano. Em 1941 o curso de didática foi considerado um curso independente, realizado após o bacharelado (VEIGA, 1988).

Já a década de 1950 e início dos anos de 1960, de acordo com Candau (2012), foi um período de grande efervescência político-social e educacional, marcado pela crítica à didática tradicional e pela afirmação da perspectiva escolanovista. Nesta perspectiva, a didática é marcada pelos princípios de atividade, de individualização e de liberdade e tem como fundamento a importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem.

Ainda segundo Candau (2012) o período de 1960 a 1968 se caracteriza pela articulação da tendência tecnicista, centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, na

qual a didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para esse processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle.

Contudo, a década de 1970 é marcada pela afirmação da dimensão política da prática pedagógica, acompanhada pela negação da dimensão técnica, reduzindo a função da didática à crítica da produção atual. Nesse contexto, Candau afirma:

Mas a crítica à visão exclusivamente instrumental da didática não pode de reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada (CANDAU, 2012, p.23).

Entretanto, segundo Santos (2014), nas décadas de 1980 e 1990 ocorreu um marco histórico para a pedagogia no Brasil. Movimentos que buscavam soluções para conflitos econômicos, sociais e educacionais resultaram em produções científicas, debates e discussões em torno da Didática. São produzidos os primeiros estudos a partir dos pressupostos da pedagogia crítica. Numa tentativa de superar a cultura tecnicista, “[...] trataram da problematização do esvaziamento teórico-político da Didática nos cursos de formação de professores e da superação da Didática instrumental rumo à construção de uma Didática fundamental” (SANTOS, 2014, p.3).

Nesta perspectiva, Candau comenta:

A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, n centro configurador de sua temática. Procura partir da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica humana, sempre “situando-as”. Analisa as diferentes metodologias explicando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam (CANDAU, 2012, p.23).

Chegando aos primeiros anos do século XXI, a sociedade vive um cenário de ebulição das informações, do conhecimento e das novas tecnologias digitais, em que uma nova revisão do campo educacional é instituída. Na atualidade, o que vem sendo questionada “é a formação dos professores de ensino superior e seu conhecimento sobre a didática e como utilizá-la ou que finalidade tem numa sociedade em que se prioriza o conhecimento” (SANTOS, 2014, p.11).

Assim, percebemos que o percurso histórico da didática no Brasil, à semelhança de sua história universal, refletiu as inquietações da sociedade de cada época e se organizou de acordo

com os contextos econômico, social, político e educacional de cada período. Em sua evolução percebemos a influência de várias perspectivas teóricas, marcadas por diferentes enfoques.

A **Pedagogia Tradicional**, marcada por uma educação de cunho, principalmente, religioso, tem ênfase no ensino e coloca o professor como centro, “detentor do saber”, onde o formalismo lógico prioriza a teoria, sobrepondo-a a prática. Nesta concepção, o enfoque da didática é marcado pela exposição mecânica dos conteúdos. A **Pedagogia Renovada**, conhecida como Escola Nova, pautada no ideal de “aprender a aprender”, com seu conteúdo flexível, é fundamentada em pressupostos psicológicos, voltados para a atividade do aluno. (VEIGA, 1988; CANDAU, 2012). Nesta concepção, a didática é centrada nos métodos e técnicas, conforme diz Veiga (1988):

A didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico. Veiga (1988, p.52).

Já a **Pedagogia Tecnista**, pautada no “aprender a fazer”, com um processo de ensino mecanizado, privilegia a dimensão técnica, em detrimento das demais dimensões. Nesta proposta, o processo de ensino é mecanizado e a didática é concebida como estratégia para o alcance dos objetivos propostos previstos, visando produtividade, com eficiência e eficácia.

A **pedagogia Crítica**, voltada para a dimensão sociopolítica, com uma didática crítica, centrada na formação do ser humano, que, por ser objeto de estudo neste trabalho, buscamos esclarecer melhor a seguir.

3.3 O PAPEL DA DIDÁTICA NO ENSINO

Libâneo (2013) denomina a Didática como teoria do ensino porque investiga os fundamentos, condições e modos adequados para realização dessa atividade, tendo, portanto, o processo de ensino como seu objeto de estudo. O autor entende a prática educativa como fenômeno social e universal, sendo parte integrante da dinâmica das relações sociais.

Nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p.48) afirmam que o ensino é “fenômeno complexo, enquanto prática social, realizada por seres humanos com seres humanos” [e] “é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo”.

Portanto, o ensino pode ser compreendido como “[...] uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre.” (Idem).

Neste mesmo entendimento, Franco (2010, p.90) acrescenta que “como prática social, o ensino conforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, tais como o contexto institucional, as condições de trabalho dos docentes, suas representações e os sentidos que elaboram sobre seu trabalho”.

Por conseguinte, Pimenta e Anastasiou (2002) concluem que, nesta perspectiva de ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, a papel da Didática é:

Compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, [...] pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e intradisciplinar, [...] proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo. [...] Como parte do evento denominado ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo, e crenças sobre a natureza do fenômeno, suas causas, suas consequências e remédios (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.48-49).

Neste sentido, a didática realiza ação autorreflexiva por ser ela parte integrante do processo de ensinar e não uma ação externa, que simplesmente analisa e propõe práticas de ensinar. Coloca-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimento porque o ensino se dá através de múltiplas práticas e não apenas sobre um único olhar. Por ter como foco o ensino, ajuda a ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz.

Como fenômeno social, Libâneo (2013, p.25) acrescenta que cabe a didática o papel de “converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem”. Ou seja, entender os objetivos político-pedagógicos de determinadas condições históricas e sociais e definir as condições concretas do ensino.

Neste sentido Rays afirma que um dos principais papéis da didática é problematizar e contestar o educacional e o social, o que permitirá “extrair os subsídios teóricos para a redefinição e criação de meios instrucionais para o desenvolvimento de situações didáticas reais” (RAYS, 2012, p.49). Para tanto, é exigido conjuntamente, dos educadores e dos educandos, ação reflexiva-crítica-analítica frente às necessidades dos contextos social e pedagógicos nos quais estão inseridos, possibilitando chegar a um fazer-didático mais adequado e significativo.

Luckesi (2012, p.32,33) escrevendo sobre qual o papel que a didática exerce na formação do educador, argumenta que, neste sentido, a didática é colocada como um

mecanismo de preparação do educador e essa preparação deverá conduzir à “formação de um educador comprometido com um projeto pedagógico, tradutor e executor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo”. Ou seja, para assumir um papel significativo na formação do educador a didática “deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico”, que se fará pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.

Veiga (1988, p. 29), falando sobre a importância da Didática no currículo de formação de um professor diz que “o papel fundamental da Didática no currículo de formação de professor é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica”. A formação da consciência crítica ocorre quando se incorpora as experiências vividas na discussão dos problemas. Por conseguinte, a reflexão didática é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, dos problemas reais da prática pedagógica, numa inter-relação permanente entre a indagação teórica e a prática pedagógica.

A didática, portanto, trata das finalidades do processo de ensino, no tocante a aspectos políticos-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e aos propriamente didáticos e possibilita que os professores das áreas específicas instituem os parâmetros pedagógicos e didáticos na docência das disciplinas, articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

3.4 A DIDÁTICA CRÍTICA E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DIDÁTICO

A didática crítica está fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, corrente pedagógica que, segundo Saviani (1991) se firma no Brasil a partir de 1979 e busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, busca entender com clareza os condicionantes sociais e o grau em que as contradições sociais marcam a educação e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. É denominada *histórica* porque, nesta perspectiva, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação; e *crítica*, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Veiga (1994, p.75) acrescenta que a pedagogia crítica “busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista”. Voltada para a dimensão sociopolítica, apresenta uma didática preocupada com o trabalho docente, com o ensino e com a aprendizagem do aluno e busca compreender e analisar a realidade social na qual a escola está inserida. Nesta perspectiva, a Didática Crítica centra-se na formação do ser humano e a relação pedagógica assenta-se na autonomia e na reciprocidade dos sujeitos que fazem parte do processo formativo, professor e estudante (VEIGA, 1994, 2004).

Sendo o processo de ensino e aprendizagem o objeto de estudo da didática, Candau (2012) esclarece que este processo para ser bem compreendido precisa ser analisado de modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social. Para a dimensão humana defende uma perspectiva subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. A dimensão técnica remete ao racional, neutro, instrumental, a ação intencional, sistemática e privilegia aspectos como objetivos instrucionais, seleção de conteúdo, estratégias de ensino e avaliação etc. A dimensão político-social está presente em toda prática pedagógica, já que o processo de ensino-aprendizagem acontece sempre em uma cultura específica e trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem.

Por conseguinte, Libâneo (2013, p.108) escrevendo sobre o caráter educativo do processo de ensino afirma que este está relacionado com os objetivos do ensino crítico, o qual acontece quando “[...] a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.” O ensino é crítico porque implica objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social.

O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão do conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico, no decurso das quais se formam processos mentais, desenvolve-se a imaginação, formam-se atitudes e disciplina intelectual; é nesse processo que se vai formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face à problemas da realidade social, disciplinado pela razão científica (LIBÂNEO, 2013, p.108).

Por conseguinte, conforme comenta Belletati e Domingues (2015), na perspectiva de uma didática crítica, que toma o ensino como prática social, apoiado na reflexão crítica, é preciso que o professor tenha claro em mente o projeto de sociedade para o qual pretende contribuir com seu ato pedagógico. Nesta concepção, a Didática Crítica não se limita a técnicas do fazer docente, necessárias ao professor. “Faz-se necessário encarar as implicações estruturais da prática, o que pressupõe clareza sobre os objetivos que se pretende com determinado conteúdo e/ou estratégia, a concepção que se tem de como os alunos apreendem os conteúdos” (Idem, p.168).

Assim sendo, o professor é compreendido enquanto mediador fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao professor crítico cabe traduzir os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente, que leve ao domínio de conhecimentos sólidos pelos alunos e amplie suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam a independência de pensamento e de crítica, e condições de ação prática nos processos democráticos da sociedade.

Diante do que nos apresentam os estudiosos da educação podemos elencar aqui alguns elementos constitutivos do processo didático, numa perspectiva crítica. Assim, a didática crítica: a) é uma didática contextualizada, que toma o ensino como prática social; b) tem os alunos como agentes ativos de transformação das relações sociais; c) apoia-se na reflexão crítica, desenvolvendo nos estudantes o domínio de conhecimentos sólidos e o pensamento crítico, independente e criativo; d) proporciona uma aprendizagem favorecida pela postura ativa dos alunos, pela autonomia, pela motivação para o aprendizado e pela atividade prática, com *feedback* construtivo; e) tem o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e não, como protagonista neste processo; f) mostra-se preocupada com o trabalho docente, proporcionando ao professor clareza de objetivos e estratégias adequadas de ensino, frente aos objetivos propostos.

3.5 EXIGÊNCIAS DA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O estudar Didática no Ensino Superior não implica, exclusivamente, no ato de acumular informações sobre as práticas e técnicas do processo de ensino-aprendizagem; antes, em desenvolver, em cada sujeito, a capacidade crítico-reflexiva sobre as informações adquiridas ao longo do processo de ensino-aprendizado. Processos de formação de professores e formulações

das políticas de ensino superior referentes ao ensino e à pesquisa são exigências que caracterizam o exercício da profissão docente de modo geral. Contudo, a inexistência de uma formação específica para o professor universitário tem favorecido o entendimento de que, para a docência, basta o domínio de conhecimentos específicos, com experiência prática no exercício de área em questão.

A preparação para a docência no ensino superior está normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Conforme o artigo 66, a qualificação necessária para a docência universitária deve ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos programas de mestrado e doutorado. Portanto, diante das exigências da legislação em vigor, compreende-se que, diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso específico para a formação do professor universitário. As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino (CONCEIÇÃO e NUNES, 2015).

Loureço, Lima e Narciso (2016) identificaram em seu estudo que a legislação é omissa quando se trata da formação pedagógica do docente para o ensino superior. Por conseguinte, segundo Santos e Powaczuk (2012), a formação para o Ensino Superior não é contemplada nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação *stricto sensu*. Apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada, ou estágio da docência, como preparação inicial para o nível superior. Entretanto, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais.

De acordo Melo e Malusá (2015), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não preparam os professores para o magistério superior. Além disso, denunciam que, de maneira geral, os professores são contratados por suas habilidades como pesquisadores; e muitos não têm as características específicas necessárias para o exercício da docência, pois a maior parte desses profissionais não teve acesso a uma formação pedagógica, com ênfase na dimensão didática/metodológica adequada ao exercício da profissão.

Com o apoio dos estudos já existentes, percebemos, entretanto, que a preparação docente é realizada na licenciatura apenas e muitos professores não tiveram qualquer tipo de formação pedagógica para atuar. Em geral, são profissionais de diversas áreas, com domínio de conteúdo ou do saber disciplinar, de sua área de formação e que possuem vasta experiência profissional; mas, lhes falta a dimensão didática no processo de construção dos conhecimentos. Neste sentido, Behrens (2009, p.61) afirma que:

A complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrava quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais, envolvidos no magistério, não possui formação pedagógica. [...] o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento.

Estas questões têm levado a uma crescente preocupação com a formação e desenvolvimento profissional do professor universitário e com as inovações no campo da Didática. A preocupação com a qualidade dos resultados no ensino superior, principalmente, na graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes, pois, os saberes didáticos são importantes para o ensino das diversas áreas de conhecimento, pois esses tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas, dialogando com outros saberes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Neste mesmo entendimento, Junges e Behrens (2016), escrevendo sobre a docência universitária, afirmam que esta exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o professor tenha a apropriação dos fundamentos pedagógicos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Como resultado de sua pesquisa afirmam:

A participação do professor universitário numa formação pedagógica que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas em sua prática docente em sala de aula (JUNGES e BEHRENS, 2016, p.01).

Portanto, encontram-se nesse contexto professores que, na sua formação inicial, não tiveram uma formação pedagógica e/ou não estiveram ligados à prática docente e para os quais a única referência de docência se remete à vivência como aluno. Conceição e Nunes (2015, p. 20) utiliza a expressão “formação ambiental” para designar o período no qual o docente teve contato com diferentes professores ao longo da vida, a “bagagem” da experiência escolar dele como aluno. Estas autoras, em seu trabalho intitulado: *Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre formação de professores para o ensino superior*, concluíram, como resultado de sua pesquisa que:

A falta de uma concepção epistemológica do que é educar se reflete nas ações dos professores, ora apoiados em uma abordagem tradicional, ora direcionados para uma educação mais centrada no aluno. Nesse sentido, nota-se que os professores têm preocupação em centrar o ensino no aluno, mas falta a eles uma fundamentação teórica que lhes dê a segurança de transpor os conhecimentos para a prática, superando as tentativas de ensaio e erro e a busca de modelos na experiência de outros professores (CONCEIÇÃO e NUNES, 2015, p.31).

Portanto, de modo geral, pesquisas demonstram que ao profissional do ensino superior não se exige que tenha uma formação didática, pois a validação de sua atuação como professor/a não se ancora nas habilidades do fazer exigidos pela docência. O que se constata, dessa forma é o predomínio do despreparo para o ensino e até mesmo o desconhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Bresciani (2011), em sua pesquisa com professores do curso de Administração da Universidade Paranaense – UNIPAR, constatou que estes atuam na docência a partir de seu conhecimento técnico-profissional enquanto administrador, tendo como elemento estruturante de sua atuação didática a reprodução das informações listadas na ementa e/ou programa da disciplina que leciona. Pereira (2008) também revela que os saberes mobilizados na prática docente dos professores do curso de administração da UFPE são os saberes disciplinares, os saberes experienciais e curriculares², em parte. Contudo, os saberes pedagógicos apresentaram inconsistência.

Pesquisa realizada por Conceição e Nunes (2015), corrobora esses estudos, confirmando que o saber do conteúdo é o principal saber que fundamenta a atuação dos docentes do Ensino Superior. Neste entendimento, pesquisa realizada por Silva (2012) com professores do curso de Administração da UCS/SP aponta que experiência satisfatória no campo profissional nem sempre é suficiente para tornar as aulas mais significativas e mostrou a necessidade de articulação, realizada pelos docentes, entre saberes técnicos e empíricos, utilizando os “modelos” por eles vividos ao longo de sua escolarização.

Castro Junior (2008), em sua pesquisa com docentes bacharéis de um curso de Administração de Empresas de uma IES privada, identificou que os saberes pedagógicos utilizados por estes, pautavam-se nas experiências adquiridas no contato com a docência e de vida. Constatação semelhante apresenta Campelo (2011), em pesquisa realizada com docentes da FCAP-Faculdade de Administração da Universidade de Pernambuco. Estes dados nos revelam que o processo de ensino e aprendizagem fica frágil, pela ausência do componente da didática na atuação pedagógica dos professores. Portanto, a literatura nos aponta a importância da didática na formação docente e na prática pedagógica dos cursos de nível superior.

² *Saberes disciplinares* são aqueles que se referem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado e correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas. *Saberes experienciais* são aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente e provêm da relação dos docentes com o mundo do trabalho, levando em consideração a história de vida e o contexto histórico. *Saberes curriculares* correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com os saberes sociais categorizados pela instituição e compõe os programas de ensino. Os *saberes pedagógicos* apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa e que servirão de orientação para a atividade educativa.

4 O ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O ensino tem por função ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento e visa formar capacidades intelectuais por meio dos conteúdos. O ensino superior, por conseguinte, é o nível mais elevado do sistema educativo e, no Brasil, é composto por três modalidades: graduação, que compreende bacharelado, licenciatura e graduação tecnológica; pós-graduação, composta pelos níveis de especialização e MBA - *Master in Business Administration* - (*lato sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*) e, extensão universitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Segundo ela, o Ensino Superior é de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido aos níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

Segundo o Ministério da Educação, de acordo com o Decreto nº 5.773/06, as Instituições de Ensino Superior, conforme sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. As faculdades atuam em um menor número de áreas, sendo mais comum serem especializadas em um único ramo do conhecimento e precisam de autorização expressa do MEC – Ministério da Educação - para criarem novos cursos. Seus professores necessitam ter, pelo menos, uma pós-graduação.

Já os centros universitários abrangem mais áreas do saber e é necessário que um terço do corpo docente seja formado por mestres ou doutores. Têm autonomia para criar novos cursos de graduação e programas de ensino.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades ensino, pesquisa e extensão, em todas as áreas do conhecimento: Exatas, Humanas e Biológicas. Elas possuem autonomia para criar cursos superiores, sem pedir a autorização do MEC. O corpo docente é formado por professores Mestres e Doutores. As Universidades Federais são criadas somente por Lei, com aprovação do Congresso Nacional. Já as particulares podem surgir a partir de outras instituições, como centros universitários.

A preparação para a docência no ensino superior, ainda segundo a LDB 9394/96, está normatizada conforme o artigo 66, onde a qualificação necessária para a docência universitária deve ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos programas de mestrado e

doutorado. Segundo o referido artigo, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.21).

4.1 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO SUPERIOR

Com base no que informam Santos e Filho (2008) os primórdios do ensino superior datam do período medieval, século XI, com as primeiras universidades ocidentais, fundadas na Itália e na França. Estas universidades substituíram os monastérios e tinham como missão educar a elite da época. Nessa fase inicial, a educação universitária compreendia formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica. Posteriormente, visando à consolidação de uma ordem jurídica mercantil, essencial ao poderio econômico da nascente burguesia, acrescentou-se o estudo das Leis e, no século XIII, foi incorporada à universidade a Faculdade de Direito. A partir do século XV, chegando à era moderna, as escolas médicas são incorporadas como Faculdade de Medicina e estas três Faculdades Superiores, dão origem ao nome educação superior para o ensino universitário. No final da segunda metade do século XVIII acontece, com Kant e Humboldt, a chamada primeira reforma universitária moderna. Em 1795, com o livro *O Conflito das Faculdades*, Kant analisa criticamente a estrutura do ensino superior do seu tempo, como assinalam Santos e Filho (2008, p.118, 119):

[...] ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro e politicamente dominado da universidade [...] propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e, enfim, se constitua como espaço livre, onde não haja poder externo (*magister*, soberano ou pontífice) para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores.

No século XIX, com o Relatório de Humboldt, divulgado em 1810, “a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica” (SANTOS e FILHO, 2008, p.121). Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior.

Nos EUA, no século XX, cem anos depois da reforma de Humboldt, outra importante reforma ocorreu, articulada pela sociedade civil. Grandes capitalistas organizaram instituições que começavam a interferir na organização e na estruturação da sociedade, surgindo aí primeiras grandes fundações filantrópicas. No plano organizativo, implantou-se o sistema

departamental, governança acadêmica e fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos.

Já na América espanhola, a instituição universitária chegou numa iniciativa conjunta do Estado colonial e da igreja, onde, no final do século XVI, seis já haviam sido implantadas. Ainda segundo Santos e Filho (2008), em 1800 já existiam 20 universidades ibero-americanas do México ao Chile, sendo que, no século XIX, generalizou-se no continente o padrão francês de universidade napoleônica, voltada para a formação de quadros profissionais, organizadas num complexo de unidades autárquicas. Entretanto, em 1918 ocorreu em Córdoba, na Argentina, um importante momento para a educação latino-americana, formado por alunos, que reivindicavam a autonomia plena para as instituições universitárias. Contudo, esse movimento não ocorreu nas colônias portuguesas, como no caso Brasil, conforme veremos a seguir

4.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme nos apresentam Santos e Filho (2008), ao contrário das outras colônias que dominaram o continente americano, Portugal proibiu ministrar “ensino superior” nas colônias e por isso, os colonizadores portugueses não permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil, até o começo de século XIX. Neste período, os aristocratas eram enviados a estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. O autor nos informa que a primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808, por D. João VI.

Depois da Independência, em 1822, outras instituições acadêmicas (em Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes) foram estabelecidas nas principais cidades brasileiras, durante o Império. Segundo o mesmo autor, “nessa fase, não se fez qualquer esforço para organizar universidades ou instituições similares porque o modelo português de universidade escolástica permaneceu influente, moldando-se à cena ideológica pós-colonial brasileira” (SANTOS e FILHO, 2008, p.129).

Depois da República, em 1889 e durante as primeiras três décadas do século XX, o modelo francês de liceu e *école supérieure* substituiu o monopólio intelectual de Portugal. Entretanto, a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno foi a Universidade de São Paulo, instituída em 1934, organizada e consolidada com a ajuda de uma missão de jovens acadêmicos franceses, formados pela Sorbonne. Contudo, sobre esta

primazia, há controvérsias, pois, segundo Santos e Filho (2008), vários autores afirmam que a primeira universidade realmente brasileira foi a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira, pedagogo e filósofo baiano, que perdeu na competição pela proposta que trazia, de uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista.

Em 1945, no fim da ditadura de Vargas, foi criada a rede de universidades federais. Em 1946, instituições semelhantes foram inauguradas, dentre elas a universidade do Rio de Janeiro, a universidade da Bahia e universidade de Recife, instituídas por decreto, com estruturas de gestão e de ensino muito semelhantes, copiando o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra. Em 1960, a pedido de Juscelino Kubitschek, os entusiastas Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desenharam um modelo de educação superior para a Universidade de Brasília, UnB, um modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica, sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento, o que foi destituído pelo regime militar após o golpe de 1964.

Em seguida, em 1967, acordo firmado entre o Ministério da Educação e o USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) propôs uma nova “reforma universitária” financiada pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Segundo Santos e Filho (2008, p.137) “uma cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária”. Essa reforma encontrou dois focos de resistência: na oligarquia conservadora e nos movimentos estudantis de esquerda, que, no decorrer de 1968, acabou por justificar o AI5. Portanto, segundo Santos e Filho (2008) a reforma universitária de 1968, objeto da lei nº 5540/68, mostrou-se distorcida, incompleta e trouxe resultados nocivos, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional.

Já na década de 1970, resultados positivos começam a aparecer. Gradualmente, foi sendo implementada uma rede institucional de pós-graduação. O Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), e algumas agências de apoio, patrocinadas pelo governo federal, dentre elas, o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), foram criadas. Já na década de 1980, durante o período de redemocratização do país, de 1981 a 1988, o sistema universitário público, em especial o sistema federal de ensino superior, passou por uma grave crise financeira e política, formada por “anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social,

manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores” (SANTOS e FILHO, 2008, p.138).

Neste período, em 1985, houve mais uma tentativa de reforma universitária, quando o governo Sarney instituiu a *Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*, com a participação de segmentos político-institucional como UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDES (Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil) com o objetivo de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior, na qual o Ministério da Educação comprometia-se a acolher as propostas da Comissão, elaborando um projeto de lei a ser encaminhado ao Congresso Nacional. Os trabalhos duraram sete meses e a comissão apresentou relatório final; porém nenhum projeto de lei foi elaborado e a proposta não se concretizou.

Nos anos 1990, houve um incremento na capacidade da rede de ensino superior, com o processo de desregulamentação, promovido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que abriu o sistema para investimentos privados locais. Contudo, segundo Santos e Filho (2008, p.140), “isto resultou no estabelecimento de uma quantidade enorme de instituições de ensino superior privadas. Porém, tal expansão em número de vagas não se associou a melhor qualidade de ensino”.

Entre 1995 e 2000 o MEC divulgou vários documentos oficiais, decretos, regulamentos e portarias complementares e o governo de Fernando Henrique Cardoso, visando concretizar uma proposta de autonomia das universidades, lançou mão de vários instrumentos jurídicos, aprovou a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a lei nº 9.192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES), o exame de final de curso para os alunos de graduação e o processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação - lei nº 9.131/95 - destinado a classificar escolas superiores, faculdades e universidades e que instituía também o Exame Nacional de Cursos (conhecido Provão). Contudo, segundo Santos e Filho (2008, p.142) “os pontos programáticos propostos pelo Ministério da Educação do governo FHC em nada avançaram no sentido de uma reestruturação do ensino superior no Brasil”.

Chegando à década de 2001 a 2010, Speller, et al (2012), relata que o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, continha 35 metas voltadas para a Educação Superior, porém, mostrou um baixo desempenho no cumprimento de suas metas. Ao fazer um balanço geral, os autores nos mostram que, ao longo desse período, manteve-se a tendência, iniciada na década anterior, de crescimento da Educação Superior via setor privado.

Apenas ao final do período observou-se aumento também no setor público. Nesse período, o problema do acesso à educação superior foi praticamente superado do ponto de vista da oferta de vagas, contudo, persistia o problema da permanência dos alunos, tanto em instituições públicas quanto privadas.

O processo de expansão da Educação Superior brasileira, a partir da década de 1990, gerou diversos questionamentos acerca da qualidade da educação oferecida pela maioria das Instituições de Educação Superior (IES). Outro dado relevante é que nesses anos houve significativa expansão da modalidade de educação à distância, na educação superior, prioritariamente ligada às instituições privadas, se apresentando como uma opção cada vez mais viável para resolver a equação: aumento da demanda *versus* insuficiência de recursos. Atualmente esta modalidade de ensino está regulamentada pelo Decreto N° 9.057 de 26 de maio de 2017. (SPELLER et al., 2012).

Em 2004, a Lei nº 10.861/2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) composto por três instrumentos: avaliação institucional (autoavaliação orientada e avaliação externa); Avaliação de Cursos de Graduação (ACG); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), porém, até àquele momento apenas o ENADE e a autoavaliação institucional cumpriram seus objetivos no ciclo avaliativo. (SPELLER et al., 2012).

Conforme nos informa Ribeiro e Medeiros (2020), em 2007 dois importantes programas públicos foram implementados, com a finalidade de aumentar o número de instituições de ensino e de vagas na educação superior federal e os efeitos no realinhamento do modelo de expansão vigente.

O primeiro programa foi o Decreto nº 6.095/2007, que determinou a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituindo os Institutos Federais de Educação (IFE), e que deu origem à Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu como um dos objetivos dos IFE ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica; cursos de bacharelado e engenharia. Sobre a institucionalização dos IFE, Ribeiro e Medeiros (2020, p.11) dizem o seguinte:

Apesar dos indicadores confirmarem os efeitos positivos da institucionalização dos IFs, permitindo o acesso da população à educação superior, em especial, aos jovens e adultos trabalhadores das cidades do interior, em fase da capilaridade da Rede Federal, existe, ainda, uma discrepância acentuada entre o número de inscritos e vagas oferecidas. O projeto de nação, de expansão da educação superior pública federal, está em execução e já comprova os resultados.

O segundo programa foi o Decreto nº 6.096/2007 que criou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que visava o aumento das vagas e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação e a ocupação de vagas ociosas e que teve como Metas a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a elevação gradual da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, no prazo de cinco anos. Sobre esse Programa, Ribeiro e Medeiros (2020, p.13) conclui o seguinte:

O ingresso nas instituições públicas, devido ao seu número reduzido de instituições, concorre para o processo de exclusão educacional e social, criando um sistema de educação superior com tendência a homogeneização do perfil de ingressante, excetuando os ingressantes nas carreiras clássicas e heterogêneo, na qualidade da oferta de ensino. É sabido que a população que tem conseguido uma vaga no ensino superior público é aquela que na sua maioria cursou a educação básica na rede privada, considerada pela melhor qualidade de ensino oferecido, parcela essa da população que não trabalha e os pais têm formação em nível superior.

Por conseguinte, chegando aos dias atuais, estes autores informam que o atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resgata nos seus objetivos a importância da educação superior para o desenvolvimento sustentável da sociedade e a importância desse nível para a geração de inovação e melhoria das condições sociais da população. Tem como meta elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

4.3 A EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O cenário do mundo atual é composto por um ambiente de profundas mudanças socioculturais, políticas, tecnológicas e econômicas. A atuação de movimentos sociais, como o movimento feminista, que promove maior participação da mulher no mercado de trabalho; o movimento dos trabalhadores, que busca melhores condições de trabalho e maiores salários; movimentos negros, que combatem o racismo e a segregação racial; as novas tecnologias, como aplicativos e redes sociais, que promovem um avanço na comunicação; a globalização, que derrubou fronteiras e aproximou mercados, são alguns exemplos desse ambiente. E esse cenário de mudanças atinge diretamente o setor da Educação, que procura adequar-se às exigências do mundo contemporâneo.

Por conseguinte, a lucratividade dos empreendimentos educacionais tem levado ao crescimento excessivo de Instituições de Ensino Superior, na esfera privada. Segundo o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2019, 88,2% das Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no Brasil em 2018, eram privadas, totalizando 2.238 instituições. Nesse ano, 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Deste total, 83,1% em instituições privadas. Em 2018, o número de ingressos aumentou 8,7%. Em 2017, quando comparado com 2016, o aumento foi de 7,3%. No período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3%. (MEC/Inep, 2019).

Atendendo às exigências da sociedade capitalista e de seus interesses na formação acadêmica dos cidadãos, esse crescimento das IES tem resultado em políticas e propostas curriculares questionáveis, segundo análises recentes, como afirma Silva (apud PASSOS, 2009, p.12):

O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Neste projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental para a obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. Sabemos o que essa educação vai produzir, o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência dos mecanismos de mercado; do outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados.

Neste sentido, a educação passa a ser vista como “bem de mercado”, colocado à disposição da sociedade para atender suas necessidades, segundo seus interesses. Passos (2009, p.28-29 e p.84), afirma:

A educação, especialmente no ensino superior sofre influências da economia e da política de cada momento histórico, tendo como suporte uma ideologia subjacente a todo o processo educativo. E como os valores são impostos ideologicamente por uma classe dominante, nem sempre o educando tem clareza do momento em que se encontra, porque a ideologia faz com que os envolvidos não percebam a opressão de que são vítimas. [...] os processos de mudanças, no decorrer do final do século XX e início do século XXI apontam para uma ampla e preocupante alteração dos níveis e padrões do ensino superior.

Neste contexto de crise educacional, as Instituições de Ensino Superior, como empreendimentos educacionais, atendendo a interesses da sociedade capitalista, vêm exigindo, cada vez mais, a formação de profissionais que tenham competências e habilidades para acatar as propostas impostas pelo mercado de trabalho.

Na perspectiva de uma educação mercantilista, estas instituições têm obtido grandes lucros, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e de baixas exigências para ingresso e formação dos alunos, já que estes são tratados na perspectiva de “clientes”, que precisam ser mantidos e mantidos “satisfeitos”. Contudo, além destas considerações, conforme as conclusões do estudo de Passos (2009, p.97), “As IES investigadas parecem estar mais preocupadas com o conteúdo dado em sala de aula, com as notas e/ou resultados dos discentes, do que com o conhecimento construído e com a formação intelectual e profissional dos educandos”.

Nessas instituições os professores são obrigados a cumprir currículos “engessados”, com conteúdo, muitas vezes, desnecessários, que não atendem às necessidades do mercado trabalho e que, na maioria das vezes, demonstram ausência de articulação teoria/prática, conforme aponta Lopes (2009). Nesse sentido, o currículo passa a obedecer a rígidos programas que visam alcançar aprovação e sucesso na avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) para que, assim, a Instituição, como empreendimento educacional, empresarial, possa ser bem-sucedida, aumentando sua demanda por cursos e, conseqüentemente, sua lucratividade. E é este cenário que tem servido de pano de fundo para a discussão sobre prática pedagógica no ensino superior.

Vimos, então, que a Educação é influenciada pelas mudanças sócio-políticas e econômicas de cada época e procura adequar-se às exigências dos novos cenários que se configuram. Não obstante, processo semelhante ocorreu na evolução história do curso de administração, conforme mostraremos a seguir.

5 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: TRAJETÓRIA E AVANÇOS

A história do ensino de administração no Brasil data do início do século XX e está relacionada ao processo de desenvolvimento do país. Por muitas décadas o estudo das ciências administrativas se confundiu com as ciências contábeis e econômicas e a regulamentação do ensino de administração foi uma consequência da regulamentação profissional.

Segundo Nicolini (2000) os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam do ano de 1902, com o estudo da Administração em duas escolas particulares: Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e Academia de Comércio, em São Paulo, reconhecidos pelo governo federal em 1905, através do Decreto Legislativo nº.1.339. Até a revolução de 1930 a educação não era prioridade dos governos e era privilégio de poucos. Porém, após a revolução, com o surto de industrialização e o decorrente crescimento econômico e com desenvolvimento da infraestrutura social e de transportes, energia e comunicações surgiram necessidades que demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações.

Em 1931, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação, que estrutura o ensino no Brasil e cria o Curso Superior de Administração e Finanças, o qual formava bacharéis em ciências econômicas. Neste mesmo ano, com o intuito de promover as ciências administrativas, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), cujas atribuições incluíam a divulgação e difusão dos teóricos da administração científica e clássica e de seus métodos, ação que, somada à criação do Departamento de Administração do Setor Público (DASP), em 1938, foi um passo decisivo “para a criação de cursos com ênfase na ‘gerência científica’ que formassem a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do país, entre os quais os administradores” (NICOLINI, 2000, p.13-14).

Por conseguinte, em 1941 foi criada, em São Paulo, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), financiada pela classe empresarial paulista, interessada na formação profissional de dirigentes para a indústria e o comércio. Nicolini (2000) nos informa que dois fatos históricos marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil: O surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1944 e a criação da Faculdade de Economia e Administração (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em 1946. A Faculdade de Economia e Administração foi criada com o objetivo de colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público. Porém, o autor esclarece que a FEA não possuía o curso de

graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, embora existissem disciplinas que tratavam de questões administrativas.

Já a Fundação Getúlio Vargas (FGV), originada no DASP, representa a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de Administração e foi instituída com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública, principalmente, e se tornou um modelo para a consolidação dos cursos de Administração, no país. Em 1952 nasce, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), fruto de visitas realizadas por representantes da FGV, a partir de 1948, a diversos cursos de Administração Pública, de universidades norte-americanas, reflexo de uma política de importação de modelos estrangeiros utilizados na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração.

Logo após, em 1954, segundo Nicolini (2000), a FGV cria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), atendendo às expectativas do empresariado local. Em 1959 foi firmado um convênio entre o governo brasileiro e o governo americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, intensificando a influência estrangeira no ensino de Administração. Este convênio, que beneficiou escolas e universidades “enfativava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração pública e de empresas, visando dotar o governo e área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social” (NICOLINI, 2000, p. 16-17).

Neste contexto, as escolas da FGV foram transformadas em centros de treinamento e de intercâmbio e vários bolsistas da EBAP, da EASP, do DASP e das universidades da Bahia (UFBA) e do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram enviados à *University of Southern California* e à *Michigan State University*, nos Estados Unidos, para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio. Segundo Nicolini (2000, p. 17) esse Programa, que só terminou em 1965, mostra que “o ensino de Administração, recente no Brasil, fica caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos”.

O governo de Juscelino Kubitschek foi outro marco importante para avanço e incentivo ao ensino de administração no Brasil. Nesse período, houve acentuado crescimento no processo de industrialização, surgindo a necessidade de profissionalização dos quadros das empresas brasileiras. Nesse momento, a EASP, que já era centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios, tornou-se, assim como a USP, uma referência para a expansão dos cursos de Administração, tendo como referencial teórico a bibliografia americana, abrigando o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país. O processo de expansão do

ensino de administração avançou rapidamente, porém Nicolini (2000) nos informa que o modelo de “polos de referência” não se manteve conforme o original.

A regulamentação do ensino e posteriormente o "milagre econômico" abriram um grande campo para os bacharéis em administração, mas essa demanda foi atendida formando-os em faculdades isoladas e privadas, características do processo de expansão do ensino superior no país. [...]Assim, a maior parte das instituições que ofereciam o curso de Administração estava desvinculada do processo de construção científica. Abriram mão do seu papel como sujeito da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior (NICOLINI, 2000, p.19).

Em 09 de setembro de 1965 a profissão de Técnico em Administração foi regulamentada, através da Lei nº 4.769. Com essa Lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário, cujo currículo era fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No ano seguinte, por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração e foram institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração. No entanto, o relator deste parecer alerta para o que, segundo Nicolini (2000) se configuraria como um dos grandes problemas do ensino de administração: a inexistência de um projeto pedagógico.

O autor afirma que houve excessiva atenção das instituições de ensino superior aos conteúdos fixados pelo currículo mínimo em detrimento dos processos pedagógicos. Na década de 1970 ocorreu a expansão do ensino superior privado e o crescimento econômico demandou formar administradores. Contudo, a ausência de uma perspectiva educacional, configurou-se numa problemática.

Não há, na "fabricação" do administrador, nem adoção de objetivos a alcançar, nem a finalidade desse processo e nem as práticas pedagógicas a serem utilizadas. [...]Organizou-se assim a expansão do ensino superior, através do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, na verdade escolas de 3º grau, que se limitavam a reproduzir o currículo mínimo regulamentado. Assemelhavam-se às grandes plantas industriais, produzindo administradores em massa, pois urgia produzi-los. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, eram 31 cursos em 1967, evoluindo para 177 cursos em 1973 e abrindo os anos oitenta com 245 cursos (NICOLINI, 2000, p. 23).

Segundo o autor, o crescimento excessivo de cursos de administração também é justificado pelo baixo custo de abertura de um novo curso, sem exigência de realização de pesquisas na área, utilizando pessoal mal preparado e mal remunerado, onde a contratação de

professores se limitava ao critério de experiência técnica adquirida no exercício de cargo em organizações. Assim, o tecnicismo domina a estrutura dos cursos de graduação em administração, com programas obsoletos, que permaneceram inalterados na sua legislação por vinte e sete anos.

A partir dos anos 1980 o mundo vive um período de profundas e aceleradas mudanças socioeconômicas que impactam profundamente a forma de realização de negócios e o posicionamento dos governos, alterando paradigmas da área de Administração e gerando necessidade de revisão das propostas curriculares. Em 1982 a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) constitui um Grupo de Trabalho com o propósito de produzir um anteprojeto de reformulação curricular dos cursos de Administração e submetê-lo à avaliação crítica de universidades, faculdades, associações de profissionais e segmentos da área de administração, contudo, essa proposta só foi apresentada uma década depois.

Segundo o Nicolini (2000), na década de 1980, no quadro da administração, é registrada apenas uma alteração insignificante: a denominação desta categoria profissional, que passa, no dia 13 de junho de 1985, de Técnico em Administração para simplesmente Administrador, através da Lei nº. 7.321. 34. Em 1991, o Conselho Federal de Administração (CFA) promove o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, sediado na UFRJ, nos dias 28 a 31 de outubro, reunindo 170 cursos de Administração de todo o país, que resulta na apresentação de proposta formal de um currículo mínimo, fixado pelo Conselho Federal de Educação, no dia 4 de outubro de 1993, através da Resolução nº. 2/93. Essa resolução assume a condição da Administração como uma ciência social aplicada. Entretanto, ainda segundo o autor, não obstante as organizações brasileiras estarem mergulhadas em um mundo cada vez mais globalizado e mutável, demandando profissionais preparados para enfrentar essa realidade, as escolas de Administração ainda formam profissionais baseadas em um currículo reformulado, porém, tradicionalista, cuja concepção inicial ainda está nos anos setenta (NICOLINI, 2000).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) estabeleceu o fim da vinculação entre formação e exercício profissional, liberando o ensino da exigência de formação obrigatória do profissional e dando maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras. Em 1997 o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº. 776, promove mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, para adaptá-los a essa realidade.

Esse cenário promove as condições para que aconteça em 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação

em Administração. Em 2005 o Conselho Nacional de Educação institui, através da resolução nº4, de 13 de julho, novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso de Administração, inserindo novos aspectos ao Projeto Pedagógico do Curso e dando às Instituições de Ensino Superior liberdade para promover mudanças necessárias em seus projetos pedagógicos, adequando-os às necessidades regionais e locais, bem como para definir o perfil do egresso que pretende formar e preparar para o mercado e para a sociedade (NICOLINI,2000; BECKE e GILIOLI, 2003).

Portanto, o avanço do ensino de Administração parece estar imbricado com os avanços e mudanças sociais, econômicos e políticos e as Instituições de Ensino Superior precisam estar atentas a estes cenários para lidarem com o desafio de promover as adequações necessárias.

6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO

A inovação das diretrizes curriculares nacionais foi fruto de um processo de adequação às exigências da sociedade em constante evolução. Representam um papel importante porquanto, ao dispor sobre os pressupostos gerais voltados para a formação profissional, e forçam a implementação de medidas inovadoras que perpassam, inevitavelmente, por uma avaliação do fazer universitário, com competência e qualidade (OLIVERIA, 2005).

Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, e a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que, ao então Conselho Federal de Educação-CFE incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, os quais serviram para estabelecer um patamar uniforme entre cursos de instituições diferentes e implicavam elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, independentemente de contextualização. Esse modelo inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, de mudarem as atividades curriculares e seus conteúdos, para atenderem às novas exigências de diferentes ordens, da ciência, da tecnologia e do meio (PARECER DO CES/CNE Nº. 0146/2002- DCN).

Posteriormente, a Lei 9.131, de 24/11/95, conferiu à Câmara de Educação Superior - CES, do Conselho Nacional de Educação – CNE, a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”. Neste entendimento, a LDB 9394/96 promove a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, marcando a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis. Por conseguinte, a CES/CNE, aprovou o Parecer nº. 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem:

- a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos;
- b) ser respeitadas por todas as IES; e
- c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Além disto, este Parecer estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem observar os seguintes princípios:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (RELATÓRIO do Parecer do CES/CNE nº. 0146/2002 - DCN).

Por conseguinte, em 03/04/2002, o Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, através do Parecer Nº CES/CNE 0146/2002, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, analisadas sob dois segmentos norteadores: as Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados e as Diretrizes Específicas por Curso.

6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: OS EIXOS QUE COMPÕEM O PROCESSO DIDÁTICO

As DCN trouxeram uma nova concepção de ensino da Administração no país, permitindo às Instituições de Ensino Superior – IES, maior autonomia para criação de seus projetos pedagógicos, assegurando, assim, melhores condições de qualidade de ensino e competitividade (RELATÓRIO MEC/SESU 4.034, DEZ, 2005).

Este mesmo entendimento é trazido no comentário de Oliveira (2005 p.02) quando diz:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em consonância com a LDB, procuram garantir uma organização curricular articulada com o projeto político-pedagógico, preservando-se a sua flexibilidade, para formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho contemporâneo, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, publicadas ao longo das últimas duas décadas, forçaram a implementação de medidas inovadoras, que buscaram adequação às demandas da sociedade em evolução e foram avançando e se aprimorando a cada nova edição.

Quadro 6 - Comparativo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração

DIRETRIZES TÓPICOS / EIXOS	PARECER Nº CES/CNE 0146/2002	PARECER Nº CES/CNE 0134/2003	RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2004	RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005	PARECER CNE/CES Nº438/2020
Organização do curso; regime de oferta		X	X	X	X
Projeto Pedagógico,	X ¹	X	X	X	
Organização Curricular	X ¹	X	X	X	
Estágios e Atividades Complementares,	X ¹				
Acompanhamento e Avaliação	X ¹	X	X	X	
Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso	X ¹				
Perfil Desejado do Formando	X ²	X	X	X	
Competências e Habilidades	X ²	X	X	X	
Conteúdos Curriculares; Componentes curriculares	X ²	X	X	X	
Estágio Curricular Supervisionado;		X	X	X	
Atividades Complementares		x	X	X	
Trabalho de Conclusão de Curso/ Monografia/ projeto de iniciação científica ou projeto de atividade		x	X	X	
regime acadêmico de oferta			X	X	
Do perfil e competências esperadas do egresso					X
Da gestão da aprendizagem do curso					X
Da avaliação das atividades					X
Da metodologia de ensino					X
Da interação com o mercado de trabalho					X
Do corpo docente					X

Fonte: A Autora (2020)

Legenda:

X¹ Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados

X² Curso de Graduação em Administração

X Itens estruturantes presentes nas DCN

O quadro acima apresenta os tópicos/eixos que figuram nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, permitindo visualizar os eixos estruturantes que se mantiveram nas DCN de 2002 a 2020, conforme discutiremos a seguir.

6.1.1 Parecer CNE/CES N° 0146/2002, aprovado em 03/04/2002 –

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

Como metodologia, para efeito deste Parecer, a Comissão analisou o conjunto das Propostas Curriculares Nacionais dos 11 (onze) Cursos de Graduação acima indicados, enfocando-as sob dois segmentos norteadores: a) Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados; b) Diretrizes Específicas por Curso.

As Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados abrangem os seguintes eixos: Projeto Pedagógico, Organização Curricular, Estágios e Atividades Complementares, Acompanhamento e Avaliação e Monografia.

As Diretrizes Específicas do Curso de Graduação em Administração abrangem os eixos: Perfil Desejado do Formando, Competências e Habilidades e Conteúdos Curriculares.

Este Parecer alega que as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, foram estabelecidas

[...] considerado segundo a respectiva área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários (p.7).

E ainda:

[...] tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto (p.8).

Quanto às diretrizes específicas do curso de Administração, no tocante ao *perfil desejado do formando*, este Parecer afirma que:

O curso de Administração deve ensinar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (p.15).

No que se refere às *competências e habilidades* a serem desenvolvidas nos formandos são especificadas as seguintes:

Os cursos de graduação de Administração devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- 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;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- 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;
- 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;
- 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 (p.15).

No entanto, os eixos curriculares são a inovação trazida por estas DCN, conforme Relatório MEC/SESu, publicado em dezembro 2005:

A grande inovação das DCN refere-se aos eixos ou conteúdos curriculares. Não se fala mais em matérias ou disciplinas. Caberá a cada instituição definir as disciplinas segundo os conteúdos curriculares estabelecidos nos quatro eixos de formação básica, profissional, de estudos quantitativos e tecnológicos e de formação complementar (MEC/SESu, 2005, p.20).

Assim, os conteúdos curriculares do curso são contemplados da seguinte forma:

Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I – *Conteúdos de Formação Básica*: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e Informação;

II – *Conteúdos de Formação Profissional*, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas interrelações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis;

III – *Conteúdos de Formação Complementar*, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas interrelações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias;

IV – *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 (p.16).

Portanto, a principal mudança implementada por estas DCN refere-se à flexibilização curricular, autonomia e a liberdade dadas às instituições para inovar seus projetos pedagógicos.

6.1.2 Parecer CNE/CES N° 134/2003, aprovado em 04/06/2003 -

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração

No Parecer CNE/CES N° 134/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração são analisadas por tópicos/eixos específicos, sendo eles: Organização do Curso, Projeto Pedagógico, Perfil Desejado do Formando, Competências e Habilidades, Conteúdos Curriculares, Organização Curricular, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Acompanhamento e Avaliação, Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso.

Segundo este Parecer:

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Administração devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes (p.2).

No tocante ao *perfil desejado do formando*, este documento reafirma o perfil apresentado nas DCN de 2002:

O curso de Administração deve ensinar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto

gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (p.15).

O seu texto ainda afirma que o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração deve estar comprometido com o perfil desejado do graduando e, para tanto, acrescenta:

Por isto mesmo serão estabelecidas as condições para que o bacharel esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (p.4).

Para o Projeto Pedagógico das Instituições, traz possibilidade de admissão de *Linhas de Formação Específicas*:

O Projeto Pedagógico de cada Curso de Graduação em Administração, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais (p.3).

Quanto aos *conteúdos curriculares*, continuam os campos interligados de formação:

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 (p.5).

No tocante às *competências e habilidades* a serem desenvolvidas nos formandos permanecem as citadas nas DCN de 2002 (descritas no tópico 5.1.1) acrescidas de mais dois itens:

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 (p.4)

Portanto, a principal mudança implementada é possibilidade de admissão no Projeto Pedagógico das Instituições, das *Linhas de Formação Específicas* nas diversas áreas da Administração, oportunizando um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica da Administração.

6.1.3 Resolução CNE/CES N° 1/2004, aprovada em 02/02/2004 –

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências

Esta Resolução traz a organização do curso expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo os seguintes eixos/tópicos: o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Além de reafirmar a possibilidade de admissão, no Projeto Pedagógico das Instituições, de *Linhas de Formação Específicas* nas diversas áreas da Administração, também altera a nomenclatura do curso, que passa a ser *curso de graduação em Administração, Bacharelado*.

Contudo, em 10 de setembro de 2004, o Conselho Federal de Administração - CFA e a Associação Nacional dos Cursos de Administração - ANGRAD entraram com um pedido de retificação desta Resolução CNE/CES nº.01/2004, a fim de tornar mais claro às instituições que ministram cursos de graduação em Administração os seguintes pontos: a extinção das habilitações, a definição de prazo para a implantação das novas diretrizes, a revogação do Resolução CFE nº.2/93, que fixou o currículo mínimo do curso de graduação em Administração. Em 03 de fevereiro de 2005, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer MEC/CNE/CES nº.23/2005, atendendo os itens acima (MEC/SESu, 2005).

No tocante ao Projeto Pedagógico do Curso, permanece, como perfil desejado do graduando, adaptabilidade contextualizada às demandas sociais e profissionais, conforme reza o artigo Art. 3º da Resolução em questão.

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.

Os conteúdos curriculares a serem contemplados no Projeto Pedagógico do Curso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos formandos permanecem as mesmas citadas nas DCN de 2003 - PARECER CN E/CES Nº 134/2003.

6.1.4 Resolução CNE/CES Nº 4/2005 aprovada em 13/07/2005 –

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências

Na Resolução nº 04 de 13/07/2005, a organização do curso, expressa em seu projeto pedagógico, abrange: o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, além do regime acadêmico de oferta.

Esta Resolução deixa clara a extinção das antigas habilitações do curso de Administração, conforme Art. 2º, parágrafo 3º:

As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico

A extinção das habilitações e implantação das Linhas de Formação Específicas esclareceu que estas não representam uma Habilitação, ou seja, “[...] constituem-se em um aprofundamento de estudos de uma determinada área estratégica da Administração e têm por finalidade atender às particularidades regionais e locais” (RELATÓRIO MEC/SESU 4.034, DEZ, 2005, p.72).

No tocante ao perfil do formando, competências e habilidades e componentes curriculares a serem contemplados no Projeto Pedagógico do Curso permanecem os mesmos citados nas DCN de 2004 - RESOLUÇÃO CNE/CES Nº1/2004.

6.1.5 Parecer CNE/CES Nº: 438/2020 - aprovado em 10/07/2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração

Estas Diretrizes Curriculares se apresentam articuladas com outras ações ministeriais mais amplas, direcionadas ao ensino superior brasileiro e impõe uma reformulação dos cursos de Administração no tocante à forma, concepção filosófica, a metodologia, a definição “do que fazer” e “como fazer” do curso.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração trazem como pontos estruturantes os seguintes eixos: Perfil e competências esperadas do egresso; organização do curso de graduação em administração; gestão da aprendizagem do curso; avaliação das atividades; metodologia de ensino; interação com o mercado de trabalho; corpo docente. São válidas tanto para os cursos presenciais, quanto para o ensino a distância, e as instituições têm o prazo de três anos após a publicação para se adequarem.

Segundo as novas diretrizes, *o perfil do egresso* do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.

O conjunto de *conteúdos, competências e habilidades* que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas, tendo como *competências gerais* a serem desenvolvidas as seguintes:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:

I- Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos,

Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso.

II - Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira).

III - Analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes.

IV - Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades - Julgar a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Identificar, sumarizar, analisar e interpretar informações qualitativas e/ou quantitativas necessárias para o atingimento de um objetivo inicial. Julgar a relevância de cada informação disponível, diferenciando meras associações de relações causais. Comunicar suas conclusões a partir da construção e análise de gráficos e de medidas descritivas. Identificar os contextos em que técnicas de inferência estatística possam ser utilizadas e, por meio delas, julgar até que ponto os resultados obtidos em uma amostra podem ser extrapolados para uma população.

V - Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional - Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades. Formular problemas e suas soluções, de forma que as soluções possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações, envolvendo as etapas de decomposição dos problemas, identificação de padrões, abstração e elaboração de sequência de passos para a resolução.

VI - Gerenciar recursos - Estabelecer objetivos e metas, planejar e priorizar ações, controlar o desempenho, alocar responsabilidades, mobilizar as pessoas para o resultado.

VII - Ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos.

VIII - Comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências e dados, deixando claro quando suportada apenas por indícios, com a preocupação ética de não usar dados para levar a interpretações equivocadas.

IX - Aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.

§ 1º - Além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas em acordo com a especificidade do curso.

§ 2º - As competências descritas no caput, assim como as competências específicas, devem ser compreendidas como tendo seu desenvolvimento ao longo do curso, não pela simples exposição a uma disciplina ou componente curricular, requerendo que o estudante pratique a capacidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e receba *feedback* construtivo em relação ao seu desempenho.

§ 3º - Os conhecimentos fundamentais de que trata o item I. do caput, não devem ser necessariamente tratados como disciplinas do Curso, podendo ser trabalhados de forma diferente, como atividades, serviços, práticas supervisionadas, áreas de estudos, propostas e justificadas no - Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Quanto aos métodos de ensino-aprendizagem, as novas diretrizes enfocam o ensino ativo, traduzido na postura ativa dos alunos, na autonomia e na atividade prática, com *feedback*³ construtivo. Portanto, os métodos devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, devem se orientar nas premissas de que:

Art. 10º Os métodos de ensino-aprendizagem, salvo melhor conhecimento produzido pelo curso, devem se orientar nas premissas de que:

I - A aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de aprendizagem

II - A aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender.

III - O desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam *feedback* construtivo em relação ao seu desempenho.

Segundo avaliação do Conselho Regional de Administração de Minas Gerais (CRA-MG-2020), as atuais diretrizes contemplam como pontos principais: *Curso por competência e práticas profissionais obrigatórias e supervisionadas*, que proporcionam uma vivência profissional aliada à teoria, levando a uma aproximação com a realidade do mercado de trabalho, e *Competências e mecanismo de avaliação*, que deve avaliar o impacto do curso no aluno e na sociedade.

No entendimento do Instituto INSPER 2020, as novas DCN apresentam como elemento fundamental a flexibilidade e focam nas competências que devem ser desenvolvidas, estabelecendo algumas fundamentais e dando às instituições a liberdade de adicionar outras em função da especificidade de seu curso, com o compromisso de não apenas transmitir um conhecimento ou conteúdo, mas de desenvolver habilidades de aplicar o conteúdo em diferentes contextos. Com foco também voltado para resultados, as novas DCN trazem às instituições a necessidade de implementar um processo de gestão da aprendizagem e, como ponto relevante, apontam uma maior preocupação com a formação pedagógica do corpo docente.

³ *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento. Neste contexto pode-se traduzir por: opinião; retorno; comentário.

6.2 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA DIDÁTICA CRÍTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Ao longo deste estudo, vimos, através de teóricos como Saviani (1991), Veiga (1994, 2004), Libâneo (2013) e Belletati e Domingues (2015), que a Didática Crítica centra-se na formação do ser humano e que seus objetivos sociopolíticos e pedagógicos buscam compreender e analisar a realidade social na qual a escola está inserida, de forma a possibilitar aos alunos o domínio de conhecimentos sólidos, desenvolvendo nestes o pensamento crítico, independente e criativo face a problemas da realidade social, bem como, condições de ação prática nos processos democráticos da sociedade.

Vimos ainda que, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a didática crítica procura entender, com clareza, os condicionantes sociais e o grau em que as contradições sociais marcam a educação e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Vimos, também, que o ensino crítico acontece quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.

Portanto, baseada neste entendimento, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração nos permite observar não haver indícios da presença de uma didática crítica na concepção pedagógica das DCN aprovadas no período de 2002 a 2005, conforme discutiremos a seguir.

Como foi apresentado, as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas através PARECER CNE/CES Nº 146/2002, trazem em sua concepção pedagógica do processo educativo e, conseqüentemente, das ações pelas quais a educação e o ensino venham a efetivar-se, o objetivo de formar profissional **adaptável às demandas do contexto social no qual está inserido**, e não, profissional, agente ativo, instrumento de transformação social:

O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja **capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento** no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, **apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador** (PARECER CNE/CES Nº 146/2002, p.15).(Grifo nosso).

O mesmo entendimento permanece nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, aprovadas no PARECER CNE/CES Nº 134/2003, na RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1/2004 e na RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4/2005.

O PARECER Nº 134/2003 ainda cita a necessidade de “[...] profissional **adaptável** e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que **se ajuste sempre às necessidades** emergentes” (p.2). (Grifo nosso).

No entanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas através do PARECER CNE/CES Nº: 438/2020 já apontam, em seu Art. 3º, um perfil de egresso voltado para sustentabilidade nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (item I) e para uma abordagem crítica sistêmica, nas dimensões humana, social, política, ambiental, legal, ética e econômico-financeira (item II).

Neste sentido, percebemos uma articulação com o que nos dizem os autores, quando se referem à didática crítica, informando que esta busca entender com clareza os condicionantes sociais e o grau em que as contradições sociais marcam a educação (SAVIANI, 1991) e, voltada para a dimensão sociopolítica, busca compreender e analisar a realidade social na qual a escola está inserida (VEIGA, 2004).

Quanto aos métodos de ensino-aprendizagem, as novas diretrizes curriculares enfocam o ensino ativo, traduzido na postura ativa dos alunos, na autonomia e na atividade prática, com *feedback* construtivo (Art.3º, item IX e § 2º e Art.10º). O objetivo é “fazer com que o estudante deixe de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passe a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas” (p. 02). Nesse sentido, percebemos articulação com o que nos diz Veiga (1994, 2004) ao comentar que, na Didática Crítica, a relação pedagógica assenta-se na autonomia e na reciprocidade dos sujeitos que fazem parte do processo formativo, professor e estudante.

O relatório do Parecer Nº: 438/2020 comenta que o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem estimula o pensamento crítico e convida o jovem a participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade. Neste sentido, percebemos articulação com o que nos dizem os teóricos, como Saviani (1991), informando que a pedagogia crítica busca a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade, assim como, Libâneo (2013, p.108) quando diz que o ensino crítico acontece quando “[...] a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.” Este autor ainda

acrescenta que a consciência crítica “[...] não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face à problemas da realidade social, disciplinado pela razão científica” (Idem).

O relatório do Parecer Nº: 438/2020 ainda acrescenta que o uso das metodologias ativas coloca o aluno como protagonista do seu processo de construção do saber, onde o professor deixa de ser o ator principal em sala de aula e se torna um mediador do conhecimento. Neste ponto, percebemos relação com o que dizem Belletati e Domingues (2015) ao comentarem que, na perspectiva de uma didática crítica, o professor é compreendido enquanto mediador fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que desenvolve nos alunos a independência de pensamento e de crítica e condições de ação prática nos processos democráticos da sociedade.

As novas Diretrizes Curriculares também apontam uma maior preocupação com a formação pedagógica do corpo docente. O capítulo VIII, Art.12º diz:

§ 1º. O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

§ 2º. A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso.

Essa proposta mostra-se articulada com Veiga (2004) quando diz que a pedagogia crítica, voltada para a dimensão sociopolítica, apresenta uma didática preocupada com o trabalho docente, com o ensino e com a aprendizagem do aluno. Também converge para o entendimento de Belletati e Domingues (2015) quando dizem que, na perspectiva da didática crítica é preciso que o professor tenha claro em mente o projeto de sociedade para o qual pretende contribuir com seu ato pedagógico. “Faz-se necessário encarar as implicações estruturais da prática, o que pressupõe clareza sobre os objetivos que se pretende com determinado conteúdo e/ou estratégia, a concepção que se tem de como os alunos apreendem os conteúdos” (Idem, p.12).

Diante do exposto, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas através do PARECER CNE/CES Nº: 438/2020, realizada à luz do que nos dizem os teóricos da educação, nos leva a perceber indícios de uma didática crítica, em sua concepção pedagógica, identificados nos pontos estruturantes de seu projeto pedagógico, os quais foram apresentados neste capítulo.

7 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, EM CARUARU/PE

Neste capítulo, procederemos com a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru/PE, visando identificar se o mesmo agrega os eixos de uma perspectiva didática crítica e, assim, atender ao terceiro objetivo específico, proposto neste estudo.

Inicialmente, verificamos que o PPC analisado, acessado, via internet, em 29/01/2021, no site da IES campo de pesquisa, ainda está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas através da RESOLUÇÃO CNE/CES N° 4/2005. Salientamos, contudo, que as novas diretrizes curriculares, instituídas através do PARECER CNE/CES N°: 438/2020, aprovado em 10/7/2020, dão às IES o prazo de três anos, após sua publicação, para se adequarem.

O documento analisado tem como itens estruturantes os tópicos: perfil do curso, atividades do curso, perfil do egresso, forma de acesso ao curso, representação gráfica de um perfil de formação, sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, sistema de avaliação do projeto do curso, trabalho de conclusão de curso (TCC) e estágio curricular.

Por conseguinte, um fato que muito nos chama a atenção na análise deste PPC é que, em seu texto inicial, tópico intitulado *Perfil do curso*, o documento traz uma contextualização econômica e social referente ao curso de enfermagem, na qual é feita uma análise detalhada sobre a evolução histórica do setor, a expansão deste ensino e o mercado de trabalho dos profissionais deste seguimento, nos levando a pressupor ter havido um equívoco na formatação deste documento, com falha de atenção quanto a revisão do texto em questão.

Em seu tópico 2 - *Atividades do curso*, o documento trata da concepção e composição das atividades complementares, atendendo ao proposto pela Resolução n° 04 de 13/07/2005, em seu Art.5°, item IV: “Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” e, mais especificamente, em seu Art. 8°:

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

O PPC em análise esclarece que as atividades complementares

[...] se inserem no Projeto Pedagógico do Curso como incentivadoras à aprendizagem ativa e ao ensino baseado em competências [...] e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento, a aderência à formação geral e específica do discente, bem como mecanismos inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento. (PPC – Administração, 2013, p.04).

Para tanto, apresenta o Programa de Experiências – PEX, que consistem em: Visitas técnicas; Projetos de pesquisa; Programa de Iniciação Científica e Tecnológica – PICT; Monitoria; Palestras, seminários, congressos; Oficinas; Minicursos; Atividades ou cursos de extensão; Participação em atividades voluntárias de assistência à população; Disciplinas extracurriculares, oferecidas a outros cursos ou por outra instituição de ensino superior; Estágios extracurriculares; Trabalhos interdisciplinares; Atividades relacionadas a questões Étnico-raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Atividades relacionadas a Políticas de Educação Ambiental; Atividades relacionadas aos Direitos Humanos.

Quanto ao *perfil do egresso*, tratado em seu tópico 3, este PPC está em conformidade com o preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CES/CNE Nº 4/2005), reafirmando que “[...] o egresso do curso de Administração deverá ser capaz de compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento” e “deverá apresentar flexibilidade intelectual e adaptabilidade no trato das diversas situações do campo de atuação do administrador”. (PPC - Administração, 2013, p.06).

Este documento cita que o egresso do Curso de Administração deverá desenvolver as seguintes características:

- liderar, gerenciar e desenvolver pessoas;
 - exercer de forma segura o processo da tomada de decisão;
 - conduzir com habilidade os processos de negociação;
 - operar crítica e analiticamente com valores e formulações matemáticas;
 - pensar de forma empreendedora, seja como funcionário ou como empresário;
 - definir problemas, equacionar soluções e pensar estrategicamente;
 - introduzir modificações no processo produtivo e atuar preventivamente;
 - analisar oportunidades no âmbito nacional e internacional
- (PPC- Administração, 2013, p.06)

E, por conseguinte, o Administrador egresso deverá ser capaz de:

- Elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações, visando o sucesso empresarial da instituição, na qual é responsável pela administração;
 - Elaborar pareceres e perícias administrativas e gerenciais, de forma a realizar a melhor tomada de decisão para a sua empresa;
 - Elaborar relatórios organizacionais, estratégicos e operacionais, garantido assim o melhor acompanhamento sistêmico e gerencial para a sua instituição;
 - Realizar consultoria em gestão e administração, visando garantir os melhores resultados para a organização;
 - Identificar oportunidades e implementar novos negócios sustentáveis, garantindo o crescimento da instituição de forma ética, responsável e com qualidade.
 - Implementar ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, respeitando as peculiaridades étnico-raciais e os direitos humanos;
 - Comunicar-se nas formas escrita, oral e gráfica compatíveis com o exercício profissional, facilitando os processos de negociação nas relações interpessoais ou intergrupais;
 - Gerenciar equipes de trabalho multidisciplinares no desenvolvimento e suporte a projetos ambientais buscando a excelência através da melhoria contínua dos serviços prestados;
 - Assumir a postura de permanente busca de atualização e aprofundamento profissional, garantindo melhor qualidade de serviços e produtos;
 - Aplicar a ética e agir com responsabilidade profissional, atuando em conformidade e probidade.
- (PPC - Administração, 2013, p.06-07).

No tocante a *matriz curricular do curso*, apresentada no tópico 5 - *Representação gráfica de um perfil de formação* – inicialmente é enfatizada a recomendação Resolução nº 04 de 13/07/2005, reafirmando que:

De acordo com a Resolução CES/CNE Nº 4/2005, o Curso de Graduação em Administração obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais, levando em consideração a educação multidisciplinar e humanista, desenvolvendo competências no aluno qualificando-o no domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções na área de Administração eficazes para o atendimento ao mercado de trabalho (PPC- Administração, 2013, p.06).

Por conseguinte, a Matriz Curricular do Curso é constituída de 8 módulos, com enfoques específicos:

Fundamentos da Ciência: visa possibilitar ao aluno o conhecimento das diversas ciências essenciais para a formação de um administrador, quando ocorre o primeiro contato com a história da Administração trabalhada na disciplina Teorias da Administração, sendo o aluno estimulado a avaliar criticamente o cenário e os processos essenciais da Administração, desenvolvendo competências como raciocínio lógico, observação, compreensão do indivíduo e suas relações na sociedade, bem como as relações Étnicos-raciais e o Estudo da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Fundamentos da Empresa: visa mostrar de uma forma mais específica o conceito de empresa, trabalhando disciplinas como Contabilidade Geral. Além disso, explorará as demais ciências fundamentais para o bom exercício da Administração, como Direito e Economia, estimulando o aluno a desenvolver as competências iniciais para gestão empresarial.

Finanças e Negócios: fornecerá o embasamento técnico de disciplinas fundamentais para qualquer Curso de Administração com a diferença de trazer atividades práticas a todas elas. Dessa forma, aliando a teoria e a prática o aluno estará mais preparado para realização de atividades, visto que ele aplicará realmente os conhecimentos teóricos no dia a dia. Nesse momento o aluno desenvolve a habilidade de avaliar resultados e tomar decisões com maior grau de certeza.

Mercado e Comunicação: traz ao aluno a vivência do ambiente empresarial em que está inserido. As principais mudanças, as tendências e as projeções de cenário que devem guiar as decisões organizacionais. Nesse momento ele desenvolve habilidades e atitudes comerciais e de marketing essenciais para o gerenciamento de negócios.

Empreendedorismo e Estratégia: visa a despertar no aluno a capacidade de empreender e transformar a realidade, um entendimento aprofundado da realidade da pequena e média empresa e da visão estratégica necessária para construir um modelo empresarial capaz de se desenvolver no novo contexto empresarial. É estimulado a tomar iniciativa, a desenvolver a capacidade de tomar decisão e novos negócios assumindo postura empreendedora.

Competitividade e Tecnologia: visa a apresentar elementos essenciais para o mundo de negócios como o mercado de capitais, além de reforçar a ênfase na importância da Tecnologia para o ambiente empresarial com destaque para a disciplina Administração de Sistema de Informação. Nesse momento as habilidades e atitudes mais avançadas de administração são desenvolvidas voltadas para a administração financeira e gestão tributária, habilitando a análise de cenário e tendências mais complexas e tomada de decisão.

Logística e Operações: visa apresentar a área industrial da administração, dando ênfase para as disciplinas que estudam o conhecimento da indústria e suas operações. As disciplinas de Administração da Produção e Logística Empresarial e Gestão de Suprimentos fornecem o embasamento necessário para o profissional dessa área, desenvolvendo a habilidade de gerenciar organizações industriais focando nos processos essenciais.

Gestão Humana e Sustentabilidade: traz para os alunos elementos modernos de Governança Corporativa. Tendências atuais e a importância da gestão de pessoas, dos processos de sustentabilidade, das políticas de Educação Ambiental e do respeito aos Direitos Humanos, para as organizações que pretendem ter sucesso hoje, amanhã e sempre (PPC - Administração, p.08-09).

7.1 A PERSPECTIVA DIDÁTICA DO PPC EM QUESTÃO

Como foi apresentado no tópico 5.2 deste estudo, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração - Resolução CES/CNE Nº 4/2005 - não encontrou indícios da presença de uma didática crítica em sua concepção pedagógica. Sendo o Projeto Pedagógico do Curso em análise, fundamentado nas prerrogativas desta resolução, já remete à possibilidade de uma perspectiva didática não aderente às premissas fundantes da didática crítica. Este raciocínio pode ser confirmado na análise de pontos estruturantes deste PPC, conforme mostraremos a seguir.

Primeiramente, vimos, neste estudo, que a didática crítica procura entender os condicionantes sociais, suas contradições e impacto na educação, visando a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Vimos

que o ensino crítico acontece quando os conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, agentes ativos na transformação das relações sociais, cujo objetivo é formar profissional, instrumento de transformação social. (SAVIANI, 1991; LIBÂNEO, 2013).

No entanto, o *perfil do egresso*, apresentado no tópico 3 deste PPC, reforça a seguinte concepção:

[...] o egresso do curso de Administração deverá ser capaz de compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas **da produção e de seu gerenciamento**. Além disso, deverá **apresentar flexibilidade intelectual e adaptabilidade no trato das diversas situações do campo de atuação do administrador** (PPC - Administração, 2013, p.06). (Grifo nosso).

Este entendimento é traduzido nas características e capacidades a serem desenvolvidas no egresso, citadas no tópico 3 do documento e apresentadas no início deste capítulo.

Portanto, podemos perceber um perfil desejado de formando muito mais voltado para um profissional adaptável às demandas do contexto social no qual está inserido (situações do campo de atuação do administrador) do que um profissional, agente ativo, instrumento de efetiva transformação social.

Por conseguinte, o mesmo entendimento é reforçado no enfoque trazido para a *matriz curricular do curso*, que visa qualificar o aluno para soluções eficazes no atendimento às demandas do mercado de trabalho:

De acordo com a Resolução CES/CNE Nº 4/2005, o Curso de Graduação em Administração obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais, levando em consideração a educação multidisciplinar e humanista, desenvolvendo competências no aluno **qualificando-o no domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções na área de Administração eficazes para o atendimento ao mercado de trabalho** (PPC - Administração, 2013, p.08). (Grifo nosso).

Esta concepção é traduzida nos enfoques específicos ou módulos formadores do curso, apresentados no tópico 5 do documento e também citados no início deste capítulo. Nestes módulos, o aluno é estimulado a: avaliar criticamente o cenário e os processos essenciais da Administração; desenvolver as competências iniciais para gestão empresarial; desenvolver a habilidade de avaliar resultados e tomar decisões com maior grau de certeza; desenvolver habilidades e atitudes comerciais e de marketing essenciais para o gerenciamento de negócios; tomar iniciativa, a desenvolver a capacidade de tomar decisão e novos negócios; desenvolver a

habilidade de gerenciar organizações industriais focando nos processos essenciais; conhecer elementos modernos de Governança Corporativa⁴.

Portanto, observamos que a proposta trazida na matriz curricular do curso visa atender às necessidades do mercado trabalho da área, e o desenvolvimento de competências visa a gestão eficaz das empresas. O estímulo a uma criticidade, citado no primeiro módulo da matriz curricular do curso, não poderia ser confundido com o ensino crítico, visto que visa a avaliação do cenário e dos processos essenciais da Administração, conforme segue:

Fundamentos da Ciência: visa possibilitar ao aluno o conhecimento das diversas ciências essenciais para a formação de um administrador (...) sendo o aluno estimulado a avaliar criticamente o cenário e os processos essenciais da Administração (PPC - Administração, 2013, p.09).

Sendo assim, a proposta pedagógica do curso, traduzida na matriz curricular, não evidencia a presença do ensino crítico, visto que, os conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propostos não evidenciam a intenção de formação de consciência crítica dos alunos, ou seja, o pensamento independente e criativo face à problemas da realidade social, de forma a tornarem-se agentes ativos na transformação das relações sociais.

Por fim, no tocante as *atividades do curso*, tratadas no tópico 2 do documento, este afirma que as atividades complementares “[...] se inserem no Projeto Pedagógico do Curso como **incentivadoras à aprendizagem ativa** e ao ensino baseado em competências”. (Grifo nosso). Para tanto, apresenta como componente curricular obrigatório o PEX – Programa de experiências, que oferta várias atividades externas à sala de aula, flexíveis à escolha do aluno, acrescentando que “as atividades são realizadas sob a orientação de um professor e englobam, em suma, **tudo que fuja à rotina da sala de aula**” (PPC - Administração, 2013, p.04 e 05). (Grifo nosso).

Esclarecemos, portanto, que a aprendizagem ativa acontece quando o indivíduo consegue se envolver de forma ativa na aquisição de conhecimento e a metodologia ativa combina vários recursos e técnicas de ensino que promovem um envolvimento maior dos estudantes durante as aulas. Alguns exemplos desses recursos e técnicas são: discussões, debates,

⁴ A governança corporativa é um conjunto de regras e normas que as empresas seguem com o intuito de alinhar os objetivos da companhia e dos investidores, baseados em quatro pilares principais: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa.

estudos em grupo, jogos pedagógicos, interações on-line, atividades práticas. O uso desta metodologia possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, facilidade para reter o conhecimento, maior motivação, estímulo à autonomia, dentre outros benefícios.

Logo, a oferta de atividades complementares externas à rotina de sala de aula não sugere, necessariamente, estímulo à aprendizagem ativa. Esta não se limita à participação em atividades externas ao contexto de sala de aula, nem, tampouco, se traduz nelas. Pelo contrário, o estímulo à participação ativa do aluno deve estar presente em todo o processo de ensino.

Diante do exposto, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, instrumento de pesquisa desse estudo, nos permite observar não haver indícios de presença de uma didática crítica em sua concepção pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo trouxemos as informações apresentadas por pesquisadores da área de educação, sobre insatisfações e limitações percebidas pelos administradores recém-formados e sobre fragilidades existentes na formação profissional de administradores nos cursos de graduação. Estes autores apontam a necessidade premente de reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração, tanto em suas estruturas curriculares de formação profissional, como na adoção de práticas didático-pedagógicas inovadoras e efetivas na superação das dificuldades relacionadas à fragmentação disciplinar do ensino (LOPES, 2007; CALIARI et al., 2017).

A partir da leitura de teóricos da educação compreendemos que a didática, enquanto teoria do ensino, vem ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz e facilitar o ensino e a aprendizagem, e que o ensino é crítico porque implica em objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social. Logo, o ensino, como fenômeno complexo, enquanto prática social, que conforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, exige dos educadores e dos educandos, ação reflexiva-crítica-analítica frente às necessidades dos contextos social e pedagógico nos quais estão inseridos, contribuindo para a formação da consciência crítica dos alunos, levando-os à condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.

Partindo deste entendimento, percebendo que a utilização da didática crítica poderia contribuir para uma melhor articulação do curso de Administração, no tocante a minimizar as limitações percebidas pelos alunos e as fragilidades apontadas na formação profissional de administradores nos cursos de graduação, a pergunta orientadora deste estudo foi: A proposta didática presente no curso de Administração apresenta indícios de uma perspectiva crítica? Logo, para responder este questionamento nos propusemos a analisar se a proposta didática presente no curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru, apresenta indícios de uma perspectiva crítica. Para tanto, este objetivo geral foi traduzido em três objetivos específicos.

Inicialmente, como primeiro objetivo, levantamos, na bibliografia da área, os elementos constitutivos do processo didático, numa perspectiva crítica. Verificamos que a didática crítica é uma didática contextualizada, que toma o ensino como prática social e, voltada para a dimensão sociopolítica, apresenta uma didática preocupada com o trabalho docente, com o

ensino e com a aprendizagem do estudante. Apoiada na reflexão crítica e na autonomia dos alunos, o professor é entendido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, que desenvolve nos estudantes o domínio de conhecimento sólidos e o pensamento crítico, independente e criativo face a problemas da realidade social. Logo, a didática crítica enfatiza a necessidade do desenvolvimento do ensino objetivando construir condições de ação prática nos processos democráticos da sociedade, tendo os alunos como agentes ativos de transformação das relações sociais. Assim, a didática crítica proporciona uma aprendizagem favorecida: pela postura ativa do aluno no processo de aprendizagem; pela motivação para o aprendizado, diante da sua autonomia no processo de aprendizagem e percepção do propósito do que está aprendendo, sentindo-se capaz de aprender; e pela atividade prática, com *feedback* construtivo em relação ao seu desempenho.

Posteriormente, como segundo objetivo, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração, do período de 2002 a 2020, nos permitiu identificar os eixos componentes do processo didático destas diretrizes, constatando não haver indícios da presença da didática crítica nas DCN aprovadas no período de 2002 a 2005, visto que estas trazem em sua concepção pedagógica o objetivo de formar profissional adaptável às demandas do contexto social no qual está inserido, (situações do campo de atuação do administrador), e não, profissional, agente ativo, instrumento de transformação social, como objetiva a didática crítica.

Entretanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas através do PARECER CNE/CES Nº: 438/2020 apresentam indícios de uma perspectiva didática crítica, visto que, apontam para um perfil de egresso voltado para sustentabilidade nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais e para uma abordagem crítica sistêmica, nas dimensões humana, social, política, ambiental, legal, ética e econômico-financeira. No tocante aos métodos de ensino-aprendizagem, enfocam o ensino ativo, traduzido na postura ativa dos alunos, na autonomia e na atividade prática, com *feedback* construtivo, sugerindo o uso das metodologias ativas como estímulo ao pensamento crítico e independente e, dessa forma, incentivando o/a aluno/a a participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade. Além disto, as novas diretrizes trazem uma maior preocupação com a formação pedagógica do corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, convergindo com o proposto pela didática crítica, quando apresenta preocupação com o trabalho docente, com o ensino e com a aprendizagem do aluno.

Como terceiro objetivo, identificamos que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, em Caruaru, não agrega os eixos de uma perspectiva didática crítica. Baseado ainda na Resolução CES/CNE Nº 4/2005 – que não apresenta indícios de uma didática crítica em sua concepção pedagógica - aponta um perfil de egresso voltado para um profissional adaptável às demandas do contexto social, qualificado para soluções eficazes no atendimento às demandas do mercado de trabalho, ou seja, para a gestão eficaz das empresas. A matriz curricular do curso não evidencia a presença do ensino crítico, visto que, os conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propostos não evidenciam a intenção de formação de consciência crítica dos alunos, de forma a tornarem-se agentes ativos na transformação das relações sociais.

Portanto, a conclusão obtida na realização do terceiro objetivo específico deste estudo nos permite responder e, conseqüentemente, alcançar nosso objetivo geral, que foi: Analisar se a proposta pedagógica do curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior, em Caruaru, apresenta indícios de uma perspectiva didática crítica.

Não obstante, salientamos que a ausência de uma perspectiva didática crítica no Projeto Pedagógico do Curso de Administração pode levar ao risco de uma prática pedagógica desarticulada do contexto social onde a escola está inserida e, portanto, descomprometida com uma proposta de transformação das relações sociais. Também, a ausência de uma didática crítica no PPC, que tome o ensino como prática social, apoiado na reflexão crítica, pode comprometer a clareza de entendimento do professor sobre os objetivos que pretende alcançar com determinado conteúdo e/ou estratégia, visto ter pouca clareza do projeto de sociedade para o qual pretende contribuir com seu ato pedagógico. Por fim, a ausência de uma ação crítica-reflexiva frente às necessidades dos contextos social e pedagógicos nos quais estão inseridos ainda pode proporcionar aos professores e alunos um fazer-didático pouco adequado e pouco significativo. Ou seja, a lacuna deixada pela ausência de uma didática crítica no PPC pode levar ao predomínio de uma didática tradicional, que favorece uma postura passiva dos alunos no processo de aprendizagem, com pouca autonomia, levando-os a desmotivação para o aprendizado por não perceberem o propósito do que estão aprendendo. E ainda, essa lacuna pode comprometer, nestes futuros profissionais, o desenvolvimento do pensamento crítico, independente e criativo face a problemas da realidade social.

Entretanto, consideramos que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração, analisado nesta pesquisa, apesar de não apresentar, de forma explícita, uma proposta didática crítica em sua concepção pedagógica, aponta indícios de que essa abordagem poderá ser incorporada em adequações futuras, visto que:

1) Ainda se encontra fundamentado na RESOLUÇÃO CNE/CES N° 4/2005 e, portanto, precisará adequar-se ao atual PARECER CNE/CES N°: 438/2020, que já apresenta uma proposta didática crítica.

2) A proposta trazida no atual PPC aponta interesse em incentivar a aprendizagem ativa nas atividades complementares do curso, embora, como já foi demonstrado, ainda não tenha, de fato, esta metodologia incorporada à sua proposta formativa. Vimos, no decorrer deste estudo, que o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem estimula o pensamento crítico, independente e criativo, em busca da possibilidade de articulação de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade.

Finalmente, diante dos riscos e possibilidades aqui apresentados acreditamos que a didática crítica é o caminho para uma melhor articulação dos cursos de graduação em Administração, tornando-se imperativo o alinhamento de seus Projetos Pedagógicos com esta perspectiva didática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Ed.70, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

BELLETATI, V.C.F.; DOMINGUES, Isaneide. **Da negação da didática à didática crítica**. *Revista Metalinguagens*, ISSN 2358-2790, n. 3, maio de 2015, p. 157-176.

BENCKE, Fernando Fantoni; GILIOLI, Rosecler Maschio. **Ensino de Administração no Brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira: em busca do vazio**. UCS/PUC, 2003.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec>. Acesso em: 02/02/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 02/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N. 5773 de 09 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 15/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em 31/09/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 08/12/2004**. MEC/SESu. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_mec_adm.pdf. Acesso em: 15/10/2020.

BRESCIANI, Sirlene Aparecida Takeda. **Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de administração da Unipar – Paraná**. UNIPAR, 2011.

CALIARI, Leonardo; MOREIRA, Martiele; BORGES, Sávio; ADÃO, Sebastião. **A formação do administrador e a sua orientação profissional para o mercado de trabalho**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata, Argentina, 22,23,24 de 2017.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da Fcap/UPE**. UFPE, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 13-24.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo: FDE, 1991, Série Idéias, n.11. p.15-25.

CASTRO JÚNIOR, Reynaldo de. **Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente**. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didacta Magna**. (1621-1657). [E-book]. e-BooksBrasil.com. Novembro, 2001.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da.; NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior**. Rev. Docência no Ensino Superior, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática: suas relações, seus pressupostos**. In: VEIGA. I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1990. p. 13-24.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola. 2010. ISBN: 978-85-15-03772-8. p. 75-100.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2ª. Ed. 2013.

LOPES, Paulo . **A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão**. Seminário Ciências Sociais e Humanas, v. 27, p. 187-201, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3749/3009>. Acesso em: 11.Jul.2019.

_____. **Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Graduação**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-epa-136.pdf>. Acesso em: 04.Jul.2019.

LOURENCO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. **Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2016, vol.21, n.3, pp.691-718. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 25-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana (orgs.). **Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 244 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.), DELANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. 21ª ed.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. 28ª ed.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **A graduação em administração no brasil: Uma análise das políticas públicas**. Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Antonia Carlinda Cunha de. **O curso de administração à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.32, p.29-42, jan./jun. 2005.

PASSOS, Miriam. **Professores do ensino superior: práticas e desafios**. Ed. Mediação: Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves. **Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula**. UFPE, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Pressupostos Teóricos para o Ensino da Didática**. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 43-52.

RIBEIRO, Elisa Antonia; MEDEIROS, Danilo Custódio de. **Expansão da educação superior no brasil na última década: surgimento de um novo cenário de acesso?** Revista brasileira da educação profissional e tecnológica. vol.1, 2020. ISSN - 2447-1801.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, C.A.G. **Pressupostos teóricos da didática**. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 43-52.

SANTOS, Eliane Galvão; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Aprendizagem Da Docência Universitária**. (UFSM). Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 38-53, 2012 – ISSN: 1982-3207.

SANTOS, Humberto Correia dos. **A didática no Brasil: sua trajetória e finalidade**. Revista Estação Científica - Juiz de Fora, nº 11, janeiro – junho/2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Geraldo Rodrigues da. **Professores Universitários dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas**. UCS, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA, Denise Toldo (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **A prática pedagógica do professor de Didática**.
Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2004.