



Revista de Administração : Ensino e Pesquisa

Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

ISSN: 2358-0917

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em
Administração
Brasil

Oliveira, Edenis Cesar de

Um olhar sob a perspectiva do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Bacharelado
em Administração: um estudo de caso na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 17, núm. 3, 2016, -, pp. 403-437

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533560871001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DO
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)
DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS - UFSCAR

A LOOK UNDER THE PERSPECTIVE OF THE
EDUCATIONAL PROGRAM PLANNING (EPP)
OF THE BACHELOR DEGREE IN BUSINESS ADMINISTRATION:
A CASE STUDY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF
SÃO CARLOS – UFSCAR

Recebido em: 04/07/2016 • Aprovado em: 29/08/2016

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editora Científica: Claudia Stadlober

DOI 10.13058/raep.2016.v17n3.456

EDENIS CESAR DE OLIVEIRA *edeniscesar@ufscar.br*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a percepção crítica sobre o PPC do Curso de Administração da UFSCar – *campus* Lagoa do Sino, sob a perspectiva dos atores mais diretamente envolvidos com esse instrumento. Assentado sobre os pressupostos do paradigma interpretativo, utilizou-se um modelo qualitativo de pesquisa, de caráter exploratório. Como instrumento de coleta de dados, serviu-se da análise documental, questionário e observação participante. Os principais resultados apontam que, de um modo geral, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) traduz-se numa ferramenta de importância na gestão do curso. Contudo evidenciou-se necessidade de maior ênfase na divulgação desse instrumento no âmbito da comunidade acadêmica. Não obstante a isso, a funcionalidade e consolidação da metodologia proposta pelo PPC exigem de todos os atores envolvidos um esforço de gestão acadêmica com objetivos claros, pautados numa agenda funcional, construída e praticada a várias mãos. Em suma, a gestão acadêmica, vista sob essa ótica, carece de uma reformulação nos seus processos de execução, sobretudo no que diz respeito ao controle, no sentido de construir canais formais de aferição dos resultados do modelo implementado, consequentemente, gerando condições de retroalimentar o sistema e aprimorá-lo constantemente.

Palavras-chave: Curso de Administração. Projeto Pedagógico de Curso. UFSCar. Bacharelado. Gestão Acadêmica.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the critical perception of PPC Management UFSCar Course at the Lagoa do Sino, from the perspective of the actors most directly involved with this instrument. Based on the assumptions of the interpretative paradigm, we used a qualitative, exploratory research model. As a data collection instrument, we employed document analysis, questionnaires and participant observation. The main results show that, in general, the Educational Program Planning (EPP) translates into an important tool for academic management. However, they revealed a need for greater emphasis on publicizing this instrument within the academic community. Despite this, the functionality and consolidation of the methodology proposed by the EPP require from all stakeholders an academic management effort with clear objectives, guided by a practical agenda built and practiced by several hands. In short, academic management, seen in this light, needs a redesign of its implementing processes, especially with regard to control and to building formal channels for measuring the results of the implemented model, consequently generating conditions feed back into the system and improve it constantly.

Keywords: Business Administration. Educational Program Planning. UFSCar. Bachelor Degree. Academic Management.

INTRODUÇÃO

A importância da educação na formação do cidadão tem sido discutida desde tempos remotos. Nas últimas décadas, o assunto tem ocupado as mais diversas arenas de debate. Seja no âmbito das políticas públicas, políticas de governo, nas organizações empresariais e do terceiro setor, na sociedade em geral, a temática tem sido debatida à exaustão, sobretudo nas dimensões mais críticas a modelos que se julgam ultrapassados, à adoção de novas abordagens de ensino que sejam mais contextualizadas, ou, ainda, à inserção de novas tecnologias como ferramentas de inovação no contexto do binômio ensino-aprendizagem, ou, como bem assinala Silva (2008), no processo de “ensino-aprendizagem”.

A educação é um subsistema importante da esfera social, permitindo que o indivíduo adquira conhecimento sistematizado, desenvolva habilidades e competências com o propósito de fazer uso efetivo delas em sua futura atividade profissional (EGORSHIN et al., 2007).

Parece não haver dúvidas de que há uma relação consensual sobre a importância desse fator como contributivo estratégico para o desenvolvimento de uma nação. A rapidez e a velocidade das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais passam a ser uma constante nesses novos tempos. Trata-se da “era da incerteza”, postulada por Galbraith (1976), ou da “era da descontinuidade” (DRUCKER, 1974).

Colossi et al. (2001) apontam que o sentido de “novo milênio” identifica-se com as transformações globais que caracterizam o chamado mundo moderno. Fatores como informatização, globalização e sociedade do conhecimento são alguns dos fatores que pressionam o *status quo* da vida atual.

Nesse cenário, a educação ganha relevância cada vez mais estratégica, tendo em vista a necessidade de resposta às mais diversas facetas das demandas sociais diretamente influenciadas pelas mutações/alternações/complexidades/diferenciações das variáveis macroambientais.

Visto dessa forma, pode-se referir que estamos posicionados diante de uma nova epistemologia do conhecimento, que passa a definir perspectivas de pesquisa centradas não somente na concepção material dos fatos

educativos, mas, sobretudo, sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e situam em um determinado espaço/ tempo (POPKEWITZ, 1998).

Destarte, os esforços de estudo sobre o currículo, bem como teoria do currículo, majoritariamente com foco nos processos de ensino, organização e legitimação, além da transmissão de conteúdos, constituem-se num campo que contribui de maneira significativa para o despertar de posturas crítico-reflexivas no que diz respeito à relação *locus* de ensino, cultura e seus desdobramentos (FORQUIM, 1993).

Este artigo se estrutura a partir dessa breve introdução, contendo, ainda, como subseção o estabelecimento do problema de pesquisa e do objetivo central do trabalho. Na seção 2, discorre-se sobre os principais marcos teóricos que dão sustentação à pesquisa. Na seção 3, são apresentados os procedimentos metodológicos, seguidos da análise e discussão dos resultados (seção 4) e, por fim, na seção 5, a conclusão do trabalho.

A subseção seguinte apresenta o problema ou questão de pesquisa, bem como o objetivo geral.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Diante do exposto, a questão de pesquisa que se coloca é *qual a percepção sobre o Projeto Pedagógico de Curso (ppc) do Curso de Administração da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Lagoa do Sino na visão dos seus múltiplos atores?*

Para dar cabo dessa problemática, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a percepção sobre o ppc do Curso de Administração da UFSCar – *campus* Lagoa do Sino, sob a perspectiva dos atores mais diretamente envolvidos com esse instrumento.

Demarca-se que, na literatura, são encontrados os termos Projeto Pedagógico de Curso (ppc) e Projeto Político Pedagógico (ppp), tendo ambos o mesmo significado. Assim, neste trabalho, os dois termos poderão ser citados de forma intercambiável, mantendo a nomenclatura original utilizada no referencial teórico adotado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção é apresentada uma revisão de literatura minimamente suficiente para proporcionar suporte teórico à pesquisa.

As mutações do mercado exigem das organizações posturas críticas, que deem respostas às demandas ambientais, o que as levam a promover esforços contínuos para manterem-se competitivas nesse cenário (SEGNINI, 2000).

Torna-se inevitável e premente a transposição para um modelo de aprendizado que esteja para além daquele tradicionalmente baseado na simples aquisição de habilidades para desempenhar as tarefas exigidas por cada função corporativa (HANDFAS, 2001).

Segundo Gonczi (1996), é urgente a necessidade de capacitar pessoas, tornando-as aptas a desempenhar tarefas com níveis mais elevados de competência, situação muito adversa daquela enfatizada num contexto de produção em série, ou massificada. Tal assertiva pode, também, ser vista na perspectiva dos próprios docentes, como concluem Nunes e Patrus-Pena (2011), ao afirmar que a formação do professor universitário consiste num desafio que se encontra no centro da discussão sobre o processo formativo, pois este, na sua grande maioria, não possui formação pedagógica.

Para que isso ocorra de maneira efetiva, deve-se promover alteração em toda “arquitetura didática” da formação, da análise das necessidades, na definição dos objetivos, na seleção e no delineamento dos conteúdos, na metodologia, no processo avaliativo (ZABALZA, 2009) e num processo cíclico, promovendo a reavaliação e o monitoramento constantes.

Ropé e Tanguy (2003) propõem que a competência seja inseparável da ação, corroborando a assertiva de Perrenoud (1999, p. 10), para quem a formação das competências é “inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”.

A formação do ser humano contemplando todas as suas capacidades, baseada num trabalho que inclua os saberes que integram a sociedade, deve ser tarefa precípua da educação (BURNIER, 2001). Ching, Silva e Trentin (2014) reiteram que a garantia de que os conhecimentos ou conteúdos ministrados

em sala tenham significado para o estudante está atrelada ao fato de que eles não estejam “fatiados” em disciplinas. Para esses autores, por um lado, “separá-los em disciplinas é uma operação que tem facilitado a aquisição de conhecimentos, mas que tem, por outro lado, destituídos muitas vezes esses conhecimentos do seu significado” (CHING; SILVA; TRENTIN, 2014, p. 663).

Inegavelmente, algumas limitações estarão presentes na implantação da formação por competências (SIQUEIRA; NUNES, 2011). Não obstante a isso, Gonczi (1996) afirma que o processo de mudança demanda grande quantidade de tempo, o que tende a agravar o desestímulo e a consequente desmobilização dos atores envolvidos.

Corroborando esse entendimento, Rué (2009) salienta que a introdução de uma nova concepção educativa exige investimento de tempo, tanto quantitativo quanto qualitativo, entre outros recursos, além do envolvimento de todos os atores num processo de reflexão sobre o fenômeno, os resultados alcançados (ou não), o constante monitoramento e a reformulação de novos procedimentos como premissas para o replanejamento. A autora chama atenção, ainda, para a complexidade da concepção pedagógica, bem como da aplicação em sala de aula e na forma de avaliar os discentes.

Todo esse arcabouço teórico está deliberadamente estabelecido no Plano Pedagógico de Curso que reúne as principais diretrizes para a gestão do curso.

Silva (2016) argumenta que historiar os documentos curriculares como objetos e fontes requer que se leve em consideração as condições de sua produção, ou seja, que o conteúdo propriamente dito não se dissocie do lugar ocupado por esse impresso na história da educação e do currículo. Dessa forma, como qualquer outro tipo de registro documental impresso, os documentos curriculares “dão corpo” ao saber (DARNTON, 2010).

Os pressupostos deste estudo estão sustentados nas concepções teóricas de Silva (2016), conforme sistematizado no quadro I.

Quadro 1 – Concepções teóricas adotadas como diretrizes no estudo

Pressupostos	Suporte Teórico
"[...] nos discursos sobre a educação escolar e sobre a escola, tem sido comum apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...]".	Silva (2016, p. 215)
"No campo curricular", a versatilidade, a competência e a importância prática dos saberes têm servido para a justificação de um novo currículo que se constitui validado pelos valores de emancipação, integração, pertinência social e atualização do conhecimento. É no quadro dessas ideias que estamos concebendo os conhecimentos, as escolas e seus profissionais como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo".	
"[...] os documentos curriculares produzem uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados com os tipos de estudantes e com o modo com os quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento que é estratificado socialmente e que representa conflitos. É com base nesses conflitos que se torna possível a compreensão das funções econômicas e culturais das instituições educacionais".	
"[...] esses documentos não conseguiriam realizar todas as insuficiências da sociedade diante dos distintos grupos e suas necessidades educativas. Mas é nas impossibilidades de construção da diferenciação curricular que encontramos a realização do conceito formal (e ideal) da igualdade de oportunidades por meio de um currículo único para todos os alunos".	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2016, p. 215).

As diretrizes sistematizadas no quadro 1 sustentam o escopo mais amplo do estudo, uma vez que mostram a perspectiva de leitura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), objeto deste estudo, sustentando-se na proposta de Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), ao reiterarem que uma das principais características das pesquisas direcionadas para a história do currículo é o caráter histórico-social e, por conseguinte, suas pesquisas enfatizam os estudos de fontes orais somados a documentos para compreender a construção do conhecimento.

O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A PARTIR DO PPC

O Curso de Bacharelado em Administração com Linha de Formação em Sistemas Agroindustriais, do *campus* Lagoa do Sino da UFSCar, tem duração de quatro anos e objetiva formar profissionais que possam contribuir nas áreas tradicionais de atuação do administrador, seguindo a orientação da Resolução CNE/CES nº 4/2005, nos artigos 3º e 4º (BRASIL, 2005), além de incorporar um conjunto relevante de habilidades/competências e conhecimentos para os

egressos e de outros aspectos do ensino e da aprendizagem que destacam especificidades organizacionais, institucionais e tecnológicas dos sistemas agroindustriais nos âmbitos nacional e internacional.

O conceito de competência surge a partir da necessidade de atender a uma demanda do campo profissional, migrando, posteriormente, para a área educacional (PERRENOUD, 1999). Conforme explicam Zabala e Arnau (2010), essa difusão ocorreu de forma acentuada, causando opiniões favoráveis e contrárias no que concerne ao uso de habilidades e competências nas instituições de ensino, uma vez que passou a ser utilizada com o fito de sobrepujar o ensino circunscrito à memorização de conteúdos.

Garcia (2005), também, entende o conceito de forma análoga, ao postular que essa possibilita ao sujeito encarar uma situação por via da mobilização de conhecimentos. A competência, portanto, seria a capacidade de utilizar mais de um recurso para resolver algo de forma inovadora, criativa e no momento necessário.

A instituição cumpre uma importante função social e educativa voltada para as exigências atuais do mercado de trabalho e da sociedade. Nesse sentido, a universidade tem como compromisso fundamental formar um profissional dotado de um conjunto de competências e habilidades, conforme sistematizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil do Egresso do Curso de Administração – UFSCar – Lagoa do Sino

Competências/Habilidades Esperadas	
A	Administrar organizações públicas e privadas, com capacidade de gestão adaptada às peculiaridades e heterogeneidades dos sistemas agroindustriais (sejam baseados na agricultura familiar ou na agricultura empresarial) no Brasil e no Mundo, que contribuirá para superar os desafios impostos às produções de alimentos, a superação da fome mundial e ao desenvolvimento dos novos padrões de regulação, produção, distribuição e consumo de alimentos.
B	Atuar no âmbito de diferentes modelos de produção agroindustrial, articulando conhecimentos científicos ao desenvolvimento sustentável, a prática profissional e o progresso social, de modo a permitir a atuação crítica e criativa na identificação e resolução dos problemas produtivos alimentares e a busca pela segurança alimentar e nutricional.
C	Avaliar impactos econômicos, políticos, sociais e ambientais nas produções agroindustriais e nas construções de processos de conservação da biodiversidade em sistemas agroindustriais.

Competências/Habilidades Esperadas	
D	Integrar diferentes tipos de saberes e áreas do conhecimento com vistas a desenvolver suas habilidades administrativas.
E	Atuar de forma participativa e interativa nos sistemas agroalimentares e agroindustriais globais e locais por meio do desenvolvimento de formas de pensar, atitudes, valores e habilidades pautados nos princípios de respeito às diferentes formas de produção, à flora e à fauna; de conservação e/ou recuperação da qualidade do solo, do ar e da água; do uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente; do emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo que lhe possibilite a compreensão e tradução das necessidades dos indivíduos, grupos sociais e atores políticos.
F	Desenvolver conhecimento, liderança e estratégias específicas para a administração de operações agroindustriais, organização social, comercialização de alimentos, aprimoramentos das finanças em sistemas agroindustriais e produções alimentares, capacidade de previsões de ambientes macroeconômicos e microeconômicos, e capacidade de desenvolvimento de políticas públicas e agroindustriais para regiões heterogêneas.
G	Administrar com grau de motivação e capacidade de pensar de forma independente (aprender a aprender), com sólida compreensão dos fundamentos da área administrativa e capacidade de comunicação.
H	Administrar empreendimentos em geral e de forma específica, projetos agroindustriais, agrícolas, de desenvolvimento territorial, de políticas públicas, prospecção e desenvolvimento de mercados agroindustriais e de sistemas agroalimentares localizados.
I	Realizar atividades de extensão rural, adensamento de cadeias produtivas e redes de cooperação agroindustriais e agroalimentares.

Fonte: Paulillo et al. (2015, p. 58-59).

Para a consubstanciação dessa proposta de perfil do egresso definido para o Curso de Bacharelado em Administração na Linha de Formação Sistemas Agroindustriais, do *campus* Lagoa do Sino da UFSCar, será possibilitada aos estudantes, ao longo do curso, a apropriação de conhecimentos gerais e específicos do curso de Administração quando do desenvolvimento de cada um dos 04 (quatro) eixos temáticos para linha de formação em sistemas agroindustriais, bem como o desenvolvimento oportuno de conhecimentos e habilidades que envolvam qualidades pessoais, comunicação e expressão, economia e gestão, tecnologias de produção, métodos quantitativos e sistemas de informação (PAULILLO et al., 2015).

Os princípios pedagógicos que dão sustentação à estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Administração, foco deste estudo, são os seguintes.

- Organização curricular em períodos anuais.
- Distribuição dos conteúdos nos seguintes eixos temáticos:
 - 1) Desenvolvimento Territorial Sustentável e Políticas Públicas
 - 2) Finanças e Economia
 - 3) Comercialização
 - 4) Administração de Operações Agroindustriais
- Conteúdos não fragmentados: os eixos temáticos serão tratados de forma integral, não sendo desmembrados em disciplinas.
- Conteúdos básicos continuamente retomados e aprofundados nos eixos temáticos ao longo dos anos, de acordo com as necessidades postas pelos conhecimentos trabalhados em cada eixo/ano.
- Formações profissional e básica conjugadas desde o início do curso.
- Aulas presenciais distribuídas ao longo da semana, o calendário acadêmico da universidade.

A proposição dos princípios pedagógicos evidencia alguns elementos inovadores como a distribuição dos conteúdos em eixos temáticos, a integração dos eixos, além da formação profissional e básica desde o início do curso. O processo de retomada dos conteúdos com níveis de aprofundamento diferenciados aponta para um método espiralado.

Veiga (2003) salienta que inovação e projeto político pedagógico só fazem sentido se o foco for a melhoria da qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação evidencia-se nos três objetivos centrais da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho.

Desenvolver o discente, preparando-o para o exercício da cidadania e do trabalho, representa, sobretudo, contribuir para a construção de um sujeito que domine conhecimentos, seja dotado de um conjunto de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, além de participar dos processos de produção da sobrevivência, desenvolvendo-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003). Para tanto, frisa-se a importância da adequação curricular às demandas oriundas das necessidades dos atuais demandantes (MILLER et al., 2012).

Fischer (2010) propõe que o ensino de administração, recortado a partir da historiografia da educação, seja classificado em quatro níveis para fins de pesquisa:

- A vida dos docentes que construíram, a partir de sua atuação enquanto professores, campos temáticos, formas de ensinar, organizações e instituições.
- Os legados de ensino, ou a história dos currículos, dos programas e modos de ensinar e aprender.
- A história das disciplinas ou a história da evolução do pensamento na área da administração.
- A história das instituições de ensino de administração no Brasil.

Contudo, qualquer que seja o nível escolhido, os demais podem estar contemplados enquanto perspectiva de abordagem. Em outras palavras, há uma inevitável justaposição desses níveis de análise e convergências iminentes entre professores, desenhos de ensino, instituições de ensino e conteúdos a serem ensinados (FISCHER, 2010).

Estabelecidos os princípios pedagógicos, definiram-se os conhecimentos amplos (mesoconteúdos) que compõem cada um dos eixos temáticos, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Eixos Temáticos e seus Respectivos Mesoconteúdos

Ano	Eixos Temáticos			
	Desenvolvimento Territorial Sustentável e Políticas Públicas (DTSP)	Finanças e Economia (FE)	Comercialização (COM)	Administração de Operações Agroindustriais (AOA)
1º	Abordagens da Sustentabilidade e Paradigmas Empresariais	Introdução ao Pensamento Econômico	Introdução ao Marketing	Fundamentos da Administração
	Gestão da Sustentabilidade: Inovação, Operações Relacionamento e Responsabilidade Socioambiental	Macroeconomia Clássica	Comércio Internacional e Políticas de Exportação	Teoria das Organizações
	Pesquisa e Extensão Rural	Macroeconomia Keynesiana e Neokeynesiana	Direito Comercial	Fatores de Produção Agropecuária
	Introdução aos Sistemas Agroindustriais	Economia Política		Psicologia das Organizações
	Sociologia Aplicada à Administração	Matemática aplicada à Administração		

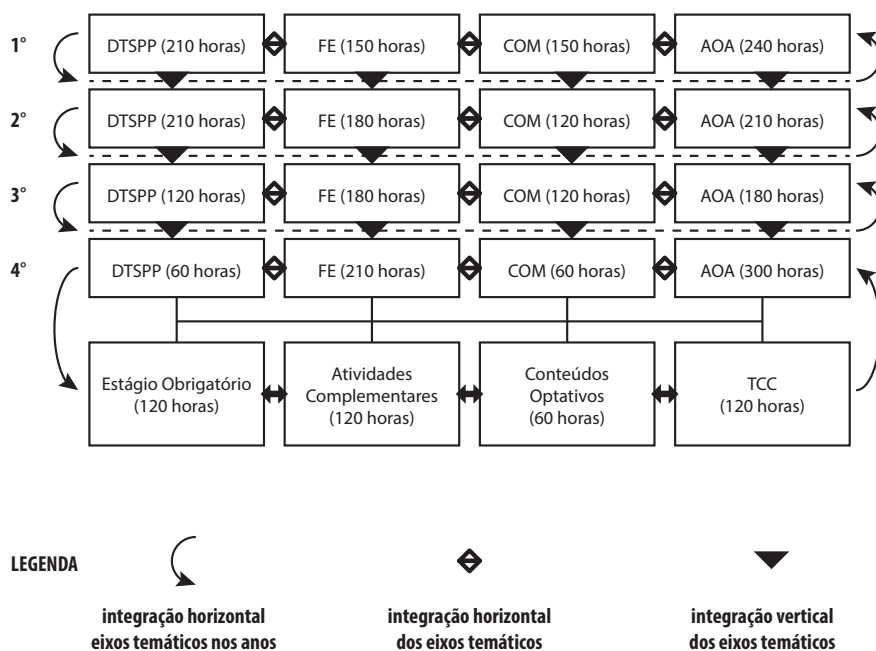
Ano	Eixos Temáticos			
	Desenvolvimento Territorial Sustentável e Políticas Públicas (DTSPP)	Finanças e Economia (FE)	Comercialização (COM)	Administração de Operações Agroindustriais (AOA)
2º	Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar	Organização Industrial	Comportamento do Consumidor	Gestão de Pessoas
	Políticas Agrícolas	Estatística	Marketing na Agricultura e Agroindústria	Administração de Cargos, Remuneração e Carreiras
	Gestão Ambiental	Microeconomia		Tecnologias de Processos Agroindustriais
	Sociologia Rural			Administração da Produção
3º	Legislação e Direito Ambiental	Matemática Financeira e Análise de Investimentos	Comercialização de Produtos Agroindustriais	Gestão da Qualidade
	Associativismo e Cooperativismo	Contabilidade Gerencial	Canais de Distribuição	Gestão da Empresa Rural
	Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos	Custos Agroindustriais		Gestão da Cadeia de Suprimentos
				Gestão de Projetos
4º	Desenvolvimento Regional e Segurança Alimentar	Administração Financeira	Mercados Futuros e Opções Agropecuárias	Sistemas de Informação Gerenciais
	Gestão de Recursos Energéticos	Planejamento e Orçamento	Direito Tributário	Planejamento Estratégico e Empresarial
		Direito de Empresas		Projeto de Empresas
		Desenvolvimento de Novos Negócios		Metodologia Científica
		Teoria dos Jogos e Políticas de Negócios		Pesquisa Operacional

Fonte: Adaptado de Paulillo et al. (2015).

O desenvolvimento da integração vertical e horizontal ocorre por meio dos conteúdos e, para tanto, o trabalho dos docentes assume um caráter altamente

estratégico nesse processo, mormente, ao exigir alto nível de integração e cooperação. Essa integração é feita a partir de temas, questões ou problemas referentes aos conteúdos oriundos dos próprios eixos temáticos, que são definidos pelo corpo docente responsável pelos conteúdos dos eixos temáticos em cada ano, inclusive nos momentos da avaliação integradora. A figura 1 sistematiza graficamente essa relação a partir do perfil de formação discente.

Figura 1 – Representação Gráfica do Perfil de Formação



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Paulillo et al. (2015).

Os docentes, ao assumir a prática do ensino por competências, inevitavelmente, apropriam-se de responsabilidades na escolha de suas práticas sociais. Dessa forma, modificam suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, sobretudo no processo de construção do conhecimento (PERRENOUD, 1999). Contudo corre-se o risco de alguns não optarem por essa abordagem, continuando a empreender seu modelo de professor de forma segregada e disciplinar.

Essa proposta parte do pressuposto de que o educando aprende de maneiras diferentes, exigindo do professor a capacidade de perceber e atender a essa diversidade no âmbito da sala de aula. Por conseguinte, não basta que o discente tenha contato com os conteúdos para que ocorra o aprendizado; é necessário que ele relacione seus conhecimentos prévios com os novos, passando a utilizar seus esquemas de conhecimento para analisá-los e apreendê-los (ZABALA, 1998).

Perrenoud (1999) entende que trabalhar em conjunto com disciplinas contribui para pensar problemas a partir de concepções epistemológicas, tanto no método, na relação entre a pesquisa e o saber, como na valorização da escrita e nas transversalidades potenciais.

Essa concepção metodológica, na prática, exige um elevado esforço de toda comunidade acadêmica, especialmente de docentes, demandando uma agenda adicional de encontros formais ou informais para discutirem, alinharem seus planos, projetos, além das aulas cotidianas propriamente ditas. Como consideram Silva e Felicetti (2014, p. 27):

As situações-problema são um desafio no desenvolvimento de habilidades e competências, pois exigem uma demanda maior de trabalho. Para o professor é preciso pensar cada projeto, prever a duração, observar, avaliar de forma diferente do habitual e mais do que isso, é preciso conhecer tanto os conteúdos e a conexão entre eles, quer seja na disciplina ou em disciplinas diferentes, como os alunos. Conhecer o aluno significa perceber se ele já sabe, já aprendeu, o que aprendeu, qual competência já atingiu, qual ainda está sendo construída e qual necessita ser trabalhada. Ao aluno é preciso estabelecer outras relações, ir além do exercício e da repetição, tomar decisões, analisar o contexto, separar e articular as partes do problema em busca de soluções.

Adicionalmente, é sabido que, no transcorrer do tempo, a habilidade de ensinar como atribuição prioritária do docente sofreu influências no aprimoramento dos modos de aprendizagem, no aspecto cognitivo, além dos valores, das atitudes e habilidades (ABREU; MASSETO, 1996). Exemplo emblemático diz respeito ao fato de o aumento vertiginoso na capacidade dos alunos acessarem informações, via conteúdos *on-line* (CASTELLS, 1999); capacidade essa que se torna ainda mais relevante considerando a

mutabilidade do cenário mundial, influenciado inexoravelmente pelos efeitos revolucionários das novas tecnologias (VEEN; VRAKING, 2009).

Não há dúvidas de que esse delineamento metodológico exige um esforço adicional e, talvez, até mesmo mudanças paradigmáticas nas concepções até então vistas como adequadas. No entanto, os frutos que se espera colher constituem-se na “mola propulsora” para alavancar as ações necessárias para que, de fato, toda essa engrenagem possa funcionar a contento.

Estudos internacionais realizados em diversos países (Canadá, Austrália, Finlândia, Suécia, Dinamarca, Inglaterra, Escócia e Estados Unidos) apontam que o uso de modelos integrados de ensino constituem-se num verdadeiro desafio para todos os envolvidos, sobretudo, na agregação de conhecimentos, competências e habilidades (KANUKA, 2013), afinal, como assevera Perrenoud (1998, p. 1), “não há competência sem saberes”.

O tratamento metodológico do Curso de Administração com Linha de Formação em Sistemas Agroindustriais do Centro de Ciências da Natureza (CCN/UFSCar) está assentado na propositura de uma metodologia diferenciada, a partir do tratamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Esses princípios que fundamentam o tratamento metodológico estão apresentados no quadro 4.

Quadro 4 – Princípios Fundantes do Tratamento Metodológico

Princípios
Professor como mediador da relação professor-estudante-conhecimento
Maximização da autonomia dos estudantes na busca do conhecimento
Validade do ensino provada por meio de sua justificação na aprendizagem, de modo a se entender que não terá havido ensino se não houver aprendizagem
Integração vertical proporcionada pelo aprofundamento e retomada, quando necessária, dos principais conteúdos em cada eixo temático ao longo dos quatro anos
Integração horizontal entre os conteúdos de cada eixo/ano, possibilitando a visão integrada dos conteúdos dos diferentes eixos temáticos
Integração dos conteúdos nos planos horizontal e vertical promovida/orientada pelos professores, e não sob a responsabilidade exclusiva dos discentes
Trabalho colaborativo dos docentes de modo a desenvolver conjuntamente o planejamento didático anual, integrando os conteúdos em cada um dos eixos temáticos, bem como entre os diferentes eixos temáticos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Paulillo et al. (2015, p.).

Um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve, necessariamente, contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas do mundo do trabalho contemporâneo, bem como a lidar com a rapidez na produção e na circulação de informações e formação de novos conhecimentos, que têm se tornado, inexoravelmente, avassaladores e crescentes. Dessa forma, a formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997).

Estudos internacionais sugerem que as competências e habilidades que os potenciais empregadores desejam dos egressos das escolas de administração mudam à medida que ocorrem mudanças no ambiente empresarial (TANYEL et al., 1999).

Para tanto, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é fundamental que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (BRASIL, 1997).

Além disso, deve-se considerar uma dinâmica de ensino que contribua não só para o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas, também, e, sobretudo, para o trabalho coletivo e cooperativo. Evidentemente, isso implica estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se assenta sobre os pressupostos do paradigma interpretativo, utilizando-se de um modelo qualitativo (RENDER; STAIR JR.; HANNA, 2010, p. 183), uma vez que “tais modelos tentam incorporar julgamentos ou fatores subjetivos nas previsões. Opiniões de especialistas, experiências individuais, julgamentos e outros fatores subjetivos podem ser considerados”. Quanto à sua finalidade, esta pesquisa classifica-se como aplicada, uma vez que pode “contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem divulgadas” (GIL, 2010, p. 26). No âmbito desse escopo, utilizaram-se algumas premissas do método experimental, tendo em vista o fato de consistir em um “trabalho sistemático [...]” que pode contribuir com a “melhoria de novos sistemas e serviços” (GIL, 2010, p. 27). Segundo Brownell (1995), esse método tem tido baixa popularidade ou mesmo sido subutilizado nas pesquisas em gestão.

Relativamente aos objetivos mais gerais, a pesquisa classifica-se como exploratória, que teve como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado (BHATTACHERJEE, 2012); e descritiva, uma vez que objetivava descrever as principais características do objeto de estudo. Vista sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa (FIRESTONE, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ERIKSSON; KOVALAINEN, 2008; PARKER, 2014). Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como estudo de caso (GIL, 1994; EISENHARDT, 1989; YIN, 2005; MARTINS, 2008; GIBBERT; RUIGROK, 2010).

No que concerne aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se, prioritariamente a pesquisa documental (BELL, 2008; GIL, 2010) com leitura e análise minuciosa do Projeto Pedagógico do Curso de Administração com Linha de Formação em Sistemas Agroindustriais da UFSCar – *campus* Lagoa do Sino.

A execução da primeira etapa da coleta de dados (pesquisa documental) propiciou maior robustez na elaboração do questionário. O instrumento conteve 13 (treze) questões das quais 12 (doze) estavam ordenadas em uma Escala Itemizada (MALHOTRA, 1994; 2015), também, classificada como Escala

Métrica, denominada Classificação Somada [Escala Likert] (HAIR JR. et al., 2005, p. 186) e uma (1) questão aberta (justificativa). A aplicação seguiu os padrões de um roteiro de pesquisa semiestruturada (BLEE;STAGGENBORG, 2002; GODOI; MATTOS, 2010; CAMPBELL et al., 2013), haja vista que o referido instrumento de coleta foi administrado pelo entrevistador (HAIR JR. et al., 2007; HAIR JR, et al., 2015) Dessa forma, ao considerar que todas as entrevistas envolvem a interação entre o entrevistador e o entrevistado, a estruturação formal roteiriza cuidadosamente essa interação (COOPER;SCHINDLER, 2016; YIN, 2016).

Por conseguinte, a validação do questionário foi realizada por meio de pré-teste e determinação do método pelo qual a ferramenta seria administrada, conforme propõem Hair Jr. et al. (2005).

Com a finalidade de obter informações que, porventura, pudessem não ser detectadas pelos outros métodos, adotou-se, também, a observação participante nos moldes propostos por Bechker (1972), que entende a observação como uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, quando se pretende realizar análises descritivas e exploratórias ou mesmo quando se objetiva inferir sobre um fenômeno que remeta a certas regularidades, passíveis de generalizações. Nesse sentido, o pesquisador, no papel de vice-coordenador do curso, participa efetivamente das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), considerado um órgão colegiado na gestão educacional (VIEIRA; FILIPAK, 2015) e do Conselho de Coordenação de Curso de Graduação (CCCG).

No tocante à escolha dos atores, optou-se por consultar aqueles mais diretamente envolvidos com a elaboração, implementação e atual execução do PPC. O quadro 5 apresenta os atores e seus respectivos cargos.

Quadro 5 – Atores entrevistados e seus respectivos cargos e códigos adotados no estudo

Atores	Cargos	Código
1	Diretoria Acadêmica do Centro de Ciências da Natureza – UFSCar/CCN	DACCN
2	Coordenadoria do Curso de Administração	CCA
3	Coordenadoria Acadêmico-Pedagógica	CAP
4	Técnico-Administrativo (Secretaria do Curso de Administração)	TAADM
5	Representante Discente no Conselho de Coordenação de Curso de Graduação (CCCCG-ADM)	DCCG

Cabe salientar que o ator DACCN, atual ocupante do cargo “Diretoria Acadêmica”, foi membro integrante da comissão de elaboração do PPC do curso em estudo.

A próxima seção apresenta a análise dos principais resultados encontrados na pesquisa a partir do emprego da metodologia proposta.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Bacharelado em Administração (Resolução nº 4/2005), em seu Art. 5, orienta que os cursos de bacharelado em Administração devem contemplar, em seus projetos pedagógicos, bem como 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 por meio da utilização de tecnologias inovadoras.

No quadro 6, elenca-se a correspondência entre o disposto nas DCN e os conteúdos propostos em cada eixo temático.

Quadro 6 – Correspondência entre o disposto nas DCN e os conteúdos propostos nos eixos temáticos

Conteúdos de Formação Básica			
Conteúdo Básico	Eixo	Carga Horária	Créditos
Sociologia Aplicada à Administração	DTSP	30	2
Introdução ao Pensamento Econômico	FE	30	2
Macroeconomia Clássica	FE	30	2
Macroeconomia Keynesiana e Neokeynesiana	FE	30	2
Economia Política	FE	15	1
Direito Comercial	COM	30	2
Sociologia Rural	DTSP	30	2
Organização Industrial	FE	60	4
Microeconomia	FE	60	4
Legislação e Direito Ambiental	DTSP	30	2
Direito de Empresas	FE	30	2
Direito Tributário	COM	30	2
Metodologia Científica	AOA	60	4
Desenvolvimento Regional e Segurança Alimentar	DTSP	30	2
Pesquisa e Extensão Rural	DTSP	60	4
Introdução aos Sistemas Agroindustriais	DTSP	60	4
Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar	DTSP	60	4
Psicologia das Organizações	AOA	60	4
Comportamento do Consumidor	COM	60	4
Total		780	52

Conteúdos de Formação Básica			
Conteúdos de Formação Profissional			
Conteúdo Profissionalizante	Eixo	Carga Horária	Créditos
Introdução ao Marketing	COM	60	4
Comércio Internacional e Políticas de Exportação	COM	60	4
Fundamentos da Administração	AOA	60	4
Teoria das Organizações	AOA	60	4
Gestão Ambiental	DTSPP	60	4
Marketing na Agricultura e Agroindústria	COM	60	4
Administração da Produção	AOA	60	4
Comercialização de Produtos Agroindustriais	COM	60	4
Custos Agroindustriais	FE	60	4
Canais de Distribuição	COM	60	4
Gestão da Qualidade	AOA	30	2
Gestão da Cadeia de Suprimentos	AOA	60	4
Gestão de Projetos	AOA	30	2
Gestão da Sustentabilidade	DTSPP	30	2
Administração Financeira	FE	60	4
Planejamento e Orçamento	FE	30	2
Sistemas de Informação Gerenciais	AOA	60	4
Planejamento Estratégico e Empresarial	AOA	60	4
Gestão de Pessoas	AOA	60	4
Administração de Cargos, Remuneração e Carreiras	AOA	30	2
Gestão da Empresa Rural	AOA	60	4
Contabilidade Gerencial	FE	60	4
Mercados Futuros e Opções Agropecuárias	COM	30	2
Total		1200	80
Conteúdo Estudos Quantitativos e suas Tecnologias			
Conteúdo Específico	Eixo	Carga Horária	Créditos
Matemática Aplicada à Administração	FE	45	3
Estatística	FE	60	4
Matemática Financeira e Análise de Investimentos	FE	60	4
Fatores de Produção Agropecuária	AOA	60	4
Tecnologias de Processos Agroindustriais	AOA	60	4
Pesquisa Operacional	AOA	60	4
Teoria dos Jogos e Política de Negócios	FE	60	4
Total		420	28

Conteúdos de Formação Básica			
Conteúdos de Formação Complementar			
Conteúdo Específico	Eixo	Carga Horária	Créditos
Abordagens da Sustentabilidade e paradigmas empresariais (2)	DTSPP	30	2
Políticas Agrícolas (4)	DTSPP	60	4
Associativismo e Cooperativismo (4)	DTSPP	60	4
Gestão de Recursos Energéticos (2)	DTSPP	30	2
Desenvolvimento de Novos Negócios (2)	FE	30	2
Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos (2)	DTSPP	30	2
Projeto de Empresas (4)	AOA	60	4
Total		300	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Paulillo et al. (2015).

Importante frisar que, no curso de Administração com Linha de Formação em Sistemas Agroindustriais da UFSCar, *campus* Lagoa do Sino, não se adota a nomenclatura tradicional “disciplinas”, e, sim, “mesoconteúdos”, o que mostra, num primeiro momento, certo alinhamento com a proposta de Ching, Silva e Trentin (2014), que destacam a importância de se trabalhar os conteúdos da maneira mais integrada possível, sem fatiá-los em disciplinas.

A carga horária das quatro categorias de conteúdos soma 2.700 horas, correspondentes a 180 créditos. Além disso, deve-se somar a essa carga horária, os valores correspondentes ao Estágio Curricular Supervisionado (120h), Trabalho de Conclusão de Curso (120h), Atividades Complementares (120h) e Conteúdos Optativos (60h). O quadro 6 mostra que aproximadamente 45% da carga horária total dos conteúdos referem-se a conteúdos de formação profissionalizante.

Os conteúdos optativos para o curso em estudo serão construídos ao longo dos primeiros anos de sua implantação. Num primeiro momento, os estudantes poderão cursar, de acordo com seu interesse, os conteúdos optativos dos demais cursos do *campus*, considerando a interface entre eles (PAULILLO et al., 2015).

Ressalta-se como fator positivo a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), bem como do Conselho de Coordenação de Curso de Graduação (CCCC-

ADM), o que pode ser comprovado por meio da observação participante e da análise documental, mormente, a leitura das atas dos referidos colegiados. Não obstante isso, registra-se que os apontamentos feitos no “diário de campo” vão ao encontro da concepção adotada por Darnton (2010).

Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Conselho de Coordenação de Curso de Graduação (CCCC-ADM) transformam-se no *locus* da gênese construtiva, notadamente, sob a perspectiva do trabalho docente, campos temáticos, formas diferentes e diferenciadas de ensinar (FISCHER, 2010), o que, por fim, como afirma Kanuka (2013), acaba por se constituir num verdadeiro desafio para todos os envolvidos, sobretudo na agregação de conhecimentos, competências e habilidade.

O quadro 7 sintetiza as reuniões oficiais de caráter ordinário e extraordinário desses dois colegiados com pontos de pauta pertinentes ao Curso de Administração, ora apresentado, ocorridos até o presente momento.

Quadro 7 – Reuniões do CCG e NDE do Curso Administração UFSCar

CCCC			NDE		
Data	Nº Reunião	Categoria	Data	Nº Reunião	Categoria
17/02/2016	1ª	Ordinária	09/03/2016	1ª	Ordinária
08/03/2016	1ª	Ordinária	16/03/2016	2ª	Ordinária
17/03/2016	2ª	Ordinária	23/03/2016	3ª	Ordinária
23/03/2016	1ª	Extraordinária	06/04/2016	4ª	Ordinária
30/03/2016	2ª	Extraordinária	13/04/2016	5ª	Ordinária
13/04/2016	3ª	Ordinária	26/04/2016	6ª	Ordinária
11/05/2016	4ª	Ordinária	04/05/2016	7ª	Ordinária
01/06/2016	3ª	Extraordinária	08/06/2016	8ª	Ordinária
22/06/2016	5ª	Ordinária			

A primeira reunião do CCG teve como ponto de pauta principal a constituição oficial do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

As questões contidas no formulário estruturadas no modelo Escala Likert estão apresentadas no formato somatório, conforme elencado no quadro 8.

Quadro 8 – Somatório das respostas do questionário

Questões	Nível de Concordância				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Não Discordo	Concordo	Concordo
1. Considero que o PPC consiste num importante instrumento de gestão para o Curso de Administração.				1X	4X
2. Existe uma forte relação entre o PPC e as práticas docentes no campus LS.				3X	2X
3. Tenho interesse nas discussões/debates sobre o PPC.				2X	3X
4. O PPC é amplamente divulgado e, portanto, conhecido por toda comunidade acadêmica.		2X	1X	2X	
5. Percebo um esforço dos principais atores envolvidos com a divulgação e publicação desse instrumento.		1X	1X	3X	
6. Estou familiarizado com a metodologia de ensino-aprendizagem pelo "sistema de eixos".		1X	1X		3X
Nível de Importância					
Questões	Sem Importância	Um Pouco sem Importância	Nem Importante Nem sem Importância	Um Pouco Importante	Muito Importante
7. Qual a importância do PPC para o aluno interessado em ingressar no Curso de Administração do CCN/ UFSCar?				1X	4X
8. Qual a importância do PPC para o Técnico Administrativo ligado ao Curso de Administração?			2X	1X	2X
Nível de Conhecimento					
Questões	Desconheço Plenamente	Desconheço	Não Conheço Não Desconheço	Conheço	Conheço Plenamente

9. Quanto ao seu conhecimento do PPC_ADM	3X			2X	
Nível de Frequência					
Questão	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
10. Com que frequência utiliza o PPC como instrumento norteador da gestão do Curso?	1X		3X		1X
Nível de Interesse					
Questão	Nenhum interesse	Pouco Interesse	Sem Interesse ou Desinteresse	Algum Interesse	Muito Interesse
11. Qual seu nível de interesse em conhecer mais sobre o PPC?				2X	3X

Alguns pontos merecem destaque a partir do exposto no quadro 8. A questão nº 4 reflete um nível de concordância com a divulgação do PPC pouco razoável. Notam-se duas “concordâncias” e duas “discordâncias”, o que traz a questão a um nível crítico (pode-se dizer “nível zero”), acrescido de uma “não concordância e não discordância”, fato que não afeta em nada o resultado desta questão; portanto, há aqui uma evidente sinalização de envidar esforços para que esse importante instrumento chegue com mais efetividade até seu principal público-alvo. Esta questão poderia até ser contrabalanceada pela próxima (questão 5), mas não se pode afirmar que isso ocorre de fato, uma vez que se têm três “concordâncias” para uma “posição neutra” e uma “discordância. Tal resultado não encontra respaldo na propositura de Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), para os quais o entendimento amplo do currículo está diretamente atrelado ao estudo de documentos para compreender a construção do conhecimento. Nessa mesma linha, vale a assertiva de Ching, Silva e Trentin (2014, p. 683), para os quais: “não há como implantar uma nova filosofia [...] sem o apoio e participação do corpo docente que ministrará aulas no curso”.

No aspecto do nível de conhecimento do PPC, observa-se que, embora 60% dos atores respondentes afirmaram conhecer e 40% conhecerem plenamente o instrumento, quanto ao nível de importância, para esses mesmos atores, 40% consideram “nem importante, nem sem importância”, 20%, “um pouco

importante”, e os demais, “muito importante”. Evidentemente, há aqui uma assimetria que merece um olhar mais cuidadoso por parte dos gestores, mormente, se forem consideradas as assertivas propostas por Abreu e Masseto (1996); Castells (1999) e, ainda, Venn e Vrakking (2009).

Como visto, o PPC consiste num instrumento norteador das práticas pedagógicas em suas mais diversas dimensões. Isso posto, pode-se classificar como preocupante o fato de que 60% dos entrevistados utilizem “às vezes” o PPC como ferramenta de gestão e 20% “nunca” utilizam. Vale ressaltar que os atores selecionados para a pesquisa estão diretamente ligados à concepção, implementação, execução e coordenação do curso em questão. Essa questão remete à assertiva de Nunes e Patrus-Pena (2011), que chamam atenção para a falta de formação pedagógica em grande parte dos docentes de cursos universitários.

O resultado da questão concernente ao grau de conhecimento dos Princípios Pedagógicos constantes no PPC está apresentado no quadro 9, por respondente.

Quadro 9 – Grau de conhecimento dos Princípios Pedagógicos do PPC dos múltiplos atores

Nº	Princípios Pedagógicos	Atores Respondentes				
		DACCN	CCA	CAP	TAADM	DCCCG
		Grau de Conhecimento				
1	Organização curricular em períodos anuais.	1	6	1	6	1
2	Distribuição dos conteúdos em eixos temáticos	3	2	2	4	5
3	Conteúdos não fragmentados: os eixos temáticos serão tratados de forma integral, não sendo desmembrados em disciplinas.	6	4	6	1	4
4	Conteúdos básicos continuamente retomados e aprofundados nos eixos temáticos ao longo dos anos, de acordo com as necessidades postas pelos conhecimentos trabalhados em cada eixo/ano.	5	3	4	2	3
5	Formação profissional e básica conjugadas desde o início do curso.	4	1	3	3	2
6	Aulas presenciais distribuídas ao longo da semana/calendário acadêmico da universidade.	2	5	5	5	6

Algumas inferências podem ser feitas a partir dos dados expostos no quadro 9. Antes, porém, faz-se importante salientar que a escala proposta equivalia a 1 para menor grau de conhecimento e 6 para o maior grau de conhecimento (não podendo haver repetição dos números).

Desse modo, para três atores, o primeiro princípio é o menos conhecido, enquanto que para os outros dois, é o mais conhecido. Uma das possíveis justificativas para tal assimetria pode ser o fato de que, embora, na prática, o curso tenha periodicidade anual, o sistema de informação da universidade ainda está em fase de transição, mantendo-se, até o momento, com periodicidade semestral. O segundo princípio apresenta um resultado com razoável heterogeneidade. O terceiro princípio recebe dois apontamentos de nível quatro de conhecimento, ao mesmo tempo que recebe, também, dois apontamentos com grau máximo de conhecimento.

O quarto e quinto princípios, pelo que se apresentam, seguem o mesmo padrão do segundo, com certa heterogeneidade. O sexto e último princípio indica determinada tendência à homogeneidade, ou seja, a um grau mais elevado de conhecimento da parte dos atores. Tal resultado pode ter sido influenciado pela própria percepção dos atores na movimentação dos discentes/docentes no decorrer do período letivo, haja vista o fato de que o maior grau de conhecimento foi atribuído pelo representante discente no Conselho de Coordenação do Curso.

A participação do pesquisador em reuniões pedagógicas, a partir da elaboração de relatórios descritivos de campo, atesta que há consenso entre os diversos atores de que todo o processo está em fase de amadurecimento. Contudo, ao observar os demais cursos (Engenharia Agrônômica, Engenharia Ambiental e Engenharia de Alimentos) que tiveram início no ano de 2014, com metodologia semelhante ao recém-iniciado curso em estudo, percebe-se que muito já se caminhou; por sua vez, fica ainda mais evidente que há uma longa jornada pela frente, fato que parece alinhado aos estudos de Gonczi (1996).

Especialmente nesse período de consolidação, urge a necessidade de um planejamento tático que esteja alinhado ao planejamento estratégico institucional ou ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os

coordenadores de curso, como gestores acadêmicos, devem desempenhar essa função tática, desse modo, fazendo elo entre as diretrizes estabelecidas nos planos estratégicos, definidas pela alta direção e o campo operacional. Não se pretende negligenciar a complexidade da proposta já na sua concepção. Pelo contrário, como afirma Rué (2009), esse modelo de estrutura exige investimentos de tempo e considerável envolvimento dos atores, num processo de reflexão sobre o fenômeno e constante aferição e análise dos resultados obtidos.

Fato é que a gestão acadêmica, vista sob essa ótica, carece de reformulação nos seus processos de execução, mormente, no que diz respeito ao controle, no sentido de construir canais formais de aferição dos resultados do modelo implementado, conseqüentemente, gerando condições de retroalimentar o sistema e aprimorá-lo constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar a percepção crítica sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Administração da UFSCar – *campus* Lagoa do Sino, sob a perspectiva dos atores mais diretamente envolvidos com esse instrumento.

Por se tratar de uma metodologia ainda em consolidação, de caráter inovador, observa-se que há muitos pontos que carecem de ajustes. Todavia frisa-se que essas questões pedagógicas, tendo em vista o desafio de implementar, executar e coordenar uma metodologia de ensino com essas características, exige um esforço coletivo, com uma gestão pautada, mormente, numa visão sistêmica, que enxergue não somente seus mais diversos atores, a singularidade de suas especificidades, mas, também, a inevitável e complexa relação de interdependência e interatuação das partes.

É premente a necessidade de maior ênfase na divulgação desse instrumento no âmbito da comunidade acadêmica. Não obstante isso, a funcionalidade e consolidação da metodologia proposta pelo PPC exigem de todos os atores envolvidos um esforço de gestão acadêmica com objetivos claros, pautados numa agenda funcional, construída e praticada a várias mãos.

Em suma, observa-se muito entusiasmo, empenho e comprometimento de grande parte (senão todos) dos atores envolvidos no sentido de envidar esforços para alcançar o objetivo tão almejado: a formação de um profissional com uma visão não estritamente academicista, mas, mais do que isso, um profissional munido das habilidades técnicas, humanas e, em um nível mais elevado, das habilidades conceituais.

Entre outras, uma limitação deste estudo consistiu no número de atores pesquisados, circunscritos a cinco. Conquanto sejam os mais diretamente ligados à gestão do curso, pode-se, numa próxima etapa, ampliar o número de sujeitos da pesquisa, então, envolvendo discentes e docentes de outros cursos, considerando que todos, com pequenas variações em determinadas especificidades, adotam a mesma metodologia.

Destarte, como agenda de pesquisa futura, recomenda-se a ampliação do número de entrevistados, além da inserção de outras variáveis que podem

ser elencadas a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos demais cursos, comparando-os com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Por fim, este trabalho pode servir como texto de discussão aos coordenadores dos cursos de Administração, em particular, e demais cursos em geral.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASSETO, M. T. *O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG Editores Associados, 1996.
- BECHKER, H. A. Observation by informants in institutional research. *Quality & Quantity*, v. 6, p. 157-169, 1972.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa – guia para pesquisadores iniciantes e, educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BHATTACHERJEE, A. Social Science Research: principles, methods, and practices. *USF Tampa Bay Open Access Textbooks Collection*, Book n. 3, 2012. Disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- BLEE, K. M.; TAYLOR, V. Semi-structured interviewing in social movement research. In: KLANDERMANS, B.; STAGGENBORG, S. (Eds.). *Methods of social movement research*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002. p. 92-117.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.
- BROWNELL, P. *Research methods in management accounting*. Australia and New Zeland: Coopers & Lybrand and Accounting Association of Australia and New Zealand, 1995.
- BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico Senac*, v. 27, n. 3, 2001.
- CAMPBELL, J. L.; QUINCY, C.; OSSERMAN, J.; PEDERSEN, O. K. Coding in-depth semistructured interviews problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, v. 42, p. 294-320, 2013.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHING, H. Y.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do Projeto Pedagógico de um curso de Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 4, p. 661-691, 2014.
- COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, 2001.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Método de pesquisa em administração*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.
- DARNTON, R. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DRUCKER, P. F. *Uma era de descontinuidades*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

EGORSHIN, A. T.; ABLIAZOVA, N. O.; GUS'KOVA, I. V. Higher Economic Education in Russia, 1990-2025.%20A.%20T.&rft.aucorp=&rft.date=20071001&rft.volume=&rft.issue=&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=&rft.epage=&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=1060-9393&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.object_id=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3Cgale_ofa%3E177611805%3C/gale_ofa%3E%3Cgrp_id%3E472376442%3C/grp_id%3E%3Ccoa%3E%3C/oa%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes&req.language=por" \t " blank" *Russian Education & Society*, v. 49, n.10, p. 30-52, 2007.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ERIKSSON, P.; KOVALAINEN, A. *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage, 2008.

FISCHER, T. A perduração de um mestre e uma agenda de pesquisa na educação de administração: artesanato de si, memória dos outros e legados de ensino. *Revista Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 17, n. 52, p. 209-219, jan./mar. 2010.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. Rio de Janeiro, *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 4, p. 911-939, jul./ago. 2011.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIRESTONE, W. A. *Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research*. Research for Better Schools, Inc., Philadelphia, Pa., 1986. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292816.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

GALBRAITH, J. K. *A sociedade justa: uma perspectiva humana*. Rio de Janeiro: Campus, 1976.

GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On-line*, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GIBBERT, M.; RUIGROK, W. The “what” and “how” of case study rigor: three strategies based on published work. *Organizational Research Methods*, v. 13, n. 4, p. 710-737, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

- GONCZI, A. Enfoques de educación y capacitación basada em competência: la experiencia australiana. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN BASADA EM COMPETENCIA LABORAL: situación atual y perspectivas. *Actas...* México: CONOCER/OIT, 1996. p. 69-77.
- HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAIR JR., J. F. et al. *Research Methods for Business*. England: John Wiley & Sons, 2007.
- HAIR JR., J. F. et al. *Essentials of Business Research Methods*. 2. ed. New York, USA, Routledge, 2015.
- HANDFAS, A. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu-MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07/06/2016.
- KANUKA, H. Using blended learning strategies to address teaching development needs: How does Canada compare? *The Canadian Journal of Higher Education*, v. 43, n. 3, p. 19-35, 2013.
- MALHOTRA, N. K. Marketing Research: An Applied Orientation. *Journal of Marketing Research*, v. 31, n. 1, p. 137-139, 1994.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MILLER, T. L.; WESLEY, C. L.; WILLIAMS, D. E. Educating the minds of caring hearts: comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, v. 11, n. 3, p. 349-370, 2012.
- NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um Curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. *Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, São Paulo, v. 13, n. 40, p. 281-299, 2011.
- PARKER, L. Qualitative perspectives: through a methodological lens. *Qualitative Research in Accounting & Management*, v. 11, n. 1, p. 13-28, 2014.
- PAULILLO, L. F. et al. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração com Linha de Formação em Sistemas Agroindustriais*. São Carlos, 2015. Disponível em: <http://www.lagoadosino.ufscar.br/cursos/ppcs/PPC_ADMINISTRACAO_12_2015.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.
- PERRENOUD, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n. 3, p. 3-7 nov. 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- POPKEWITZ, T. *Struggling for the Soul – the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York; London: Teachers College Press, 1998.
- RENDER, B.; STAIR JR.; R. M.; HANNA, M. E. *Análise quantitativa para Administração – com Excel® e POM-QM para Windows*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.
- SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.
- SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016.
- SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108, v. 1.
- SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.
- SIQUEIRA, L.; NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 415-445, 2011.
- TANYEL, F.; MITCHELL, M. A.; McALUM, H. G. The skill set for success of new business school graduates: do prospective employers and university faculty agree? *Journal of Education for Business*, v. 75, n. 1, p. 33-37, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.
- VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, S. T. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo em Educação*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, jan./abr. 2015.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- _____. *Pesquisa qualitativa – do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALZA, M. A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR*, n. 34, p. 3-18, 2009.

DADOS DOS AUTORES

EDENIS CESAR DE OLIVEIRA* *edeniscesar@ufscar.br*

Doutor em Administração pela PPGA-USCS

Instituição de vinculação: Universidade Federal de São Carlos

Buri/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Teoria das Organizações; Gestão Socioambiental;
Gestão Energética e Ensino em Administração.

* *Rua Serafin Libaneo, 04 Centro Campina do Monte Alegre/SP 18245-000*