

João Manuel de Sousa Will

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**Curriculum e a tomada de decisão no
curso de Administração**

Administração

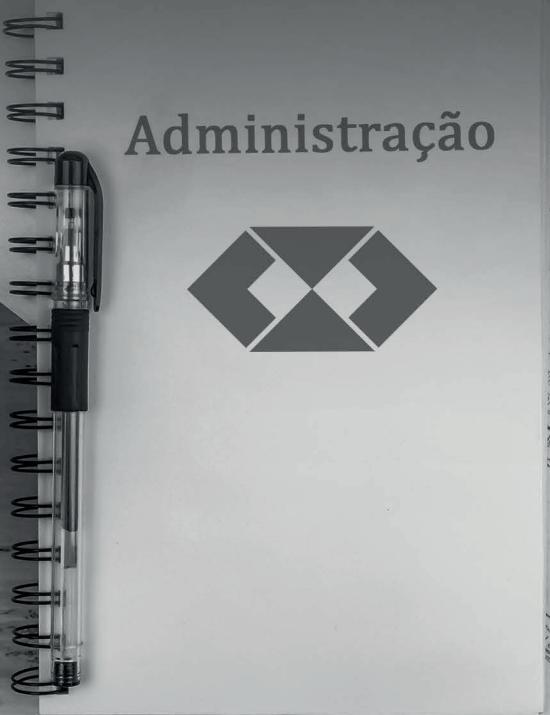


João Manuel de Sousa Will

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**Curriculum e a tomada de decisão no
curso de Administração**

Administração



2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo desta obra, em sua forma, correção e confiabilidade, é de responsabilidade exclusiva dos autores. As opiniões e ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a posição da Atena Editora, que atua apenas como mediadora no processo de publicação. Dessa forma, a responsabilidade pelas informações apresentadas e pelas interpretações decorrentes de sua leitura cabe integralmente aos autores.

A Atena Editora atua com transparência, ética e responsabilidade em todas as etapas do processo editorial. Nosso objetivo é garantir a qualidade da produção e o respeito à autoria, assegurando que cada obra seja entregue ao público com cuidado e profissionalismo.

Para cumprir esse papel, adotamos práticas editoriais que visam assegurar a integridade das obras, prevenindo irregularidades e conduzindo o processo de forma justa e transparente. Nosso compromisso vai além da publicação, buscamos apoiar a difusão do conhecimento, da literatura e da cultura em suas diversas expressões, sempre preservando a autonomia intelectual dos autores e promovendo o acesso a diferentes formas de pensamento e criação.

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA Currículo e a tomada de decisão no curso de Administração

| Autor:

João Manuel de Sousa Will

| Revisão:

O autor

| Diagramação:

Nataly Gayde

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W689 Will, João Manuel de Sousa
Administração contemporânea: currículo e a tomada de decisão no curso de administração / João Manuel de Sousa Will. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3844-1
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.441251711>

1. Administração. I. Will, João Manuel de Sousa. II.
Título.

CDD 658

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

📞 +55 (42) 3323-5493

📞 +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto: contato@atenaeditora.com.br)

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênia de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Prof^a Dr^a. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

RESUMO

RESUMO

O estudo do currículo do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil foi realizado a partir das decisões curriculares dos professores e teve como base os seus saberes, competências, habilidades e atitudes. Desenvolveu-se no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, com objetivo de estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo, mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração de uma universidade pública brasileira, no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito dessa universidade. A metodologia do trabalho foi constituída por uma amostra de 20 professores e 180 alunos. A natureza da investigação foi qualitativa e quantitativa, com aplicação de inquéritos por questionários e entrevistas; e análise documental. A análise foi orientada pelos instrumentos de mensuração: escala de hierarquia e escala de Likert, com apoio do SPSS para a tabulação dos dados dos questionários. A análise das entrevistas e documentos foi viabilizada pela análise de categorias empíricas que foram emergindo em cada documento, com auxílio do Nvivo 2010, para a codificação e categorização dos dados. Os resultados evidenciaram o desencontro entre as decisões de prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos relacionadas à organização e estruturação curricular. Conclui-se que há necessidade de os professores priorizarem decisões que envolvam os alunos na compreensão dos fundamentos e da base de sustentação do currículo, sendo indispensável a articulação entre as prioridades docentes e expectativas dos alunos referentes à prática curricular.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; curso de administração; decisões curriculares; organização e estruturação curricular; prática curricular em sala de aula.

SUMMARY

SUMMARY

The study of the curriculum of the Business Administration program at the Federal University of Tocantins, Brazil, was conducted based on the curricular decisions of faculty members and their knowledge, competencies, skills, and attitudes. The study was conducted at the Institute of Education of the University of Minho, Portugal, with the objective of establishing theoretical and practical relationships in the organization and structuring of the curriculum, through the curricular decisions of faculty members of the Business Administration program at a Brazilian public university, in the process of articulating the official curriculum and the local curriculum within that university. The methodology was provided by a sample of 20 faculty members and 180 students. The research was qualitative and quantitative, with questionnaires and interviews administered, as well as document analysis. The analysis was guided by measurement instruments: rating scales and Likert scales, with SPSS support for tabulating the questionnaire data. The analysis of the interviews and documents was made possible by analyzing the empirical categories that emerged in each document, using Nvivo 2010 for data coding and categorization. The results highlighted a mismatch between teachers' top-priority decisions and students' expectations regarding curriculum organization and structuring. The conclusion is that teachers need to prioritize decisions that involve students in understanding the fundamentals and support base of the curriculum, and that a connection between teachers' priorities and students' expectations regarding curricular practice is essential.

KEYWORDS: curriculum; administration course; curricular decisions; curricular organization and structuring; curricular practice in the classroom.

João Manuel de Sousa Will

Aos meus pais

In memoriam João Manuel Will e Bernarda de Sousa Pontes

e minha segunda mãe Maria Medeiros Will,

pelo amor, carinho, encorajamento e pelas primeiras sementes do conhecimento.

À minha esposa

Raimunda Porfirio Ribeiro Will,

pelo amor, carinho, dedicação e compreensão.

Às minhas filhas e neta

Karhen Lola Porfirio Will

Luiza Sheila Evenni Porfirio Will Castro,

neta Sophia Will Castro,

pelo amor, compreensão e apoio.

Ao professor

Dr. José Augusto Pacheco,

cujos ensinamentos foram imprescindíveis

e decisivos para a minha orientação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter-me dado a vida, ser uma fonte constante e permanente da minha inspiração na construção desta obra. A minha gratidão especialmente ao meu orientador científico professor Catedrático José Augusto Pacheco pela sua grandeza humana, amizade, apoio e incentivo desde a trajetória inicial do meu projeto de investigação até a etapa final, contribuindo com valiosas sugestões e críticas construtivas que possibilitou compartilhar conhecimentos e aperfeiçoamento de ideias. Os meus agradecimentos também se dirigem a todos os meus ilustres professores doutores e investigadores do Instituto da Educação da Universidade do Minho: José Carlos Morgado, Maria Palmira Alves, Maria Assunção Flores, Bento Duarte Silva, Maria do Céu Melo e Isabel Viana entre outros pelo excelente ensinamento, apoio, incentivo recebido no campo de estudo e investigação durante os três anos e meio de convivência.

Aos meus colegas de doutorado, professores e investigadores de outras áreas de conhecimentos que mantive contato, nas universidades de Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra entre outras.

A minha gratidão às autoridades da Universidade Federal do Tocantins (UFT) na pessoa do Magnífico Reitor Márcio Silveira, da Vice-Reitora Professora Isabel Auler Pereira e do Chefe de Gabinete Emerson, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Diretoria de Campus, da coordenadoria do curso de Administração, da coordenadoria de Engenharia Ambiental, aos meus colegas professores do curso de graduação em Administração, e à Diretoria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Palmas (TO) pelo incentivo à pesquisa.

Aos estudantes de graduação e pós-graduação e todos os participantes que colaboraram direta ou indiretamente com o processo de pesquisa.

No campo pessoal, a todos os meus familiares (os meus irmãos, primos e demais parentes) pela acolhida irrestrita a quem tirou inúmeras vezes momentos de atenção e carinho, pela solidariedade e compreensão nos momentos difíceis.

Aos meus amigos africanos, brasileiros e portugueses pelo encorajamento, estímulo e momentos de lazer.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

O currículo do curso de Administração e as decisões docentes relacionadas à sua elaboração é de primordial importância para o desenvolvimento dos cursos das universidades públicas. O leitor deste livro é convidado a apreciar a obra completa (Livro 1 e Livro 2), resultado de uma pesquisa acadêmica em nível de doutorado. Ao longo da leitura poderá ser analisado o tema estudado e apresentar o seu ponto de vista crítico. O estudo e investigação foram fundamentados pelo autor para obtenção do grau de doutor em Ciências de Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular na Universidade de Minho, Portugal e transformado em dois livros. Livro 1, intitulado *ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Currículo e a tomada de decisão no curso de Administração* e Livro 2, *ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: a prática curricular, saberes e competências docentes*.

A tese apresentada nos respectivos livros se constitui em defender que as decisões curriculares e da prática curricular dos professores são tomadas de acordo com seus saberes, competências, habilidades e atitudes profissionais docentes. Diante da análise da obra, recomenda-se a leitura para professores, administradores, formandos em administração, pós-graduandos, pesquisadores e profissionais da área de Administração e de outras áreas do conhecimento, como: economistas, formuladores e executores de políticas governamentais, ampliando para os profissionais da área de currículo e didático-pedagógica e todo e qualquer leitor interessado no assunto.

No século XXI, vivencia-se um mundo em profundas mudanças e transformações que tem repercutido nas instituições universitárias, nos conteúdos curriculares e nos projetos do curso de Administração. Diante disso, se tem lançado desafios de uma nova visão de profissionalidade docente na tomada de decisão, frente à nova dinâmica e funcionamento da administração empresarial e pública. É nesse âmbito que o livro surge como um fator motivador para proporcionar uma multiplicidade de aspectos relacionados com o desenvolvimento e inovação curricular, no sentido de despertar nos atores relacionados à administração, a construção de um conhecimento não só no campo específico, mas também no didático-pedagógico do contexto curricular da área. Os capítulos apresentam algumas reflexões sobre currículos do ensino superior dentro do contexto de mudanças globais voltadas às necessidades específicas dos estudantes em formação, a partir dos padrões curriculares e das relações de mercado a partir do contexto econômico e social.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

No Brasil, os estudos e pesquisas na área de Administração foram realizados a partir da evolução das teorias técnicas americanas. Elas foram introduzidas na Escola de Administração e Empresa de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas como currículo de tecnologia e eficiência. Outrossim, é importante destacar a experiência europeia na França e Alemanha que nortearam diferentes abordagens na teoria geral de administração frente às organizações contemporâneas, complexas e dinâmicas no desenvolvimento e inovação curricular, que também influenciaram no desenvolvimento curricular da administração brasileira. Este livro apresenta também referências e pesquisas nacionais de alguns autores brasileiros.

Essa obra apresenta o contributo da experiência do autor com exercício inicial da sua profissão docente na Fundação Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) em 1995, permanecendo até 2003; na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/CEULP) de 1999 a 2004 e na Universidade Federal do Tocantins (UFT) a partir de 2004 até atualidade. Nesse sentido, a docência passa a ser um desafio para a docência em administração pela falta de formação didático-pedagógica na tomada de decisão curricular, que só foi superada pelo professor, quando da conclusão do doutorado e exercício da prática e avaliação curricular no curso de Administração na UFT.

Nesse contexto, a proposta deste livro é de proporcionar aos leitores uma visão e análise organizacional, tanto na vertente empresarial quanto na área educacional para melhor compreensão dos processos curriculares e dos anseios da sociedade.

Raimunda Porfirio Ribeiro
Professora doutora aposentada da UFRN.
julho de 2025

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA EDUCACIONAL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: DECISÕES E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.. 4

1.1 Problema de investigação 4
1.2 Objetivos 8

CAPÍTULO 2 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS..... 9

2.1 Caracterização do campo da pesquisa 9
2.2 Amostra da pesquisa 11
2.3 Design da investigação 12
2.4 Técnicas de recolha de dados 14
 2.4.1 Inquérito por questionário 15
 2.4.2 Entrevistas 17
 2.4.3 Análise dos documentos 18
2.5 Procedimento de validação dos questionários 19
 2.5.1 Análise fatorial 20
2.6 Análise documental e de conteúdo 25
2.7 Questões éticas da investigação 29

CAPÍTULO 3 - CURRÍCULOS E CURRÍCULO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL 30

3.1 O currículo e seus vínculos 30
3.2 Teorias curriculares e suas relações com a construção do currículo 31
 3.2.1 Teorias técnicas 31
 3.2.2 Teorias práticas 32
 3.2.3 Teorias Críticas 33
3.3 Princípios de organização do currículo 36

SUMÁRIO

SUMÁRIO

3.3.1 Gestão flexível do projeto pedagógico	36
3.3.2 Princípio da flexibilidade.....	38
3.3.3 Princípio de diferenciação curricular.....	39
3.3.4 Princípio de Mobilidade Curricular.....	40
3.3.5 Princípio da interdisciplinaridade.....	40
3.3.6 Princípio da transdisciplinaridade.....	41
CAPÍTULO 4 - DECISÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	43
4.1 Decisão dos professores e vivências dos alunos na estruturação e organização curricular	43
4.2 Diagnóstico das necessidades formativas	48
4.3 Fundamentos da organização curricular	50
4.3.1 Formação empreendedora e decisões curriculares	52
4.4 Organização e estruturação curricular	56
4.4.1 Projeto Pedagógico: construção e considerações.....	58
4.4.2 Críticas ao currículo	60
4.4.3 Implantação do currículo.....	62
4.4.4 Estrutura curricular	63
4.5 Profissionalização docente.....	64
CAPÍTULO 5 - ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO CONTEXTO LOCAL.....	66
5.1 Articulações curriculares no Curso de Administração	67
5.1.1 As articulações curriculares no Projeto Pedagógico do Curso de Administração.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77



INTRODUÇÃO

Neste livro, aborda-se o tema o currículo do curso de Administração, sua organização e na prática curricular, abrangendo aspectos teóricos relacionados e a estruturação de resultados da pesquisa desenvolvida com professores e alunos de uma universidade pública brasileira.

Para Pacheco (2001), o currículo é um conceito polissêmico, por isso é que existe uma ambiguidade e diversidade de pensamento na sua definição. Nesses últimos anos as pesquisas sobre currículo vêm se intensificando sobre o ensino médio, mas é muito tímido, quando diz respeito aos currículos da educação superior e quando se refere ao curso de Administração no âmbito curricular, o campo de estudo torna-se ainda mais restrito.

As discussões sobre currículo vêm ocorrendo nessas últimas décadas em diferentes perspectivas. Em âmbito nacional encontram-se Moreira (1990a, 1990b, 2003a, 2003b, 2005), Moreira e Silva (1997), Silva (1990, 2009), Sampaio (2005), Veiga e Naves (2005), Veiga-Neto (2005). No âmbito internacional destacam-se: Apple (2006a), Ribeiro (1990), Lugdgren (1997), Goodson (2001, 2008), Young (1988, 2000, 2010), Gimeno Sacristán (1988, 2000, 2010), Pacheco 2000, 2001, 2005, 2009, 2014), dentre outros.

Com base em perspectivas teóricas e tendências que marcam cada momento histórico, o currículo oficial do curso de Administração elaborado e legalizado vem orientando os novos currículos das universidades. Em contrapartida, o corpo docente de cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem providenciado e tomado decisões para a organização e estruturação curricular.

A partir da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005 com respaldo no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, se estabeleceu as novas diretrizes curriculares nacionais para a graduação do Curso de Administração, atendendo as novas exigências na formação do Administrador.

O currículo do curso de Administração como parte da organização do ensino vincula-se às tomadas de decisões dos professores, mediante seus saberes, competências, habilidades e atitudes profissionais. Essa organização e estruturação curricular pressupõe a profissionalidade docente (Cunha, 2003).

Ainda com relação ao currículo do curso de Administração, evidencia-se que ele tem sido elaborado nas universidades brasileiras com base na política educacional voltada para o ensino superior. Dessa forma, os saberes, competências e atitudes dos professores têm constituído requisitos necessários à articulação entre os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração e a organização e estruturação do currículo do curso no contexto de cada universidade pública.

Pode-se, então, dizer que nesse estudo, o problema de investigação foi delineado com as questões relacionadas às decisões curriculares vinculadas ao plano de organização e estruturação do currículo. Isso significa saber, como as decisões curriculares dos professores são abordadas na organização e estruturação do currículo e no desenvolvimento das práticas curriculares. É interessante não negar questões que refletem a problemática que se forma no contexto do ensino superior, discutidas por Moreira (2005), pela baixa quantidade de pesquisa desenvolvida sobre o currículo do ensino superior e consequentemente a falta de publicação na área.

Voltando a essa discussão, segundo Will (2015, p. 43):

“[...] isso tem gerado a falta de publicação de como os professores estabelecem relações de aproximação entre as disciplinas da grade curricular e quais seus procedimentos e estratégias utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Essa situação refletida por Will (2015), restringe o conhecimento no sentido de dificultar a solução dos obstáculos, objetivando desenvolver um trabalho de qualidade. Isto é, permitir a compreensão da especificidade e complexidade do processo de planejamento e o desenvolvimento do currículo e inclusão de orientações para o ensino e aprendizagem, visando a escolha de decisões que permitam a melhoria da qualidade do curso.

Zabalza (2007), na linha do planejamento e desenvolvimento curricular, objetivando a melhoria do currículo do ensino superior, discute a função principal da universidade, que é a formação dos cidadãos. Eis o dilema para os professores que têm essa missão no ensino superior. Assim, a maneira de formar tem sido o cerne da questão. Nesse sentido, se pressupõe como necessários os saberes, competências, habilidades e as atitudes docentes, envolvendo os valores.

As questões relacionadas à organização e estruturação do currículo inserem-se na proposta das DCN/2005, a qual contém orientações que visam formar competências e habilidades compatíveis com as novas exigências de formação do administrador (Brasil, 2005); de criar um espaço para um tipo de ensino em sala de aula, de modo a privilegiar os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes para refletir o currículo como um instrumento orientador da atividade de ensino e de aprendizagem. Segundo Will (2015, p. 48):

Um dos pressupostos do currículo é a sua contextualização histórica, fundamental para delimitar as condições concretas e objetivas que a prática curricular será desenvolvida. Neste sentido, a identificação e a caracterização dos problemas e das necessidades reais e objetivas da comunidade local, que o curso pretende dar respostas, são elementos essenciais, implicando na originalidade do currículo da universidade local e não de cópia de documentos de outras universidades, que não expressam mudanças significativas.

Essa proposta das DCN/2005 é uma alternativa para que o currículo do curso de Administração não seja interpretado como um rol de disciplinas obrigatórias e optativas; para indicar uma articulação clara entre elas; para identificar os saberes, competências e atitudes que os futuros administradores, obrigatoriamente, teriam que formar no final do curso. Sendo assim, a profissionalização da docência passa a ser diretamente vinculada à prática curricular.

A organização e estruturação curricular do curso de Administração instituiu-se com base nas decisões relacionadas com a profissionalização docente e participação discente. Isso pelo entendimento de que, a tomada de decisão curricular está conectada aos saberes, competências, habilidades e atitudes profissionais docentes no contexto da formação do Administrador.

O livro foi organizado em introdução, cinco capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo descreveu-se os elementos e o modo como a pesquisa no curso de Administração foi desenvolvida no âmbito da pesquisa educacional e curricular; nos quatro capítulos seguintes, foram discutidos vínculos do currículo do curso de Administração com os aspectos das teorias educacionais e teorias curriculares; as decisões curriculares no contexto da organização e estruturação curricular do curso e a interface da organização e estruturação curricular no contexto local.



CAPÍTULO 1 - A PESQUISA EDUCACIONAL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: DECISÕES E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A investigação curricular pode perfeitamente ser realizada na busca de uma interpretação e de uma compreensão do modo de organização e estruturação do currículo no contexto dos cursos universitários, porém, o estudo do processo de decisões curriculares realizou-se no curso de Administração, no âmbito de uma universidade pública do Tocantins. A pesquisa contribuiu para a identificação e análise dos indicadores e critérios do currículo oficial em interação como currículo local e com a prática pedagógica, mediante as articulações realizadas pelos professores do curso.

Vários são os estilos de pesquisa na área das ciências sociais e humanas, e nesta investigação planejou-se a busca de resultados a partir da análise das prioridades dos professores e expectativas dos alunos sobre as decisões curriculares tomadas no curso de Administração. Por isso, considerou-se importantes os indicadores que ajudaram na leitura do processo de decisões docentes e como se projetavam como profissionais do ensino, demonstrando como o currículo estava presente em seus afazeres pedagógicos e em suas práticas no processo de ensino e de aprendizagem. Vinculado a isso, estive as expectativas dos alunos.

1.1 Problema de investigação

O problema das decisões curriculares encontra-se no plano da organização e estruturação do currículo, quando os saberes e competências dos professores não permitem as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas em nível profissional, ou seja, o saber fazer (julgar, escolher, decidir, saber o que, o porquê fazer, saber mobilizar os recursos necessários ao Ensino, Pesquisa e Extensão).

Segundo Moreira (2005), as pesquisas sobre currículo do ensino superior são desenvolvidas em quantidades reduzidas. Isso tem gerado a falta de publicação de como os professores estabelecem relações de aproximação entre as disciplinas da grade curricular e quais seus procedimentos e estratégias utilizadas nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, a fim de desenvolver uma orientação para estruturação e organização do curso. Subjacente a isso, é importante saber qual a orientação dada ao desenvolvimento curricular. Isso diz respeito à elaboração, organização, estruturação e desenvolvimento do currículo no contexto da prática curricular.

Segundo Zabalza (2007), a formação é a principal função da universidade, significando que os professores de ensino superior têm a missão de formar cidadãos, mas isso não diz nada, a maneira como estão formando é o cerne da questão. A partir dessa ideia é inerente refletir sobre o tipo das práticas curriculares que tem configurado a formação dos administradores para cumprir com a sua função. Will (2015, p. 43) destaca que:

No ensino superior os conhecimentos, as competências e as atitudes adquiridas nas diferentes disciplinas resultam de uma prática curricular proveniente do trabalho docente, que, nas últimas décadas, se vêm configurando como uma proposta de cunho coletivo (Hargreaves, 1997; Day, 2008), na qual os professores têm a possibilidade de estarem em debate permanente sem perderem de vista o processo de construção do currículo, no qual são estabelecidas relações imbuídas de interesses divergentes, ações contraditórias e muitas vezes atitudes contrárias ao nível das decisões curriculares, o que é gerado por motivos e interesses diversos.

Em contrapartida, no curso de Administração das Instituições do Ensino Superior, as competências e saberes curriculares dos professores nem sempre foram adquiridas no processo da formação da profissão docente. A sua formação na pós-graduação tem seguido os critérios para formação de pesquisador em vez de professor, independentemente de ter domínio ou não de alguns dos saberes essenciais à profissão docente (Castanho, 2005). Desse modo, a cultura da formação se concentra no conteúdo específico da área, que mesmo sendo necessário não é suficiente para alguém se tornar professor de Administração.

Tal situação leva a destacar a importância de se refletir sobre a formação do professor da educação superior, destacando-se o professor de Administração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, legitima o modelo de formação continuada, mediante diversas estratégias ao longo do exercício da carreira docente, como se observa no art. 66 da LDB, que trata da preparação do professor para o exercício do magistério superior em programas de mestrado e doutorado.

Essa atribuição dada aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) não tem resolvido a problemática da formação dos professores do ensino superior no que diz respeito à docência, os programas de pós-graduação, de modo geral, dão ênfase ao conteúdo específico e não há, ou quase não há preocupação com a construção de saberes didáticos-pedagógicos e curriculares. É nesse sentido, que Castanho (2005, p. 85) afirma:

O que se nota nos programas, tanto de mestrado quanto de doutorado, é uma ênfase nos conteúdos específicos, algum desenvolvimento em pesquisa, também nas áreas específicas, e nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos. Não se forma o professor para o ensino superior, pelo menos com rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida. E isso por uma falha de compreensão das relações entre a pesquisa e o ensino na educação superior.

Como se observa na preocupação de Castanho, a problemática da formação dos professores do ensino superior no Brasil não tem sido solucionada com os programas de pós-graduação, a lógica é a mesma da formação inicial de outros profissionais, excluindo a docência universitária pela concepção de que o conteúdo específico é suficiente para ser professor.

É importante saber que não é uma tarefa fácil formular um currículo de Administração quando se quer extrapolar a prática de currículo como sendo um elenco de disciplinas, tendo-se como referência o espaço e o tempo (Roldão, 2003a). Com efeito, há de se debruçar em princípios e pressupostos básicos que orientem a escolha dos conteúdos de Administração vinculados às profundas mudanças nas empresas e no ensino universitário das últimas décadas. Isso vem sendo provocado pelo resultado do frenético desenvolvimento tecnológico mundial, que apresenta tecnologias cada vez mais sofisticadas e avançadas (UFAL, 2006).

O avanço da tecnologia é um dos fatores que influenciam não só os contextos de decisão curricular, mas também os interesses e as necessidades formativas do administrador. Com base nas reflexões de Veiga-Neto (2005), comprehende-se, nesse trabalho, que o currículo tradicional do curso de Administração se distancia da realidade dos estudantes. Assim, é preciso uma nova construção, que contemple as novas abordagens dos conteúdos e as metodologias. Nesse caso, a participação do professor na construção do projeto curricular é indispensável, no sentido de que são eles que fazem a discussão sobre o conteúdo de ensino, sobre as novas metodologias e tecnologias educacionais.

Considerando que os professores universitários fazem parte de uma instituição que constantemente se entrelaça com a transformação do real, com o contexto cultural e com novas descobertas, pressupõe-se, também, que se transforma num espaço de formação continuada para aquisição de novos saberes, mas na área da administração nem sempre se vincula à inovação da área da educação, que é considerada como primordial na formação dos professores do curso. No que diz respeito ao referido curso, há um desafio não só se ensinar conteúdos, que contribuam para a formação de gestores, mas também com saberes curriculares, entre outros. Se faz necessário ter clareza dos princípios envolvidos nesse tipo de organização e estruturação, bem como, em ações da proposta pedagógica do curso de Administração, contida no Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC).

A proposta das DCN/2005 é uma alternativa para que o currículo do curso de Administração não seja interpretado como um rol de disciplinas obrigatórias e optativas; para indicar uma articulação clara entre elas; para identificar os saberes, competências e atitudes que os administradores obrigatoriamente teriam que formar no final do curso. Sendo assim, a profissionalização da docência passa a ser diretamente vinculada à prática curricular do curso.

Preliminarmente, aborda-se como aparece a concepção de curso e de currículo quando os professores fazem a articulação entre o currículo oficial, o contexto organizacional e à prática curricular. Raramente, o curso de Administração, como outros cursos universitários, aborda a questão da dinâmica curricular vinculada a uma participação de seus atores em torno de um interesse, motivo ou objeto comum, bem como, das questões pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de jovens e adultos que frequentam a universidade.

Nesse sentido, a identificação e a caracterização dos problemas e das necessidades reais e objetivas da comunidade local, que o curso pretende dar respostas, são elementos essenciais, implicando na originalidade do currículo da universidade local.

As mudanças no currículo de Administração no Brasil vêm ocorrendo a partir de críticas e discussões, considerando-se aspectos e questões históricas, econômicas, sociais, científicas e técnicas. Cauliaux (2004) introduz algumas críticas, como a de que o conteúdo programático do curso de Administração está distante da realidade vigente, devido às consequências dos modelos burocráticos impregnados nos referidos cursos, não permitindo um desenvolvimento humano, integral direcionado aos discentes, e aos docentes e/ou às atividades técnicas e científicas, ou seja, há necessidade do desenvolvimento de um currículo com capacidade de inovação em todas as disciplinas e atividades.

Considerando as transformações radicais nas organizações, Cauliaux (2004) presume a necessidade de formar lideranças e gestores catalisadores que possuam competências para refletir e participarem no processo de desenvolvimento econômico e social do Brasil, principalmente em nível local, no qual existe maior incidência de exclusão social. Releva-se que essa intenção formativa deve iniciar desde o planejamento do projeto pedagógico do curso articulado com os objetivos que devem propor, principalmente, aquilo que é possível ser alcançado. Desse modo, o comprometimento com promessas que podem não ter êxito pode repercutir na qualidade do curso.

No currículo, outra questão, diz respeito aos perfis (docentes e discentes), sendo importante quando se articula com o próprio critério estabelecido para evitar o arbítrio pessoal em avaliações e decisões daqueles que podem ou não participar do curso. Nesse sentido, o tipo ideal deve ser evitado, é importante que se construa esse perfil com base em uma realidade histórica, que seja construída na prática curricular do cotidiano para evitar avaliações subjetivas, do tipo imposta pelas definições universais. Entende-se que os objetivos e critérios estabelecidos com clareza propiciam não só a equidade e a isonomia da universidade, mas também o respeito à sua identidade.

No entanto, o problema do currículo do curso de Administração pode ser estudado no âmbito das decisões no meio universitário, a partir das análises sobre a organização curricular do curso ao nível de concepções do currículo oficial (Pacheco,

2006) e da implantação curricular no contexto do currículo-ação (Gimeno Sacristán, 1988), passando pela homologação no contexto organizacional (Roldão, 2003a). O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da universidade, local da pesquisa, no plano de organização e estruturação do currículo do curso? Relacionam-se com esse problema as seguintes questões:

- Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo?
- Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo?

A resolução desse problema não é tão evidente, nem tão pouco se pretende oferecer respostas definitivas e completas, mas sim provocar uma discussão sobre a problemática que envolve essa questão, tendo como elementos articuladores os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes. Assim, a visualização e a discussão do problema possibilitam encaminhamentos que podem surtir como perspectivas de resolução da questão.

1.2 Objetivos

Uma vez formulado o problema, foi definido o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo mediante as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da instituição onde se desenvolveu a pesquisa no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Desse modo foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular;
- Analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da Universidade em estudo, para identificar os indicadores que delimitam a formação.
- Identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.

Durante o processo de investigação, os objetivos orientaram o percurso do trabalho e proporcionaram uma oportunidade de reflexão teórica sobre a organização e estruturação curricular.



CAPÍTULO 2 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

As abordagens da pesquisa recorreram aos métodos de recolha e interpretação dos dados. Entendeu-se que não existe “abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método particular” (Bell, 2004, p. 19). Com essa compreensão Will (2015, p. 133) fez a utilização da investigação mista (qualitativa e quantitativa), em que:

A natureza dos dados qualitativos, nessas últimas décadas, já é aceitável em relação aos dados quantitativos sem que propriamente estejam vinculados ao paradigma positivista (Guba. & Lincoln, 1994). É a partir dessa relação, entre dados qualitativos e dados quantitativos, que se estruturou o projeto de pesquisa, expresso no design da investigação (Parâmetros, Metodologia, Técnicas de recolha de dados, Técnicas de análise de Dados e Tempo), abrangência e os aspectos éticos relacionados com a investigação.

A abordagem qualitativa combinada à quantitativa tornou-se interessante para a análise do problema da pesquisa, visto que, a abordagem qualitativa possibilitou o (re)conhecimento da realidade em estudo a partir de análise de documentos e entrevistas, verificando o processo e os resultados de acordo com o ponto de vista dos atores (Lüdke; André, 1986).

A abordagem quantitativa e qualitativa permitiu a análise dos projetos, dos planos e dos questionários da pesquisa conforme as considerações de Bogdan e Biklen (1994). Desse modo, considerou-se a relação entre essas metodologias, como pesquisas ricas na apreensão, percepção e descrição/explicação das decisões curriculares.

2.1 Caracterização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Federal do Tocantins, na época, uma das universidades federais mais jovens do Brasil. Essa instituição foi criada em 2003 pela Resolução do CONSEPE nº 15 de 2010 (UFT, 2012). A universidade é composta por várias sedes de norte a sul do estado do Tocantins, constituída em sete campi (campus de Palmas, de Miracema, de Porto Nacional, de Gurupi, de Araguaína, de Tocantinópolis e o de Arraias), situados em diferentes cidades do estado do Tocantins. Para a investigação foi escolhido um desses campi localizado no estado do Tocantins e demonstrados no mapa, Figura 1 (DICOM/UFT, SD):

Figura 1. Mapa da distribuição dos Campi da UFT.



Fonte: Produção gráfica da diretoria de comunicação (DICOM) - UFT/TO.

A partir da separação entre o Tocantins e o estado de Goiás (Brasil) e com a promulgação da nova Constituição em 1988, o estado de Tocantins foi criado e iniciou-se a construção de sua capital em 1989. Observa-se essa localização no mapa do Brasil, na Figura 2.

Figura 2. Localização do estado do Tocantins no mapa do Brasil.



Fonte: Wikipédia – Encyclopédia libre (2012).

Segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o estado do Tocantins tinha 1.383.445 (um milhão trezentos e oitenta e três mil e quatrocentos e quarenta e cinco habitantes), passou em 2012 para 1.478.164 (um milhão quatrocentos e setenta e oito mil, cento e sessenta e quatro habitantes), em 2021 para 1.607.303 (um milhão seiscentos e sete mil, trezentos e três habitantes).

De acordo com Toledo (2012), do universo populacional do Tocantins 13 mil são originados de 151 aldeias indígenas tocantinenses constituídas de diferentes etnias, como: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-kanela, Apinayé.

2.2 Amostra da pesquisa

A população¹ da pesquisa foi formada por professores e alunos do curso de Administração de um dos Campi da Universidade local da pesquisa. O referido curso de Administração possuía 24 professores efetivos, dos quais 20 (83,33%) representaram a amostra dos docentes como se observa na caracterização.

Quadro 1. Caracterização dos professores da pesquisa

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
26 a 30 anos	1	1	2
31 a 35 anos	3	1	4
36 a 40 anos	-	3	3
41 a 50 anos	3	3	6
Mais de 51 anos	4	1	5
Subtotal	11	9	20

Fonte: autor (2024).

Cabe salientar que as informações do referido quadro representam o período da pesquisa, no ano de 2023 os professores do curso alcançaram a formação de doutor em média de 95% do total 24 de professores.

A amostra dos alunos de 345 na sua totalidade (universo) naquele período, dos quais 180 (52,17%) corresponderam a uma amostra dos discentes. A amostra dos alunos foi distribuída em oito períodos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) nos semestres do curso.

¹ População é entendida como a totalidade dos elementos em termos estatísticos e o conjunto dos elementos que conservam características em comum, podendo ser contada, medida e/ou ordenada de maneira que atenda aos objetivos daquilo que se está investigando (Milone Angelini, 1993).

De acordo com Cervo e Bervian (2002), a amostra é a parte da população ou do universo pesquisado. A amostra definitiva para o presente trabalho foi estabelecida em outubro de 2012 no período que antecedeu a execução da pesquisa.

Para efeito da pesquisa trabalhou-se com dois tipos de amostras: pequena amostra de 20 professores numa população de 24 docentes e grande amostra de 180 alunos numa população de 345 na sua totalidade. Segundo Milone e Angelini (1993), a amostra de uma dada população é grande desde que seja composta por 30 elementos e a distribuição normal esteja dentro do limite de tolerância de erro estabelecido como aceitável em torno de 5%. A amostra com menos de 30 elementos é compreendida como pequena, desde que o erro entre a distribuição normal e o limite de erro tolerado supere crescentemente a razão inversa do tamanho da amostra, isto é, quanto menor for a amostra, maior é o erro observado – maior que 5% (Milone; Angelini, 1993).

Assim, a investigação foi desenvolvida com os professores e alunos e tomou-se como referência o elenco de disciplinas que compõem o currículo do curso de Administração e a participação desses atores no processo de tomada de decisão na organização e estruturação curricular.

2.3 Design da investigação

Segundo Fortin (2009), o design da investigação é um plano lógico, criado pelo investigador a fim de obter respostas às suas questões de investigação ou suas hipóteses (Quadros 1 e 2).

Quadro 2. Design da Investigação

Domínio da investigação	Parâmetros	Tipo de pesquisa	Instrumentos de recolha dos dados	Análise dos dados	Etapas da pesquisa
Conhecimentos: ✓ Currículo e profissionalidade docente; ✓ decisão dos professores na organização e estruturação curricular	Revisão da literatura: Modelo de desenvolvimento curricular e seu impacto na melhoria da qualidade do ensino superior	Investigação: - Bibliográfica ✓ Referências sobre currículo; ✓ Formação de professores; e ✓ Formação de professores do curso de administração	Análise bibliográfica: ✓ Coletar dados na internet em bancos de dados e outros; ✓ Coletar dados no contexto da universidade da pesquisa; ✓ Capes e repositórios das universidades públicas; ✓ Repositórios científicos de acesso aberto de Portugal; revistas de educação; ✓ Revista da ANPAD (Revista de administração Contemporânea)	Análise de conteúdo	1ª etapa: jun. 2011 a ago. 2012.
Prática curricular: Decisão curricular dos professores de administração	Organização e estruturação curricular: Programas e planos dos professores	Investigação documental	Análise documental: ✓ Resolução nº 4 de 17 de julho 2005; ✓ Planejamento estratégico da universidade estudada; ✓ Projeto Pedagógico do Curso de Administração em estudo; ✓ Plano de ensino dos das disciplinas do curso de Administração em estudo	Análise de conteúdo	2ª etapa: jul. a out. 2012. 3ª etapa: maio a jul. 2014
Articulação curricular: Articulação entre currículo local e nacional	Tomada de decisões no âmbito do currículo	Qualitativa x quantitativas	Inquérito por entrevista e questionário	Procedimento de análise estatística. Elaboração de relatório	4ª etapa: ago. a dez. 2014

Fonte: autor (2015).

De acordo com Pacheco (2009), no design é importante elaborar quadros, enumerando estudos a realizar, incluindo objetivos específicos, tarefas de investigação, tal como, técnicas de recolha de dados, análise de dados e tempo, conforme o quadro ilustrativo.

Quadro 3. Desenvolvimento da investigação

Questões da investigação	Estudo empírico	Objetivos	Tempo e tarefa
Q1. Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo?	Qualitativo e quantitativo na perspectiva dos professores	Analizar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação curricular	Junho 2012 a dezembro 2014 Tarefas ✓ Análise de documentos relacionados com decisões curriculares do curso de administração (planos de ensino dos professores, programas, planos e projetos do curso e programas, projetos e planos da universidade);
Q2. Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação curricular?	Qualitativo e quantitativo na perspectiva dos alunos	Caracterizar as decisões dos professores relacionadas à estruturação e organização curricular	✓ Realização de inquérito por questionários e entrevistas.

Fonte: autor (2015).

Uma vez delimitado o domínio da investigação, parâmetros, metodologia, recolha de dados e análise de dados, foi elaborado um referencial metodológico para organização de dados, que contemplasse a problemática de investigação e o planejamento de tarefas a ser investigada.

2.4 Técnicas de recolha de dados

Para De Ketela e Roegiers (1999) os métodos principais de recolha de dados são a prática de entrevistas, a observação, o recurso a questionários e o estudo de documentos. No entanto, não são apenas esses, existem outros de acordo com o tipo de pesquisa e a escolha do pesquisador. Nessa investigação, para atender o propósito da pesquisa descritiva, utilizou-se as seguintes técnicas de recolha de dados: estudo de documentos e inquéritos por questionários e entrevistas.

O planejamento prévio para o desenvolvimento da pesquisa foi sendo aprofundado e a metodologia sofreu modificações e ampliações em função da utilização de procedimentos estatísticos de análise de dados quantitativos e da análise de conteúdo de dados qualitativos (Esteves, 2006; Oliveira, 2008).

2.4.1 Inquérito por questionário

O questionário é um instrumento viável para ser aplicado a todos os inqueridos de uma só vez (Barros; Lehfeld, 1999). Nesse sentido, foram tomados como referência os sujeitos e o contexto da pesquisa.

A técnica de inquérito por intermédio do questionário, foi um meio de obtenção de dados junto aos professores e alunos do curso de Administração da universidade em estudo. A sua estruturação deu-se acerca dos conteúdos curriculares que proporcionaram a organização e a construção de conhecimentos e trabalho cooperativo realizado entre os pares, metodologia, aspectos formal e informal (opiniões, atitudes).

O questionário, segundo Barros e Lehfeld (1999), é um instrumento viável ao alcance de um número elevado de respondentes, além de contribuir para caracterizar de uma só vez o número de pessoas da amostra, também é útil para recolher maior quantidade de informações e a condução dos dados relevantes, com economia de tempo.

Foram elaborados um roteiro de entrevistas e dois questionários, submetidos ao pesquisador externo e a uma comissão de especialistas, para avaliação e validação da qualidade dos instrumentos. Tomou-se como referência o tempo necessário para os questionários serem respondidos pelos inquiridos e antes de serem aplicados, testou-se a compreensão por um grupo de cinco pessoas da área, que os responderam como teste inicial. Assim, fez-se um ajustamento das questões elaboradas inicialmente, visando privilegiar dados relevantes conforme Bell (2004). De acordo com a autora é importante a aplicabilidade do instrumento como forma de teste.

Dos questionários elaborados, um foi respondido pelos professores, dentre eles, os coordenadores do curso de Administração e o outro pelos alunos do curso. O questionário um (professores), com questões fechadas, teve a sua esquematização dividida em duas partes, a primeira se referiu aos dados pessoais e profissionais; a segunda tratou da tomada de decisões dos professores. Para facilitar a investigação, os itens dos questionários referentes às questões formuladas foram incluídos em cinco subcategorias relacionadas com os objetivos e o problema da investigação (Quadro 4).

Quadro 4. Segunda parte do questionário dos professores

Escala de mensuração	Dimensão
Ordem de prioridade	1 Organização e estruturação curricular:
	· Necessidades formativas
	· Currículo oficial
	· Fundamentos da organização curricular
	· Universidade e o currículo oficial
	· Flexibilidade curricular

Fonte: Autor (2015).

O questionário dois (alunos) teve a primeira parte organizada com os dados pessoais e a segunda com os mesmos itens utilizados no questionário dos professores, mediante uma linguagem voltada para o nível dos estudantes. As questões formuladas expressaram as suas experiências vinculadas às decisões dos professores, de modo a analisar se as prioridades se relacionavam com as expectativas dos alunos. A estruturação do questionário dos alunos tomou como referência o que encontra-se no Quadro 4, mas tendo como escala de mensuração, a escala de Likert.

A dimensão curricular do questionário dos estudantes, respondida segundo a escala de Likert, teve como finalidade conhecer a opinião dos inquiridos sobre as decisões curriculares que estruturavam e organizavam o curso de Administração para promover a formação do administrador. Assim, a escala foi organizada com cinco variáveis: nada importante (o item não tinha nenhuma relevância no contexto curricular do curso); pouco importante (tinha uma relevância mínima); sem opinião (indecisão, havia dúvida se o item era relevante ou não no contexto curricular); importante (a questão descrita tinha relevância no contexto curricular); muito importante (era de grande relevância no contexto curricular e fazia parte da expectativa do estudante).

Os questionários dos professores e alunos foram organizados na dimensão organização e estruturação curricular com uma linguagem voltada para esses atores. A quantidade de questões dos questionários dos alunos e professores se diferenciaram, visto que para os últimos, a forma foi desmembrada para uma melhor compreensão, mas as subcategorias discutidas foram as mesmas.

Para analisar os questionários dos professores construiu-se a base de dados utilizando-se o SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM, SPSS versão 20), de forma que, procedeu-se com os cálculos de frequências e percentagens das variáveis. Na primeira parte analisaram-se as variáveis de natureza qualitativa, como: sexo; idade; formação dos professores e qualificação em especialização, mestrado,

doutorado e pós-doutorado; experiência e anos no ensino básico e superior; carga horária entre outros dados. No questionário dos alunos, também foi adotado o mesmo procedimento, com os dados pessoais para a caracterização do perfil socioeconômico dos inquiridos.

O SPSS também foi utilizado na segunda parte do questionário dos professores, como instrumento de apoio para a tabulação dos dados. Para análise da dimensão foi calculada a frequência e o percentual de cada variável e depois se fez a média das pontuações atribuídas a cada questão da dimensão para verificar a hierarquia das prioridades dos professores.

Os resultados da dimensão organização e estruturação curricular dos questionários dos professores variaram numa escala de 1 a 5, com valores de 1 a 5. Logo, os valores 4 e 5 na escala hierárquica indicaram prioridade alta ou muito alta atribuída pelos professores às decisões curriculares. Os valores 3, 2 e 1 significaram prioridade baixa ou muito baixa. Dessa forma, calculou-se a média global dos resultados, usando-se a função MÉDIA no Excel, bem como, a função DESVPAD, para ordenar as prioridades pela média de forma decrescente.

Terminada a primeira etapa da análise dos dados dos questionários, fez-se a relação entre os resultados da dimensão do questionário dos professores com os dos alunos, com intuito de responder às seguintes questões da pesquisa:

Q1- Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo?

Q2- Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo?

Nessa relação procurou-se pela afinidade, validar a associação entre as prioridades dos professores e as expectativas dos alunos. Com intuito de encontrar respostas para as questões da investigação foi calculada a média de cada item do questionário dos professores e a do seu correspondente (alunos), de tal forma que, cada grupo de questões do questionário 1 se relacionasse com o grupo de questões do questionário 2, de modo que prevalecesse sempre uma relação de semelhança.

2.4.2 Entrevistas

A técnica do inquérito por entrevistas foi um meio de obtenção de dados junto aos professores e alunos representantes de ambas as categorias. As entrevistas foram estruturadas acerca de conteúdos curriculares que proporcionaram a organização curricular e as práticas curriculares, bem como, a sua relação com a formação dos alunos e com a profissionalização dos professores.

As entrevistas serviram de complementação, uma vez que, analisadas as questões dos questionários, verificou-se como os professores se posicionavam em relação à organização e estruturação curricular. Desse modo, inseriu-se os professores e alunos na investigação para analisar o problema da articulação das decisões curriculares.

Esse instrumento, segundo Bell (2004), é um método que apresenta uma vantagem no sentido de possibilitar o contato direto com o seu interlocutor ao emitir as respostas, acompanhar expressões faciais, tom de voz, hesitação entre outros comportamentos, expressar informações que não são possíveis de serem reveladas na escrita.

De acordo com Fortin (2009), a entrevista pode ser entendida como uma forma particular de comunicação verbal, que ocorre a partir de uma relação de comunicação entre o entrevistador e os respondentes com a finalidade de recolher dados a partir de questões de investigações formuladas.

A entrevista realizada foi respaldada no modelo semiestruturado, que para Leite (2008), é aquela em que o entrevistador cumpre um roteiro previamente determinado e efetua, preferencialmente com pessoas selecionadas, de acordo com um planejamento prévio, mas podem surgir novas questões durante as entrevistas.

Quadro 5. Esboço do roteiro de entrevistas dos professores e alunos

Roteiro de entrevistas	
1 Organização e estruturação curricular	
· Construção e reconstrução do currículo (interação no processo curricular, estrutura do curso, contribuição para a formação do administrador)	
· Currículo antigo e o novo (matriz curricular)	
· Concepção da proposta curricular constituída pelas dimensões determinadas pelas DCN.	

Fonte: Will (2015).

2.4.3 Análise dos documentos

Os documentos foram recolhidos e em seguida fez-se uma escolha e ordenação para leitura, codificação, descrição e análise, conforme apresentado no design da investigação. Em função do objeto e dos objetivos da pesquisa, delimitou-se a natureza e a quantidade de documentos (Figura 3).

Figura 3. Documentos analisados.



Fonte: Will (2015).

A análise documental foi realizada a partir da recolha de informações nos seguintes documentos: Diário Oficial da União (DOU), com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração; Planejamento Estratégico da universidade em estudo; Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração da universidade. Os documentos passaram por uma análise exaustiva (De Ketela; Roegiers, 1999), foram lidos literalmente, em função do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como, para validar as informações obtidas.

2.5 Procedimento de validação dos questionários

Os dados recolhidos foram analisados mediante diversas variáveis (Churchil, 1979; Litwin, 1995). As variáveis dos constructos teóricos do modelo conceitual foram validadas empiricamente e realizou-se a identificação dos seus fatores (componentes) e pelo exame empírico de sua integração (Anderson; Gerbing, 1988; Carmines; Zeller, 1979; Litwin, 1995; Walter, 2003). Cada escala de medida teve como base o estudo da sua fiabilidade e de sua unidimensionalidade (Carmines; Zeller, 1979; Churchill, 1979; Fenwick; Schellinck; Kendall, 1983; Jacob, 2006; Litwin, 1995). Assim, a fiabilidade foi entendida como uma medida da consistência interna, determinada pelo cálculo do alfa de Cronbach em conjunto com a correlação do item total.

Considerou-se nesta pesquisa, o valor mínimo do alfa de Cronbach igual a 0,60 (Lin; Shen; Sun; Kelly, 2011). No que se refere ao item total, cada item da escala teve como referência o valor igual ou superior a 0,30 esse parâmetro tem a importância de relacionar os itens que apresentaram baixa correlação com o escore total e contribuir para diminuir o alfa de Cronbach. Na dimensão/escala, em que o valor de

alfa de Cronbach se apresentar baixo, tem-se a opção da retirada ou não do item. Na retirada, a eliminação teria maior contribuição para o incremento da referida medida, mas em caso de importância contextual, o item pode ser justificado (Lin; Shen; Sun; Kelly, 2011).

Entendeu-se a unidimensionalidade como a extensão do conjunto dos itens de cada escala, refletindo dimensão única. Desse modo, usou-se a análise fatorial (Churchill, 1979) e o critério do valor crítico da variância explicada por um único fator superior a 50% (Jacob, 2006).

A carga do fator (*fator loading*) é a correlação entre o item observado e cada fator latente, caso seja mais alta, em um fator do que em outro, o item pertence a esse fator e não ao outro. A carga fatorial mínima considerada é 0,45 (com algumas exceções justificadas teoricamente). Conforme os dados do Quadro 6.

Quadro 6. Procedimento e critérios de validação e fiabilidade dos dados

Procedimento		Suporte científico
Item-total > 3		Everitt (2002). Field (2005).
Cronbach's a	Consistência Interna	Churchill (1979). Cortina (1993).
a = 0,9	Excelente	
0,8 = a < 0,9	Bom	
0,7 = a < 0,8	Aceitável	
0,6 = a < 0,7	Questionável	
0,5 = a < 0,6	Pobre	
a < 0,5	Inaceitável	
Critério do valor crítico do Loadings > 0,45		Comrey e Lee (1992).
Critério do valor crítico da variância explicada por um único fator > 50%		Jacob (2006).

Como se observa, para validar e adquirir fiabilidade nos dados se atribui valores com uma escala do conceito das dimensões por meio do Cronbach's, do Loadings > 0,45 e do valor crítico da variância explicada por um único fator > 50.

2.5.1 Análise fatorial

Segundo Rodrigues (2008), a análise fatorial acontece nos constructos e nas relações entre estes e as variáveis observáveis. A partir dessa compreensão, a análise da fiabilidade das dimensões/escalas contém os itens, a fim de calcular o indicador de cada dimensão/escala (Churchill, 1979). Assim, se isolou as dimensões fundamentais

dos constructos, aplicou-se uma análise fatorial ao grupo de indicadores teoricamente expressos em cada uma delas. É isso que possibilitou o exame do número de fatores extraídos em cada dimensão (Churchill, 1979; Fenwick; Schellinck; Kendal, 1983 Jacob, 2006; Sharma, 1996), e confirmou-se ou não as dimensões teóricas definidas para cada constructo.

A extração dos fatores é para tornar a solução fatorial mais interpretável. Assim, o pesquisador tem o seguinte objetivo: conseguir uma estrutura fatorial simples, alcançada quando cada variável, preferencialmente, tem carga única e alta em um único fator, ou seja, uma estrutura fatorial simples existe quando cada variável tem uma carga principal num único fator. Isso é determinado pelo procedimento de extração por componentes principais com rotação ortogonal varimax,² que envolve o número de fatores em função dos valores próprios³ (eigenvalues) superiores a 1 (Rodrigues, 2008).

Cada variável tem uma carga fatorial (*fator loading*) produzida pela análise fatorial e cada fator é indicado por percentagem, demonstrando quanta covariância existe entre o fator e o item. O valor de uma carga fatorial varia entre -1,00 e +1,00, no entanto, o valor 0 indica a total ausência de covariância entre a variável e o fator. Depois de ocorrer a rotação ortogonal, a carga fatorial é interpretada como a correlação entre uma variável e o fator. Outro critério relevante são as soluções fatoriais, em que os fatores explicam uma percentagem de pelo menos 50% da variância total das variáveis medidas (Streiner, 1994).

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi utilizado nesta pesquisa, uma vez que, permite conhecer a proporção da variância dos dados, a qual pode ser considerada comum a todas as variáveis, ou seja, pode ser atribuída a um fator comum. Neste caso, quanto mais próximo de 1,00, melhor o resultado, isso quer dizer que, a aplicação da análise fatorial é mais adequada à amostra.

Ainda se considerou o teste de esfericidade de Bartlett [*Bartlett Test of Sphericity* (BTS)] que testa se a matriz de correlação é uma matriz identidade,⁴ o que indica se há ou não correlação entre os dados. Esse teste rejeita a hipótese nula (H_0) se $p < 0,05$ (Snedecor; Cochran, 1989). Com esses procedimentos estudou-se a confiabilidade do questionário dos alunos (dimensões), uma vez que a sua amostra permite a utilização de metodologias de análise fatorial ($n = 180$); o mesmo, não se sucede com o questionário dos professores ($n = 20$) por ser uma amostra pequena. Verifica-se o procedimento no Quadro 7.

² O método de rotação ortogonal minimiza o número de variáveis que cada constructo terá, é um método que simplifica bastante a interpretação dos dados e otimiza a solução.

³ O valor próprio corresponde à quantidade da variância explicada por um componente, sendo que um valor próprio igual a 1,0 representa a totalidade de percentagem da variância explicada por uma única variável. A soma da quantidade de valores próprios corresponde ao número de variáveis analisadas.

⁴ É a matriz diagonal que apresenta todos os elementos da diagonal principal igual a 1.

Quadro 7. Procedimentos da Análise Fatorial

Procedimento	Suporte científico
Análise fatorial	Churchill (1974), Fenwick; Schellinck; Kendall (1983), Jacob (2004), Sharma (1996)
Rotação ortogonal VARIMAX Eigenvalues* > 1	Rodrigues (2008)
Carga fatorial da análise fatorial > 0,71 Excelente	Comrey e Lee (1992) Excelente
> 0,63 Muito boa	
> 0,55 Boa	
> 0,45 Razoável	
> 0,32 Pobre	
Variância total > 50%	Streiner (1994)
KMO grau de ajuste à análise fatorial 0,9-1 Muito boa	
0,8-0,9 Boa	
0,7-0,8 Média	
0,6-0,7 Razoável	
0,5-0,6 Má ou insuficiente	
< 0,5 Inaceitável	
BTS Hipótese nula (H_0) se $p < 0,05$	Snedecor e Cochran (1989)

Nota de tradução: Eigenvalues: Autovalores.

A partir desse referencial, estudou-se a fiabilidade e a unidimensionalidade da dimensão organização e estruturação curricular, com objetivo de dar uma consistência aos dados dos estudantes para correlacionar com as prioridades dos professores. Verificar a Tabela 1.

Tabela 1. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a dimensão curricular (DC)

Dimensão curricular	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1	Loadings F1
Responder diagnósticos das necessidades formativas	3,75	0,95	0,58	0,15		0,65
Organizar-se em grupo para estudar as DCN para o curso de Administração	3,72	1,07		0,34		0,59
Confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas	3,92	1,04		0,33		0,78
Analizar a grade curricular do curso com objetivo de ficar informado sobre a disciplina da sua formação	4,23	0,84		0,21	0,66	
Participar de reuniões que discutam questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso	3,96	0,94		0,30	0,68	
Informar-se sobre o planejamento estratégico da universidade, de modo a identificar a sua relação com o currículo do curso	3,79	0,99		0,30	0,66	
Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local	4,12	0,99		0,36		0,45
Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem a formação do administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	4,52	0,83		0,24	0,36	
Variância explicada					25,59	17,03
Total Variância explicada						42,62

Nota: KMO = 0,647; Teste de Esfericidade de Bartlett, $p < 0,001$.

Na dimensão Curricular, o valor de alfa de Cronbach encontrado aproxima-se do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos loadings, apenas no item DC8 não foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. Contudo, optou-se pela inclusão desse item, uma vez que se refere particularmente ao mercado, como um dos fatores importantes na tomada de decisão no curso de Administração e porque é um referencial para a formação dos Administradores. A variância explicada não atingiu o valor estabelecido de 50% e uma vez que não se comprovou a Unidimensionalidade da Dimensão Curricular, optou-se por dividir a mesma em duas subdimensões da dimensão curricular: expectativas na formação em Administração e na organização curricular (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da DC – expectativas na formação em Administração (DC1)

DC	Subdimensão 1	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
1	Responder diagnósticos das necessidades formativas	3,75	0,95		0,24	0,55
2	Organizar-se em grupo para estudar as DCN para o curso de Administração	3,72	1,07		0,33	0,67
3	Confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas	3,92	1,04		0,43	0,77
7	Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local.	4,12	0,99	0,53	0,26	0,57
Variância explicada						41,71

Nota: KMO = 0,635; Teste de Esfericidade de Bartlett, $p < 0,001$.

Na subdimensão 1, o valor de alfa de Cronbach encontrado foi de 0,53. As correlações item total aproximam-se do cumprimento do pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos *loadings*, todos cumprem o critério de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada encontrada foi de 41,71%

Tabela 3. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da DC – expectativas na organização curricular.

DC	Subdimensão 2	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
4	Analizar a grade curricular do curso com objetivo de ficar informado sobre a disciplina da sua formação.	4,23	0,85	0,49	0,33	0,68
5	Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso	3,96	0,94		0,29	0,66
6	Informar-se sobre o planejamento estratégico da universidade, de modo a identificar a sua relação com o currículo do curso	3,79	0,99		0,33	0,69
8	Analizar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem a formação do administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	4,52	0,83		0,19	0,47
Variância explicada						39,79

Nota: KMO = 0,602; Teste de Esfericidade de Bartlett, $p < 0,001$.

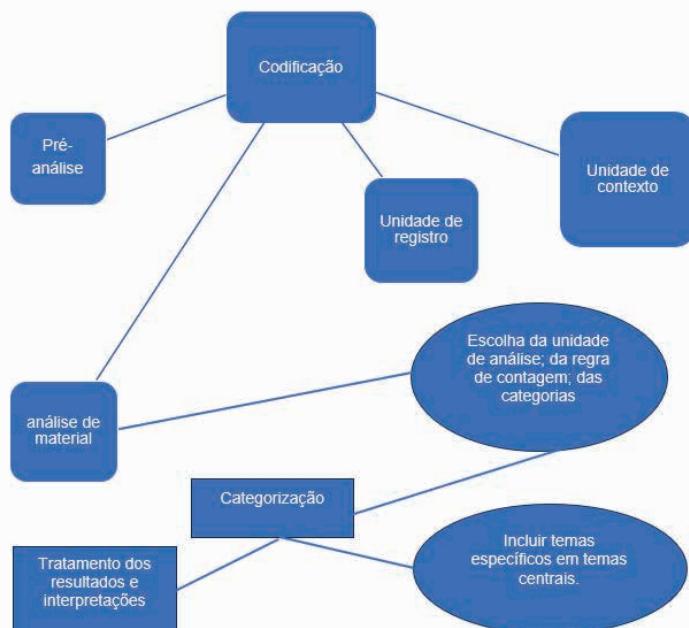
Na subdimensão da organização curricular, o valor de alfa de Cronbach encontrado foi de 0,49. As correlações item total aproximam-se do cumprimento do pressuposto de valor de associação 0,30, com exceção do item DC8. Já no que diz respeito aos *loadings*, todos cumprem o critério de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada encontrada foi de 39,79%.

2.6 Análise documental e de conteúdo

Nas entrevistas procedeu-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 47) “é uma operação de recorte de informação, de classificação por indexação, representação condensada da informação”. Ainda de acordo com Bardin (2009), “[...] a análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (*Ibidem*, p. 48).

As etapas apresentadas na Figura 4, orientaram o trabalho de investigação, a organização e análise dos dados, com intuito de se realizar a codificação, a categorização e de fazer-se as inferências sobre os dados recolhidos.

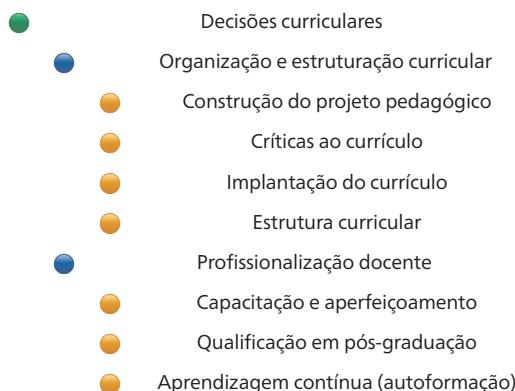
Figura 4. Etapas da análise de conteúdo utilizado nesta pesquisa.



Fonte: Will (2015).

Nesse processo estabeleceu-se um diálogo com cada autor das entrevistas, foi feito o entendimento e a interpretação nas linhas e entrelinhas de cada texto, para saber de que categoria se relacionava com o discurso de cada um. Desse modo, as categorias mais gerais foram: decisões curriculares e profissionalização docente, como se verifica na Figura 5. As entrevistas dos professores e alunos do curso de Administração foram analisadas no NVIVO (2010) para registrar categorias mais significativas. Com esse intuito, após a transcrição das entrevistas, seguiram-se alguns passos, como: leitura de cada uma para o reconhecimento da fala de cada professor, para a familiarização com o tema abordado por cada um, mediante as questões das entrevistas. Em seguida, se fez um levantamento dos temas que surgiram em cada entrevista para a identificação das categorias abordadas (organização e estruturação curricular). Na Figura 5 destacaram-se as categorias que formaram a árvore, até a terceira hierarquia da escala de classificação, constituída a partir das entrevistas (NVIVO, 2010).

Figura 5. Árvore de codificação de nós das entrevistas dos professores.



Fonte: Will (2015).

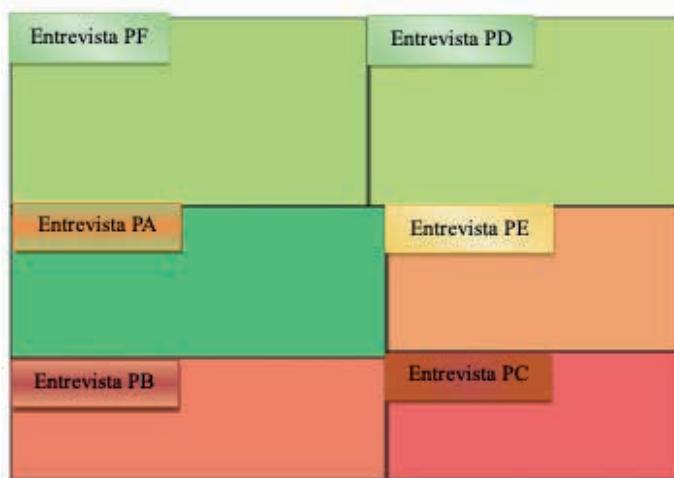
Construída a árvore, estabeleceu-se uma relação entre as entrevistas e as categorias construídas e assim, o texto foi sendo detalhado a partir da relação de pertinência entre a fala escrita e a categoria (nó) indicada na árvore.

Essas categorias teóricas (decisões curriculares e profissionalização docente) estão relacionadas com o problema de estudo. Assim, voltou-se a uma leitura detalhada em todas as entrevistas com base em nós (categorias encontradas nas entrevistas) para verificar novamente os discursos a partir dos nós.

Para proceder a esse estudo, construiu-se a relação entre a quantidade de nós, referenciada com os nós principais, secundários e terciários. Uma forma de identificar as categorias da unidade de contexto, codificando-as em nós, como mostra a Figura 6.

A codificação teve o seguinte procedimento: fez-se uma leitura sobre as entrevistas a partir das categorias: decisões curriculares e profissionalização docente. Procurou-se identificar quando o discurso tratava da organização e estrutura curricular. Assim, os nós encontrados nas entrevistas foram comparados; o conteúdo foi aumentando conforme se descobriam os indicadores apresentados até a terceira ordem da classificação, os quais funcionaram como indicadores das unidades de registros.

Figura 6. Categorização das entrevistas dos professores por número de nós.



Fonte: Will (2015).

A partir dos indicadores de registros encontrados em cada unidade de contexto, procedeu-se com a divisão do texto em frases, conforme o número de referentes relacionados na unidade de registro das entrevistas dos professores.

O procedimento realizado nas entrevistas dos alunos, foi o mesmo das entrevistas dos professores, culminando na comparação por número de referências.

No final desse processo, configurou-se o relatório da codificação dos nós e fez-se a descrição dos resultados (entrevistas dos professores e alunos). Essa categorização dos dados foi utilizada na construção de quadros em bloco de respostas vinculados

às categorias e seus respectivos indicadores de unidade de contexto e de unidade de registro.

Os documentos analisados foram registrados em grelhas. Para cada documento se construiu uma grelha com um roteiro de análise, a partir das anotações, cada um foi categorizado e analisado mediante as categorias: organização e estruturação curricular. Dessa análise se observou quais as categorias mais significativas abordadas em cada documento (DCN; PE-universidade X; Projeto Pedagógico do Curso). Os resultados prévios encontrados foram confrontados para se conseguir os resultados da análise dos documentos. Desse modo se construíram três grelhas (Quadro 8).

A primeira grelha se fez a identificação de cada documento, a caracterização de cada um e a sua descrição. A segunda grelha construída serviu para detalhar cada documento e verificar quais as categorias, indicadores e os aspectos conceituais tratados, com a finalidade de identificar os elementos necessários à análise. Também se construiu uma terceira grelha (categorias; indicadores; unidade de contexto; unidade de registro e n. de referências), que permitiu fazer o confronto entre os documentos referenciados. Desse modo, categorizou-se os dados para compreender as decisões curriculares relacionadas às diretrizes do MEC e às relações que a Universidade, onde se desenvolveu a pesquisa, estabeleceu com o currículo oficial para construir o Projeto Pedagógico do Curso de Administração.

Quadro 8. Grelha de caracterização dos documentos

Grelha 1	Grelha 2	Grelha 3
Título do documento	Categorias	Categorias
Caracterização do material	Indicadores	Indicadores
Descrição	Aspectos conceituais	Unidade de contexto
-	-	Unidade de registro
-	-	n. Referências

Fonte: Will (2015).

O procedimento da análise documental, segundo Bardin (2009) é uma forma original de se fazer a representação de um conteúdo, visando que em momentos posteriores se faça consulta a esse referencial. É um procedimento considerado como uma fase preliminar da constituição de um banco de dados. Mas de acordo com o autor, a análise categorial ou temática assegura a análise documental.

2.7 Questões éticas da investigação

O investigador muniu-se de todos os cuidados no intuito de mostrar a razão ética da sua investigação e objetivo do seu estudo, pautado na confidencialidade das informações. É nesse âmbito que o pesquisador antes da execução do seu projeto obteve o consentimento das unidades de estudo (Diretor do Campus, Diretora Acadêmica, Diretora do Ensino e Coordenador do curso de Administração), com a finalidade de aplicar os instrumentos de investigação para realização de estudos e pesquisas com professores e alunos.

É pertinente ter em consideração as questões morais e éticas na conduta dos seres humanos, é importante destacar o comportamento e o papel ético do investigador em todas as etapas da investigação da unidade objeto de investigação, os códigos das comissões de ética de investigação, para orientar os julgamentos, as atitudes, os comportamentos de pessoas, dos grupos e da sociedade (Fortin, 2009).

Segundo Lima (2006), a ética na pesquisa é condizente em todas as fases da investigação, ela ocorre desde a escolha do tema, da definição das questões e perpassa pelas outras fases, culminando na análise e relatório da pesquisa. Em síntese, o investigador tem como referência quatro aspectos práticos que o conduzem: "o modo de acesso ao local da pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confiabilidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação" (*Ibidem*, 2006, p. 139).

A regra do consentimento informado foi aplicada aos inquiridos tanto no questionário como nas entrevistas. O pesquisador teve todo o cuidado de informar aos participantes do objetivo do seu projeto de investigação assegurando que as respostas fornecidas pelos inquiridos permanecerão confidenciais no relatório de pesquisa e de que não há risco de constrangimento para os mesmos e nem para a universidade.



CAPÍTULO 3 - CURRÍCULOS E CURRÍCULO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A investigação relacionada ao currículo na perspectiva de desenvolvimento curricular produz uma inteligibilidade em torno das diferentes dimensões curriculares, passando pela sua planificação e organização de suas atividades e da avaliação do ensino e aprendizagem. Desse modo, há uma interação entre os vários campos do conhecimento curricular.

Perspectivando essa relação, parece-nos importante analisar as questões relacionadas e conectadas ao currículo do curso de Administração que permitem refletir sobre as questões teóricas, práticas e da profissionalização docente. O currículo e as teorias curriculares estão voltados para a compreensão dos fundamentos, das finalidades dos conteúdos e procedimentos utilizados nas diferentes dimensões curriculares. A teoria, bem como, as diferentes áreas do saber interagem no ato do saber curricular e estão presentes no currículo e no fazer curricular (prática curricular). Os professores são agentes que tomam decisões no contexto curricular e na realidade estão inseridos em um processo educativo decisivo para que façam escolhas no contexto curricular.

3.1 O currículo e seus vínculos

É intencional, neste ponto, se explorar as relações do currículo com as políticas de expansão do ensino superior, vivenciada na época da pesquisa. No âmbito dessas políticas, a educação superior se expande para a população e não se restringe a uma classe privilegiada. Nesse contexto, cada vez mais, a universidade atende a jovens que fazem parte de um contexto heterogêneo (cultural e social).

Nesse sentido, uma das funções sociais do ensino superior é organizar o currículo na perspectiva discutida por Roldão (2003a), atendendo a necessidade de diferenciação em torno de metas comuns, com fundamentos em uma ou outra teoria curricular e desenvolvendo as práticas curriculares com base em referentes e contextos significativos, criando discursos referendados na questão da contextualização, e se preocupando com as competências formadas na aprendizagem dos conhecimentos científicos da área de formação dos estudantes.

3.2 Teorias curriculares e suas relações com a construção do currículo

Diversos pesquisadores do currículo, nos últimos anos do século XX e início do XXI, vêm estudando as teorias curriculares. Pacheco e Pereira (2007) em seus estudos fazem uma cronologia para esse entendimento, as primeiras décadas do século XX são marcadas pela gênese do campo curricular. As décadas de 1950 e 1960 com o período predominante da institucionalização; as décadas de 1970 e 1980 podem ser assinaladas pelo período da reconceitualização e a década de 1990, reconhecida pela complexidade teórica.

As teorias curriculares tiveram seu desenvolvimento articulado às concepções do currículo. As primeiras concepções foram herdadas do racionalismo clássico e se concentraram na especialização do conhecimento, distribuído pelas áreas científicas (Pacheco, 2001), mas fundadas nas raízes medievais (Pacheco 2014). A partir dessas, privilegia-se a transmissão dos conteúdos pautados numa visão estética e permanente do conhecimento (*Ibidem*, 2001).

Para Silva (2009) e Pacheco (2001), os primeiros estudos do currículo iniciaram nos Estados Unidos, com forte influência das tendências iniciais de Dewey em 1900 e 1901; de Bobbit em 1918 e Tyler em 1949 (Pacheco, 2001; Silva, 2009). Para Roldão (2003b), Tyler em 1949; Tabas e Bloom tiveram uma sumária importância na teorização do currículo.

As teorias curriculares incluem “concepções” (opções políticas; concepções: psicológicas, epistemológicas; valores sociais; filosofias e modelos educativos), que implicam em diferentes formas de articulação das questões relacionadas à seleção dos conteúdos, ou seja, o que selecionar e como organizar, e as “condições institucionais”, como: políticas curriculares; estrutura do sistema educativo; e organização do estabelecimento de ensino, que orientam o currículo (Gimeno Sacristán, 2000 p. 36). Segundo Pacheco (2005), é nesse campo de articulação curricular que se correlacionam o campo epistemológico predominante nos estudos do currículo (teorias técnicas, teorias práticas e teorias críticas).

3.2.1 Teorias técnicas

As teorias técnicas se originaram na organização burocrática e na ação tecnicista. Foram marcadas, predominantemente, pelo discurso científico e se fundamentaram no racionalismo técnico (Kemmis, 1993; Pacheco, 2001). As teorias que emergiram no âmbito da educação de massas tiveram como base a racionalidade Tyleriana, com as práticas curriculares fundamentadas no paradigma tecnológico, mas a essência continuou a mesma, ou seja, a tradicional.

Para Pacheco (2014), a teoria técnica é a mesma teoria da instrução, o seu discurso é orientado para o conhecimento utilitário e objetivo. Kemmis (1993) e Pacheco (2001) ressaltam que as concepções baseadas nas ideias de Rousseau e de Dewey são fruto do movimento da Escola Nova. Movimento este que originou as concepções progressistas com base psicológica, e esse enfoque orientava as experiências dos alunos e seguiu uma tendência que relacionava os interesses individuais, pondo em xeque a sociedade e a educação (Kemmis, 1993). No entanto, esse movimento não conseguiu romper com a essência do currículo tradicional, seus fundamentos se baseavam na racionalidade instrumental e técnica do currículo (Pacheco, 2001).

Segundo Pacheco (2001) e Silva (2009), as tendências conservadoras iniciais de Bobbit se orientaram na concepção das teorias técnicas que representavam o currículo da tecnologia e da eficiência. Bobbit chegou a ponto de comparar o sistema educacional ao sistema industrial, baseado na orientação e no modelo de Taylor.

De acordo com Pacheco (2001), outra tendência em voga foi a de Tyler, que defendia, essencialmente, a técnica, objetivando a organização e o desenvolvimento curricular. No entanto, Dewey construiu seus fundamentos na democracia liberal, visando à participação de crianças e jovens nas experiências escolares, levando em conta os seus interesses, postura eminentemente progressiva.

Roldão (2003a) reflete sobre as teorias técnicas do currículo baseadas no Behaviorismo. As quais, estão inseridas em uma concepção do conhecimento curricular de visão neutro ou acrítico. Ao longo do tempo, essas teorias foram definidas de uma forma a-histórica. Elas emergiram nos Estados Unidos em contexto de tradição do currículo e foram divulgadas como um tipo de racionalização para outros países. Assim é que modelos descontextualizados foram divulgados durante muito tempo sem levar em consideração a questão do tempo e do espaço. Desse modo, segundo Gimeno Sacristán (2000), foram divulgadas as ideias utilitaristas na busca de “boas” práticas e “bons” professores com o intuito de alcançar “bons” resultados educativos. Esse utilitarismo, no campo da compreensão do currículo, desencadeou um teoricismo, implicando na falta de desenvolvimento teórico vinculado à compreensão curricular na prática.

3.2.2 Teorias práticas

As teorias práticas vincularam-se às discussões curriculares da década de 1970 e foram marcadas pela legitimidade processual, pela racionalidade prática fundamentada na ação pragmática da construção do currículo. Foram baseadas numa relação, não somente entre os “especialistas curriculares e os professores”, mas também nas condições reais da prática curricular (Pacheco, 2001, p. 38). As suas características foram marcadas, eminentemente, pelo discurso humanista.

Schwab (1985), Stenhouse (1987) foram os representantes da teoria prática do currículo. Respectivamente, focalizam a linguagem prática como forma de conscientização do currículo, e a atitude crítica do professor como protagonista da proposta curricular. Desse modo, o pragmatismo curricular é reforçado como prática e como processo de investigação por intermédio da relação entre a intenção e realidade (Pacheco, 2001). Nessa perspectiva, o currículo proporciona o princípio da ação docente e se constitui uma ferramenta em constante construção, como algo inacabado.

Stenhouse (1987) comprehende o currículo a partir da prática, a qual constitui e justifica a necessidade de estudos empíricos conectados à prática curricular em sala de aula. Isso quer dizer que são as situações e reações ocorridas na relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, há um rastreamento das ações, dos objetivos e das mudanças necessárias. Tais indicativos apontam os problemas curriculares susceptíveis de soluções práticas.

Segundo Will (2015), com as teorias práticas é possível fazer a distinção entre o pensamento técnico e o pensamento prático. Isso porque, as “ações nas perspectivas técnicas vinculam-se aos meios considerados eficientes e eficazes para se alcançar determinados fins e na prática o curso das ações segue o ritmo dos alunos envolvidos no processo” (Will, 2015, p. 73). Assim como diz Kemmis, (1993), os fins e os meios ficam em aberto e o encaminhamento das ações vincula-se aos problemas práticos. Nessa perspectiva, de acordo com Pacheco (2001), os professores são os protagonistas da proposta curricular, procuram atuar e solucionar os problemas práticos tendo como base o fazer, ou seja, a solução prática.

Para Kemmis (1993) o interesse da prática é educar, considerando o método compreensivo e a ação, que são centrados nos processos históricos ou evolutivos, fundamentando o pensamento e as ações dos professores e alunos, ou seja, direciona determinada forma de pensar e agir desses atores.

3.2.3 Teorias Críticas

Para Pacheco (2014), os conhecimentos selecionados para constituição do currículo emergem de uma relação de poder, e diante dessa situação as teorias críticas surgiram numa perspectiva de questionamento e relativização do conhecimento, objetivando a interpretação daquilo que existe de implícito nos arranjos educacionais vigentes. Kemmis (1993) analisa a concepção de Habermas e verifica o surgimento desse enfoque como um movimento dialético com a unidade de oposição às duas tendências anteriores (teorias técnicas e práticas). Pacheco (2014) comenta que as teorias críticas não reduzem a realidade ao que existe. Como em Kemmis (1993), é uma tendência emancipadora do saber, apresentada por Habermas como três formas de investigações: interesses técnicos, práticos e emancipadores do saber.

As teorias críticas fazem parte das discussões de Pacheco (2014), que num diálogo, faz uma retrospectiva, relacionando o passado ao presente do ponto de vista de Hobsbawm, que “apresenta o passado como uma dimensão permanente da consciência humana” e de acordo com Zizek (2006), comprehende a construção de sentidos através da relação de pertença de cada um a uma determinada comunidade, mediante as “concepções normativas que estabelecem a relação entre o simbólico e o real” (Pacheco, 2014, p. 8). Assim, a questão do passado é abordada como uma ferramenta analítica das transformações constantes, ou seja, do processo de transformação do passado no presente.

De acordo com Pacheco (2014), as teorias críticas são concebidas no contexto do conceito histórico e originadas nos princípios da Escola de Frankfurt (no âmbito da filosofia e da sociologia). Perspectivas emancipadoras por meio da transformação da realidade social, que se dá pela identificação de categorias dominantes. O pensamento crítico fundamentado na filosofia é a possibilidade de negação das estruturas existentes. Uma lógica que prevê a participação de sujeitos comprometidos com o presente histórico (Pacheco, 2014).

As teorias críticas são regidas pelo estruturalismo e pós-estruturalismo e as dinâmicas sociais são as bases para os seus princípios conceituais. Segundo Pacheco (2014) em diálogo com Moreira e Silva (1997), a ideologia é um dos conceitos chave das teorias críticas, bem como, instrumento de orientação à escolarização em geral e ao currículo em particular.

As teorias críticas a partir do movimento emancipatório do saber curricular constituíram-se num conhecimento à busca da autonomia. Desse modo, têm a finalidade de conciliar teoria e prática e transcendê-las, em caminho de uma práxis. Nesse sentido, objetiva descobrir as ideias implícitas, como: ideias falsas, comunicação distorcida e relações sociais que se convertem em ações humanas e sociais coercitivas (Kemmis, 1993). Bem como diz Pacheco (2014), a problematização dos fatores sociais e políticos é discutida no seio da ideologia e hegemonia. A discussão no âmbito de tais categorias é importante, porque elas são essenciais à construção de uma identidade dos sujeitos e das suas relações com os outros.

As teorias críticas foram analisadas no passado na perspectiva do estruturalismo, momento esse que o pensamento crítico, impreterivelmente, promovia o “interesse emancipatório”. Esse tipo de “autorreflexão” era direcionado à responsabilidade e autonomia, assumia uma racionalidade tendo como base a estrutura do sujeito, fundamentada, primordialmente nos conceitos chave, como: classe, raça, gênero, ideologia, hegemonia (Pacheco, 2014). O autor ainda afirma que:

[...], a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controlo, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico (Pacheco, 2014, p. 11).

Tal citação mostra que as forças e poderes determinados pelas normas instituídas por grupos dominantes, com objetivo de explicitar os mecanismos de reprodução são identificados e relacionados às ações dos sujeitos.

Pinar (2007) destaca que o currículo é vinculado às questões da formação e profissionalização docente. Nesse aspecto, a teoria do currículo se relaciona com a educação dos professores, visando que sejam “prospectivos e praticantes do estudo interdisciplinar, de tal modo que estabeleçam relações entre o seu eu, a sociedade, o local, e o global, as disciplinas escolares e a vida quotidiana” (Pinar, 2007, p. 47). Segundo Will (2015), tal visão vincula-se às relações complexas e às mudanças entre a autoformação profissional e as disciplinas acadêmicas, mediante conteúdos e temas humanos.

Historicamente, as teorias do currículo são estudadas de modo que contribuem com professores na compreensão do seu trabalho docente, ajudam na construção do pensamento crítico e de novos saberes que permitem intervir na realidade. Segundo Pacheco (2002), ao longo da história, as teorias e seus argumentos vêm legitimando as políticas curriculares. Como diz Goodson (2008), existe uma estreita ligação entre teoria e estudo curricular, entendendo que a teoria é fonte dos estudos e os paradigmas teóricos são como orientadores e inspiradores dos estudos curriculares.

Apple (2006a), também discute tais aspectos teóricos, inseridos nas teorias educacionais críticas, ou seja, os elementos centrais do marxismo, como: as mediações, as contradições, as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. Giroux (1992) considera o currículo como uma tendência política cultural e Silva (2000) complementa essa ideia com o entendimento de que os conceitos de emancipação e liberdade fazem parte dessa discussão. Giroux (1992) e Simon (2009, p. 95) deixam clara a postura que origina a discussão e a teoria sobre currículo, entendendo que a “escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. Desse modo, a pedagogia e o currículo são compreendidos como campo de disputa da política educacional na contemporaneidade.

Na década de 1970, as teorias críticas do currículo foram discutidas em vários países: na França, Althusser critica o papel da escola como reprodutora do sistema capitalista através dos materiais escolares e das ideias disseminadas na prática curricular; Bourdieu e Passeron disseminaram que a escola estava a serviço da classe dominante e por esse motivo os alunos não conseguiam aprender o que era proposto pela escola (Silva, 2009). Nos Estados Unidos, Pinar (2007) defendeu duas tendências

críticas no campo do currículo a da escola de Frankfurt com os fundamentos marxistas, concentrando no papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social, e a da orientação fenomenológica e hermenêutica, nesta última, explorou a ideia dos significados que as pessoas atribuíam às suas vivências pedagógicas e curriculares.

Segundo Goodson (2008), as teorias curriculares não têm conseguido explicar o que o currículo representa na realidade. No entanto, têm funcionado como prescrições e idealizações relacionadas ao contexto social e econômico, do local onde está inserida a formação escolar e universitária.

Nesse contexto de discussões, Gimeno Sacristán (2000) faz algumas reflexões sobre os fundamentos teóricos do currículo, destacando as concepções relacionadas ao “desenvolvimento cognitivo no currículo como autorrealização, como tecnologia, como instrumento de reconstrução social e como expressão do racionalismo acadêmico” (*Ibidem*, 2000, p. 38). O referido autor ainda aborda as orientações fundamentais do currículo, tomando como base a gestão racional ou perspectiva sistemática para o desenvolvimento de metodologias e a realização de um currículo considerando as formas autodeterminadas (as científicas e lógicas).

Dentre tais orientações, considerando as teorias críticas como fundamento curricular, uma ou outra está presente na organização do currículo: a orientação radical crítica procura descobrir os interesses ocultos das práticas curriculares para alcançar mudanças sociais. A orientação existencial fundamenta-se na psicologia e centra-se nas experiências curriculares dos indivíduos. A orientação popular espelha-se no passado, sua função é buscar a reprodução e finalmente a orientação deliberativa. Assim potencializa a atuação individual, o conceito de pessoa ou sujeito moral, evidenciando a contribuição com o processo de mudança.

Ao longo do tempo surgiram as teorias pós-críticas, numa perspectiva de emergência de uma nova sociologia da educação, a qual tem suas raízes na fenomenologia, na etnometodologia, no interacionismo simbólico e na sociologia do conhecimento (Moreira, 1990b).

3.3 Princípios de organização do currículo

3.3.1 Gestão flexível do projeto pedagógico

A gestão flexível inicia-se com o projeto pedagógico da instituição escolar. Segundo Saviani (1997), as ações educacionais do planejamento pedagógico, a elaboração do currículo e atividades educacionais direcionam todas as ações da instituição. Historicamente elas são assimiladas e sistematizadas e se transformam em saberes.

De acordo com Will (2015), as universidades vêm construindo os seus projetos como possibilidades de finalidades múltiplas. Desse modo, o planejamento cria as condições, alocações de recursos e a gestão curricular. Assim, o projeto pedagógico transforma-se em um dispositivo organizacional quando o professor tem clareza da sua postura política e assume o papel de coordenador de suas decisões.

Essa lógica de tomada de decisão na construção do projeto pedagógico, segundo Pacheco (2002), diz respeito à profissionalidade docente porque os professores fazem suas propostas de intervenção didática com base nas seguintes questões: O que ensinar? Como e com que ensinar? O que, como e quando avaliar? Tais questões educacionais relacionam-se ao princípio de flexibilidade e vinculam-se às novas configurações assumidas pelo currículo. Esse princípio se configura conforme as manifestações das novas lógicas: sociais, econômicas, políticas e culturais (Veiga-Neto, 2005). O projeto pedagógico no Brasil tem sido o instrumento de organização curricular proposto pelo MEC (2005) e vem sendo estudado por diversos pesquisadores, dentre eles destacam-se: Veiga (2006); Vasconcelos (2002) dentre outros, lembrando o que Eyng (2011, p. 1) diz:

[...] O currículo é concebido como Projeto Pedagógico e incorpora as dimensões mais amplas e dinâmicas do fenômeno educativo. Essa concepção apoia-se nas políticas nacionais da educação e na produção científica desse campo de investigação, como se verá a seguir. O currículo, ou seja, o projeto pedagógico é entendido sempre como processo, resultante dos significados construídos socialmente que, ao mesmo tempo em que se apoia no conhecimento e na trajetória historicamente construídos, faz uma projeção de futuro, é ao mesmo tempo instituído e instituïnte. O projeto pedagógico e a avaliação institucional se configuram como estratégias primordiais na gestão da ação educativa que objetive a conquista de uma maior autonomia com vistas a construção da identidade institucional.

O projeto pedagógico construído com a lógica da identidade institucional vincula-se à participação ativa dos professores e alunos. No ensino superior esse instrumento diferencia-se do projeto escolar em termos de organização interna, nível de ensino, objetivos, organização e gestão didático-pedagógica. Nas universidades, conforme as diferentes coordenações de cursos surgem vários projetos vinculados às diretrizes nacionais de cada curso e às orientações da universidade em que estão inseridos. No projeto pedagógico inclui-se um conjunto de intencionalidades, como: concepções, crenças, juízos de valor e os princípios orientadores da educação, elementos que indicam a flexibilidade ou não das ações.

A operacionalização do currículo com base em princípios promove o desenvolvimento curricular (Pacheco, 2002). Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004) e abordam quatro princípios para a organização curricular: a flexibilidade, a transversalidade, a diferenciação e a mobilidade. Além desses, destacam-se a transdisciplinaridade, diante da formação na universidade com uma tendência nas disciplinas autônomas e isoladas. Considerando o desenvolvimento científico,

tecnológico, econômico e social, as universidades vêm despertando para a necessidade de aproximar as diferentes disciplinas que compõem a grade curricular, procurando estabelecer relações entre elas, visando uma melhor formação profissional e um modo mais coerente de ensinar e aprender. Os princípios abordados por Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão são percebidos da seguinte forma:

Tais princípios são pronunciadores de uma visão curricular desvinculada das perspectivas de racionalidade técnica e da sua matriz acrítica que permanecem e imprimem ao conceito um enfoque reducionista da complexidade, bem como uma excessiva concentração nos conteúdos de aprendizagem com a consequente desvalorização do desenvolvimento de competências/saberes básicos a que fizemos referência (*Ibidem*, 2004, p. 40-41).

De acordo com Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004), esses princípios não se excluem, garantem a organização da prática curricular, e orientam e regulam a dinâmica da gestão curricular. Esse modo de agir é uma forma de possibilitar ao grupo de docentes uma ação que estabelece relações com a proposta nacional, permitindo a reflexão do currículo e sua reconstrução no contexto local.

3.3.2 Princípio da flexibilidade

Para Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão, (2004), a flexibilidade está relacionada às estratégias de desenvolvimento curricular como processo aberto, dinâmico e com possibilidades de mudança do processo didático ao longo do tempo. Nessa perspectiva, trata de como os professores fazem o equilíbrio entre a cultura local e a proposta nacional, mediante as discussões em função dos aspectos sociais, culturais (Pacheco, 2002) e formativos dos alunos universitários. De acordo com Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004) O princípio de flexibilidade:

Retoma, portanto, uma compreensão mais abrangente do conceito do currículo, na qual a ideia de flexibilização deve ser percebida quer ao nível da dimensão instituída (seleção e organização dos conteúdos), quer, sobretudo, ao nível da dimensão instituinte, como oportunidade de adequação estratégica desses saberes de referência às situações, sempre singulares, das práticas curriculares (Cachapuz; S'a-Chaves; Paixão, 2004, p. 129).

A tendência à flexibilização é uma estratégia de se fazer ajustamento entre objetivos estruturais e a especificidade das circunstâncias que marcam a realidade local, as condições da universidade, o processo formativo e as características socioculturais dos alunos. Nesse contexto, os professores assumem uma atitude de pesquisadores e de reflexivos.

Esta possibilidade do professor ser, também ele flexível na gestão das propostas pragmáticas, pressupõe que os professores se tornem, eles mesmos, profissionais criticamente reflexivos, conferindo às suas práticas o sentido não de atores e de intérpretes de uma peça que outros pensaram e decidiram, mas sim de autores e decisores da natureza e qualidade da sua intervenção aos diferentes níveis do sistema educativo (*Ibidem*, 2004, p. 129).

A flexibilidade na gestão da prática curricular é analisada em dois aspectos: o epistemológico e o de organização. O primeiro, expressa os conhecimentos da proposta pedagógica e curricular, ou seja, a natureza e os níveis que devem ser considerados em cada fase da formação do aluno universitário. O segundo é a definição de uma matriz curricular que estabelece a inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimento e como é possível fazer a reconstrução. Desse modo, na flexibilidade busca-se uma relação interativa e recursiva e prioriza-se a instauração de novos significados, a sequência e a avaliação.

A tendência de flexibilização na gestão no ensino superior está pautada na constituição curricular, que é formada por disciplinas, uma cultura estabelecida na formação universitária. Desse modo, constitui-se numa estratégia no âmbito da renovação curricular com a finalidade de compreender a formação pautada pela natureza dos planos de estudo, dos programas das disciplinas baseadas numa relação transdisciplinar, definir os perfis de competências, a coerência epistêmica organizacional, os princípios orientadores do projeto pedagógico e os critérios de participação nas tomadas de decisão, instituindo relações de democracia, a natureza das estratégias de ensino e aprendizagem, e a gestão de espaços, de tempo e de recursos materiais e humanos.

3.3.3 Princípio de diferenciação curricular

A heterogeneidade e a diferença é a referência do princípio da diferenciação. Tomar como base esse princípio na prática curricular é levar em conta a singularidade de cada sujeito que faz parte do processo formativo, respeitando a identidade pessoal e a diversidade encontrada na vida coletiva. De acordo com Will (2015, p. 129), “com essa orientação, a gestão do currículo, no quotidiano deve considerar as necessidades formativas dos alunos, observando o sistema educativo não somente a dimensão formal, mas também, as atividades planejadas”. Desse modo, os professores agem no contexto curricular respeitando as diferenças, sem fazer exclusão. De acordo com esse princípio:

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de desenvolvimento curricular, designadamente no quadro de flexibilização curricular, ter em atenção e respeitar o direito, a diferença, quer ao nível individual e relativamente às características de pessoalidade, quer a nível coletivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades (Cachapuz; S'a-Chaves; Paixão, 2004, p. 65).

Esse princípio da gestão curricular, em primeiro lugar permite a aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos que frequentam as universidades; em segundo lugar, considera as competências adquiridas nos diferentes contextos e as novas competências formadas no percurso acadêmico como possibilidades para desenvolver atividades de enriquecimento curricular e de diferenciação no projeto.

3.3.4 Princípio de Mobilidade Curricular

O princípio da mobilidade, nos últimos anos, vem aparecendo no discurso educacional em diferentes países. A sua recorrência e incidência trazem implicações para os sistemas e subsistemas que organizam o ensino nos diversos níveis da educação (Cachapuz S'a-Chaves; Paixão, 2004, p. 54). Esse é um princípio que trata da mobilidade das pessoas e/ou das ideias, da sua cultura e da sua vida social.

Para Wexler, (2007), o princípio da mobilidade fundamenta o currículo no contexto educacional e orienta as práticas pedagógicas de mobilização, que são definidas por objetivos e competências necessárias à mobilização cultural e às fases de movimentos culturais coletivos.

Segundo Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004), o princípio de mobilidade é fundamental em relação à mobilidade curricular, mediante os critérios que regulam a supervisão dos processos relacionados à ética, aos avanços nas ciências e na tecnologia da comunicação. Ainda facilita os processos que configuram as novas identidades, as novas formas culturais e a possibilidade de conexão.

A possibilidade de conexão tem a ver com uma compreensão do conceito de fronteiras, entendido não já no sentido habitual (como algo que separa e desune), mas entendidos os espaços de fronteira como lugares de aproximação, de trânsito, de facilitação da mobilidade e de construção de novas possibilidades na comunicação e na intercompreensão das pessoas, dos povos e das sociedades (Cachapuz; S'a-Chaves; Paixão, 2004, p. 130).

A mobilidade, envolvendo a discussão sobre a conexão, parte de uma relação estabelecida entre os diferentes subsistemas de ensino: geral, tecnológico e profissionalizante. De acordo com Will (2015, p. 129), “em seu conjunto, os subsistemas procuram constituir uma resposta diversificada de educação para as populações específicas” quer seja nacional ou internacional.

Pacheco (2001) reconhece que o princípio de mobilidade é uma forma de atender a uma necessidade de conceitualização e de organizações curriculares integradas, mediante uma construção com base na diversidade, convergência de discursos ou argumentos que podem contribuir com a tomada de decisão curricular. Esse tipo de construção facilita a mobilidade dos alunos e dos professores, possibilita a criação de novas dinâmicas e novos espaços de cultura curricular e de uma organização epistemológica mais coerente.

3.3.5 Princípio da interdisciplinaridade

Fazenda (1994) trata da interdisciplinaridade como uma possibilidade de estabelecer relação da disciplina com o ponto de convergência entre o fazer e o pensar; isso quer dizer que as relações entre as disciplinas seriam tomadas como base para a interdisciplinaridade.

Tordino (2008) discute a interdisciplinaridade como atitude, considerando que isso é a busca de um fazer competente; de uma atividade de ensino para superar a fragmentação das disciplinas, com objetivo da produção do conhecimento. Para Will, (2015, p. 130), nessa perspectiva, “os professores ensinam aos estudantes a mobilizarem as suas preocupações para superar a fragmentação, no sentido de perceberem que não existe interpretação única da realidade”. A interdisciplinaridade também pode ser percebida como metodologia, assim, torna-se condição e possibilidade do estudante pensar e agir com autonomia, no entanto, para esse tipo de orientação didático-pedagógica precisa da qualificação docente para esse fim.

Para Tordino (2008), a interdisciplinaridade entendida no âmbito do conhecimento e da atitude do sujeito com o conhecimento que atravessa a barreira dos conteúdos teóricos e recursos didáticos, torna-se uma prática que pressupõe compromisso, trabalho cooperativo e a busca de uma construção relacionada com a singularidade de cada situação.

Segundo Santos (2008), quando esse princípio norteia o trabalho didático invoca imagens e conceitos mobilizadores, e conjuntamente as dimensões mentais, emocionais e corporais se entrelaçam numa relação de horizontalidade e verticalidade, permitindo que os estudantes construam significados para si.

3.3.6 Princípio da transdisciplinaridade

Santos (2008) estuda a transdisciplinaridade percebendo que as novas exigências do contexto educacional buscam superar os princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento, impondo a necessidade de novos princípios orientados ao processo formativo do ser humano. A transdisciplinaridade vincula-se à teoria da complexidade, e sua proposta de inter-relação entre diferentes saberes, perspectiva a superação do processo de fragmentação do conhecimento.

Nicolescu (1999) e Santos (2008), na busca da origem da transdisciplinaridade, dizem que seu surgimento se deu a partir do teorema do físico Gödel em 1931, quando diferenciou a sua lógica da lógica clássica. A nova lógica transcendeu a lógica clássica do sim ou não, do é ou não é.

A ruptura com o pensamento clássico originou outra forma de pensar, admitindo aquilo que parece ser contraditório em um nível da realidade, que em outro não é. Santos (2008), diante desse novo modo de pensar destaca a lógica da transdisciplinaridade como aquela que transgrida a lógica da não contradição e simultaneamente articula os contrários: sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, matéria-consciência, simplicidade-complexidade, unidade-diversidade. Nessa abordagem, a transdisciplinaridade conecta-se com a dinâmica da multiplicidade da realidade, contudo se apoiada no conhecimento disciplinar. Sendo assim, a

pesquisa transdisciplinar pressupõe uma pesquisa disciplinar. O que existe é uma articulação baseada em referenciais diversos, quer dizer, uma inter-relação entre o conhecimento transdisciplinar e o conhecimento disciplinar.

A transdisciplinaridade é uma postura cognitiva na gestão curricular, respaldada em um espírito livre de preconceitos e fronteiras epistemológicas rígidas, é uma atitude dos coordenadores e gestores do currículo que comprehende o trânsito pela diversidade do conhecimento. Esse é o entendimento de que todos os saberes são importantes e assim, é superada a sua hierarquia.

Nicolescu (1999) diz que o prefixo de transdisciplinaridade tem sido um elemento para discussão do seu significado, “trans” quer dizer o que está além, “entre” “através de”, ou seja, aquilo que está além de qualquer disciplina ou entre as disciplinas ou através das diferentes disciplinas. Sendo assim, esse princípio possibilita a compreensão do mundo mediante a unidade do conhecimento. Fourez (2008) concebe a transdisciplinaridade de outra forma, ou seja, ultrapassar as fronteiras disciplinares visando procurar a sinergia entre as disciplinas. Assim, trata a transversalidade dos conhecimentos construídos e das competências desenvolvidas, “precisamente aqueles aspectos transversais que conferem saberes e processos que justificam a pedagogia transdisciplinar sem desvalorizar as disciplinas que são essenciais e alimentam os processos transdisciplinares” (Will, 2015).

Os princípios destacados, nesse texto, foram compreendidos como orientadores de uma gestão curricular. Eles são aspectos fundamentais na busca de uma articulação teórica para compreensão de relações complexas a respeito da construção do projeto pedagógico, da gestão do currículo e da flexibilidade da prática curricular no contexto universitário.



CAPÍTULO 4 - DECISÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Organizar e estruturar o currículo do ensino superior, especificamente, no que diz respeito às decisões docentes no processo de elaboração e construção curricular, levando em conta a política da educação superior, é uma questão que não se desconecta da cultura universitária. Nesse tipo de organização há várias tendências, uma delas é basear-se em um conceito de educação integral da pessoa humana. Nesse sentido, os estudantes são considerados pelas suas necessidades formativas, como pessoas que se encontram em desenvolvimento.

4.1 Decisão dos professores e vivências dos alunos na estruturação e organização curricular

As decisões dos professores pressupõem a inclusão de um conceito de formação, de certa forma há um posicionamento político do docente. Sendo assim, apresenta-se a possibilidade de se adequar à capacidade do estudante pensar sem subordinação às concepções impostas pela ordem social; de reconhecer valores humanos inseridos em diversas ações; dos atores tornarem-se solidários com aqueles que necessitam deles; de respeitar a vida e tudo que é humano; e de questionar, buscar respostas às questões do conhecimento do mundo, das situações vivenciadas no mundo em que habitam.

A partir dessa posição, as decisões docentes no ato de estruturar e organizar o currículo estabelece relações que permitem o processo educativo ir além da formação acadêmica. Nesse sentido, possibilita ao aluno vivenciar o ambiente universitário, considerando-o como oportunidade de formação e crescimento pessoal em todos os sentidos, num processo de diálogo entre a comunidade universitária e particularmente entre professores e alunos.

As decisões curriculares dos professores relacionadas com a dimensão organização e estruturação curricular vincularam-se aos efeitos das políticas para a educação superior. A partir dessa conexão, se estabeleceram as variáveis que foram colocadas pela ordem de prioridade dos professores e variáveis que expressaram as expectativas dos alunos relacionadas às prioridades docentes imprescindíveis e de maior importância para a organização do currículo. A dimensão 1: organização

e estruturação curricular foi discutida a partir dos resultados obtidos das respostas dos professores com suas prioridades e das dos alunos com suas expectativas, começando pela Tabela 4.

Tabela 4. Decisões dos professores na dimensão organização e estruturação curricular

Decisões curriculares	Ordem	M	DP
Fazer levantamento das necessidades formativas	1 ^a	3,40	1,27
Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da universidade com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local	2 ^a	3,25	1,51
Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo de Administração da universidade para discutir as DCN (2005) que regem o ensino superior do contexto local	3 ^a	2,95	1,27
Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local	4 ^a	2,95	1,66
Confrontar a concepção sobre a missão da universidade no planejamento estratégico com a política do governo federal.	5 ^a	2,45	1,27

Fonte: Will (2015).

Na Tabela 4, as três primeiras prioridades (1^a, 2^a e 3^a) se encaixam na categoria necessidades formativas e as outras duas (4^a e 5^a) na categoria fundamentos da organização e estruturação curricular. As categorias das expectativas dos alunos foram contempladas pelos dados da Tabela 5.

Tabela 5. Vivências dos alunos na organização e estruturação curricular

Expectativas dos alunos	M	DP
Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem a formação do administrador de acordo com as necessidades de mercado	4,52	0,83
Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficar informado sobre as disciplinas de sua formação	4,23	0,84
Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local	4,12	0,99
Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso	3,96	0,94
Confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas	3,92	1,04
Informar-se sobre o planejamento estratégico da universidade, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso	3,79	0,99
Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas	3,75	0,95
Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração.	3,72	1,07
Média geral	4,00	

Fonte: Will (2015).

As expectativas dos alunos foram relacionadas com as prioridades dos professores vinculadas às necessidades formativas e aos fundamentos da organização e estruturação do currículo. As variáveis discentes foram classificadas como essas categorias no estudo de fiabilidade. A relação está à mostra no Quadro 9.

Quadro 9. Prioridade dos professores na organização e estruturação curricular vinculadas às expectativas dos alunos

Grau	Subdimensões	Prioridades	Expectativas	
Máximo	Necessidades formativas do curso de Administração	Fazer levantamento das necessidades formativas. M = 3,40; DP = 1,27	Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas M = 3,75; DP = 0,95	
Intermediário		Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da universidade com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local M = 3,25; DP = 1,51	Participar de reuniões que discutam questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso M = 3,96; DP = 0,94 Confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas M = 3,92; DP = 1,04	
		Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo de Administração da universidade para discutir as DCN (2005) que regem o ensino superior do contexto local M = 2,95; DP = 1,27	Analizar a grade curricular do curso com objetivo de ficar informado sobre as disciplinas de sua formação M = 4,12; DP = 0,99 Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração M = 3,72; DP = 1,07	
Mínimo		Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local M = 2,95; DP = 1,66	Analizar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem a formação do administrador de acordo com as necessidades de mercado M= 4,52; DP = 0,83 Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local. M = 4,12; DP = 0,99	
		Confrontar a concepção sobre a missão da universidade no planejamento estratégico com a política do governo federal M = 2,45; DP = 1,27	Informar-se sobre o planejamento estratégico da universidade, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso M = 3,79; DP = 0,99	

Fonte: autor (2015).

As prioridades mais relevantes para os professores foram as que trataram das necessidades formativas dos estudantes (1^a, 2^a e 3^a). As prioridades de menor importância (4^a e 5^a) se referiram aos fundamentos da organização e estruturação do currículo.

Nesse âmbito, foram destacadas cinco prioridades por ordem de importância, indicadas pelos professores do curso de Administração de uma universidade pública para a elaboração do currículo, que emergiram na pesquisa do referido autor.

Essas prioridades manifestaram com clareza as intenções relacionadas às decisões curriculares indicadas pelos professores quando explicitam a organização e estruturação do currículo do curso de Administração. Segundo Gimeno Sacristán (2000), os professores como profissionais, quando participam da construção do currículo, são capazes de comprometer-se com as necessidades educativas dos seus alunos. Nesse intuito, na organização e estruturação curricular são escolhidos os aspectos mais relevantes e levam em consideração as condições do contexto social e formativo.

Para tanto, os discentes também apresentaram expectativas relacionadas com suas necessidades formativas e referentes aos fundamentos do currículo.

As maiores expectativas foram os estudos sobre situações reais do contexto formativo da média ($M = 4,12$); seguida da análise da grade do curso para verificar as disciplinas da formação ($M = 4,23$); do confronto entre o currículo oficial e necessidades formativas ($M = 3,92$); do diagnóstico das necessidades formativas ($M = 3,75$); e do conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio de estudos ($M = 3,72$).

Desse modo, ficaram bem delineadas as necessidades formativas dos estudantes (conhecimento da realidade; conhecimento da grade curricular; confrontar a proposta nacional com o necessário a formação; e o conhecimento das DCN para formação do administrador).

Diante disso, se inferiu que a opinião de professores e alunos, de certa forma, se diferenciaram, visto que, a média da escolha das necessidades formativas foram menores entre os professores do que entre os alunos, isso diante da diferenciação entre o consenso, que foi maior entre os alunos do que entre os professores.

Sendo assim, fez-se uma leitura, evidenciando o levantamento de ideias sobre necessidades formativas e a relação entre o planejamento da instituição e as necessidades formativas dos alunos. Subjacente a isso, pode ser dito que a organização e estruturação do currículo deve evitar decisões sobre a formação de cima para baixo, tendo em consideração que as decisões devem ser compartilhadas com os formandos.

Tal afirmação não considerou apenas o resultado dos questionários, mas a triangulação com as entrevistas e documentos. As necessidades formativas, apesar de serem prioridades dos professores, obtiveram uma aceitação melhor por parte dos alunos do que por parte dos professores, ficou evidenciado não somente pelo nível de consenso, mas pelos discursos de alguns professores e alunos.

Ainda de acordo com o Quadro 9, foi possível refletir sobre os fundamentos do currículo, observar a ordem de importância que as prioridades docentes ficaram menos relevantes para os fundamentos da organização e estruturação curricular. Em contrapartida, nessa área, houve maiores expectativas dos alunos, como: a política de formação voltada para a necessidade de mercado ($M = 4,52$) e a outra se refere às questões políticas econômicas, sociais, culturais e tecnológicas voltadas à estruturação das disciplinas do curso com média ($M = 3,96$).

Os estudantes ainda abordaram algumas temáticas relacionadas à categoria: “participação na construção do currículo”, com temas que deveriam ser discutidos em sala de aula e relacionados às necessidades de mercado, como: “questões socioambientais”; de “tecnologia” e de “inovação” (ANP; AJM, out. 2012).

A orientação do currículo em um contexto democrático leva em consideração as diferentes dimensões, desde a prática curricular, com seus participantes e suas condições sociais, até a política nacional e a administração local. Assim, as decisões curriculares se desenvolvem mediante reflexões, análises e posturas “diante das intenções hegemônicas do Estado, das discussões da comunidade científica, das entidades profissionais, dos interesses e necessidades dos estudantes e profissionais da área” (Will, 2015, p. 36), visto que é necessário considerar a identidade profissional dos formandos. É nesse âmbito que o autor entende que:

Essa formação discutida vincula-se a uma proposta curricular que possibilita a reflexão do conhecimento socialmente válido (Morgado, 2000a), que na formação do administrador diz respeito ao conhecimento vinculado às necessidades formativas e aos interesses do futuro administrador. É na sala de aula que começa a preocupação dos professores ao tratarem os novos desafios, bem como se iniciam as exigências para modificação do currículo, quando se veem diante dos obstáculos, mediante as decisões curriculares tomadas perante o curso de Administração, considerando o fato de que os seus saberes e suas competências nem sempre permitem uma gestão do programa curricular de forma flexível.

Essa flexibilização do currículo de Administração vem fazendo parte do currículo oficial mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em contrapartida, as universidades brasileiras têm procurado desencadear um processo de gestão curricular flexível na gestão pedagógica e na organização do curso. Verifica-se nos Projetos Pedagógicos o elenco de disciplinas; os princípios adotados; a organização didático-pedagógica; e a avaliação em nível de ensino, Pesquisa e Extensão. Igualmente, fica evidenciada a proposta de gestão voltada não somente para as novas exigências sociais e econômicas, mas também para a formação da identidade do profissional de administração.

Ainda de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 107), o currículo está vinculado ao contexto e se configura segundo as condições que permitem o seu desenvolvimento, “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”.

Assim segundo Will (2015), a organização do currículo do curso de Administração, como de outros cursos, além da fixação do conteúdo das disciplinas, da proposta pedagógica e da carga horária, compreende a prática de planejamento e gestão, confluindo as ações necessárias ao funcionamento do curso, mediante decisões que possibilitam a configuração do currículo no contexto da realidade local.

No contexto nacional, o MEC/Brasil tem orientado o ensino superior por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais, evitando estabelecer uniformidade curricular e determinando que as universidades tenham certa flexibilidade.

Tais orientações curriculares, por parte do currículo oficial, manifestam certa ordenação jurídica e administrativa. Nessa perspectiva, as decisões curriculares tomadas no contexto local se articulam à política do governo federal, e segue uma tendência internacional de formação universitária. Assim, é incorporado ao seu discurso atividades que repercutem diretamente na prática curricular no cotidiano de sala de aula e orienta as ações docentes e discentes. Segundo o próprio Will (2015), verifica-se que a racionalidade fica condicionada à política governamental e aos seus mecanismos, claramente evidenciados na organização curricular. Assim, o currículo é modelado pela política do MEC e da instituição universitária, determinando as relações no contexto do ensino superior e sua vinculação com a formação dos professores de Administração.

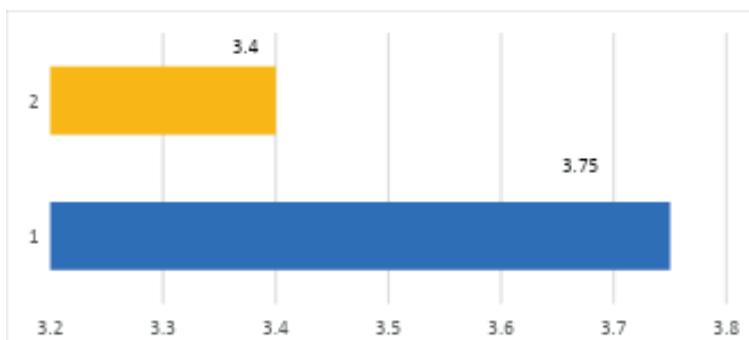
4.2 Diagnóstico das necessidades formativas

Moreira (2005) destaca a prioridade de se levar em conta os interesses e as necessidades dos estudantes e dos profissionais da área na construção de um currículo. Morgado (2000a) é da mesma opinião, entende que a formação profissional deve ser discutida e vinculada a uma proposta curricular. Ainda se verifica em Porto e Régnier (2003) a importância de que no contexto das instituições de ensino sejam respeitadas as formas de organização sem esquecer o relacionamento com os atores-chave.

De acordo com Pacheco (1995), o diagnóstico das necessidades formativas dos alunos é uma das decisões que contribui com a análise das características curriculares; dos objetivos dos programas; das características institucionais; e das expectativas dos estudantes.

Analizando as prioridades docentes na Tabela 4, observa-se que a decisão de prioridade máxima para a estruturação e organização do currículo do curso de Administração são os diagnósticos das necessidades formativas, como se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1. Correlação entre prioridade máxima e as expectativas dos alunos.



Fonte: autor (2015).

A prioridade máxima dos professores correlacionadas à expectativa dos alunos de responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas mostra que a expectativa dos alunos, mesmo estando no mesmo padrão de média, ainda fica mais alto do que as prioridades docentes. No entanto, analisando o desvio padrão da questão dos professores (1,27) e dos alunos (0,95), respectivamente, observa-se um consenso muito baixo e baixo.

Na busca de entendimento da postura dos professores e das expectativas dos alunos sobre a proposta de organização curricular, confrontou-se os resultados dos questionários com os das entrevistas.

Nesse sentido, verificou-se que parte do grupo dos professores tiveram uma “atuação modéstia, conflituosa e limitada” na estruturação do currículo e os estudantes entrevistados não “tinham conhecimento e nem familiaridade” com o currículo e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ainda apontaram que isso gerou a impossibilidade de avaliar se o conteúdo da sua formação era orientado pela proposta curricular. Verificando a fala da aluna AFR (out. 2012): “Os alunos na maioria dos casos não conhecem o currículo e nem respondem diagnósticos”.

Considerando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2010, verificou-se que existia apenas um perfil socioeconômico dos alunos, retirado da pesquisa da Pró-Reitoria de Extensão. Um diagnóstico geral, realizado no período de ingresso dos estudantes na universidade, sem nenhuma relação com as suas necessidades formativas.

Desse modo, houve um distanciamento entre o que priorizava os professores, fazer diagnóstico com as necessidades formativas, e a expectativa dos alunos nessa área. O discurso pautou a diferença entre a realidade dos fatos e a intenção. De acordo com a representante AFR do curso na época da entrevista, ela fez a seguinte afirmativa:

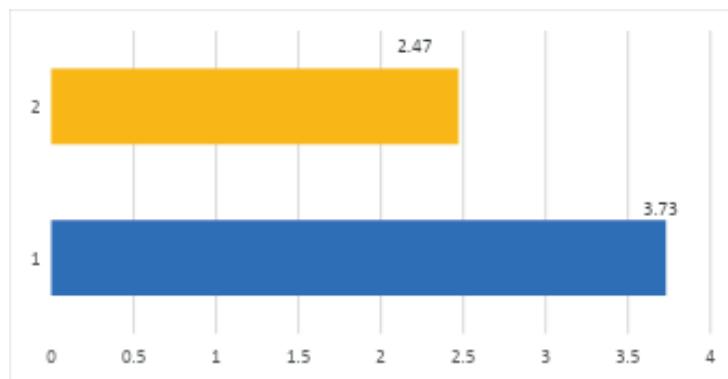
Os alunos na maioria dos casos não conhecem o projeto pedagógico e, então, assim, igual eu falei, alguns professores não apresentam o plano de ensino, então, eles ficam à mercê desse processo, não é? Porque eles não conhecem e se você não conhece e nem tem como cobrar uma melhoria, e na verdade talvez, eu acho, uma pesquisa interessante nesse fato que os alunos têm que participar no processo de elaboração do Projeto Pedagógico, porque eles sabem o que estão necessitando e, ainda mais, quando estão no último período e já está no mercado de trabalho e você consegue ver limitações. Teu chefe cobra conhecimento, que não foi passado na faculdade (entrevista AFR, 2012).

Dessa forma, inferiu-se que a decisão de diagnosticar as necessidades formativas ainda não se constituiu em uma prática curricular para organizar o currículo; é apenas uma intenção. Tal situação de falta de participação dos estudantes na construção do currículo explica a expectativa dos alunos de responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas. Diante disso é possível entender por que as suas expectativas são mais altas do que as prioridades dos professores de diagnosticar as necessidades formativas dos estudantes e por que o consenso ficou muito baixo e baixo respectivamente.

4.3 Fundamentos da organização curricular

O envolvimento de professores e alunos com o ensino superior inicia-se com a organização e estruturação de um currículo. No caso de encontrar-se organizado no período de ingresso dos estudantes da universidade, faz-se importante o conhecimento e a discussão desse documento como parte da prática curricular. Existem várias formas de possibilitar a participação na formação universitária, dentre elas, a reflexão dos fundamentos que se encontram implícitos no currículo oficial, pois são eles que configuram as ações docentes e discentes.

Gráfico 2. Correlação entre prioridade mínima e as expectativas dos alunos.



Fonte: autor (2015).

A prioridade mínima dos professores para organização do currículo, confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da instituição com a política do governo federal, foi divergente do valor atribuído pelos alunos à expectativa de informar-se sobre o planejamento estratégico da instituição, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.

O desafio do envolvimento dos professores e alunos para compreender, organizar e estruturar o currículo contextualizado na meta ou missão da universidade é uma postura que envolve responsabilidade, ações integradas e compartilhadas.

A menor prioridade, vinculada aos aspectos conceituais e políticos implícitos na organização e estruturação curricular, é uma decisão que ainda não se tornou tão importante para os professores na construção do currículo. A rede de relações entre a atividade de organizar o currículo com base no conhecimento do planejamento Estratégico da IES e da política do governo federal, levando em conta as DCN para o curso de Administração, é uma forma de explicitar a postura docente, é um modo de verificar se existe uma relação entre o contexto da instituição local e nacional, no momento de organizar o currículo do curso de Administração e a prática curricular em sala de aula.

Analizando as DCN de 2005, observa-se que o Projeto Pedagógico aparece como elemento organizador do currículo do curso de Administração. Existe nesse documento uma série de orientações e imposições para a organização curricular do curso. Os fundamentos conceituais e políticos estão implícitos, merecendo assim, uma análise para verificar até que ponto é possível se construir um Projeto Pedagógico coerente e adequado à realidade regional e local.

Isso não significa que os professores em suas disciplinas precisem fazer essa discussão exaustiva, mas há necessidades do corpo docente ter domínio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que planejem suas aulas de acordo com os fundamentos do curso e se estabeleça no contexto institucional uma comissão de professores preparados para discutir com os alunos essa relação entre currículo do curso (por meio do PPC), missão da universidade na formação do administrador, contemplada no Planejamento Estratégico e no currículo oficial.

É importante refletir sobre a temática da missão das universidades, uma vez que, ao longo da história tem se constatado uma mudança de paradigma, a missão centrada no ensino deu lugar à missão de ensino, pesquisa e extensão e nas últimas décadas, incluiu-se o conceito de inovação. Como se observa, a universidade passa a ser protagonista no processo de desenvolvimento científico, social, econômico, ambiental e cultural (Zabalza, 2007).

Nessa perspectiva, as decisões de organização e estruturação do currículo até a prática curricular em sala de aula, evidenciam a necessidade do envolvimento do aluno na construção desse processo.

As diferentes formas de poder dos atores envolvidos na organização curricular precedem as análises realizadas no contexto macro e micropolítico (Pacheco, 2002). Nessa perspectiva, é importante serem trilhados vários caminhos, dentre eles, envolver os professores e os alunos na discussão do conteúdo político e ideológico implícito e explícito na proposta curricular do curso.

4.3.1 Formação empreendedora e decisões curriculares

O Planejamento Estratégico da Universidade tem uma amplitude que permite incluir no currículo uma proposta de educação empreendedora, articulada a uma visão transversal com possibilidades de formação de habilidades voltadas para a construção de atitudes e posturas empreendedoras. Desse modo, são atendidas as novas exigências sociais e de formação de gestores, visando desenvolver competências na resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento social e profissional.

Ainda é possível verificar fundamentos implícitos no planejamento estratégico da universidade, na política nacional (MEC) e no PPC (Coordenação do Curso de Administração), como se observa no Quadro 10.

Quadro 10. Fundamentos implícitos nas decisões curriculares do curso de Administração da Universidade investigada

	Planejamento Estratégico da universidade (PE)	Política do governo federal (DCN)	Projeto pedagógico do curso (PPC)
Indicadores	Producir e difundir conhecimento para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal	Dispor das diretrizes nacionais da graduação do curso de Administração, destacando as concepções de ensino, aprendizagem, projeto pedagógico e a política de organização curricular para a graduação e educação continuada	Seguir as linhas gerais das DCN relacionadas às concepções de ensino, aprendizagem e projeto pedagógico de formação para empreendedorismo, da organização e estruturação curricular e formação curricular
Escolha de estratégias de formação	Favorecer um ambiente de excelência acadêmica; estabelecer uma atuação sistêmica; possibilitar uma articulação com a sociedade e favorecer o aprimoramento	Relacionar a formação no curso de administração com as teorias científicas da área e das áreas afins dos conhecimentos técnicos e operacionais, contextualizados nos âmbitos institucionais, políticos, geográficos e sociais	Proporcionar a formação nas áreas científicas do curso e de áreas afins dos conhecimentos técnicos e operacionais, contextualizados nos âmbitos institucionais, políticos, geográficos e sociais
Objetivos estratégicos	Consolidar os cursos de graduação e pós-graduação para melhorar a qualidade; apoiar a realização e participação em eventos e em projetos de pesquisa e a divulgação científica. Promover a cidadania. Tornar a universidade um polo de referência na criação e difusão da ciência, tecnologia, das artes e da cultura do Tocantins.	Promoção de um processo de gestão organizacional, vinculado ao local regional, nacional, visualizando o contexto global. Proposta de uma política ampla e integral dos formandos em administração, com formação de competências, habilidades, sociais, pessoais e profissionais críticos e conscientes; proposta de formação empreendedora e continuada.	Formar profissionais capazes de pensar e refletir criticamente, agindo de forma estratégica e sustentável na gestão das organizações em uma diversidade e em constante transformação.

Fonte: autor (2015).

No Quadro 10, o fazer institucional foi evidenciado na relação entre os documentos analisados, foram destacados os fundamentos inerentes à formação dos administradores no fazer pedagógico, nas estratégias de formação e nos objetivos, realçando as tendências políticas, sociais e pedagógicas. O currículo foi pensado a partir do empreendedorismo e da formação continuada. A política de formação da universidade focalizou as dimensões: cognitiva, socioemocional e comportamental, alinhando a integração acadêmica ao social no âmbito da nova tendência do ensino superior no contexto global, nacional, regional e local. Considerou-se que tais aspectos são conteúdos de reflexões dos professores e alunos, diante do próprio objetivo de formação de um cidadão crítico e consciente.

Analizando o PPC no que diz respeito à meta do currículo, observa-se que o ponto forte da questão é a formação de empreendedores, referenciada pelas disciplinas básicas e depois as de carreira, bem como, a formação continuada, conforme as exigências do MEC para formar administradores.

Nas entrevistas, os professores apresentaram discursos priorizando preparar os alunos para investir e para formar pessoas empreendedoras. Como dito:

o currículo foi implantado diante da exigência do MEC, mas a prioridade é o aluno egresso e a formação de empreendedores para formar grupos para criar projetos e investir no mercado, trabalhando na sua própria empresa (PD, out. 2012).

No entanto, os alunos apresentaram uma expectativa de organização das disciplinas de acordo com a oportunidade do Mercado de trabalho (empregabilidade) e não para o empreendedorismo (criação de negócios). A fronteira é bem delimitada, entre postura docente e discente: a primeira assume a política do governo de formar pessoas para investir no mercado (empreendedorismo); a segunda visa ter uma formação para engajar-se no mercado (inserção no mercado de trabalho – empregabilidade). As expectativas dos alunos se diferenciaram das prioridades docentes, por uma questão de divergência das necessidades formativas impostas e as apontadas pelos alunos.

De acordo com Vital e Karam (2012), o curso de Administração tem seus fundamentos na Ciência da Administração que legitima a sociedade baseada em mercado. Essa ideia ainda é marcante no contexto formativo. Os alunos têm a expectativa de que o novo currículo organize as disciplinas voltadas para o mercado de trabalho e os professores para investimento no mercado de um modo ou de outro, relacionaram a política de formação do administrador para o atendimento às necessidades formativas indicadas pelos alunos para a empregabilidade, e à dos professores para o incremento do empreendedorismo, conforme as DCN de 2005.

A expectativa dos alunos pode ser percebida nos seguintes discursos: o “currículo do curso de Administração é fraco para o mercado, porque não acompanha as mudanças” (AFR, out, 2012); “depois de formado, posso colocar o meu conhecimento

de administração em prática no contexto organizacional que me oferecer emprego" (AJM, out, 2012); mudando de foco, o aluno diz que precisou "buscar uma formação para concretização do sonho de empreendedor" (ANP, out, 2012), e esse aluno ainda destaca a necessidade de se discutir no curso, teorias relacionadas à falência das empresas e de ser preparado para enfrentar esse problema. De um modo geral, os estudantes apresentaram a ideia de formação para o mercado, seja na perspectiva do emprego, seja na perspectiva do empreendedorismo. No entanto, os professores, voltaram seus interesses para formar empreendedores, encontrando-se semelhança com aqueles que têm como meta a melhoria e sustentabilidade do seu negócio.

A perspectiva da formação empreendedora é um fenômeno global, esse tipo de formação é transversal, observada no PPC (2010), objetivando a construção de habilidades nos alunos, orientando-os para uma atitude e postura empreendedora, visando com isso o desenvolvimento da sociedade. Esse tipo de educação responde às novas tendências de exigências sociais e do mercado de trabalho. Nessa linha, enfatiza-se mais as competências para resolução de problemas e prioriza-se a formação de profissionais e cidadãos qualificados para o desenvolvimento de uma carreira interdisciplinar.

No Brasil, esse conceito começou a fazer parte dos discursos do mercado a partir das políticas neoliberais na década de 1990, momento em que altos índices de desemprego e informalidade de trabalho começaram a ser percebidos e discutidos no contexto nacional. Segundo Loures (2015), esse discurso técnico divulgou a ideia de que o empreendedorismo provocaria um novo aprendizado dos estudos de mercado e mudança de comportamento, visando à mudança social dos desempregados. É com essa discussão que o autor diz que:

O ambiente de desemprego, considerado como inevitável, representava uma necessária ampliação da competitividade no mercado de trabalho. Os "riscos sociais" produzidos por este ambiente poderiam ser minimizados com uma nova mentalidade e um novo comportamento do indivíduo, nesta lógica, novos conceitos como empregabilidade e empreendedorismo foram introduzidos (Loures, 2015).

Essa nova fase do capitalismo vem marcando as universidades brasileiras e estrangeiras com a introdução das ideias neoliberais. O vínculo das universidades com o mercado e o contexto social de certa forma impõem essa camisa de força, e as pressões da globalização e a internacionalização e dos pontos de referências, como diz Zabalza (2007), credenciam as universidades no escopo das formas sociais e econômicas da região e na busca de reconhecimento nacional e internacional.

É nesse sentido que os currículos dos cursos começam a ser configurados com as habilidades e competências e os fundamentos da formação profissional voltados para os novos conceitos de empregabilidade ou empreendedorismo e com a ideia de que a formação deve ser continuada. Nesse sentido, os alunos de administração

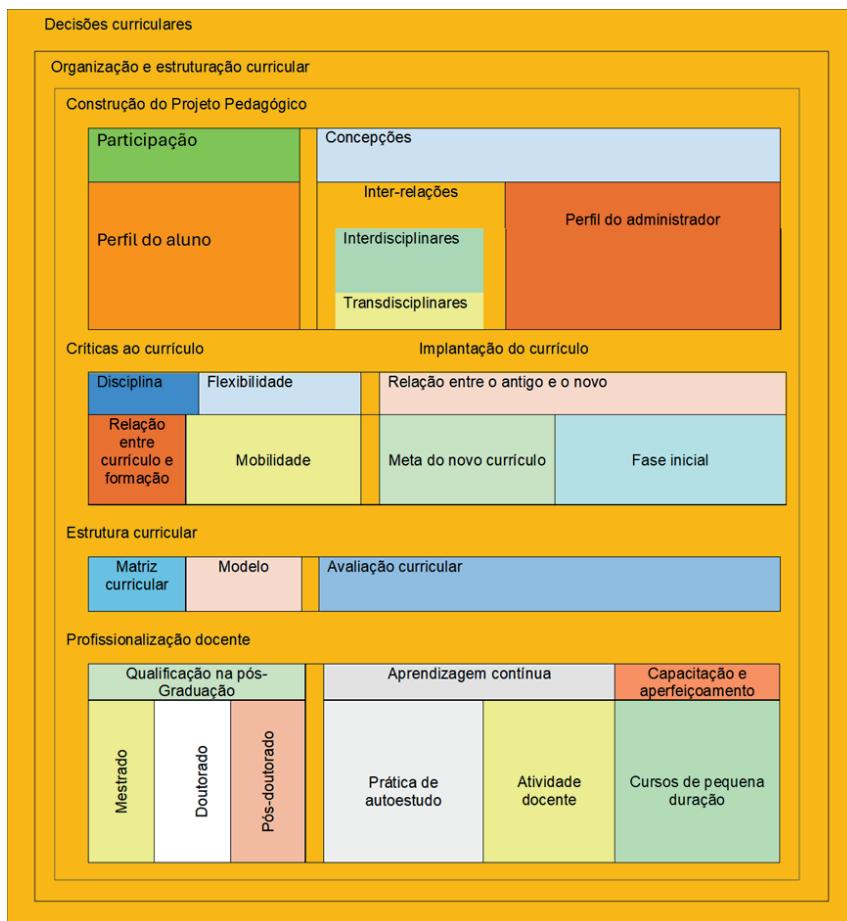
também podem fazer parte das decisões curriculares, a partir das reflexões sobre seus interesses, e suas expectativas diante do cenário. Serem orientados a planejar sua carreira por meio de reuniões coletivas ou individuais para discutir questões relacionadas ao mercado de trabalho e as possibilidades de exploração e investimento no mercado diante das transformações e inovações no mundo da administração. Por outro lado, a ideia de formação continuada deve ir além do planejamento, com estratégias que incluem os estudantes em programa de pós-graduação criados pela universidade.

Diante dessas considerações, é importante destacar que a prioridade máxima e a prioridade mínima dos professores estão interligadas às expectativas dos alunos. No entanto, os fundamentos do currículo são aspectos explicitados e discutidos. A divergência entre essas prioridades e expectativas dos alunos foi visível, diante da situação de falta de discussão da organização e estruturação curricular e os seus vínculos com a política oficial e com o que os alunos pensam acerca do empreendedorismo, bem como, as suas necessidades de formação profissional e o entendimento do caminho a percorrer para alcançar a sua formação.

4.4 Organização e estruturação curricular

Foi possível detectar os resultados das entrevistas que apontaram um vocabulário com as palavras-chave emitidas pelos professores sobre decisões curriculares no âmbito da organização e estruturação do currículo, como mostra a Figura 7.

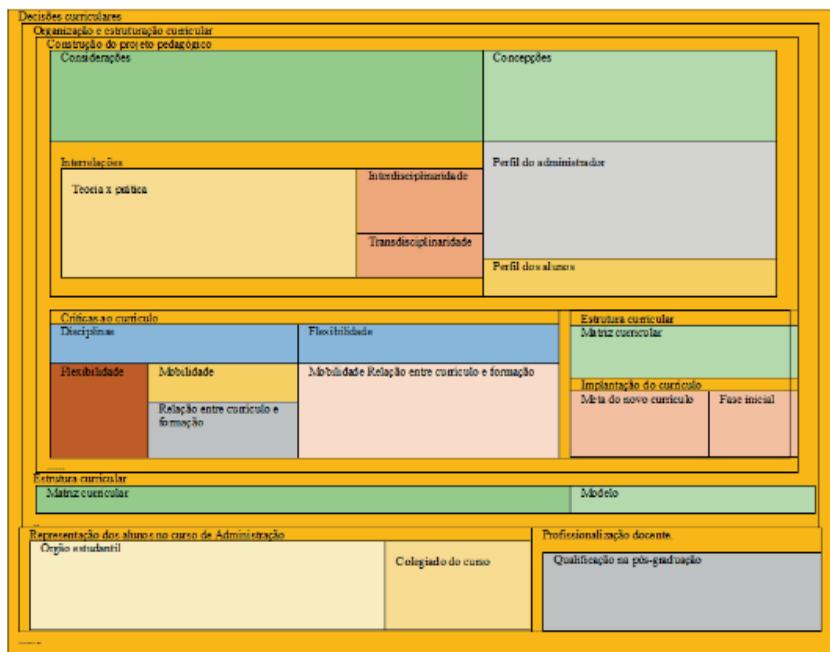
Figura 7. Comparação dos nós das entrevistas dos professores por número de referentes de codificação.



Fonte: autor (2015).

A partir da relação entre as palavras, estabeleceu-se um diálogo entre os autores das entrevistas, mediante a interpretação e o entendimento de cada fala, para incluí-las na categoria de organização e estruturação curricular, conforme o resultado das entrevistas dos alunos na Figura 8.

Figura 8. Comparação dos nós das entrevistas dos alunos por número de referentes de codificação.



Fonte: autor (2015).

4.4.1 Projeto Pedagógico: construção e considerações

Tomando como referência a categoria “o projeto pedagógico” como elemento de construção da organização e estruturação curricular, 100% dos docentes respondentes apresentaram as seguintes opiniões na construção do PPC: “a participação” vai desde uma “postura modesta” até uma “postura mais intensa”, com “discussões que chegam ao consenso ou não”; e de “uma a postura de que existem correlações entre os diversos aspectos do curso”. Desse modo, o acesso dos professores ao processo de construção do PPC pode apresentar “dificuldades, interrupção, conflitos, bem como, pode ser limitado”.

Dos alunos, 100% fizeram a consideração de que não “participaram da primeira e nem da segunda versão deste documento”, o que conhecem é apenas “aquilo que ouviram falar”. Esse quadro os impedi de uma orientação, para avaliar a construção do PPC pelos professores.

Na construção do PPC, as concepções foram emitidas por 50% dos professores que fizeram declarações demonstrando várias visões negativas sobre os estudantes, como: “aqueles despreparados para o mercado, mas competentes para concurso”; “descomprometidos”; “dependentes do professor”; “com pouca base”; “com fragilidade de escrita”, “com pouca responsabilidade”.

As concepções dos estudantes sobre si foram emitidas por 33,7% dos estudantes: “os alunos do curso são sujeitos de visão ampla do mundo”, uma visão positiva dos discentes, distinta daquelas que foram anunciadas pelos professores, como sujeitos limitados a fazer concurso. Contudo, também houve visão negativa de 66,3% dos estudantes, que disseram: “os alunos são pessoas que querem tudo pronto”; “sujeito que não têm compromisso”, “não tem responsabilidade”, postura negativa coincidindo com o percentual dos professores.

Diante dessas visões negativas, o perfil do estudante para 33,3% dos professores entrevistados, conferem com 66,7% dos alunos entrevistados. Para alguns docentes e alguns alunos, o perfil é marcado por dependência, com pouca base, baseado na busca do mercado, pouco compromisso, pouca responsabilidade, busca de um diploma, e visão academicista. O perfil do administrador para 50% dos professores é de uma visão centrada na administração, como profissional de tomada de decisões e visão multidisciplinar. Para 33,3% dos alunos, o administrador está aliado à tomada de decisão e às transformações institucionais.

Entende-se que é preciso buscar solução para resolver situações implicadas na construção da proposta pedagógica do PPC, contemplando questões de níveis de desenvolvimento e aprendizagem, mediante a motivação de novas posturas dos alunos. Uma forma de evitar que haja evasão no curso de Administração. Uma das tendências no ensino superior são os fatores que geram o engajamento estudantil. De acordo com Kampff, (2018, p. 85, 86):

O engajamento estudantil pode ser analisado, de forma complementar, seja pelo engajamento do aluno em suas atividades acadêmicas, seja pelo engajamento institucional na promoção de estratégias que favoreçam o engajamento do aluno (COSTA; VITÓRIA, 2018). As instituições de Educação Superior devem qualificar suas ações de favorecimento do engajamento. Estruturas universitárias de apoio à integração estudantil ao ambiente acadêmico e ao mundo do trabalho são elementos que que contribuem para a superação de dificuldades e para a geração de experiências que signifiquem seus estudos.

A fim de refletir sobre a organização e estruturação curricular do curso de Administração, existe o viés de repensar os arranjos curriculares, de modo mais flexível. É primordial que haja o rompimento com a linearidade nas decisões curriculares, que seja permitido a participação e envolvimento estudantil de uma forma mais significativa, que o coletivo possa escolher e opinar nas decisões que irão conferir a sua trajetória acadêmica (Kampff, 2018).

Ainda dessa postura, a universidade tem a possibilidade de conferir autonomia aos estudantes para discutir os fundamentos do currículo para o enfrentamento de problemas reais e complexos que envolvem a formação do administrador. Desse modo, a flexibilidade curricular pode ser assumida como uma premissa de criação de uma matriz curricular, distinta das concepções homogêneas e sequenciais e que permitam tanto a interdisciplinaridade, tal como a transdisciplinaridade como princípios.

As inter-relações se relacionaram com a “interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”, apareceram como abordagens que o PPC deveria ter para implementar a organização curricular. Essa percepção foi emitida por 33,3% dos professores e 33,3% dos alunos respondentes. Os alunos ainda abordaram as inter-relações entre teoria e prática.

4.4.2 Críticas ao currículo

As posturas docente e discente também foram refletidas mediante seus discursos expressos nas entrevistas e na categorização dos dados. As críticas ao currículo, emitidas pelos professores e alunos do curso, expressaram opiniões demonstrando a relação entre o currículo e a formação do administrador, e uma necessidade de inter-relação na organização e estruturação curricular. O quantum de 66,7% dos professores e 33,3% dos alunos referenciaram a questão do desenvolvimento das disciplinas com conhecimentos excessivamente teóricos e orientação técnica, dificultando a formação da autonomia e do pensamento crítico. Ainda se observa no enunciado de “PA”¹ quando expressou que “o curso gera Know-how intelectual para o desenvolvimento do administrador com fundamentos excessivamente teórico e orientação técnica, dificultando a formação da autonomia de pensamento dos alunos”; ainda contou-se com a opinião de “PC”² quando diz que: “se observa a insatisfação dos alunos por terminar o curso e o saber da profissão ser muito limitado”; também registrou-se a visão da aluna representante do curso na época da entrevista, que retratou a organização curricular com a necessidade de melhoria na postura dos estudantes, quando “AFR”³ anuncia que “o currículo pode melhorar a postura do aluno e desenvolver o senso crítico, melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem”.

Ainda no que diz respeito às críticas, apareceu a questão da flexibilidade do currículo, na qual houve uma manifestação de 83,5% dos professores e 66,7% dos alunos. Nesse aspecto, observa-se uma divisão de ideias entre os docentes: 41,75% se referiram à “inflexibilidade mediante a falta de mudança pedagógica do currículo novo”. Esse grupo questionou as ações curriculares e fizeram sugestão da criação de uma base de formação para o mercado. Acreditava-se que os pré-requisitos

¹ PA = professor, seguido de uma letra (codificação do professor).

² PC = professor, seguido de uma letra (codificação do professor).

³ A = aluno ou aluna, seguido de letras - código de indicação do(a) aluno(a).

apresentavam “inflexibilidade, constituindo barreiras e impedindo a mobilidade dos alunos dentro do curso”. Nessa mesma linha de raciocínio, o currículo novo foi considerado menos flexível do que o anterior, pelo motivo do currículo estar enclausurado no contexto interno da universidade, considerado como um curso fechado sem relação com o mercado. Nesse discurso, observou-se uma preocupação com o currículo voltado para atender às necessidades de mercado.

Outra visão dos outros 41,75% dos docentes, dizia respeito à flexibilidade curricular, a partir do entendimento do novo currículo organizado por meio de pré-requisitos e aprovado pelo colegiado do curso. Para esse grupo, o problema da linearidade era percebido como o modo de lidar com o conhecimento; nessa concepção, entendeu-se que não eram os pré-requisitos provocadores da inflexibilidade curricular.

Duas formas de interpretar a flexibilidade curricular: uma linha de pensamento considerava a decisão de criar pré-requisitos no novo currículo como ação inflexível, por colocar muros e barreiras para os alunos. A outra tomou esse mesmo pré-requisito como um ato flexível, consideraram que os alunos estavam saindo do antigo currículo sem ter uma construção lógica do conhecimento. Eles entendiam que a tomada de decisão de organizar melhor as disciplinas (criando pré-requisitos), pressupõe maior flexibilidade pela possibilidade de criar maior responsabilidade para os estudantes se esforçarem e não serem reprovados em nenhuma disciplina.

Nesse aspecto, é importante também verificar qual a ideia dos estudantes, o que eles consideram por flexibilidade. A flexibilidade foi referenciada por eles como mudança na constituição de uma base de conhecimento e ações de rever o currículo para a demanda de mercado e no que o aluno precisava.

Os estudantes emitiram uma crítica positiva, consideravam que o novo currículo organizava as disciplinas de forma melhor, com as disciplinas básicas (as que formavam o grupo básico dos conteúdos). Esse modo de organização ajudava na construção de um conhecimento melhor para quem se matriculava em disciplinas sem essa base sólida de conhecimentos, entendiam que haveria prejuízos nos conteúdos avançados. Nessa perspectiva, eles não interpretaram os pré-requisitos como barreira, mas também não os interpretaram como flexibilidade curricular simplesmente como forma de organização.

Na concepção dos estudantes, a flexibilidade está relacionada com a relação entre os conteúdos do curso e as necessidades formativas dos alunos. Mas não deixando de realçar a organização do conteúdo curricular como uma sequenciação: primeiro os conhecimentos básicos, depois aqueles mais complexos.

A mobilidade do currículo foi um conceito que apareceu na fala de 16,7% dos professores e 33,3% dos alunos. Os professores perceberam que o curso permite uma mobilidade social, acreditando que são as decisões curriculares que possibilitam que os alunos se projetem no mercado de trabalho. Na experiência deles, muitos desses ao terminar o curso se tornam professores universitários.

Na concepção dos alunos, a mobilidade está ligada ao processo de intercâmbio com outras universidades brasileiras e estrangeiras. Nesse sentido, AFR (out, 2012) diz que: “a experiência em outra universidade cria oportunidade de contatos com professores de alto nível, de vivenciar um currículo completamente estruturado para atender a demanda do mercado”.

As disciplinas também receberam críticas por parte de 50% dos professores e 66,7% por alunos entrevistados. Os docentes desaprovavam o currículo por ser carente de disciplinas de humanidades com fundamentos críticos e de incluir disciplinas excessivamente técnicas, pelo fato de filosofia, sociologia, teoria política, língua portuguesa e até economia terem perdido a sua importância central dentro do currículo. Outra questão era o modo como as disciplinas eram encaminhadas, referenciadas no perfil de cada professor e não das orientações do projeto pedagógico. Acreditavam que isso poderia acarretar a perda de identidade do curso.

Os discentes fizeram menção à exclusão de algumas disciplinas e inclusão de outras, aumentando a quantidade para atender em parte as necessidades dos alunos. No entanto, apontaram que ficou uma lacuna ou limitações, mas consideraram melhor do que no currículo anterior.

As disciplinas de Sociologia, de Psicologia, de Recursos Humanos e de Teoria de Administração foram vistas pelos alunos, como aquelas que refletiam uma formação voltada para os valores humanos. Eles reconheceram que alguns professores procuravam formar o pensamento crítico, usando estratégias que estimulavam perguntas, questionamentos e tentavam desenvolver o senso crítico.

4.4.3 Implantação do currículo

A implantação do currículo teve a sua expressão mediante a relação entre o currículo antigo e o novo, a fase inicial da implantação, e a meta do novo currículo. Essa questão da relação entre o antigo e o novo currículo é histórica, quando a Universidade do Estado (Unitins) cedeu o lugar e transferiu o projeto do curso de Administração para a Universidade Federal, que entrou em funcionamento em 2004. Diante de tal situação, 66,7% dos professores, realçaram a vigência do currículo da universidade antiga e a recém-criada, mostrando que o novo currículo elaborado não apresentou mudança significativa em relação ao antigo, diferenciando-o do novo pelos pré-requisitos introduzidos na nova matriz curricular. Insistiam que a

mudança ocorreu em termos de nomenclatura de algumas disciplinas, uma vez que estavam ultrapassadas diante das novas mudanças e o foco na construção do conhecimento que justificava a criação dos pré-requisitos.

Essa relação do novo e do velho, também apareceu no discurso de 33,3% dos alunos, focando na grade curricular, considerada mais flexível do que a anterior. Houve o reconhecimento que ela exige mais dos alunos e isso melhora a formação do administrador. Os alunos naquele momento tinham a expectativa de que o currículo implantado não viesse a prejudicar aqueles que já se encontravam no processo. Esperavam que o aluno transitasse da grade anterior sem problemas. É o que na realidade ocorreu no processo daqueles que se encontraram em transição.

Naquele momento, a fase inicial da implantação do currículo foi abordada por 16,7% dos professores que realçavam a transposição do currículo antigo para o novo, versando uma situação de vigência do antigo e do novo no contexto da formação diante do regimento interno da universidade.

A meta do novo currículo foi também abordada apenas por 16,7% dos professores. Houve quatro referências, deixando claro a meta da formação vinculada ao empreendedorismo, bem como, a relação com a consciência ecológica, com o desenvolvimento sustentável e as novas tecnologias. A implantação do currículo foi feita mediante as exigências do MEC, como a meta de formar profissionais empreendedores, investidores no mercado com criação de projetos e participantes de grupos relacionados às empresas que estão no novo mercado.

4.4.4 Estrutura curricular

A matriz curricular foi refletida por 50% dos professores, tomando como eixo a matriz do curso pertencente à universidade estadual (Unitins), que ficou em vigência sem nenhuma mudança na universidade X até mais ou menos 2008, com a implantação do novo currículo. O currículo antigo foi considerado como um *Laissez-faire*, o qual permaneceu paralelamente junto com o novo até formar a última turma que ingressou no currículo antigo. A matriz curricular do novo currículo foi considerada pelos seus pré-requisitos com limite extremo.

Dentre os respondentes, 33,3% dos estudantes consideraram a nova matriz curricular com seus pré-requisitos como algo positivo e com base sólida para as disciplinas subsequentes. Na experiência dos alunos, a matriz do currículo antigo sem pré-requisitos juntava numa sala, alunos de vários períodos diferentes. No entanto, a nova matriz foi considerada como um avanço para Curso.

O modelo do currículo do curso de Administração foi visto por 16,7% dos professores como um obstáculo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, uma vez que não possibilita a participação autônoma no mundo do trabalho e no engajamento político. Os alunos não abordaram essa categoria.

A avaliação do currículo foi tratada somente pelos professores, 33,3% com quatro referências, relacionando a pontuação do curso com a avaliação do MEC, apresentando um bom desenvolvimento pedagógico. No que diz respeito à avaliação dos alunos, disseram que há insatisfação, mas entenderam que isso é comum. A avaliação negativa foi entendida como algo provocado por questões não atendidas, relacionadas com alguma exigência do discente.

4.5 Profissionalização docente

A profissionalização docente como categoria de análise teve a função de sondar a opinião de professores e alunos sobre a relação entre a formação docente e a tomada de decisão na organização e estruturação do currículo no contexto da prática curricular.

A qualificação no doutorado e pós-doutorado foi um aspecto da profissionalização docente, e 16,7%, dos professores inquiridos apontaram que no curso de Administração há professores com essas qualificações e alguns se qualificando em diferentes regiões do país e no exterior. Acreditam que esses vão contribuir para o melhoramento do ensino de graduação. Apresentaram a expectativa de que a maioria, com nível de doutorado, vá propiciar um futuro curso de mestrado, para que, os alunos sejam atendidos nas suas necessidades formativas e de aprendizagem.

Dando continuidade à questão da qualificação, 16,7% dos professores acreditam que a titulação em mestrado facilita um melhor entendimento para interpretar o projeto pedagógico, colocar em prática a proposta curricular e perceber a política de cada disciplina, a ementa e o programa.

Os alunos (100%) fizeram referências ao doutorado e pós-doutorado, considerando que essas qualificações agregam valor e conhecimento para eles, para o curso e reconhecimento do MEC.

Os alunos também se referiram aos professores com doutorado, como aqueles que têm um bom desenvolvimento, firmeza, conhecimento, segurança, além de conseguir ajudá-los, pois têm conhecimentos gerais. Com esses docentes, acreditam que os novos alunos irão evoluir muito.

A relação entre qualificação e qualidade da formação, nesse item houve oposição entre duas referências. Uma expressou a percepção da qualidade da formação do administrador relacionada à qualificação dos professores, em razão de serem preparados e terem capacitação para propiciar novos conhecimentos nas disciplinas pré-requisitos, na monografia e na parceria entre alunos. Havia a crença de que os novos doutores são capazes de aprofundar mais o conteúdo das disciplinas e, consequentemente, o aluno fica mais capacitado para ingressar no mercado

do trabalho. A outra crença demonstrou o entendimento de que a titulação e atividade metodológica são duas coisas diferentes, o professor pode ter doutorado em ciências contábeis, em psicologia ou em administração e não ter domínio em metodologia de ensino.

Analizando o discurso dos professores, verificou-se que 50% referenciaram a necessidade de capacitação e aperfeiçoamento a partir da aprendizagem em curso de pequena duração. Assim, destacou-se a referência de “PA” quando se refere ao esforço para realização do curso de aperfeiçoamento na área didático-pedagógica com o tema: ensino e aprendizagem no ensino superior. Em contrapartida, “PB” diz que “quem precisa deste curso são os iniciantes” e atribui a responsabilidade à universidade de criar cursos de capacitação didática para esses professores iniciantes; mas “PF” menciona que “os professores de Administração se apropriam dos saberes em cursos de aperfeiçoamento para transmitir conhecimento” a exemplo do “curso de 40 horas, para elaboração de provas; de curso para utilizar recursos didáticos e curso para saber desenvolver a extensão”. O último professor discute a questão da humildade dos professores universitários, diz que “eles precisam aprender a ministrar aulas, que só o conteúdo específico não é suficiente para ser professor”.

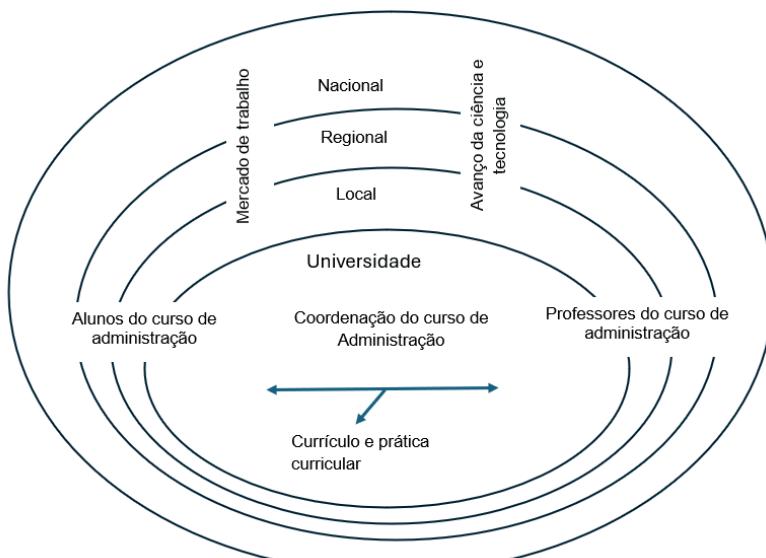
Nesse sentido, para a tomada decisões curriculares, os professores indicam a necessidade de uma formação contínua, desde os cursos de pequena duração. Esse tipo de formação é uma forma de não reduzir a prática curricular ao pragmatismo didático, atividade movida pela subjetividade, prática intuitiva, decisões baseadas no conhecimento sincrético (Pacheco, 1995).

Observou-se, a preocupação dos professores e alunos com a melhoria do curso, acreditando que o pensar e o agir pedagógico fazem parte do coletivo dos professores. Como eles, Sordi (2005) entende que o desenvolvimento de uma ação planejada, para gerenciar as mudanças propostas na inovação curricular, propicia a implantação do currículo e do projeto pedagógico.

CAPÍTULO 5 - ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO CONTEXTO LOCAL

Considerando Pacheco (2000), o currículo é uma construção social e histórica, não é neutra e nem atemporal. Em cada momento histórico e cada época, tipos de relações políticas permitem a organização curricular serem estabelecidas pelos professores. No Brasil nesses últimos anos, o currículo dos cursos universitários vêm sendo determinados pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, se estabelece uma relação de territorialização entre o contexto nacional, regional e local, conforme o esquema a seguir, na Figura 9.

Figura 9. Relações entre os diferentes contextos do currículo de administração.



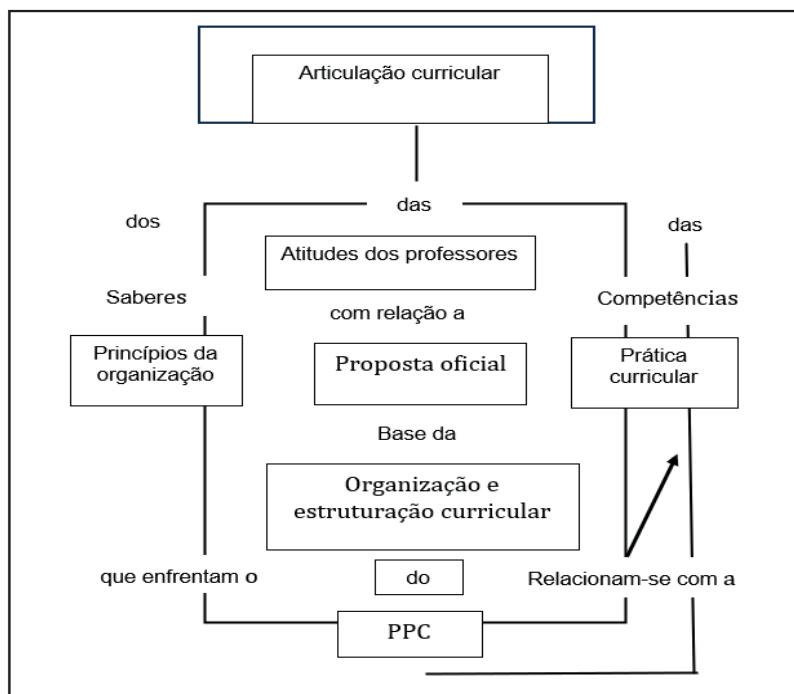
Fonte: (Will, 2015, p. 117).

De acordo com Pacheco (2000, p. 9), a coexistência de território entre o currículo local e nacional consiste em “um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo”. Contudo, se faz necessário a definição de critérios a respeito da coordenação vertical e horizontal dos projetos da universidade (Will, 2015).

5.1 Articulações curriculares no Curso de Administração

O currículo do Curso de graduação em Administração é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que definem as competências curriculares. Contudo, as universidades precisam incluir elementos curriculares nacionais e regionais no currículo local (Brasil, 2005), conforme demonstrado na articulação realizada na Figura 10.

Figura 10. Fluxograma de articulação entre o currículo oficial e o currículo local.



Fonte: Will (2015).

A Figura 10 é um modo de representar o fluxograma do processo de decisão curricular mediante a articulação entre o currículo oficial e o currículo local, ilustrando a relevância do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, regido por princípios de organização da proposta do MEC e como elemento de organização e estruturação curricular. Esses princípios pressupõem a distribuição da carga horária; a organização da grade curricular; a organização didático-pedagógica; o tamanho da turma; entre outros. Ainda podem ser interpretados como orientadores da prática curricular em sala de aula.

5.1.1 As articulações curriculares no Projeto Pedagógico do Curso de Administração

O PPC é um instrumento de organização curricular, consubstancialmente é elaborado pelos professores do curso. Dentre os elementos de sua composição, o contexto e a contextualização nas políticas econômicas do país, nas novas demandas de exigências de qualificação em nível nacional e local, e no contexto interno da organização são um indicador de organização e estruturação do curso de Administração. Na universidade, nosso campo de estudo e pesquisa, a proposta de formação do administrador respalda-se na sua missão na região, prevendo a preservação dos recursos naturais e o respeito à diversidade cultural, para assegurar a sustentabilidade da Amazônia Legal.

A contextualização histórica da universidade expressou que o seu contexto organizacional se fundiu com a história da universidade pública estadual, a qual cedeu espaço e deu suporte para universidade federal criada em 2000. A partir da implantação da Universidade Federal do Tocantins em 2003, o curso de administração da Universidade Federal foi criado por meio da Resolução nº 0036/00, de 31/01/2000 do Conselho Curador, e implantado no Campus Universitário de Palmas em maio de 2003 (UFT, 2010a).

Os aspectos históricos do currículo e da organização curricular do curso da Administração da Universidade Federal do Tocantins foi herança da Universidade Estadual do Tocantins (UFT, 2010). Na realidade houve um inter-relacionamento na história dessas duas universidades, desde a política de extinção da universidade estadual que deu espaço à criação da Universidade Federal do Tocantins. Com a nova implantação, o currículo e os alunos da Unitins começaram a fazer parte da UFT. No entanto, os professores foram demitidos e submetidos ao concurso público junto aos candidatos de todo país para compor o quadro de docentes do sistema federal.

A universidade do sistema federal incorporou o currículo e toda a estrutura física e patrimonial da universidade estadual (UFT, 2010). Esse currículo teve a participação de vários atores que ajudaram nessa construção e organização inicial, presentes ou

não. Da construção inicial aos dias atuais foram feitas várias modificações com base nas novas DCN para o curso de graduação em Administração (Brasil, 2005). Assim, houve contribuição dos professores do passado e do presente na elaboração do novo currículo, conforme expresso no Projeto Pedagógico do curso:

O curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins – UFT foi criado por meio da Resolução nº. 0036/00, de 31/01/2000 do Conselho Curador, sendo implantado no Campus Universitário de Palmas, então sob a égide da Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS. Foi reconhecido pelo dec. Nº 1.779/2003 e publicado no Diário Oficial do Estado nº 1.403, de 27/06/2003. Antes, porém, já existia o curso de Administração na cidade de Miracema, também pertencente à referida universidade e que, paralelamente, funcionou até a sua completa transferência para a atual Universidade Federal (UFT, 2010, p. 10).

O currículo do curso de Administração dessa universidade federal foi herdado da instituição anterior. De acordo com Pacheco (2000), o currículo além de intenção é uma realidade que acontece num contexto, podendo ser entendido como o “resultado de decisões tomadas em vários contextos” (*Ibidem*, p. 7). Diante disso, entendeu-se que o elo entre o currículo elaborado no contexto institucional da universidade estadual e no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, foi rompido diante da nova proposta curricular pedagógica do curso, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Com base nas DCN de 2005, os professores do curso de Administração da universidade federal elaboraram um novo projeto pedagógico, apresentando uma proposta com os conteúdos ordenados da seguinte forma:

- a. Conteúdos de Formação Básica, com uma formação sociopolítica com base na área de ciências humanas, ciências aplicadas e nas tecnologias da comunicação e informação;
- b. Os Conteúdos de Formação Profissional, voltados para formação técnico-científica, concentrados na formação profissional;
- c. Os Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias. Esses estão direcionados à formação técnico-prática. Essa é uma proposta de desenvolvimento da capacidade do raciocínio quantitativo e do raciocínio operacional por meio das estratégias e dos procedimentos tecnológicos, viabilizando a aplicabilidade no campo da administração; e
- d. Os Conteúdos de Formação Complementar para uma formação teórico metodológica visando desenvolver saberes, competências dos formandos para o enriquecimento do seu perfil profissional, por meio de habilidades que transitam em diferentes dimensões e princípios de transversalidade e interdisciplinaridade.

O PPC do curso de Administração possibilitava o planejamento das competências técnicas, de gestão e social, voltadas à formação dos alunos como administradores, como cidadãos e como profissionais com determinados valores, visando o desenvolvimento da responsabilidade social, ética. Também indicava a preocupação com o aperfeiçoamento profissional contínuo dos professores, com a visão humana, interdisciplinar e global. Para os professores do curso terem como atribuição a função de formar profissionais e executar a política do currículo oficial.

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração da universidade em estudo aborda uma diversidade de componentes organizadores, como: o perfil do aluno que pretende se formar como administrador; a proposta articulada à política da universidade e à política do MEC; a perspectiva de formação profissional integrada às necessidades locais, regionais e nacionais (UFT, 2010b). Nesse sentido, viabilizava-se a finalidade de formar um gestor com perfil diversificado, com competências capazes de subsidiar a sua atuação nas organizações com ou sem fins lucrativos de forma sistêmica.

As Diretrizes Curriculares direcionaram a proposta do curso de Administração para a formação do Administrador (Brasil, 2005). O PPC do curso priorizava as orientações das DCN para implantar as prioridades. Assim, o curso propôs um eixo norteador como fundamento do trabalho formativo dos professores, introduzido a partir do tema norteador (gestão) e dos temas transversais, como: desenvolvimento sustentável, responsabilidade social, empreendedorismo e ética profissional. Em linhas gerais, o projeto sistematizava-se com base no princípio da transdisciplinaridade, mas não ficava esclarecida a orientação metodológica da relação entre temas transversais e os conteúdos das disciplinas que faziam parte da matriz curricular.

No projeto pedagógico do curso (PPC) de Administração da universidade em estudo, a transversalidade se constituiu numa proposta para viabilizar a organização curricular, instituindo uma possibilidade de analogia entre os conhecimentos sistematizados teoricamente e as questões da vida. No âmbito dessa proposta encontrava-se a equipe de professores, que tinha uma formação diversificada, como licenciados, bacharéis e tecnólogos-administradores e outros profissionais (UFT, 2010a). Sendo assim, no PPC o ponto de partida se constituía no seguinte pressuposto: os professores das diferentes áreas de formação com suas competências e saberes eram capazes de promover a formação dos profissionais de administração. Em contrapartida, o eixo norteador: gestão e temas transversais (Desenvolvimento Sustentável, Responsabilidade Social, Empreendedorismo e Ética Profissional) se constituíam como fundamento da organização, prática e da proposta curricular.

No PPC da universidade em estudo, detectou-se como proposta o eixo norteador como uma orientação para a formação dos Administradores, levando em conta os recursos naturais, a diversidade cultural, a sustentabilidade econômica, numa

relação entre o estado do Tocantins e outros estados da Região Norte do país. Uma proposta de formação de pessoas com visão crítica de mundo e com capacidade de enfrentar desafios, interagindo permanentemente com as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, entre outras.

Conforme a estrutura curricular do curso de Administração dessa universidade se desenvolveu a pesquisa, verificou-se que a matriz disciplinar se divide entre disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas por semestre, com “o correspondente número de créditos, carga horária e pré-requisitos” (UFT, 2010a, p. 22), as quais se estruturaram em grupos de conhecimentos (*Ibidem*, 2010a). “[...]. As disciplinas, como um todo, somam 3000 horas/aula, que significam 200 créditos, incluindo 120 horas de atividades complementares, conforme Portaria da Universidade” (*Ibidem*, 2010a, p. 22). Na realidade, a estrutura curricular é formada por disciplinas do currículo e pelas atividades complementares.

As atividades complementares como componentes do currículo foram regulamentadas no contexto da Universidade Federal do Tocantins pela Resolução do CONSEPE nº 009/2005, em 16 de dezembro de 2005, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, no “art. 4º, as atividades complementares dos cursos da Universidade Federal do Tocantins são obrigatórias e estão divididas em três tipos, assim discriminadas: pesquisa, ensino e extensão” (UFT, 2005, p. 2-3).

A estrutura das atividades complementares proposta na universidade Federal do Tocantins não se diferencia daquela de outras universidades brasileiras, por sua vez os alunos ficavam na incumbência de buscar documentos comprobatórios das atividades complementares que realizavam durante o seu processo formativo, para fazer uma somatória de carga horária e conseguir a pontuação exigida para a obtenção de grau. Contudo, lhes eram dadas as opções de participação em eventos e outras atividades oferecidas dentro e fora da universidade para atender a essa exigência.

De acordo com Will (2015), não há uma divisão equitativa entre atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão, isso porque a universidade não tem como oferecê-las na totalidade dos alunos, principalmente as propostas de atividades de monitoria, de participação em projetos de iniciação científica, e participação em pesquisas da universidade, tipos de atividades que geralmente desencadeiam a elaboração de artigos e textos para publicação em anais de congressos.

A proposta para o curso de Administração na Universidade Federal do Tocantins, mediante seu PPC, prevê que as atividades complementares são de responsabilidade dos alunos, que são independentes para desenvolvê-las. Nesse sentido, foram vinculadas ao eixo norteador (gestão) e aos pilares de contextualização do currículo (temas transversais). O objetivo de os estudantes participarem de atividades e apresentarem o certificado comprobatório foi atribuído para o aproveitamento de horas e carga horária total.

As disciplinas e as atividades complementares são abordadas no PPC, como componentes que promovem as competências necessárias à formação dos alunos. As disciplinas do curso de Administração são organizadas por grupos de aprendizagem, de acordo com os conteúdos propostos pelas DCN (Brasil, 2005). No final do curso, o estágio entra como carga horária complementar para formação do perfil do estudante.

Na operacionalização do currículo, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins se instituiu como um enfoque cognitivo para o ensino na graduação de Administração, privilegiando o aprender a aprender. A decisão por esse enfoque deve ser uma negociação com o grupo docente para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Sem essa negociação corre-se o risco de tal fundamento não ter significado para os professores de Administração, que em sua formação não estudam as teorias de ensino e aprendizagem.

Na organização e estruturação do curso de Administração, tendo a universidade em referência, a proposta de avaliação curricular está explícita no Projeto Pedagógico do Curso de Administração (UFT, 2010a). A avaliação é um instrumento entendido como o encaminhamento para resolução dos problemas do curso, para indicar alternativas para resolução de problemas da prática pedagógica e da gestão do curso.

[...]. Esta é uma temática que se encontra em discussão na Universidade como um todo, inclusive por meio de experiências concretas, com a aplicação de questionários aos alunos pela Comissão Própria de Avaliação – CPA (*Ibidem*, 2010a, p. 42).

Nesse aspecto, existem algumas críticas no contexto brasileiro sobre a avaliação externa referente à dificuldade da mudança no seio das universidades para consolidar os projetos de formação inovadora, como é levantada a hipótese por Sordi (2005) quando diz que “uma das hipóteses mais frequente é a falta de adesão de professores e alunos ao espírito do projeto, ou ainda, a falta de capacitação de ambos para praticar seus ofícios numa lógica” inovadora (*Ibidem*, 2005, p. 127).

As Diretrizes do MEC/DCN impõem como necessidade do curso de Administração, a viabilização da avaliação (Brasil, 2005). Enquanto as Diretrizes institucionais abordam os aspectos teóricos conceituais do PPC, visando garantir a participação dos agentes (professores e alunos) envolvidos no curso e o critério de qualidade, tendo como indicadores: os objetivos e a metodologia do processo avaliativo do curso de Administração. Conforme afirma Will (2015, p. 123):

No PPC, a escolha dos indicadores da avaliação e o modo como são explicitados dão ideia de como a avaliação é desenvolvida no contexto da instituição. A avaliação tratada no PPC está vinculada à avaliação externa feita pelo MEC nas Instituições de Ensino Superior (IES). Existe a referência nas Diretrizes institucionais e nas Diretrizes Curriculares como uma forma de avaliação do Curso de Administração.

No PPC do curso de Administração são explicitados os agentes do processo avaliativo que estão divididos em internos (docentes, discentes, coordenação do curso, coordenação de campus, secretaria de curso) e externos (interlocutores, MEC, organizações, especialistas da área, comunidade em geral). No entanto, é preciso entender a avaliação como instrumento da prática curricular, que envolve professores, alunos, as representações do curso e setores da universidade. Contudo, a preocupação que aparece no documento é o tipo de avaliação feita pelos agentes externos, isso pelo fato de não ficar claro de como esse tipo de avaliação interfere na organização e decisões curriculares no contexto do curso de Administração dessa universidade (UFT, 2010a).

A proposta de acompanhamento da avaliação do PPC diz respeito aos encontros sistemáticos para a avaliação de planos de aprendizagem, visando discutir a operacionalização das disciplinas, as questões de interdisciplinaridades, questões teóricas e de competências, a avaliação dos alunos conforme suas vivências no curso e o seu ponto de vista. O foco da avaliação está na interdisciplinaridade e não na transdisciplinaridade proposta como eixo norteador da prática curricular. De acordo com Will (2015, p. 124):

Tais propostas de acompanhamento do PPC expressa à preocupação com o compromisso, com a comunicação e a cooperação dos professores na prática curricular, a responsabilidade dos alunos em opinarem nas situações vivenciadas no ensino e aprendizagem, com a avaliação da prática curricular e opinião sobre como se encontram as decisões curriculares no contexto de sua formação.

No projeto pedagógico do curso analisado, percebeu-se a concepção de avaliação como um “processo de construção e reconstrução, como um elemento que pode proporcionar qualidade e delimitar a possibilidade de os professores avaliarem os alunos e serem avaliados por eles” (Will, 2015, p. 124). Assim, a avaliação foi concebida como pressuposto, mas não foram explicitados os procedimentos, os critérios e o tipo de avaliação da aprendizagem. “A proposta é ampla, aborda a avaliação interna como: a avaliação da prática de sala de aula, dos planos de ensino e das dificuldades inerentes à operacionalização do curso pelos professores e pelos alunos” (*Ibidem*).

Outro aspecto de organização e estruturação curricular encontrado no PPC foi a atividade de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, quais as coordenadas postas que servem como base para a elaboração e execução dos projetos de Pesquisas e de Extensão? A Pesquisa, o Ensino e a Extensão são uma tríade abordada a priori com a finalidade de promover uma relação entre os objetivos de aprendizagem e as demandas da comunidade. A proposta é que essa organização funcione em um sistema de parceria entre o ambiente acadêmico e a comunidade. Assim, o objetivo era que o aluno colocasse em prática na universidade e no contexto externo (comunidade) aquilo que aprendeu em sala de aula, possibilitando a integração entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (UFT, 2010a).

Essas atividades delineadas caracterizavam-se no PPC pela integração do Ensino à pesquisa e à Extensão, a fim de assegurar a produção de conhecimentos científicos, por meio de uma orientação sistemática, da participação e do desenvolvimento de projetos nas suas diferentes etapas, desde o levantamento bibliográfico, recolha de dados, tabulação dos dados e intervenção na realidade do objeto em estudo (*Ibidem*).

Os projetos de extensão eram propostos com os objetivos de promover a cidadania e a formação da comunidade interna. No período da pesquisa havia dois tipos de projetos: um voltado ao próprio aluno do curso de Administração da universidade, no âmbito da consciência étnico-cultural, da assistência e da cultura; e o outro no âmbito da formação dos estudantes, relacionando-se com os seus interesses e necessidades vinculadas às questões da atualidade, a fim de sanar as dificuldades acadêmicas na área de leitura e produção de textos. Ainda se abria para projetos do tipo que pretendia envolver os estudantes como parceiros dos professores no desenvolvimento dos projetos do curso de administração, como parte da extensão para os alunos (*Ibidem*).

Verificou-se que a proposta de projetos de pesquisa estava vinculada à Iniciação Científica dos alunos, em duas categorias: bolsistas ou voluntários, incentivando aqueles que despertam o interesse por esse tipo de atividade. A coordenação do curso de Administração contava com os grupos de pesquisas com a participação de diferentes professores e alunos que se inserem no grupo de interesse.

No PPC do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins foi elaborado um discurso que expressava sobre as principais atividades como indissociáveis (Ensino, Pesquisa e Extensão). No entanto, na época da pesquisa, verificou-se nesse documento que, pelo modo como as atividades de Pesquisa e Extensão estavam nas propostas revelou-se uma divisão entre as três atividades, ficando delimitadas as decisões de ensino por um lado e as de Extensão e Pesquisa de outro, uma prática muito antiga nas universidades brasileiras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, foram apresentadas as principais conclusões do presente estudo e as limitações encontradas durante o processo de investigação, tendo sido propostas algumas recomendações, com o propósito de criar caminhos para as futuras investigações.

Os resultados da pesquisa apresentaram algumas conclusões sobre o currículo e profissionalidade docente relacionado com o problema de investigação: De que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração no plano da organização, estruturação e desenvolvimento do currículo?

Os objetivos foram os delineadores da pesquisa, definidos como: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da Universidade em estudo, para identificar os indicadores que delimitam a formação e as atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a investigação foi desenvolvida sobre a organização e estruturação curricular, verificando as prioridades dos docentes e expectativas discentes em um processo comparativo. As prioridades se diferenciaram das expectativas porque alcançaram um maior nível de relevância. Fazer levantamento das necessidades formativas dos alunos como prioridade máxima foi menor do que a necessidade de responder diagnósticos relacionados com as necessidades formativas. Em contrapartida, no PPC não constava diagnóstico das necessidades formativas dos alunos. Nos discursos discentes, eles dizem desconhecer a proposta de formação. A partir dessa divergência, concluiu-se que as prioridades e expectativas das necessidades formativas dos alunos deixaram de ser atendidas como informação para elaboração do currículo.

No que diz respeito às prioridades e expectativas relacionadas com os fundamentos da organização curricular, não houve um consenso entre o interesse dos docentes e discentes, por um lado, os professores entendiam que discutir os

fundamentos subjacentes ao currículo do curso é menos prioritário para a organização curricular e objetivavam formar empreendedores para a sustentabilidade da região; por outro lado, os alunos compreendiam que a sua formação de qualidade estava relacionada com os fundamentos que os possibilitassem se formar para o mercado de trabalho.

Nas DCN, os fundamentos estavam voltados à formação para o empreendedorismo. No discurso dos professores, a maior necessidade indicada foi o empreendedorismo e no dos alunos, a necessidade de formação estava relacionada com uma formação para o engajamento no mercado de trabalho (empregabilidade). Essa divergência marcou a definição dos objetivos do currículo voltada para a indicação do currículo oficial. Sendo assim, não houve negociação entre esses atores. Houve outra divergência na compreensão do conceito de flexibilidade curricular entre os professores, uns interpretavam o currículo como flexível e outros como inflexível. Entendeu-se que tais aspectos dificultam a tomada de decisão curricular.

Nesse caso, estabelecer a relação com o currículo do curso de Administração e se apropriar dos saberes curriculares é uma alternativa para ficar clara a flexibilidade ou inflexibilidade, mas uma compreensão do coletivo docente. É possível concluir que a flexibilidade do currículo tem certos parâmetros, desde que não permaneça preso às noções do currículo como estrutura sequenciada de disciplinas. Nesse sentido, torna-se importante explorar noções mais abrangentes do currículo no que diz respeito aos princípios que regem a proposta curricular.

Em síntese, a divergência entre o ponto de vista dos professores e entre o ponto de vista de professores e alunos, evidencia a necessidade de uma melhor discussão na reestruturação curricular, para consolidar o currículo do curso de modo a equilibrar os conflitos e construir uma melhor articulação entre o currículo oficial e o local.

Conclui-se que os objetivos foram alcançados e se tornaram mensuráveis à medida que orientaram a pesquisa e demonstraram a relação entre as prioridades docentes e expectativas discentes; caracterizaram os saberes, competências, habilidades e atitudes de professores e estudantes nos processos das decisões curriculares para organização e estruturação do currículo, e ainda permitiram identificar as posturas desses membros do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. C.; GERBING, D. W. **Structural equation modelling in practice**: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*. 3, 411-423, 1988.

APPLE, M. W. **Políticas culturais e educação**. Porto Editora, 2006a.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

ARAÚJO JUNIOR, A. P. **As Contribuições do Esboço na Formação do Tecnólogo e Design de Interiores do CEFT-PB** (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Educação, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal – Secretaria especial de editoração e publicações. Ed. 40. Brasília: Edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17519>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). [recurso eletrônico]. 8. ed., Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução n. 4. CES/CNE Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União DOU**, 17 de julho de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005.

CACHAPUZ, A.; S'A-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. Relatório do estudo Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI. In: CACHAPUZ, A.; S'a-Chaves, I.; PAIXÃO, F. (Orgs.). **Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XX**. Conselho Nacional de Educação. p. 15-94. Portugal: Editorial do Ministério de Educação, 2004. ISBN: 972-8360-30-4.

KAMPFF, A. J. C. Engagement estudantil e percursos formativos no ensino superior. In: ZABALZA, M. P.; MENTAGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. p. 85-98. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

CARMINES, E. G. E.; ZELLER, R. A. **Reliability and validity assessment**. Sage Publications, 1979.

CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Curriculo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CAULIAUX, Y. H. **Gestão pública e reforma administrativa**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CERVO, A. R.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didática**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argetina, 1991.

CHURCHILL JR., G. A. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. **Journal of Marketing Research**. XVI, 64-73, 1979.

CONEXÃO TOCANTINS. Cotidiano das etnias indígenas do Tocantins em exposição no Palacinho. **Portal de notícias**. Palmas. TO. 2014. Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2014/04/28/cotidiano-das-etnias-indigenas-do-tocantins-em-exposicao-no-palacinho>. Acesso em: 20 maio 2014.

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA. **História da profissão**. CRA.BA, 2010. Disponível em: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/57/Historia-da-Profissao.aspx>. Acesso em: 20 mar. 2011.

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto editora, p. 65-81, 2003.

DAY, C. **A Paixão pelo Ensino**. Porto: Porto Editora, 2008.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. **Metodologia da recolha dos dados.** Lisboa: Instituto Piaget. 366 p, 1999.

DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO. DICOM/UFT. Produção gráfica da diretoria de comunicação. **Mapa de distribuição dos campi** da UFT. Palmas: UFT/TO.

EYNG, A. M. **Produção de sentido de currículo:** o projeto pedagógico em questão, 2011. Disponível em: <http://www.collector3.com/28RA/TE/pucpr.htm>. Acesso em: 13 fev. 2011.

EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E. O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, p. 27-46, 2003.

ESTEVEZ, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á. de; PACHECO, J. A. (Org.). **Fazer Investigação:** contributo para a elaboração de dissertações e teses (p. 105-126). Porto: Porto Editora, 2006.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus, 1994.

FENWICK, I.; SCHELLINCK, D. A.; KENDALL, K. W. **Assessing the reliability of psychographic analyses.** Marketing Science. 2(1), 57-73, 1983.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópio. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular. **XVI encontro nacional de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras.** Campo Grande, Mato grosso do Sul, 2003.

FORTIN, M.-F. **O processo de Investigação:** da concepção à realização. Loures: Lusociência, 2009.

FOUREZ, G. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: novas disciplinas. In: MAINGAIN, A.; DOUFOUR, B. **Abordagens didácticas da interdisciplinaridade** Lisboa: Instituto Piaget, p. 39-68, 2008.j.

GAUTHIER, C. **Por uma Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). **O inquérito:** Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1998.

GIL PÉREZ, D. Que hemos de saber y hacer los professores. **Enseñanza de las ciências**, v. 9, p. 60-77, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El curriculum**: uma reflexión sobre la practica. Oeiras, celta Editora, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Ar-temed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Qué significa el curriculum? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). **Sa-beres em certumbres sobre curriculum**. Madri> Adiciones Morata, 2010.

GIROUX, H. A. **Teoria e Resistencia em Educación**. Siglo XXI México, 1992.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto editora, 2001.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw-Hill, 1997.

IBM. SPSS. **Software**: versão 20. United States. 2010.

JACOB, F. Preparing industrial suppliers for customer integration. **Industrial Marketing Management**, 35, 45-56, 2006.

KAMPFF, A. J. C. Engajament estudantil e percursos formativos no ensino superior. *In*: ZABALZA, M. P.; MENTAGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. **Engajament na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. p. 85-98. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

KEMMIS, S. **El Curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción, 2. ed. Madrid. Ediciones Morata, 1993.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica**: Métodos e Técnicas de Pesquisas: monografias, disser-tações, teses e livros. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

LIMA, J. A. Ética na investigação. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Portugal: Porto Editora. p. 127-159, 2006.

LIN, G.; SHEN, G. Q.; SUN, M.; KELLY, J. Identification of Key Performance Indicators for Measuring the Performance of Value Management Studies in Construction. **Journal of Construction Engineering and Management**. September 2011.

LITWIN, M. S. **How to measure survey reliability and validity**. Sage Publications, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade dos docentes. **Revista Educação e Sociedade** 25(89), 159-180, 2004.

LUGDGREN, U. P. **Teoría del currículum y escolarización**. 2. ed. Madri: Ediciones Morata, 1997.

LOURES, H. L. Empreendedorismo: uma visão política dos seus fundamentos. **Periódico científico negócios em projeção**, 6 (2) 2015.

MASSETO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Makenze; Cortez, 2005.

MILONE, G.; ANGELINI, F. **Estatística Geral**. São Paulo: Atlas. 1993.

MOREIRA, A. F. B. **Curículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 1990a.

MOREIRA, A. F. B. **Sociologia do currículo**: origens, desenvolvimento e contribuições. Em aberto. Brasília, ano 9(36), abr. p. 73-83, 1990.

MOREIRA, A. F. B. **Por entre ficções e descentramentos**: discussões atuais do currículo e a psicologia da educação, 17(2), p. 11-36. São Paulo PUC, 2003a.

MOREIRA, A. F. B. **Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003b.

MOREIRA, A. F. B. Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica e o currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

NICOLESCU, B. **Manifesto de transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NVIVO, 2010. **Software**. Empresa QSR Internacional, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.

PACHECO, J. A. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, J. A. territorializar o currículo através dos projectos integrados. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. **Curriculum, teoria e prática**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez. 2006.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, 22 (1), p. 105-143, 2009.

PACHECO, J. A. **Educação**. Formação e conhecimento. Porto, Portugal: Porto editora, 2014.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, n. 45. jun. Scielo, Brasil: Belo Horizonte. ISSN 0102-4698, 2007.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto editora, 2007.

PORLÁN, A. N.; RIVERO, G. A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos e conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), p. 155-173, 1997.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil**: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2012.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa Texto Editora, 1990.

RODRIGUES, M. C. **A inovação em rede e o desempenho empresarial**: ensaio de modelo de equações estruturais para a indústria portuguesa. (Tese de doutoramento em engenharia de produção e sistemas área e métodos numéricos e estatísticos) – Universidade do Minho, escola de engenharia, 2008.resg.

ROLDÃO, M. C. **Gerir o Currículo e Avaliar Competências**: as questões dos professores. Lisboa: Presença, 2003a.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceitos, discurso e práxis. Porto, Portugal: editora Porto, 2003b.

SAMPAIO, J. H. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SANTOS, K. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o perdido. **Revista brasileira de educação**, 13 (37), jan./abr. 2008.

SAVIANE, D. **Escola e democracia, teoria da educação, curvatura da vara, princípios, onze teses sobre educação política**. 31. ed. Campinas Autores associados, 1997.

SCHÖN, A. D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1996.

SCHWAB, J. Um enfoque práctico como linguagem institucional. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. I. **La Enseñanza su teoria y su practica**, 2009.

SHARMA, S. **Applied multivariate techniques**. John Wiley & Sons, 1996.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 59-66. 1990.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SNEDECOR, G. W.; COCHRAN, W. G. **Statistical Methods**. Iowa State University Pres: Eighth Edition, 1989.

SORDI, M. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, cooperação e inclusão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

STENHOUSE, I. S. **Investigación y desarollo do curriculum**. Madri: Marota, 1987.

STREINER, D. L. **Figuring out factors**: The use and misuse of factor analysis. *Can J Psychiatry*, 39, 135-140, 1994.

TOLEDO, C. **População do Tocantins**. Publicação: 31 agosto de 2012. CT Redação 2012.

TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de ciências de Administração**, 10(20), 95-115, 2008.

UFAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Maceió: Universidade federal de Alagoas, Centro de Ciências sociais aplicadas. 2006.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Administração. **Resolução do CONSEPE nº 15**. Coordenação do curso de Administração, 2010a.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico (2006-2010)**: por uma universidade consolidada e democrática, inserida na Amazônia. 2ª impressão. Palma: UFT, 2010b.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Ensino, desenvolvimento e cidadania. **Folder de qualidade**. De norte a sul do Tocantins. Palmas: Reitoria da UFT, 2012.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. O processo de reestruturação curricular de curso de graduação: a experienciada Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira; Marin, 2005.

VEIGA-NETO, A. A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.) **Curriculum e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno? In: **30ª Reunião Anual da ANPED [CD-ROM]**. Caxambu/MG, 2007.

VITAL, J.; KARAM, C. A. Bases epistemológicas da avaliação dos cursos de administração no Brasil. In: **Colóquio internacional de epistemologia da ciência da administração**. Florianópolis, SC, 2012.

WALTER, A. Relationship-specific factors influencing supplier involvement in costumer new product development. **Journal of Business Research**, 56, 721-733, 2003.

WEXLER, P. Corpo e alma, fontes de mudança e estratégias educacionais. In: PARASKEVA, J. M. (Org.). **Discursos curriculares contemporâneos**. Portugal: Edições Pedago, 2007.

WILKIMEDIA Commons. **Mapa do Brasil**: localização do Estado do Tocantins: Ficheiro: Tocantins in Brazil.svg. 2011. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Tocantins_in_Brazil.svg. Acesso em: 12 maio 2012.

WILL, J. M. de S. **Curriculum e Profissionalidade Docente**: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2015.

WINDOWS. **Software**: Nvivo10 for windows. QSR international. 2010.

YOUNG, M. F. D. **The curriculum of future**: From the New sociology of education to a critical theory of Learning. London: Falmer Press, 1988.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

YOUNG, M. F. D. (2010). **Conhecimento e Currículo do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto Editora.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**Curriculum e a tomada de decisão no
curso de Administração**

Administração



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**Curriculum e a tomada de decisão no
curso de Administração**

Administração



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- ⌚ [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br