

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
FUNDAÇÃO DOM CABRAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Anderson Cruvinel Magalhães**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA  
PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:  
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E COLÔMBIA**

Belo Horizonte  
2014

**Anderson Cruvinel Magalhães**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA  
PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:  
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E COLÔMBIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Fundação Dom Cabral, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de concentração: Administração

Orientador: Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena

Belo Horizonte  
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M181p

Magalhães, Anderson Cruvinel

A pedagogia histórico-crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em administração: um estudo comparado entre Brasil e Colômbia / Anderson Cruvinel Magalhães. Belo Horizonte, 2014.

291f. : il.

Orientador: Roberto Patrus Mundim Pena

Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Administração - Ensino superior - Brasil. 2. Administração - Ensino superior - Colômbia. I. Pena, Roberto Patrus Mundim. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 378(81:861)

Anderson Cruvinel Magalhães

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA  
PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:  
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E COLÔMBIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Fundação Dom Cabral, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.  
Área de concentração: Administração

---

*Orientador Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena  
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Fundação Dom Cabral)*

---

*Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão  
(Universidade Federal de Ouro Preto)*

---

*Prof. Dr. Iván Darío Toro Jaramillo  
(Universidad de Medellín)*

---

*Prof<sup>a</sup>. Dra. Manolita Correia Lima  
(Escola Superior de Propaganda e Marketing)*

---

*Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Costa Nunes  
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Fundação Dom Cabral)*

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2014

## AGRADECIMENTOS

É chegado o momento mais emocionante de todos: agradecer.

Começo pelo meu orientador Roberto Patrus. Poderia agradecer-lhe por inúmeras coisas, tais como sua confiança, quando ninguém mais acreditava; sua paciência, quando ninguém mais esperava; sua postura acolhedora e firme, quando não mais havia certezas. Os etceteras são inúmeros, contudo quero apenas frisar que o doutorado se tornou uma experiência profunda e marcante graças a você. Dizem que agimos na vida acadêmica de acordo com aqueles que mais admiramos, quando éramos estudantes. Não há dúvida de que tentarei ser um professor como você.

Aos meus pais, saibam que é difícil agradecer porque, por mais que me esforce, não poderei fazer justiça ao amor incondicional que me dedicam a todo o momento e sem pestanejar.

Ao Gustavo, que tanto procurei para juntos continuarmos até o final. Ao que parece, a vida, novamente, me deu muito mais do que eu gostaria e fiz por merecer.

Aos meus irmãos Alysson, Bruna e Maria Cecília, que torcem por mim a todo o momento e fazem a vida ser mais leve e alegre com sua companhia. Aqui houve a feliz coincidência dos laços sanguíneos com os que são do coração.

À Tia Edna, que sempre torce por mim com tão imenso carinho e dedicação. Saiba que não há gratidão possível, por sua companhia durante toda minha vida.

Aos meus queridos primos, especialmente Fábria e minha afilhada Natália. Se for possível a escolha de irmãos pelo coração, saibam que estão eleitas.

Ao Renato e Elaine, pelo carinho com que me acolheram em sua família. Saibam que, para mim, vocês são um modelo de caráter e coragem em fazer o que é certo.

Ao CEFET-MG pelo grande incentivo à pós-graduação.

À PUC Minas e em especial aos funcionários do PPGA, Jaqueline, Paola e Cristiano. Não sei como puderam aguentar tantos pedidos e lamentações.

À CAPES pela confiança e financiamento para poder replicar esta pesquisa na Colômbia através

de um doutorado sanduíche.

À *Universidad de Medellín* pela calorosa acolhida. Em especial, ao Prof. Ivan Toro, pela confiança, paciência e grandes ensinamentos; ao Prof. Eduardo Norenã, pela crucial ajuda na pesquisa; à Prof. Marta Cecilia Benítez por compartilhar seu grande amor por sua instituição, e por fim a Diana Amaya, pelo sorriso e alegria.

Aos amigos e amigas de curso, em especial, Helena, Chris e Taty. Saibam que o fardo ficou mais leve com a presença de vocês. Pudera todos os encontros fossem tão divertidos como os nossos.

## RESUMO

Magalhães, A. C. (2014). *A Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração: um estudo comparado entre Brasil e Colômbia*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Fundação Dom Cabral.

Estudos recentes tem demonstrado a incapacidade das pedagogias, atualmente utilizadas pelos cursos de graduação em Administração, em responderem adequadamente às demandas da formação. Diante disso, verificou-se a necessidade de propositura de uma nova pedagogia que orientasse a gestão da prática educativa destes cursos na direção da formação de Administradores aptos ao mercado de trabalho, mas com ampla compreensão crítica e ciência das contradições do seu tempo e de sua atuação. Acreditou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani se qualifica como um importante e viável modelo teórico nesta direção, sendo necessário analisar as possibilidades e os desafios à sua adoção na realidade dos cursos. Nestes termos, foi proposta a seguinte tese: verificar a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração. Para isso, identificaram-se as exigências legais e institucionais à estruturação dos cursos de administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da *Universidad de Medellín*, para em seguida identificar as suas características. Estes dados foram confrontados com as exigências da PHC, possibilitando concluir não haver nenhum entrave intransponível à sua adoção como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração. O principal desafio para essa possibilidade é a implementação de uma gestão de curso iluminada pelos valores determinados no projeto pedagógico. A principal condição para a adoção da PHC é o exercício efetivo do papel do gestor na mediação com os professores e alunos. A tese se mostra inovadora ao abrir caminho para o desenvolvimento desta teoria de educação no nível do ensino superior, ao mesmo tempo em que se consolida uma nova alternativa para a gestão da prática de ensino de cursos de graduação em Administração.

Palavras-Chave: Educação Superior. Gestão de Cursos de Administração. Graduação em Administração. Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

Magalhães, A. C. (2014). *The Historical-Critical Pedagogy as guidance in the management of the educational practice of the undergraduate courses in Business Administration: a compared study between Brazil and Colombia*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Fundação Dom Cabral.

Recent studies have shown the inability of the pedagogies, currently used in the undergraduate courses in Business Administration, to respond adequately to the demands of the education. In the face of that, it was noticed the need of a proposition of a new pedagogy that would guide the management of the educational practice of such courses in the direction of the training of administrators who are able to be in the job market, but with a broad critical understanding and wisdom with the contradictions of its time and performance. It was believed that the Historical-Critical Pedagogy (PHC) developed by Professor Dermeval Saviani qualifies itself as an important and viable theoretical model in this direction, being necessary to analyse the possibilities and the challenges to its adoption in the reality of the courses. Accordingly, the following thesis was proposed: to verify feasibility of Historical-Critical Pedagogy as a guideline for the management of the educational practice of undergraduate courses in Business Administration. To do so, the legal and institutional structuring of management courses at the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais and the Universidad de Medellín were identified, to then identify their characteristics. The data were compared with the requirements of PHC, allowing the conclusion that there is no insurmountable obstacle to its adoption as a guideline for the management of the educational practice of the Business Administration courses. The main challenge for this possibility is the implementation of a management course illuminated by the values determined in its pedagogical project. The main condition for the adoption of PHC is the effective exercise of the manager's role in mediation with teachers and students. The thesis shows itself to be innovative when it makes way for the development of this theory of training in higher education, while it consolidates an alternative for the management of the practice of teaching of the undergraduate courses in Management.

Keywords: Higher Education. Management of Undergraduate Courses in Business Administration. Degree in Business Administration. Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPEC	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Economia
APG	Administração Pública e Governança
ANPOCS	Associação de Pós-Graduação em Ciências Sociais
BALAS	Business Association of Latin America Business Studies
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CER	Crédito Educativo Rotativo Pessoal
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
DASP	Departamento de Administração do Setor Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública

E&G	Economia & Gestão
EGOS	European Group of Management Studies
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEO	Encontro de Estudos Organizacionais
EPQ	Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
FAUBAI	Fórum de Assessoria das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FAMCE	Faculdade Mineira de Ciências Econômicas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPEAD	Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino em Administração
ICEG	Instituto de Ciências Econômicas e Gerencias
IDORT	Instituto Organizacional Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IMACO	Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis
LAEMOS	Latin American and European Meeting on Organization Studies
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
NA	Nota de Aproveitamento

ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plan de Desarrollo Estratégico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEP	Proyecto Educativo del Programa
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAE	Revista de Administração de Empresas
RAM	Revista de Administração do Mackenzie
RAP	Revista de Administração Pública
READ	Revista Eletrônica de Administração
RBCS	Revista Brasileira de Ciências Sociais
RAUSP	Revista de Administração da USP
SBEP	Sociedade Brasileira de Economia Política
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SCOS	Standing Conference on Organizational Symbolism

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UdeM	Universidad de Medellín
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UOC	Unidad de Organización Curricular
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica.....	74
Quadro 2 - Condições para que a PHC oriente a gestão da prática educativa de um curso de graduação em Administração. ....	77
Quadro 3 - Grade de categorias para análise de conteúdo dos dados coletados junto à PUC Minas. ....	98
Quadro 4 - Grade de categorias para análise de conteúdo dos dados coletados junto à UdeM .....	100
Quadro 5 - Exigências legais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração no Brasil. ....	129
Quadro 6 - Exigências institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico. ....	130
Quadro 7 - Características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico.....	157
Quadro 8 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico, considerando as condições legais e institucionais.....	176
Quadro 9 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico, considerando suas características.....	178
Quadro 10 - Exigências legais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração de Empresas na Colômbia. ....	206
Quadro 11 - Exigências institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM.....	207
Quadro 12 - Características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM. ....	224
Quadro 13 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, considerando as condições legais e institucionais.....	243
Quadro 14 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, considerando suas características.....	245

Quadro 15 - Achados da pesquisa na esfera nacional. ....	248
Quadro 16 - Achados da pesquisa na esfera institucional. ....	251

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura administrativa do Curso de Administração de Empresas da UdeM.....	195
Figura 2 - <i>Estructura del Proyecto Educativo Institucional</i> .....	196
Figura 3 - Modelo pedagógico da <i>Universidad de Medellín</i> . ....	199

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	8
LISTA DE QUADROS .....	12
LISTA DE FIGURAS .....	14
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1 Primeiras discussões .....	33
2.1.1 As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina .....	34
2.1.2 Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara.....	41
2.1.3 Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara .....	45
2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica.....	48
2.2.1 A natureza e a especificidade da educação.....	49
2.2.2 A questão do saber objetivo .....	51
2.2.3 Bases teóricas .....	56
2.2.4 O método .....	62
2.2.5 Críticas.....	70
2.2.6 Síntese.....	73
2.3 Condições para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração.....	75
3 METODOLOGIA.....	78
3.1 Problema de pesquisa .....	78
3.2 Abordagem de pesquisa.....	79
3.3 Etapas de pesquisa .....	83
3.3.1 Etapa 1: pesquisa documental .....	83
3.3.2 Etapa 2: escolha do método .....	84
3.3.3 Etapa 3: pesquisa de campo.....	86
3.3.3.1 Primeira fase da pesquisa de campo: fase exploratória .....	87
3.3.3.2 Segunda fase da pesquisa de campo: estudo comparativo de casos .....	89
3.4 Tratamento e análise dos dados .....	95
3.5 Validade interna, credibilidade e autenticidade.....	100
4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	102

4.1 Exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico .....	102
4.1.1 Exigências legais .....	103
4.1.1.1 Leis .....	103
4.1.1.2 Portarias .....	105
4.1.1.3 Resoluções .....	105
4.1.2 Exigências institucionais .....	109
4.1.2.1 Estatuto e Regimento.....	109
4.1.2.2 PDI/PPI.....	116
4.1.2.3 Normas diversas .....	120
4.1.2.4 Exigências diversas.....	127
4.2 Características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico.....	131
4.2.1 Concepção de curso .....	132
4.2.1.1 Pressuposto pedagógico.....	132
4.2.1.2 Foco .....	134
4.2.1.3 Objetivos.....	136
4.2.1.4 Premissas da formação .....	139
4.2.2 Estruturação de currículo.....	140
4.2.2.1 Premissas do currículo.....	140
4.2.2.2 Organização curricular .....	142
4.2.2.3 Conteúdos .....	146
4.2.2.4 Métodos característicos .....	148
4.2.2.5 Avaliação .....	151
4.2.3 Agentes envolvidos .....	153
4.2.3.1 Papel do professor .....	153
4.2.3.2 Papel do aluno .....	155
4.3 Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico.....	158
4.3.1 Concepção de curso .....	158
4.3.1.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais.....	158
4.3.1.1.1 Condições legais .....	158
4.3.1.1.2 Condições institucionais .....	159
4.3.1.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico.....	160
4.3.1.2.1 Foco .....	160
4.3.1.2.2 Objetivos.....	161
4.3.1.2.3 Premissas da formação .....	162
4.3.2 Estruturação de currículo.....	163
4.3.2.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais.....	163
4.3.2.1.1 Condições legais .....	163
4.3.2.1.2 Condições institucionais .....	164
4.3.2.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de	

graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico .....	165
4.3.2.2.1 Premissas do currículo .....	165
4.3.2.2.2 Organização curricular .....	168
4.3.2.2.3 Conteúdos .....	168
4.3.2.2.4 Métodos característicos .....	169
4.3.2.2.5 Avaliação .....	170
4.3.3 Agentes envolvidos .....	171
4.3.3.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais .....	172
4.3.3.1.1 Condições legais .....	172
4.3.3.1.2 Condições institucionais .....	172
4.3.3.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico .....	173
4.3.3.2.1 Papel do professor .....	173
4.3.3.2.2 Papel do aluno .....	174
5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS NA COLÔMBIA .....	179
5.1 Exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM .....	179
5.1.1 Exigências legais .....	180
5.1.1.1 Leis .....	181
5.1.1.2 Decretos .....	185
5.1.1.3 Resoluções .....	186
5.1.1.4 Acordos .....	190
5.1.2 Exigências institucionais .....	191
5.1.2.1 Ata de fundação e Estatutos .....	191
5.1.2.2 PEI/PDE .....	195
5.1.2.3 Normas diversas .....	202
5.1.2.4 Acordos .....	205
5.2 Características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM .....	208
5.2.1 Concepção de curso .....	208
5.2.1.1 Pressuposto pedagógico .....	209
5.2.1.2 Foco .....	210
5.2.1.3 Objetivos .....	211
5.2.1.4 Premissas da formação .....	213
5.2.2 Estruturação de currículo .....	213
5.2.2.1 Premissas do currículo .....	214
5.2.2.2 Organização curricular .....	216
5.2.2.3 Conteúdos .....	218
5.2.2.4 Métodos característicos .....	220
5.2.2.5 Avaliação .....	221
5.2.3 Agentes envolvidos .....	222
5.2.3.1 Papel do professor .....	222
5.2.3.2 Papel do aluno .....	223

5.3 Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da Udem .....	225
5.3.1 Concepção de curso .....	225
5.3.1.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais .....	225
5.3.1.1.1 Condições legais .....	225
5.3.1.1.2 Condições institucionais .....	227
5.3.1.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da Udem .....	229
5.3.1.2.1 Foco .....	229
5.3.1.2.2 Objetivos .....	230
5.3.1.2.3 Premissas da formação .....	231
5.3.2 Estruturação de currículo .....	231
5.3.2.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais .....	232
5.3.2.1.1 Condições legais .....	232
5.3.2.1.2 Condições institucionais .....	233
5.3.2.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da Udem .....	234
5.3.2.2.1 Premissas do currículo .....	234
5.3.2.2.2 Organização curricular .....	235
5.3.2.2.3 Conteúdos .....	236
5.3.2.2.4 Métodos característicos .....	236
5.3.2.2.5 Avaliação .....	239
5.3.3 Agentes envolvidos .....	239
5.3.3.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais .....	240
5.3.3.1.1 Condições legais .....	240
5.3.3.1.2 Condições institucionais .....	240
5.3.3.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da Udem .....	242
5.3.3.2.1 Papel do professor .....	242
5.3.3.2.2 Papel do aluno .....	242
6 CONCLUSÕES .....	246
REFERÊNCIAS .....	256
APÊNDICES .....	273
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas – PUC Minas .....	273
APÊNDICE B – Guia para la entrevista – Udem .....	279
ANEXOS .....	285
ANEXO A – Demonstração da matriz curricular, carga horária e periodização do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico .....	285

ANEXO B – Cadeia de pré-requisitos do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no <i>campus</i> Coração Eucarístico .....	286
ANEXO C – Plan de formación del Programa de Administración de Empresas de la UdeM .....	287
ANEXO D – Recorte de diseño microcurricular .....	291

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”

Dermeval Saviani

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de administradores tem início no final do século XIX. Segundo Rodrigues (2006) “no ano de 1881, iniciaram os primeiros cursos na área de administração, com a criação da Wharton School, nos Estados Unidos” (p. 24), sendo acompanhado posteriormente pelas *Écoles de Comerce*, na França, e pelos *Thecnical Colleges*, na Inglaterra. Estes cursos foram estruturados sob a perspectiva da necessidade do ensino de noções de contabilidade e conhecimentos técnicos de produção. Permaneceram assim até meados do século XX, quando surge, em Henley na Suíça, o *Administrative Staff College*, considerado a primeira experiência exitosa de ensino de gestão que extrapolava os limites da formação até então estabelecidos (Barros & Passos, 2000, p. 164).

No Brasil, segundo Martins (1989), a implantação e evolução dos cursos de Administração obedeceram à lógica da implantação de grandes unidades produtivas estrangeiras e nacionais e à expansão do Estado enquanto agente econômico, que juntos criavam demanda de pessoal qualificado para racionalizar o funcionamento destes grandes aparelhos produtivos e administrativos. Neste contexto, surge a Escola Armando Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo, que começaram a oferecer o ensino de administração em nível superior já em 1902 (Andrade, 1995).

Num segundo momento, temos a fundação do Instituto Organizacional Racional do Trabalho (IDORT), em São Paulo, no ano de 1931. Ali, iniciou-se a busca de métodos mais sofisticados nas ciências administrativas através da divulgação das teorias e métodos dos estudiosos da administração científica e clássica como forma de obter ganhos gerenciais através de problemas ligados à administração das empresas em geral (Nicolini, 2003). Já em 1938, por iniciativa do governo federal, tem-se a criação do Departamento de Administração

do Setor Público (DASP). Segundo Mezzomo-Keinert e Vaz (1994) buscava-se “a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, sua organização e seus métodos, de acordo com as características burocráticas weberianas e as teorias da administração de Taylor e Fayol” (p. 5). Este órgão, mais tarde, daria origem à Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituída, formalmente, em 1944, com foco na administração pública e privada.

Neste contexto, descrito por Nicolini (2003) como de “intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração” (p. 50), um grupo da FGV visitou diversos cursos de administração pública sediados em escolas norte-americanas. Essa visita inspirou a criação, em 1952, no Rio de Janeiro, da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) que, como o próprio nome sugere, tinha por ordem a formação de quadros especializados para a administração do Estado. Da experiência bem sucedida, em 1952, nasce a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Desta maneira, a FGV é designada como centro de treinamento e intercâmbio encaminhando, junto com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsistas para Universidades americanas para estudos de pós-graduação com vistas à formação de quadros docentes. Mais tarde esses docentes iriam integrar os cursos existentes até então, bem como criar outros nas Universidades federais citadas (Fischer, 1993; Fischer, Davel, Vergara & Ghadiri, 2007). Em 1964, a Universidade de São Paulo (USP) instituiu também o curso de Administração.

Os propósitos destes primeiros cursos eram formar profissionais com domínio de técnicas complexas, analíticas e organizativas importadas dos Estados Unidos, sobretudo as relacionadas com disciplinas da área financeira, como técnicas orçamentárias e de controle de custos, para atenderem uma demanda específica das grandes empresas e das estruturas do

Estado (Lopes, 2002). Também estes cursos representaram, nas palavras de Tordino (2004), “a instituição de novo ramo do ensino superior, diferenciando, definitivamente, as áreas de formação de economistas, contadores e administradores” (p. 143) ainda que, como adverte Saes e Cytrynowicz (2001), as funções dos egressos destes cursos não tenham ficado claras e distintas de outras formações, aos olhos do público em geral.

Atualmente, a formação em Administração ganha especial relevância no contexto mundial e na realidade brasileira. Segundo Vergara (2007) e Lopes (2002) houve uma proliferação sem precedentes de cursos de Administração como decorrência do aumento da atividade industrial no país, da expansão da economia e de mercados, do surgimento de novas empresas e principalmente da política governamental de estímulo à educação de nível superior. Junto a esta proliferação, também se observou crescimento expressivo nos números relativos a matrículas, produção científica e investimentos tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação, em Administração, oferecidos por faculdades, centros universitários e Universidades (Castro, 1981; Fleury, 1983; Nicolini, 2003; Pfeffer, Fong, 2003; Friga, Bettis, Sullivan, 2004; Tordino, 2004 & Maciel, Castro, Hocayen-da-Silva, 2006).

Contudo, a despeito do sucesso comercial dos cursos de Administração, vários problemas se afiguram colocando em xeque a relevância de seus produtos educacionais e os seus efeitos na atuação de seus alunos. Até o momento não apareceram “forças ou atores que podem ser razoavelmente esperados para ultrapassar a inércia que mantêm o modelo atual de pesquisa e ensino de administração” (Pfeffer & Fong, 2003, p. 25). Observam-se críticas, frutos de vários estudos, que versam sobre as mais diferentes perspectivas desta formação, podendo-se destacar, sobretudo aquilo que concerne aos métodos, conteúdos, organização e didática, que surgem em relação direta com o aumento da valorização e importância da área (Plutarco & Gradwohl, 2010).

Dentre estes estudos podemos citar as pesquisas de Antonello e Ruas (2005) que advogam existir “grande incerteza acerca da apropriação na atividade profissional do que é aprendido em sala de aula, bem como em termos de sustentação e repercussões das experiências em educação” (p. 36). Ainda nesta linha, há Fleury (1983), Ghoshal, Arnzen & Brownfield (1992), Hequet (1992), Bolt (1993), Lorange (1994), Vicere e White (1994), McClenahem (1996), Borba, Silveira e Faggion (2005) e Ghoshal (2005) que atestam a carência de comprovação da efetividade da formação para a atividade gerencial.

Também é importante salientar, ainda no tocante às críticas, os estudos de Paula e Rodrigues (2006) sobre o produtivismo da educação e os estudos de Alcadipani e Bresler (2000), sobre a mcdonaldização do ensino, ambos presentes no ensino de administração. Na mesma perspectiva temos Maranhão (2010) denunciando que “a formação dos administradores apresenta estreita relação com os conceitos de Indústria Cultural e de Semiformação” (p. 5) e Aktouf (2005) defendendo a face ideológica da formação, afirmando que a administração “não é uma prática transcendental e, sim, a doutrina dos grandes dirigentes, adotada, no século XX, pela grande maioria dos padrões e das escolas de gestão anglo-americanas” (p. 152).

Considerando a análise meticulosa dos vários estudos disponíveis<sup>1</sup> sobre o ensino de

---

<sup>1</sup> Consideram-se aqui a leitura e análise de todos os estudos publicados na área de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ) e correlatos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), no período de 2002 a 2012. Acrescente-se, também, a pesquisa e o estudo de artigos, que tratam do ensino em Administração, publicados nos principais periódicos nacionais e internacionais da área de Administração, tais como: *Administrative Science Quarterly*; *British Journal of Management*; *Business and Society*; *Comportamento Organizacional e Gestão*; *Economia & Gestão (E&G)*; *European Management Review*; *Gestão.org*; *International Journal of Human Resource Management*; *International Journal of Management Reviews*; *Journal of Management Studies*; *Lua Nova*; *Management Decision*; *Management Research*; *Novos Estudos CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento)*; *Organizações & Sociedade*; *Organization Management Journal*; *Organization Studies*; *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*; *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*; *Revista de Administração da USP (RAUSP)*; *Revista de Administração de Empresas (RAE)*; *Revista de Administração do Mackenzie (RAM)*; *Revista de Administração Pública (RAP)*; *Revista Eletrônica de Administração (READ)*; *The Canadian Journal of Administrative Sciences*, *Strategic Management Journal*; *Tempo Social*. Por fim, cita-se a busca nos anais de congressos importantes, tais como:

Administração, muitos dos quais já citados, infere-se que as críticas, embora concordem com a crise que esta formação tem demonstrado, estruturam seus argumentos em torno de uma dicotomia representada pela oposição entre aqueles que, *lato sensu*, privilegiam a formação alinhada às demandas de mercado e aqueles que entendem que a formação de cidadãos engajados e conscientes do seu papel político deve sobrepor-se aos interesses instrumentais e funcionais do mercado.

No primeiro grupo, como afirmam Fonseca, Magina, Braga & Oliveira (2007), há uma queixa corriqueira de que “as Instituições de Ensino Superior (IES) estão produzindo conhecimento inadequado às realidades dos mercados” (p. 1), conjugada a uma discussão acerca da pouca efetividade da formação gerencial (Vergara, 1997; Bordenave, Pereira, 1998; Mintzberg, Gosling, 2003; Ruas, 2003; Antonello, Ruas, 2005 & Ruas, 2005). Há críticas aos processos de ensino-aprendizagem que não atendem, com propriedade, ao que o mercado de trabalho está exigindo (Skora, Mendes, Souza & Carvalho, 2006).

Neste diapasão, discute-se, no tocante aos métodos, a inadequação dos currículos das escolas de negócios (Pfeffer & Fong, 2003) e a incapacidade dos métodos convencionais de responderem adequadamente às necessidades do ensino (Ruas, 2005).

Ainda se estruturam críticas quanto ao foco do ensino de administração nas funções dos negócios, negligenciando as práticas de gestão (Mintzberg, Gosling, 2003; Nicolini, 2003; Festinalli, Canopf & Bertuol, 2007). Festinalli (2005) defende que “o que se espera dos programas de formação de administradores é que as pesquisas e estudos sejam direcionados

---

Academy of Management; Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP); Encontro da Associação de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS); Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Economia (ANPEC); Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SBEP); Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Encontro de Administração Pública e Governança (APG); Encontro de Estudos Organizacionais (ENEO); European Group of Management Studies (EGOS); Iberoamerican Academy of Management; Latin American and European Meeting on Organization Studies (LAEMOS); Standing Conference on Organizational Symbolism (SCOS); Business Association of Latin America Business Studies (BALAS).

aos problemas relevantes desse novo ambiente competitivo” (p. 140). Também se coloca o hiato criado entre o que é ensinado e a realidade das organizações (Oliveira, Sauaia, Garcia & Moreira, 2010), desaguando no que Lopes (2002) alerta como “a questão do ensino fragmentário e a decorrente ausência de adequada visão geral e articulada de organização/empresa, como alguns dos principais problemas na formação dos administradores” (p. 3).

No segundo grupo, há autores afirmando que além de estarem fracassando em relação ao seu desempenho como instituições educacionais e de pesquisa, as escolas de negócios podem ser criticadas por se voltarem predominantemente para interesses instrumentais e de mercado em detrimento dos objetivos pedagógicos (Ritzer, 1993; Nicolini, 2003; Pfeffer, Fong, 2004; Paula & Rodrigues, 2006). Outros salientam “a pobreza epistemológica em que se encontra a administração” (Buss & Niehues, 2009, p. 227) e a ausência do componente humanista-filosófico na gestão de toda organização (Sartor, 2004). Na crítica dos conteúdos de ensino podemos lembrar Aktouf (2004), para quem o conteúdo de ensino de administração deveria ser objeto de reformas radicais para promover uma lógica de mudança no lugar da de reprodução. Some-se a este grupo, Maranhão e Motta (2007) que em sua pesquisa concluem que aos alunos de administração não são apresentadas questões vinculadas às consequências sociais e individuais de suas ações profissionais.

Ante o exposto, observam-se claramente duas orientações epistemológicas que guiam a gestão dos cursos de Administração<sup>2</sup>. Na primeira, observa-se uma gestão estruturada para formar profissionais com competências demandadas pelo mercado de trabalho, sendo que, em outra direção, há uma escolha clara por uma gestão da prática educativa orientada por uma

---

<sup>2</sup> Entende-se por gestão dos cursos uma formulação dos princípios, métodos e procedimentos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos.

formação prioritariamente crítica.

As críticas e proposições ao ensino de administração escoram-se, na maioria das vezes, de maneira mutuamente excludente, sobre a égide de uma dessas correntes. O que se observa é o foco de preocupação da gestão dos cursos recaindo ora em formar administradores aptos a responder às demandas do mundo do trabalho, ora na busca de uma formação integral e política. Assim, no contexto da formação do administrador, essas preocupações ou objetivos principais de formação tentam materializar-se na gestão da prática educativa. Forma-se o Administrador ora sob os preceitos da pedagogia das competências, buscando uma formação individualizada, contínua e ajustável às demandas de trabalho, ora sobre as bases da pedagogia crítica que almeja uma formação ampla através da verificação do conflito e contradição inerentes à uma sociedade capitalista dividida em classes.

Desta forma, reforça-se que, quando baseados em um paradigma que privilegia as demandas de mercado, os estudos e críticas apontam para uma inadequação da formação do administrador ancorada em práticas também pouco relevantes (Siqueira, 1987; Borba, Silveira, Faggion, 2005; Ruas, 2005; Closs, Amburu, Antunes, 2006; Grohmann, Bosbin, 2006; Rodrigues, 2006; Xavier, Souza, Lima, Carvalho, Lima, 2006; Nunes, Barbosa, 2007; Nunes, 2007; Nunes, 2008 & Nunes, 2009). Da mesma maneira, verificando os estudos que tem como perspectiva epistemológica uma dimensão política e humanística, em detrimento de um alinhamento imediato com as necessidades empresariais (Tordino, 2004; Paula, Rodrigues, 2006; Maranhão, Paula, 2008 & Maranhão, 2010), as críticas também soam unânimes em denunciar a crise de formação do administrador e dos métodos de ensino.

Daí que esta polarização, entre projetos de formação de Administradores, parece não resultar em avanços no ensino, o que pode ser verificado quando Tordino (2004) afirma que “no Brasil, as críticas ganham notoriedade no julgamento da qualificação dos egressos dos

cursos superiores, com especial ênfase para aqueles oriundos do curso de graduação em Administração” (p. 11). Na mesma direção, Ruas (2005) esclarece que, com base em observações e pesquisas, suas análises evidenciam várias dificuldades enfrentadas, no campo do ensino em administração, “a partir do uso de métodos pedagógicos convencionais, quando se trata de fazer frente às demandas de atuação gerencial no atual contexto de negócios” (p. 122).

Esta incapacidade de resposta do ensino de administração, orientado por uma pedagogia baseada em competências ou por uma pedagogia crítica, aponta para a necessidade de uma nova postura frente às dificuldades que esta formação impõe. Apesar do antagonismo colocado, verifica-se através dos estudos, de uma e outra opção, que não é possível formar um profissional completo e pronto às demandas gerenciais atuais apenas com o ensino das práticas e tecnologias empresariais. Nem tampouco é razoável formar administradores que com sólida formação humanística e consciência das mazelas do mundo, sejam incapazes de intervir eficaz e eficientemente nas organizações, clarificando assim os limites de cada uma destas posturas e a sua contradição inerente.

Tais considerações nos colocam a necessidade de se pensar alternativas a este panorama, buscando novas possibilidades de orientação da gestão da prática educativa dos cursos de Administração, que extrapolem a dicotomia posta por uma formação para o mercado ou por uma agenda crítica, como forma de contribuir para a busca de avanços na formação dos administradores.

Esta nova postura, necessária ao ensino de administração, pode emergir através da adoção de uma nova pedagogia, cujos preceitos possam nortear a gestão da prática educativa voltada à formação de um administrador que domine as ações e as tecnologias empresariais, ao mesmo tempo em que entende a sua condição e possibilidade de agente transformador da

realidade, garantindo assim a formação de profissionais preparados para o atendimento das demandas do mundo do trabalho e, simultaneamente, engajados e cientes das contradições de seu tempo. Assim, pode-se buscar a formação de egressos “aptos a atuar no mercado de trabalho, tendo, ao mesmo tempo, uma compreensão crítica do modo como funciona esse mercado na sociedade capitalista” (Saviani, 2011b, p. 235).

Acredita-se que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode atender estes anseios, como uma teoria que procura compreender os limites do ensino vigente e, ao mesmo tempo, “superá-los por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno” (Saviani, 2008b, p. 119).

A PHC nunca foi pensada ou utilizada no âmbito do ensino superior, apesar de Saviani (2008b) demonstrar a necessidade do seu avanço nesta modalidade, buscando viabilizá-la como uma teoria de ensino que embase a prática dos diversos cursos superiores, a despeito dos limites que o desenho institucional de uma organização coloque, através da modificação das suas formas e da apresentação de propostas, que não apenas pensem nas concepções, mas também nas alterações organizacionais exigidas pela nova proposta técnica (Saviani, 1994). Esta teoria pode-se configurar como um importante instrumento na busca da formação de um profissional que domine as ações e as tecnologias empresariais, ao mesmo tempo em que compreende as contradições de seu tempo.

Nestes termos, a incapacidade das pedagogias utilizadas atualmente como orientadoras da gestão dos cursos de graduação em Administração, em responder às demandas de formação, somada à necessidade de se avançar com a PHC para o ensino superior, justifica a construção de uma alternativa teórica para a melhoria da formação de Administradores. Assim, buscando avançar neste caminho propõe-se a verificação da viabilidade de adoção da

PHC como orientadora da gestão da prática educativa dos cursos de graduação em Administração.

De posse deste entendimento, colocou-se essa discussão, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino em Administração (GEPEAD), do programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), aos representantes da *Universidad de Medellín* (UdeM). Estes sugeriram o alargamento da abrangência deste estudo, buscando compreender a adoção da PHC como alternativa de gestão de cursos de graduação em Administração também na Colômbia.

Buscando viabilizar este desejo, propõe-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), nos termos do edital conjunto 048/2012, esta investigação que foi aprovada e financiada pelos dois órgãos através da concessão de missão de trabalho e estudo. A missão de estudo, realizada pelo autor desta tese, configurou-se como Doutorado sanduíche, realizado em Medellín, na Colômbia.

A partir dessas colocações estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: analisar a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, a partir do contexto da PUC Minas, no Brasil, e da UdeM, na Colômbia.

Defende-se a tese de que não há entraves intransponíveis à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa dos cursos de graduação em Administração ofertados pelas instituições pesquisadas. Com base nesta definição, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, no âmbito da PUC Minas e da UdeM;
- b) Identificar as características dos cursos de graduação em Administração ofertados pela PUC Minas e pela UdeM;
- c) Analisar as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa dos cursos de graduação em Administração ofertados pela PUC Minas e pela UdeM.

Do ponto de vista teórico este estudo traz uma contribuição efetiva. Pode-se verificar a possibilidade de uso de uma nova pedagogia nos cursos de graduação em Administração, como forma de impulsionar uma formação cada vez mais relevante, que fuja da dicotomia colocada entre a pedagogia das competências e a pedagogia crítica. Assim, cria-se campo fértil para a atuação do gestor dos cursos de graduação em Administração nas diversas dimensões que compõe o ensino específico de Administração, tais como didática, estrutura e capacidade docente, etc. Também contribui-se para o avanço no desenvolvimento da teoria da PHC, que como já demonstrado, precisa ser pensada e adaptada à realidade do ensino superior, o que até hoje não aconteceu.

Do ponto de vista prático, pode-se subsidiar a estruturação de cursos de Administração, tanto no Brasil como na Colômbia a partir dessa nova perspectiva, criando assim as condições objetivas para a verificação desta nova prática pedagógica na realidade empírica. Também se abre espaço para o aprofundamento de suas proposições, bem como para a elucidação das lacunas que o atual estágio de desenvolvimento ainda não tenha dado conta. Some-se a isso a possibilidade de se influenciarem as diretrizes nacionais e institucionais das Universidades,

centros universitários e faculdades no tocante à graduação em Administração, nos dois países. Por fim, contribue-se para ressaltar o negligenciado papel do coordenador de curso, principal mediador entre as diretrizes legais e institucionais e a prática educativa de professores e alunos.

Com esta visão, estruturou-se o presente trabalho em seis capítulos incluindo esta introdução, onde são apresentadas as motivações e as justificativas que levaram à construção desta tese, bem como seus objetivos. No segundo capítulo expõe-se o referencial teórico, que se ocupa da PHC, começando pela discussão a cerca das posições e filiações teóricas que levaram ao seu desenvolvimento. Em seguida passa-se a sua contextualização, à elucidação de suas bases teóricas e a explicitação de seu método, culminando na descrição e análise das críticas e desafios colocados a esta nova postura. A partir desta construção, elenca-se e discute-se as condições para sua implementação, as quais subsidiam a incursão empírica que é delineada no capítulo 3. Nestes termos, passa-se aos capítulos 4 e 5 que apresentam os achados da pesquisa de campo feita, tanto no Brasil, quanto na Colômbia. Finalmente, tem-se as conclusões do trabalho.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo tem por objetivo delinear um referencial teórico que apresente a Pedagogia Histórico-Crítica. Neste intento, inicia-se por revelar as ideias e fundamentos que levaram à propositura desta nova perspectiva de orientação da gestão da prática educativa, como forma de subsidiar o entendimento de suas características e posicionamentos. Em seguida, recompõem-se suas bases teóricas e explicita-se uma proposta de método adequado à sua realização na prática institucional. Por fim, posiciona-se sobre possíveis críticas, para então se chegar à construção de um modelo de análise que atenda aos objetivos deste trabalho.

### **2.1 Primeiras discussões**

A PHC surge, na década de 1980, como parte de um conjunto de propostas pedagógicas que buscavam superar um cenário que, segundo Saviani (2010), era polarizado, no que concerne à gestão da prática educativa, entre a predominância da tendência tecnicista na educação e a existência de “estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (p. 392).

Estas propostas pedagógicas tinham por objetivo elaborar diretrizes que permitissem à gestão da prática educativa uma direção transformadora, através de pedagogias que, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dos dominados (Saviani, 2010 & Scheibe, 1994). Também, segundo Scalcon (2002), destacaram-se pelo “empenho em encontrar caminhos e formas de intervenção para que a escola contribua para a transformação da realidade social opressora e alienante imposta pelo sistema capitalista de

produção” (p. 71).

Naquela época, vivia-se “uma situação de grande efervescência, com ampla mobilização dos educadores, intensos debates pedagógicos e acalentadas esperanças de mudanças substantivas na sociedade brasileira e em sua educação” (Saviani, 2008a, p. XXIII). No Brasil, consolidavam-se grandes conquistas políticas como as eleições diretas para governadores e o vislumbre da volta à democracia e término formal da ditadura militar (Saviani, 2008a).

Neste contexto, a PHC foi sendo desenvolvida a partir das discussões estruturadas na primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1979 (Fonte, 2011). As sínteses destas discussões encontram-se publicadas nos artigos: as teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina; escola e democracia: a teoria da curvatura da vara; escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara (Saviani, 2011b). Frisa-se que, segundo Saviani (2008b), estes textos compõem o que pode ser considerado como uma introdução preliminar à PHC.

Por este motivo, passa-se a um exame detido destas obras que trazem consigo as ideias fundantes que levaram à propositura de uma nova perspectiva frente à gestão da prática educativa, então batizada de Pedagogia Histórico-Crítica.

### ***2.1.1 As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina***

O primeiro texto trata do processo de marginalização que ronda a educação como pode ser verificado no grande número de pessoas que não têm acesso à escola ou desistem dela antes de sua conclusão. A partir desta problematização, Saviani busca classificar as teorias educacionais em dois grupos, a saber: no primeiro têm-se as teorias que “entendem ser a

educação um instrumento de equalização social” (Saviani, 1983, p. 7) e, portanto, de superação da marginalidade, enquanto no segundo “estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (Saviani, 1983, p. 7).

Neste escopo, qualificam-se duas vertentes para se conceber a sociedade, embutidas nas visões colocadas pelos dois grupos. No primeiro, a sociedade é “concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (Saviani, 1983, p. 8), de maneira que a marginalidade é entendida como um fenômeno aleatório ao afetar o indivíduo, tratando-se de um desvio a ser corrigido. Para o segundo grupo de teorias, a sociedade é tida como sendo pautada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, construída a base de força, manifestada nas condições de produção da vida material. A marginalidade era entendida, deste ponto de vista, como um fenômeno intrínseco a sua estrutura, uma vez que o grupo ou classe que detém a maior força se transforma em dominante, ao se apropriar dos resultados da produção social, relegando aos restantes a condição de marginalidade (Saviani, 1983). Aqui a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, cumpre sua função de reforçar e legitimar a dominação, sendo totalmente dependente da estrutura social onde está imersa.

Feitas essas considerações, Saviani (1983) esclarece seu entendimento de que as teorias do primeiro grupo devem ser definidas como teorias não críticas, na medida em que percebem o fenômeno educativo como autônomo e, portanto compreensível a partir de si mesmo. Os signatários do segundo grupo devem ser identificados com a crença de que a educação sempre deve ser analisada a partir de seus condicionantes objetivos, exemplificados pela estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Esse ponto de vista, que vê na educação a reprodução da sociedade, deu origem ao que Savini (1983)

definiu como teorias-reprodutivistas. Dito isso, passa-se então a descrição e breve contextualização das principais vertentes destas teorias já identificadas.

Não obstante a farta literatura que trata das teorias de educação, optou-se por descrevê-las a partir das impressões de Saviani, considerando a importância do entendimento de seu ponto de vista e filiação teórica para se compreender a PHC. Para ele, no que se refere às teorias não-críticas, têm-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A primeira delas, fundamentalmente, define uma maneira própria de organizar a escola, sob a égide da estruturação dos sistemas nacionais de ensino, colocada a partir da noção de educação como direito de todos e dever do estado, o que foi iniciado na tentativa burguesa de transformação de súditos em cidadãos, como forma de consolidar o seu poder. A esta teoria cumpre organizar a escola a partir das iniciativas do professor, a quem compete, essencialmente, ser bem preparado. Surgem daí as escolas organizadas em classes que contam com um professor que ensine os conteúdos a serem aprendidos e assimilados pelos alunos, então características da chamada escola tradicional. Esta escola não conseguiu realizar seu intento de universalização, uma vez que nem todos ingressavam em seus quadros, tampouco eram bem sucedidos. Some-se a isso que mesmo os bem sucedidos não necessariamente se ajustavam ao tipo de demanda social que se queria consolidar (Saviani, 1983). Neste ínterim, o avolumar de críticas foi dando origem à escola nova.

Nesta perspectiva, busca-se uma nova maneira de tentar implantar a educação, iniciando pela realização de experiências restritas que tem como objetivo a generalização. Nesta perspectiva, a educação deixa a posição de instrumento de correção para contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças, aceitem-se e respeitem-se, o que segundo Saviani (1983)

desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia (p. 15).

Desta forma, tem-se uma teoria pedagógica em que o foco recai sobre o aprender a aprender. Contudo, o que se observou, neste caso, foi o afrouxamento da disciplina combinado à despreocupação na transmissão dos conhecimentos, rebaixando o nível do ensino, sobretudo daquele destinado às camadas populares, salvo raras exceções compostas por algumas instituições dedicadas às elites. Este quadro configurou o que Saviani denominou como mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 1980).

Postas estas colocações, segue-se com a pedagogia tecnicista que, ancorada na neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, coloca a necessidade de estruturação do processo educativo buscando torná-lo objetivo e operacionalizável. Nesta posição, almejou-se uma educação dotada de uma organização racional que impedisse as interferências subjetivas, que pudessem colocar em risco sua eficiência, através da operacionalização dos objetivos e mecanização dos processos (Saviani, 1983). Neste bojo viu-se florescer propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e a pedagogia das competências. Nesta nova orientação, há o parcelamento do trabalho pedagógico com especialização de funções e padronização do sistema de ensino através de planejamento prévio, deslocando a centralidade, que antes repousava ora no professor (pedagogia tradicional) ora no aluno (escola nova), para o método. Na pedagogia tecnicista, segundo Saviani (1983), “a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentido de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e

improdutivo” (p. 17).

Considerando o exposto, até aqui, torna-se claro que, do ponto de vista pedagógico, a questão central para a pedagogia tradicional é aprender, enquanto na pedagogia nova é aprender a aprender, restando à pedagogia tecnicista a atenção deslocada para o aprender a fazer.

Compreendidas as teorias não críticas, parte-se então para as teorias crítico-reprodutivistas, que assim são designadas por considerarem que a função característica da educação “consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (Saviani, 1983, p. 19). Salienta-se que vários são os estudiosos signatários dessa visão de educação. Contudo, considerando o ponto de vista do professor Saviani, opta-se por tratar das teorias daqueles que este considera como de maior repercussão, a saber: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como AIE (Aparelho ideológico de Estado) e teoria da escola dualista.

Na primeira obra, de autoria de Bourdieu e Passeron (1977), têm-se a sistematização de uma teoria acerca da violência simbólica, através de um corpo de proposições articuladas num esquema analítico, seguido pelos resultados de uma incursão empírica levada a cabo no sistema escolar francês. No texto, os autores deixam claro que todo sistema social é erigido como um sistema de relações de força material entre grupos, sendo que sobre essa força material tem-se um sistema de relações simbólicas que tem como função precípua reforçar, por dissimulação, as relações de força material. Assim, tem-se que a ação pedagógica encerra uma imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes às classes dominadas, demonstrando que a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Segundo Saviani (1983), à luz do problema da marginalidade, esta teoria coloca como marginalizados os grupos ou classes dominados, na medida em que são marginalizados socialmente, por que

não possuem força material (capital econômico), e culturalmente (capital cultural), porque não possuem força simbólica. À educação resta ser um elemento reforçador desta marginalidade.

No caso da segunda obra, Althusser (1998) busca distinguir no Estado os aparelhos repressivos, representados pelo governo, polícia, tribunais, etc., daqueles ideológicos, tais como igrejas, escolas, sindicatos, etc. Enquanto estes operam primariamente pela ideologia, aqueles se estruturam consubstanciados no emprego da violência. No tocante à educação, que aqui interessa, conclui-se que a escola, para este autor, constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista, uma vez que contribui decisivamente para a inculcação dos saberes práticos da ideologia dominante, contribuindo decisivamente para “legitimar as relações de dominação do sistema de classes” (Silva, 2011, p. 142). Desta forma, o aparelho escolar, “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (Althusser, 1998, p. 19). Para os signatários desta concepção, através do discurso de valorização da meritocracia, centrada na competência individual, disfarçava-se, as desigualdades de classe fundamentais do sistema social capitalista (Silva, 2011).

No terceiro caso, Christian Baudelot e Roger Establet, propunham “uma compreensão da escola a partir dos vínculos entre sua produção (de trabalhadores, de dirigentes, de legitimações) e a produção econômico-social” (Silva, 2005, p. 142), estabelecendo o que Saviani (1983) chamou de teoria da escola dualista. Esta denominação deve ao empenho em mostrar que a escola “em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (Saviani, 1983, p. 20). Desta forma, em consonância com Althusser, caberia à escola o papel de reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente, impedindo o desenvolvimento e proliferação da ideologia do

proletariado e sua luta revolucionária.

Desta forma, pode-se afirmar que, neste primeiro texto, Saviani (1983) trata das principais teorias de educação tendo como fio condutor o problema da marginalidade relativa ao fenômeno educativo. Nesta direção são apresentadas, através dos seus contextos e características fundantes, as teorias educacionais agrupadas em dois grandes conjuntos denominados teorias não críticas (pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista) e teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista).

Constituído o panorama acerca destas teorias, conclui-se pela sua ineficiência em orientar a gestão da prática educativa na direção de avanços e melhorias na qualidade do ensino e no preparo do egresso para o mundo. As teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas apenas explicam a razão deste fracasso sem conseguirem avançar em soluções.

Tais constatações servem de problematização da necessidade de se avançar buscando uma gestão da prática educativa no sentido de conceber uma teoria à qual seja imposta a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta (Saviani, 1983). Colocadas estas questões, Saviani (1983) defende que “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (p. 27). Para isso Saviani (1983) propõe uma teoria crítica cujo papel “é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (p. 28).

### ***2.1.2 Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara***

Neste segundo texto, Saviani (1986) inicia por questionar as práticas pedagógicas, que segundo ele, se digladiam em torno de pressupostos antitéticos centrados nas premissas das pedagogias tradicionais de um lado e nos preceitos das pedagogias de orientação crítica-reprodutivista de outro. Tal questionamento tem como objetivo confrontar as certezas presentes no campo educacional como forma de possibilitar que se “ultrapassasse o momento da antítese na direção do momento de síntese” (Saviani, 1986, p. 6).

Considerando o tema central proposto, o autor opta por abordar suas questões escolhendo deter-se nas atividades-fim da organização escolar, buscando “examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos” (Saviani, 1986, p. 7).

Neste intento, Saviani adverte que estruturou suas ideias em três teses que foram desenvolvidas no decorrer do texto. Estas proposições retratam grande parte das suas ideias e percepções acerca do ensino, o que ajuda a entender sua obra e a pedagogia que nascera de suas inquietações. Segundo Saviani (1986), todas são teses políticas, tendo a primeira, por ser mais geral, uma roupagem filosófico-histórica. A primeira trata do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência. A segunda do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e a terceira advoga a constatação de que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática. Adianta-se “que a segunda tese se articula com a primeira, sendo a terceira derivada das anteriores, de maneira

que ambas consigam provocar o debate e a reflexão, devendo ser aprofundadas em trabalhos futuros” (Saviani, 1986, p. 7).

A primeira reflexão busca entender, do ponto de vista histórico-filosófico o fato da pedagogia de inspiração tradicional se fundar numa concepção filosófica essencialista enquanto a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. Nesta direção, Saviani (1986) começa por uma retrospectiva histórica, demonstrando a adequabilidade da pedagogia da essência na sociedade grega, como também na idade média, articulada com a criação divina. Seguindo, tem-se a sua verificação também na época moderna, subsidiando os interesses da burguesia, na medida em que desestruturam os privilégios do clero e da nobreza ao garantir a igualdade formal entre as pessoas. Isso permitiu a estruturação de uma pedagogia da essência que orientou a gestão da prática educativa dos sistemas nacionais de ensino, que a partir daí buscam a universalização de acesso. Neste momento, segundo Saviani (1986), “a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação” (p. 8).

Ocorre que quando a burguesia se consolida como classe dominante, seus interesses passam a confluir na direção da manutenção da sociedade. Este desejo de perpetuação coloca à classe burguesa a necessidade de reagir contra o movimento da história o que consolida, segundo Saviani (1986), o abandono da pedagogia da essência e da escola tradicional em favor da propositura da pedagogia da existência. Mas então qual a adequação desta nova postura neste momento histórico? Leia-se Saviani (1986):

Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar, há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (p. 9).

Assim, a pedagogia da existência assume, para Saviani (1986), um caráter reacionário, ou seja, “vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (p. 10).

Na segunda tese, parte-se da denúncia das falsas crenças sobre a escola nova. Estas crenças versam sobre a suposta superioridade das pedagogias da existência sobre as pedagogias da essência, fundadas na noção de que estas últimas são medievais e, portanto, de caráter anticientífico ou dogmático.

Desmontam-se esses argumentos, provando que o ensino tradicional se estabeleceu após a Revolução Industrial na implantação dos sistemas nacionais de ensino, que firmaram o poder burguês através do ensino “redentor da humanidade, universal, gratuito e obrigatório como instrumento de consolidação da ordem democrática” (Saviani, 1986, p. 10). Defende-se que o ensino tradicional, conteudista, erigiu-se por meio do método pedagógico expositivo, cuja matriz teórica retoma os cinco passos formais de Herbart<sup>3</sup>. Esses correspondem ao esquema do método científico indutivo, formulado por Bacon, que contém os momentos da observação, generalização e a confirmação, incorporados a base do desenvolvimento da ciência moderna.

Construído este primeiro argumento, passa-se a verificar a conexão das pedagogias colocadas com a ciência. Para tanto, constata-se “que o movimento da Escola Nova tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o método tradicional o articulava com o produto ciência” (Saviani, 1986, p. 11). Daí se observa que os métodos tradicionais buscam a transmissão do conhecimento.

---

<sup>3</sup> Pensador do século XVIII e XIX que proporcionou grandes contribuições para a pedagogia através do estabelecimento de um método de ensino que buscava rigor e cientificidade. Este método se estruturava em cinco passos, a saber: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (Herbart, 2003).

A Escola Nova acabou por desconstruir a diferença entre ensino e pesquisa, “sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, inviabilizava-se também a pesquisa” (Saviani, 1986, p. 12). Daí se depreende a essência do segundo argumento, qual seja: “o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (Saviani, 1986, p. 12). Tais colocações remetem ao que Saviani (1986) entende como principal fraqueza dos métodos novos e principal força do ensino tradicional. A fraqueza repousa no fato de que o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, enquanto a força propalada está no fato do método tradicional promover a incursão no desconhecido sempre por meio do conhecido.

Uma vez discutidas as duas teses, pode se extrair a terceira que é “a conclusão segundo a qual quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 1986, p. 11). Ao justificar suas teses Saviani (1986) argumenta que a despeito de sua proposta democrática e renovadora, a escola nova ficou restrita a pequenos grupos, constituindo-se em privilégios para os já privilegiados, legitimando assim as diferenças ao relegar, aos homens do povo, um ensino inspirado no método tradicional.

Explicitados esses pontos de vista, colocam-se todas as suas consequências para a educação brasileira. Explica-se então como a Escola Nova passou a valorizar as questões do plano pedagógico em detrimento de uma articulação do ensino como instrumento de participação política. Informa também que esta perspectiva tornou possível ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares, através “do aligeiramento do ensino até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (Saviani, 1986, p. 13).

Frente a esses desafios, defende-se que contra “essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares” (Saviani, 1986, p. 13). Esse aprimoramento implica a defesa intransigente da prioridade dos conteúdos. Para Saviani (1986), “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (p. 13). Assim, a melhora do ensino passa pela preocupação constante com o conteúdo, bem como pelo desenvolvimento de fórmulas disciplinares que garantam que estes conteúdos sejam realmente assimilados, já que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 1986, p. 13).

Imbuído deste espírito, Saviani (1986) finaliza sua explanação recorrendo à teoria da curvatura da vara, que segundo Althusser (1998) foi cunhada por Lênin ao justificar suas posições extremistas e radicais. Diz-se que quando contestado, Lênin respondia que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Althusser, 1998, p. 137). Para Saviani (1986), o ponto correto não reside na pedagogia tradicional nem na pedagogia nova, mas sim na valorização dos conteúdos sob a égide de uma nova pedagogia revolucionária.

### ***2.1.3 Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara***

Neste último texto, Saviani (1987) busca superar o momento da antítese provocado pela contraposição de duas tendências dominantes no ensino, buscando uma síntese. Nesta direção, são retomadas consecutivamente as três teses anteriormente anunciadas, buscando-se a

superação de cada uma delas.

Assim, determinado a ir além das pedagogias da essência e da existência, Saviani (1987) defende que “a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação” (p. 24), tampouco há “necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção humanista tradicional de filosofia da educação” (p. 24).

A verdadeira pedagogia revolucionária deve ser crítica, sabendo-se de alguma forma direcionada, buscando se situar para além das pedagogias da essência e existência. Segundo Saviani (1987) deve-se superá-las “incorporando suas críticas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (p. 25).

Buscando ir além dos métodos novos e tradicionais, o autor cerra fileiras na noção de que os métodos, que visam superar por incorporação as contribuições tradicionais e novas, serão metodologias que

estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1987, p. 26).

Nesta perspectiva são propostos passos a serem desenvolvidos na direção da composição de uma nova postura frente aos desafios de gestão da prática educativa. Este novo esquema tem como ponto de partida a prática social comum a professores e alunos, lembrando que estes partem de uma compreensão sincrética, enquanto aqueles vêm de uma síntese precária.

Em um segundo momento, cabe “a identificação dos principais problemas postos pela prática social” (Saviani, 1987, p. 26), visando detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, o que permite caracterizar esta fase como problematização. Então estrutura-se, a seguir, a fase de instrumentalização, que nas palavras do autor “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 1987, p. 27).

No quarto passo teremos o processo de catarse, onde se faz a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 1987, p. 27). Na chegada, finalmente, tem-se a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, que agora ascendem a um nível mais sintético. Como se vê, estas etapas se coadunam com a noção de que a educação “é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2009, p. 45).

Saviani (1987) esclarece algum dos pressupostos que guiam a direção apontada. Tem-se a crença de que a educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática. Some-se a isso, a advertência de que as reflexões desenvolvidas devem ser consideradas tentativas de aduzir elementos para a explicação de um modelo de ensino entendido como mediador no seio da prática global social (Saviani, 1987). Por fim, se esclarece que a cientificidade do método proposto vem da concepção dialética de ciência explicitada por Marx e adverte-se que “o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas passam pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso” (Saviani, 1987, p. 31). Assim contribuem para a verificação da própria prática pedagógica por parte dos professores, agora provocados por essas reflexões.

Como se vê, Saviani (1987), a partir de um problema real e concreto (a marginalidade), mostra como essa questão não tem sido resolvida pelas teorias liberais e tampouco pelos críticos destas teorias. A partir de suas hipóteses e guiado por elas, orienta seu trabalho em duas direções: por um lado, realiza a crítica das propostas educativas existentes explicando seu fracasso e insuficiência e, por outro, formula sua proposta (Garayalde, 2008).

## **2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica**

A partir das discussões colocadas delinea-se uma nova corrente pedagógica que ainda hoje tem em curso seu processo de elaboração através da colaboração de vários estudiosos (Duarte, 1994).

Esse novo pensamento nasceu do desejo de uma análise dos problemas educacionais, que a despeito do seu caráter contraditório, resultassem em novas possibilidades para a prática pedagógica de maneira a alterá-las e articulá-las com os interesses populares em transformação na sociedade. Por sua vez, esse novo pensamento seguiu se desenvolvendo até definir-se como tendência histórico-crítica procurando “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (Saviani, 2008b, p. 71).

Então, chega-se à PHC, à qual são propostas algumas tarefas. Dentre elas a necessidade de buscar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, compreendendo seus aspectos tais como: condições de produção, manifestações e tendências atuais. Também busca-se a conversão deste saber objetivo em saber institucionalizado e assimilado por estudantes no espaço e tempo das instituições de ensino. Por fim, busca-se garantir, para além da incorporação do saber objetivo pelos alunos, o aprendizado dos seus

processos de produção junto as suas tendências de transformação (Saviani, 2008b).

Tais tarefas demonstram que a PHC tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis). Busca contribuir para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos, na direção de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na gestão de uma prática educativa questionadora, crítica e emancipadora (Batista & Lima, 2012).

Assim, considerando os desafios apresentados, coloca-se, primeiramente, a necessidade de discussão de alguns temas, como forma de se avançar no desvelamento das estruturas, características e possibilidades da PHC. São eles: natureza e especificidade da educação, como forma de subsidiar a definição do saber objetivo produzido historicamente, juntamente com a inquirição da possibilidade de objetividade, uma vez que a neutralidade “é impossível por que não existe conhecimento desinteressado” (Saviani, 2008b, p. 8).

### ***2.2.1 A natureza e a especificidade da educação***

A PHC parte do pressuposto de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos de maneira que “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2008b, p. 11). Neste diapasão, coloca-se a máxima de que a diferenciação dos homens em relação aos outros animais repousa no trabalho, uma vez que o homem necessita produzir diuturnamente sua sobrevivência, moldando a natureza às suas conveniências.

O trabalho, por sua vez, instaura-se no momento em que se coloca a intencionalidade do seu agente na ação, ou seja, quando se tem uma ação deliberada na direção de determinada finalidade. Desta maneira, verifica-se que o processo de produção da existência humana se

materializa em uma dicotomia: de um lado temos a perseguição da subsistência material, através da produção de bens, pelos homens, enquanto, em outra frente, temos a necessidade de antecipar, sob a forma de ideias, os objetivos reais da ação. Na primeira relação, se materializa o trabalho material, na segunda percebe-se o trabalho não material (Saviani, 2008b).

Este último, a seu turno, também se divide em duas modalidades, sendo que, no primeiro caso, têm-se aquelas atividades em que o produto descola-se do produtor, produzindo um lapso entre a produção e o consumo. No segundo caso, estão as atividades que, ao contrário do já explicitado, resultam em um produto que não se separa do seu ato de produção, ou seja, tem-se o ato de produção imbricado no ato de consumo (Marx, 2010). Tal situação se amolda perfeitamente ao caso da educação. Nestes termos, verifica-se que o ato de ensinar tem sua produção inseparável de seu consumo.

Assim, compreendida a natureza da educação, passa-se a compreensão de sua especificidade. Segundo Saviani (2011a) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Como consequência, advoga-se que a educação destina-se a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana concomitantemente à definição das formas mais adequadas a este objetivo (Saviani, 2009).

Naturalmente que a identificação destes elementos culturais também suscita controvérsias. Para Saviani (2008b), neste propósito, deve-se “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p. 13). Na propositura do que é essencial, no que concerne aos conteúdos do trabalho pedagógico, recorre-se à noção de clássico. Além disso, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe,

necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2008b, p. 14).

No tocante à definição das formas mais adequadas, deve-se buscar organizar os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) de maneira a realizar, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2011b).

Ante o exposto, argumenta-se que o ensino formal (um dos aspectos da educação) deve pautar-se pela missão de socializar o saber sistematizado, elaborado e a cultura erudita, relegando ao segundo plano ou atividade acessória, o conhecimento espontâneo, fragmentado e a cultura popular. Esclarece-se, ainda no trato das especificidades da educação, que às instituições de ensino cumpre as questões da ciência, devendo garantir a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso dos rudimentos desse saber (Saviani, 2011c).

Por fim, coloca-se a especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que devem versar sobre a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo (Saviani, 1994).

### ***2.2.2 A questão do saber objetivo***

A questão do saber objetivo, questionado enquanto possibilidade a partir da constatação da não neutralidade do conhecimento, tão comum em estudos de cunho crítico<sup>4</sup>, deve ser entendida, segundo Saviani (2008b) através da desconstrução do vínculo posto por esta

---

<sup>4</sup> Para se aprofundar em estudos críticos que tratam da não neutralidade do conhecimento, sugere-se verificar os trabalhos de Nosella (1979; 1983) e Mello (1982).

condição.

Seu argumento funda-se na defesa de que a questão da neutralidade é um ponto ideológico, que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade tem cunho gnosiológico, ou seja, considera a correspondência ou não do conhecimento com a realidade a qual se refere. Como se vê, não há como pensar em conhecimento desinteressado, dada a impossibilidade da neutralidade. Contudo, a afirmação anterior não impossibilita a objetividade.

Para Saviani (2008b) “se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade” (p. 57). Na etapa histórica atual, o saber objetivo é obstaculizado pela burguesia, a quem não interessa desvelar suas condicionantes, uma vez que não mais lhe interessa proceder à crítica da ordem vigente, através de sua historização (Saviani, 2012b). Já os trabalhadores, ao contrário, devem insistir na objetividade como forma de demonstrar os mecanismos de sua condição.

Com efeito, deve o saber institucionalizado buscar o saber objetivo e universal ou as formas mais desenvolvidas do conhecimento (Duarte, Ferreira, Malanchen & Muller 2012). Essas formas tratam de uma “organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (Saviani, 2008b, p. 63). Desta forma, garante-se a reapropriação, por parte dos estudantes, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente.

Como se vê, a PHC traz consigo uma grande preocupação com a emancipação popular como forma de subsidiar uma transformação da sociedade pautada pelos seus interesses. Esta pedagogia se estrutura voltada para compreender os limites da educação vigente, buscando a superação destes limites por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos

práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas (Saviani, 2010). O que demonstra o empenho em fundar a compreensão da gestão da prática educativa na produção da existência humana pelos próprios homens agindo sobre a realidade natural e cultural e transformando-a em função de suas necessidades (Saviani, 1994).

Esta estruturação tem por objetivo identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente de maneira que se possam reconhecer as condições de sua produção, bem como suas principais manifestações e tendências atuais de transformação (Saviani, 2011c). Estes objetivos caminham na direção de definir a formação como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008b, p. 13). Desta maneira, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos.

Tais objetivos aparecem articulados com a centralidade dos conteúdos, uma vez que para esta pedagogia é cara a noção de que somente o domínio do conhecimento historicamente construído é capaz de criar condições para a mudança da sociedade através da educação.

Desta maneira os conteúdos devem ser tratados com uma preocupação excessiva em relação à qualidade e obrigatoriedade. Também devem ser “planejados intencionalmente e vinculados a questões sociais, políticas, históricas e culturais” (Baczinski, 2012, p. 40). Tais condições são o fruto da noção de que, através do ensino profundo dos conteúdos, consegue-se que o dominado venha a dominar aquilo que os dominantes dominam, o que é uma condição de libertação (Saviani, 2005 & Saviani, 2009). Nesta direção, Santos (2005) observa

que “libertar as camadas populares pressupõe uma ação educativa que vá além da repetição de refrões políticos ou posições ideológicas ortodoxas e extremistas” (p. 6). É defendida a instrumentalização do cidadão para que, por meio da educação, ele ganhe condições de atuar por si mesmo, como forma de fortalecer seu grupo e diminuir o peso da opressão sobre seus ombros (Santos, 2005). Ainda neste contexto, Steimbach (2008) argumenta que é preciso “engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (p. 2).

Considerando a relevância, já explicitada dos conteúdos, passa-se a organização destes. Nesta perspectiva, os currículos devem privilegiar uma nova forma pedagógica que privilegie as contradições, as dúvidas e os questionamentos que devem ser materializados através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conhecimentos para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008b). Some-se a isso, a necessidade de se questionarem as certezas e as incertezas, retirando dos conteúdos a sua forma naturalizada, pronta e imutável (Gasparin, 2011; Malanchen, Matos & Pagnoncelli, 2012). Assim, cada agrupamento de conteúdo deve ser “analisado, compreendido e aprendido dentro de uma totalidade dinâmica” (Gasparin, 2011, p. 3) no processo de ensino aprendizagem. Destas diretrizes decorre a necessidade de evidenciar que estes conteúdos contém “dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais” (Gasparin, 2011, p. 2).

Ainda quanto aos currículos pautados por essa pedagogia, Cunha (1994) adverte que é necessário um trabalho constante para distinguir atividades que são curriculares daquelas que são extracurriculares, privilegiando os conteúdos científicos, organizados num currículo disciplinar, onde haja sua valorização, superando o espontaneísmo no processo de ensino-aprendizagem (Baczinski, 2012). Esta distinção é importante para que a escola se ocupe

daquilo que é prioritariamente a sua função, independente do nível de ensino: socializar o saber sistematizado. Tal afirmação pode ser verificada quando Saviani (2008b) coloca que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p. 14).

No que se refere à avaliação, deve-se estabelecer indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que este deve responder (Gasparin, 2011).

Quanto aos envolvidos no processo educativo, espera-se que o professor tenha clareza dos determinantes sociais e das construções históricas que permeiam os conteúdos, como forma de favorecer o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. Assim compreende-se que o eixo norteador da ação metodológica do professor, que se propõe a trabalhar com a PHC, é a prática social concreta (Saviani, 2011b). A este professor cabe a tarefa “de realizar a mediação entre o conhecimento, desenvolvido e sistematizado socialmente, e o aluno, para que este possa também apreender de forma sintética as relações sociais” (Batista & Lima, 2012, p. 29). O professor é aquele que “já se apropriou da realidade e que, em condições planejadas, vai dirigir o desenvolvimento das novas gerações com a finalidade de que esses indivíduos tomem para si o patrimônio humano-genérico (conhecimento)” (Marsiglia, 2012, p. 122).

Quanto aos alunos, espera-se envolvimento e iniciativa em perceber as mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado. Este aluno, que parte da aprendizagem de disciplinas, *a priori* colocadas de forma caótica, desarticulada e sincrética, deve conseguir, adiante, apropriar-se do conhecimento destas mesmas diferentes disciplinas

de forma articulada (totalidade) por meio da síntese (Batista & Lima, 2012). Assim, o aluno é “aquele que aprende e participa ativamente do processo educativo de forma que assimile os conhecimentos transmitidos” (Marsiglia, 2012, p. 123).

Como se observa, Saviani ao capitanear a perspectiva histórico-crítica propõe uma superação com incorporação, no que tange as experiências acumuladas por pedagogias anteriores. Segundo Santos (2005), “incorporar significa absorver aquilo que está solidamente testado pela prática, indo além” (p. 7). Dito isso, também é necessário examinar as bases teóricas e métodos que norteiam a PHC.

### ***2.2.3 Bases teóricas***

A PHC tem no pensamento marxista sua base (Santos, 2012). Sua fundamentação teórica, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, “propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2012a, p. 161). Investigações estas que caminharam na direção de “esclarecer as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma de mais alto nível” (Saviani, 2005, p. 240).

Nesta direção, descobre-se que esta pedagogia conta com fundamental contribuição de Marx e Engels (Saviani, 2012c), sendo “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski” (Saviani, 2010, p. 421). Corroboram esta visão Batista e Lima (2012) ao ensinarem que a

PHC se constitui “numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas pós-modernas” (p. 1).

Enunciadas estas filiações teóricas, verifica-se que a PHC emerge embasada em princípios filosóficos e políticos, oriundos de investigações realizadas sobre o capitalismo, congregando, em seu processo teórico-prático, dois elementos principais: o materialismo dialético e o materialismo histórico (Scalcon, 2002 & Frigotto, 1994).

Ao tratar do primeiro ponto, Saviani (2008b) ensina que “de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre conceitos, mas uma dialética do movimento real” (p. 141). Trata-se de uma dialética histórica, expressa no materialismo histórico, uma vez que busca explicar todo um processo, desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação neste bojo (Oliveira, 1994).

O materialismo histórico considera o homem como o ser que, no trabalho e pelo trabalho, articula o saber e o fazer, criando e recriando continuamente seus meios de subsistência aliado ao engendramento da cultura como fruto desse trabalho material e não material, de maneira que tais condições lhe permitam pensar, explicar e compreender, através de conceitos e teorias, a realidade concreta do mundo (Saviani, 2011c).

Portanto o materialismo histórico está ancorado num fato concreto: a primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos (Marx, 2010 & Oliveira, 2004). Assim, falar em trabalho e cultura é pressupor vida social, ou seja, inferir que não existe o ser isolado do contexto (Rosella & Caluzi, 2004). Neste sentido, Marx e Engels ensinam que os homens ao produzirem seus meios de existência, produzem indiretamente sua própria vida material (Marx & Engels, 1998).

O sentido de práxis na PHC ancorou-se nas contribuições de Sanchez Vazquez (1968). Para este autor, a práxis deve ser entendida como um conceito sintético que articula a teoria e a prática ou, na apropriação de Saviani (2008b), “uma prática fundamentada teoricamente” (p. 141). Justifica-se tal posição verificando-se que, ao se pensar a teoria desvinculada da prática, chega-se a mera contemplação, enquanto, de outra sorte, se se defende a prática desvinculada da teoria, logra-se como resultado o puro espontaneísmo, ou seja, o fazer pelo fazer. Também se adverte para o erro engendrado na tensão idealismo e pragmatismo. Ouça-se Saviani (2008b): “o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática” (p. 141).

Feitas essas explicações, reforça-se a opção da PHC pelo marxismo já que esta teoria busca a articulação entre a teoria e a prática, unificando-as na práxis. Observa-se um movimento prioritariamente prático, fundamentado teoricamente no que Gramsci (1978) demonstrava ao tratar da filosofia da práxis. Ato contínuo, esta filiação teórica se manifesta na PHC desde a questão do método até questões como conteúdo, conhecimento e ação do professor.

No que diz respeito ao método, floresce o desejo de que o conhecimento se ponha no movimento da passagem do empírico para o concreto, através da mediação do abstrato. A isso equivale dizer que se busca a transformação da síncrese em síntese, pela mediação da análise, numa estrutura que será detalhada no próximo tópico.

O que interessa neste momento é apenas estabelecer o primado da prática sobre a teoria, explicado por Saviani (2008b) nos seguintes termos: “a teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela

iluminada” (p. 142).

Quanto ao conteúdo e conhecimento desejado, verifica-se a defesa de uma educação que possibilite a incorporação dos elementos do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente, de maneira a integrar o conjunto dos meios de produção. Neste quesito, Saviani (2012c) justifica recorrendo à noção de aluno concreto e aluno empírico. Para ele o conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, mas, com toda certeza, integra as obrigações do aluno concreto que enquanto síntese das relações sociais e parte de uma sociedade estabelecida, sofre a exigência deste tipo de conhecimento. O professor é posto na posição de viabilizar a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente, uma vez que domina de forma relativamente sintética as relações sociais.

Assim ancorada no materialismo histórico, a PHC se apresenta como uma teoria pedagógica preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem (Marsiglia & Oliveira, 2008). Aqui, a educação “é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Saviani, 2010, p. 423).

Explicadas essas filiações da teoria em estudo, parte-se para o exame das bases psicológicas que a sustentam. Essa preocupação se coloca pelo fato da psicologia orientar tanto o pensamento, como a prática pedagógica “ao colocar à disposição da humanidade um aglomerado teórico, quase que incalculável, capaz de contribuir para o encontro de respostas cada vez mais aproximadas das questões e problemas colocados pela e para a educação escolar” (Scalcon, 2002, p. 45). Demonstra-se a necessidade de se explicitar as referências que ajudam a interpretar a realidade da vida humana ao tratar do educando na multiplicidade dos aspectos que o envolvem.

No que se refere à base psicológica, a PHC é tributária da perspectiva histórico-cultural (Vale, 1994). Esta perspectiva surge originariamente dos estudos realizados por Vygotsky e ancora-se filosófica e epistemologicamente “na ideia de que o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social” (Scalcon, 2002, p. 51). Prioritariamente, atribui-se à capacidade de transformar a natureza através do trabalho, por meio de instrumentos criados e aperfeiçoados, a distinção do homem enquanto espécie. Portanto, fica claro que “as concepções de Marx e Engels sobre o trabalho e o uso de instrumentos, a sociedade e a interação dialética entre o homem e a natureza que constituem as bases das principais teses da perspectiva histórico-cultural” (Scalcon, 2002, p. 51) têm como consequência uma psicologia na qual o desenvolvimento humano decorre da interação entre o indivíduo e o meio físico e social (Martins, 2011).

Vygotsky (1991) parte do pressuposto de que o processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano se fundamenta a partir de uma base biológica, que integra estruturas provenientes de duas raízes: uma ligada à história social da humanidade e outra ligada ao próprio indivíduo. Neste campo, ressalta-se a análise do reflexo da sociedade, que demonstra o exterior no mundo interior do indivíduo, considerando que o desenvolvimento cognitivo se dá pela interação social, de fora para dentro, e não pela construção de um plano interno do indivíduo, de dentro para fora.

Neste diapasão, ao se compreender o desenvolvimento humano como fruto do curso de apropriação da experiência histórico-cultural originária dos processos de relacionamento operados entre o organismo e o meio, formula-se, na visão de Vygotsky, a premissa de que “a constituição genuinamente humana se realiza no âmbito do conjunto das relações sociais, a partir de uma intensa dinâmica de formação e transformação do homem e da realidade e da realidade pelo homem” (Scalcon, 2002, p. 114).

De posse desta noção, acrescenta-se que a aprendizagem é possível mesmo que os alunos ainda não tenham todas as funções intelectuais para compreenderem os conceitos apresentados. O que ocorrerá, de acordo com esta teoria, é que essas funções serão desenvolvidas conforme os conceitos apresentados e ensinados exigirem a existência dessas funções intelectuais. E isto naturalmente, demanda algum tempo que é relativo, dependendo de cada indivíduo (Rosella & Caluzi, 2004).

O processo educativo, por sua vez, deve “dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural” (Duarte, 1994, p. 147; Duarte, 2012), transformando as instituições de ensino num espaço onde o saber socialmente construído pode de fato ser socialmente distribuído. Some-se a isso a dimensão política e social, que nesta visão, é representada pela prática pedagógica vista como prática social, na medida em que é estruturada nas necessidades concretas do educando baseando-se na sua realidade mais emergente (Scalcon, 2002).

Neste contexto, a educação assume o completo desenvolvimento do educando, buscando abranger as dimensões que o envolvem na vida concreta. Nas palavras de Scalcon (2002) “a onilateralidade (desenvolvimento multilateral, total e completo) do educando é perseguida, visando à formação do homem situado histórica e culturalmente no espaço social, do homem crítico e autocrítico e do homem, igualmente como o educador, um prático social” (p. 65).

Considerando o que foi discutido, fica claro que a PHC busca o materialismo histórico e a inspiração da psicologia histórico-cultural “para alicerçar-se como teoria pedagógica que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade, apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando e definir seus métodos de ensino” (Scalcon, 2002, p. 121).

Por fim, esclarecidas as principais filiações teóricas, coloca-se a necessidade de lembrar a complementariedade de alguns autores, considerados clássicos na área da educação, que subsidiaram a construção da PHC ao abordarem os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico. Cita-se Suchodolski (1984), Manacorda (1989), Snyders (1974) e Snyders (1976), no âmbito da filosofia da educação; Makarenko (1989) e Pistrak (2011), que tratam especificamente de pedagogias de esquerda; Broccoli (1977) e Betti (1981), que são estudiosos de Gramsci.

#### **2.2.4 O método**

Um ponto fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia é a definição e estruturação dos procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula. No caso da PHC, Saviani (2008b, 2010) nos esclarece que a grande contribuição nessa seara foi dada pelo pesquisador João Luiz Gasparin. Esse autor ainda que tenha advertido que constituiu “uma didática da pedagogia histórico-crítica e não a didática desta perspectiva” (Gasparin, 2011, p. 8), elaborou uma proposta que teve como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, com ampla aceitação e uso por parte dos signatários da PHC.

Esta proposta foi estruturada em quatro níveis descendentes. O nível mais amplo parte da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético<sup>5</sup>, tendo como fundamento o método da economia política de Marx. O segundo nível ancora-se na Teoria Histórico-

---

<sup>5</sup> O materialismo histórico-dialético entende que no processo de construção do conhecimento, deve-se partir da prática, como forma de ascender à teoria, devendo em seguida retornar a prática, numa perspectiva de práxis, buscando a junção inseparável entre teoria e prática em um novo patamar de compreensão da realidade e da ação humana (Marx, 2010).

Cultural<sup>6</sup> de Vigotski, que através da explicação do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato, defende a síntese de ambos. No terceiro nível, depara-se com os cinco passos propostos por Saviani (2008a) para a PHC, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Por fim, tem-se a leitura e interpretação de Gasparin (2011) a respeito de Marx, Vygotsky e Saviani, buscando transpor os fundamentos teórico-metodológicos destes autores para uma didática teórico-prática.

Fica esclarecido que este método parte do princípio de que o “indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder” (Gasparin, 2011, p. 2). Contudo adverte-se que esses mesmos conteúdos devem ser pensados de forma contextualizada, deixando sempre claro, a estes alunos, que refletem uma construção histórica, embasada na maneira como os homens conduzem suas vidas nas relações de trabalho em cada modo de produção. Desta maneira, os conteúdos devem estampar dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais que devem ser aprendidas no processo de ensino aprendizagem (Gasparin, 2011).

Também se exige “a valorização da contradição, da dúvida, do questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável” (Gasparin, 2011, p. 3). Não obstante, cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e aprendido em termos de uma totalidade dinâmica impondo às instituições de ensino a mudança do trabalho pedagógico

---

<sup>6</sup> A perspectiva histórico-cultural surgiu originariamente dos estudos de Lev Semyonovich Vygotsky. Filosófica e epistemologicamente esta perspectiva entende que o homem, como ser histórico, se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Assim, as bases desta noção são estruturadas sobre as concepções de Marx e Engels acerca do trabalho e do uso de instrumentos, sociedade e dialética entre o homem e a natureza (Vygotsky, 1991, 2001).

com vistas a estes novos desafios.

Desta forma, assentados nas perspectivas supra explicitadas, chega-se a proposta didática da PHC que perpassa cinco momentos distintos.

A primeira etapa ou o ponto de partida é a prática social. Parte-se do princípio que o trabalho inicial do educador é tornar o objeto de estudo em objeto do conhecimento do aluno (Vasconcellos, 1993). Reconhece-se que, dentre as várias maneiras de motivar o aluno, deve-se escolher conhecer a prática social imediata, como também a mediata do aluno, ou seja, entender a impressão do aluno sobre determinado conteúdo, como também a prática imiscuída nas relações sociais como um todo. Segundo Gasparin (2011), “conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa” (p. 13).

Deve-se lembrar de que os conteúdos, salvo situações específicas, não interessam, *a priori*, aos alunos. Assim recomenda-se ao professor que contextualize, dentro da disciplina, o conhecimento dos alunos buscando, ao mesmo tempo, situar a disciplina em relação à área de conhecimento científico à qual pertence e, no seu tempo, situar a área do conhecimento científico objeto de análise em relação à totalidade social (Gasparin, 2011).

Na concepção de Vygotsky (2001), partir do conhecimento que o aluno detém sobre o conteúdo, seria partir do nível de desenvolvimento atual, onde o aluno com autonomia resolve as tarefas diárias por si, lembrando que “a aprendizagem escolar nunca começa do vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento” (p. 68). Marsiglia (2011) facilita o entendimento destes conceitos no momento em que explica que “o primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento atual do aluno relacionado à prática social do educando, baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica” (p. 105).

Para Saviani, neste ponto de partida tanto o professor quanto os alunos podem se posicionar diferentemente, uma vez que partem de níveis distintos de compreensão da prática social. “Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de síntese precária, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (Saviani, 2008a, p. 56).

Nestes termos, no início do trabalho os alunos devem ser cientificados do conteúdo a ser abordado, buscando em seguida a compreensão do domínio que já possuem, bem como dos possíveis usos que fazem dele na prática social. Esta etapa permitirá verificar as percepções do aluno, enquanto evidencia ao professor o grau de compreensão que ele próprio detém sobre o assunto. Contudo, adverte Gasparin (2011), “tanto os conhecimentos prévios que os alunos manifestam em sala de aula, como suas curiosidades sobre o tema não são em si definidores do conteúdo científico que deverão aprender” (p. 29).

Lembra-se que os interesses particulares dos alunos não tem centralidade no trabalho pedagógico, sendo apenas o ponto de partida. O que deve definir os conteúdos são as necessidades técnico-científico-sociais. Essas necessidades, oportunamente, são definidas tendo por base as orientações dos órgãos competentes e as diretrizes das instituições. Assim “os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje” (Gasparin, 2011, p. 29).

No segundo passo tem-se a problematização. Nesta etapa, deve-se detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Aqui, tanto o conteúdo quanto a prática social assumem novas possibilidades, na medida em que se inicia a análise da prática a partir da teoria. Segundo Gasparin (2011) “inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições” (p. 34).

Na problematização há o confronto do conteúdo curricular com a prática social, buscando definirem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas com base em conteúdos específicos. No magistério superior deve-se partir da realidade curricular encontrada, o que leva à valorização dos programas já prontos e em execução nas disciplinas. A partir destes instrumentos levantam-se as grandes questões sociais, buscando verificar as implicações do conteúdo para a prática social. Adverte-se que a maioria das questões identificadas na prática social não é passível de solução apenas pelo conteúdo tratado, devendo-se responder a esta limitação através da seleção dos mais pertinentes ou da formulação de outras mais adequadas ao conteúdo em pauta (Gasparin, 2011).

Esta fase engendra um grande desafio para alunos e professores na medida em que constitui uma nova forma de considerar o conhecimento, tanto em suas finalidades quanto na forma de comunicá-lo e reconstruí-lo. O que se vê é que o aluno, após ter sido desafiado e provocado, apresenta algumas hipóteses de encaminhamento, comprometendo-se com a busca de soluções para as questões postas. Assim, o conteúdo, que era visto como um conjunto de informações programáticas, assume gradativamente um significado subjetivo social (Gasparin, 2011; Santos, 2005 & Saviani, 2008a).

A fase de instrumentalização é aquela que possibilitará o confronto dos sujeitos da aprendizagem (alunos) com o objeto sistematizado do conhecimento (conteúdo). Segundo Gasparin (2011) “os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (p. 49), o que demonstra que os estudantes e o objeto de aprendizagem tem uma relação mediada pelo professor.

Todavia, adverte-se que nenhuma das três partes (aluno, professor e conteúdo) é neutra,

uma vez que todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos e de classe do meio em que se encontram ou provêm (Saviani, 2008a). Nesta medida, só se chega a uma aprendizagem significativa, no momento em que os alunos se apropriam do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, conseguindo recriá-lo e apropriar-se dele realizando a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico (Gasparin, 2011 & Vasconcellos, 1993).

Naturalmente, esta caminhada rumo à aprendizagem significativa não se dá de maneira linear, sendo que o conhecimento será construído através das aproximações sucessivas. Em cada nova abordagem são aprendidas novas dimensões do conteúdo. Temos então que a instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2011, p. 51). Neste caminho, colabora Bezerra (2000) ao ensinar que o objeto principal do ensino se faz ao possibilitar a instrumentalização do aluno para atuar na superação dos problemas sociais.

Reforça-se que o saber constituído transforma-se em uma ferramenta de trabalho e luta social. Isso se dá na medida em que o confronto entre o conhecimento cotidiano, trazido pelos alunos, e o conteúdo científico, apresentado pelo professor, implicam que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo, resultando num processo que acontece sem a destruição do prévio. O conhecimento novo é mais elaborado e crítico, porém sempre construído a partir do existente (Gasparin, 2011), constituindo o processo de continuidade e ruptura na construção do conhecimento (Snyders, 1988).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem configura-se como importante instrumento de transformação dos alunos em cidadãos mais autônomos. “Se o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor, ao

término do período escolar pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de aluno participativo, sem a presença e intermediação do professor” (Gasparin, 2011, p. 118). Como se vê, a instrumentalização é o centro do processo pedagógico, pois nela se realiza efetivamente a aprendizagem (Gasparin, 2011).

Chega-se então à catarse. Para Saviani (2008a) é “o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (p. 57), como parte constitutiva do momento culminante do processo educativo, que busca incorporar os instrumentos culturais que passam a ser elementos ativos de transformação social (Saviani, 2012b). Neste momento, é quando se realiza, pela mediação da análise no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese, o que possibilita aos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados, quanto era possível ao professor (Saviani, 2008a).

A partir daí, dá-se a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, de maneira a demarcar uma nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção e reconstrução social. Tem-se a expressão teórica dessa postura mental do aluno, o que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, “a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo apreendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada, a manifestação do novo conceito adquirido” (Gasparin, 2011, p. 125). Complementando, Wachowicz (1989) revela que catarse é a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos, demonstrando que, para além de aprenderem o conteúdo dado, constituíram para si uma nova visão de mundo.

Neste ponto de chegada, o aluno pode verificar que a sua realidade anterior não é exatamente “natural” como pensava e sim “histórica”, já que é produzida e reproduzida por homens em determinado tempo e lugar, com intenções ora explícitas, ora implícitas, de

acordo com necessidades socioeconômicas delimitadas por esses mesmos homens (Gasparin, 2011).

De posse desta noção, o aluno também “é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressituaando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido” (Gasparin, 2011, p. 126). O que se observa é que não foi aprendido apenas um conteúdo, mas algo que tem utilidade e significado para a vida, inclusive exigindo um compromisso de atuação na transformação social.

Ressalta-se que na catarse há, conforme Gasparin (2011),

a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática da nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal (p. 127).

Por fim, retorna-se à prática social, que no caso desta pesquisa, por se tratar do ensino superior será “predominantemente profissional nas dimensões do exercício específico de um ofício, mas também na nova forma de pensar a realidade como um todo” (Gasparin, 2011, p. 141). Esta prática social final é a confirmação de que aquilo que o educando, outrora somente realizava com a ajuda dos outros, agora é conseguido sozinho. Tem-se a apropriação do conteúdo configurando um novo uso social, o que reforça o pressuposto de que a educação “é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (Saviani, 2009, p. 6).

Enfim, esta prática social final se confunde com a prática inicial, muito embora não sejam as mesmas. Parecem quando se pensa nelas como suporte e contexto, pressuposto e

alvo ou fundamento e finalidade da prática pedagógica. Contudo, se distanciam quando se verifica que o modo de se situar em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

### **2.2.5 Críticas**

Como qualquer outra proposição de natureza pedagógica, a PHC enfrenta também questionamentos e críticas acerca de seus posicionamentos e escolhas. Essas críticas, que se busca esmiuçar na sequência, nascem tanto da direita quanto da esquerda, na medida em que consideram que ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo que a burguesia produziu, e assim acabam fazendo uma espécie de coro comum com a direita, fustigando a PHC (Saviani, 1994).

Para efeito deste trabalho, procurou-se organizar essas críticas agrupando-as em função de seus conteúdos, como forma de facilitar o seu entendimento e viabilizar o questionamento de sua pertinência. Desta maneira, chega-se a algumas objeções que são tratadas em seguida.

A primeira objeção à PHC diz respeito a uma suposta tensão existente na oposição entre forma e conteúdo. Para alguns, a PHC seria conteudista e, portanto, desconsideraria as formas, processos e métodos pedagógicos. No entanto, essa secundarização das formas e métodos parece descabida. Afirma Saviani (2008b) que “pedagogia, como é sabido, significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor” (p. 75). Em seguida tal escravo passava a ser o próprio educador, até que os romanos, percebendo a cultura dos escravos gregos, lhes confiavam a educação de seus filhos. Esta explicação etimológica, ainda que tenha seu sentido alterado, em nível semântico, demonstra que a palavra pedagogia

significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura. Isto remete à ideia de um caminho que se percorre para se chegar a determinado lugar. E este caminho corresponde ao significado etimológico da palavra método como: caminho para (Saviani, 2012a).

Isto demonstra que a pedagogia prima pela organização dos processos de ensino, com vistas a descobrir as formas mais adequadas à sua finalidade, considerando que os conteúdos se produzem a partir das relações sociais com relativa autonomia das instituições de ensino. Tal posicionamento também é o da PHC, o que desmonta o argumento da primeira crítica colocada.

Uma segunda objeção ancora-se na denúncia da suposta dicotomia existente entre a socialização e a produção do saber, o que reforçaria a noção de escola como função socializadora. O que a PHC defende consubstancia-se na crença de que a produção do saber é social e, portanto, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber, por sua vez, significa expressar de maneira elaborada o que emerge da prática social. Assim a expressão elaborada pressupõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Desta digressão, emerge a importância da escola que permite o acesso aos instrumentos, por parte dos trabalhadores, que irão elevá-los ao nível da elaboração do saber, ainda que continuem contribuindo para sua produção (Saviani, 2012c). Considerado o exposto, clarifica-se que, no âmbito da PHC, a questão da socialização do saber não pode ser equiparada a uma visão funcionalista.

Seguindo, apresenta-se uma terceira crítica que propala a importância dada à aquisição do saber pela PHC em detrimento do desenvolvimento da consciência crítica. Tal colocação sugere a possibilidade de desenvolvimento da consciência à margem do saber ou de maneira inconsciente. A isso Saviani (2008b) responde que “o nível de consciência dos trabalhadores

aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber” (p. 78).

Também há aqueles que vêm na PHC o tratamento do saber como algo definitivo e acabado, que é apenas transmitido. Mais uma vez, a crítica é refutada, na medida em que afirmar que o saber é produzido socialmente implica constatar que ele está sendo produzido e, portanto, não é estático ou acabado. Assim, falar em socializar um saber existente é defender que o saber “é suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais” (Saviani, 2008b, p. 78).

Por fim, verifica-se uma tensão entre o saber erudito e o saber popular. Aqui, os críticos denunciam que a PHC valoriza a cultura erudita em detrimento da cultura popular. Some-se a isso a ideia de que ao centrar-se no ponto de chegada, desconsidera-se o ponto de partida tão caro à pedagogia nova. Na primeira denúncia, observa-se a dicotomia que se expressa na noção de cultura erudita como artificial, constituindo-se como parte e ferramenta de opressão da classe dominante, em contraposição à defesa da cultura popular que seria verdadeiramente autêntica e própria da libertação. Some-se a isso a crítica de que os defensores da PHC acreditam no saber erudito ou científico como conhecimento revolucionário, o que lhes permite centrar a educação no ensino de processos de trabalho, que configurariam a domesticação dos indivíduos ao trabalho alienado (Duarte, Ferreira, Malanchen & Muller, 2012; Duarte, 2011).

Saviani (2008b) responde a estas considerações esclarecendo que “nem o saber erudito é puramente burguês, e portanto dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes, que ao se converterem em senso comum, penetram nas massas” (p. 79). Some-se a isso a postulação de que para desenvolver a cultura assistemática e espontânea do povo, não são necessárias as

instituições de ensino, uma vez que ela se desenvolve por seus próprios mecanismos consubstanciados em lutas, relações e práticas. Deve sim o ensino formal se ocupar do saber sistematizado, como forma de possibilitar ao povo expressar de forma elaborada os conteúdos que lhe interessa.

Quanto à pretensa desconsideração do ponto de partida, basta verificar o argumento de que “o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado” (Saviani, 2008b, p. 80). Ou seja, a cultura popular é importante no ponto de partida, mas não deve ser objetivo do ponto de chegada do trabalho pedagógico.

### 2.2.6 Síntese

Terminadas as descrições e análises prometidas e levando em conta o que a literatura consultada coloca sobre a PHC, através da discussão de seus pressupostos, características, bases teóricas, métodos e críticas, entende-se por bem estruturar estes dados no Quadro 1 que segue.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Contexto do surgimento</b>	- Década de 1980. - Necessidade de superação da gestão da prática educativa vigente. - Busca de avanço em relação à polarização entre tendência tecnicista e tendência crítico-reprodutivista na gestão da prática educativa.
<b>Estudos relevantes à teoria</b>	- Silva Júnior (1994); Scalcon (2002); Santos (2005); Saviani (2008a); Saviani (2008b); Saviani (2010); Gasparin (2011).
<b>Pressuposto pedagógico</b>	- Teoria Crítica.
<b>Foco</b>	- Atuação na transformação da gestão da prática educativa na direção dos interesses dos dominados através do domínio das condições dos dominadores.
<b>Objetivos</b>	- Encontrar caminhos e formas de intervenção para que a escola contribua para a transformação da realidade imposta.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente.</li> <li>- Reconhecer as condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade.</li> </ul>
<b>Premissas da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio do saber produzido historicamente como condição de mudança da realidade.</li> </ul>
<b>Premissas do currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralidade dos conteúdos.</li> <li>- Estímulo à autonomia.</li> <li>- Valorização das contradições, dúvidas e questionamentos.</li> </ul>
<b>Organização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturada através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos.</li> <li>- Distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares, com foco nos primeiros.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco principal no saber sistematizado, científico e erudito.</li> </ul>
<b>Métodos característicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focar no ensino e domínio profundos dos conteúdos.</li> <li>- Retirar a forma naturalizada, pronta e imutável dos conteúdos.</li> <li>- Evidenciar as dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais dos conteúdos.</li> <li>- Buscar a apropriação do conhecimento através de etapas definidas como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construída a partir do estabelecimento de indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo, através do seu uso pelo aluno.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os determinantes sociais e construções históricas que permeiam os conteúdos.</li> <li>- Domínio dos conteúdos.</li> <li>- Levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.</li> </ul>
<b>Papel do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver-se e tomar iniciativa na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.</li> </ul>

**Quadro 1 - Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Deste modo, apontaram-se as características da PHC, através de treze dimensões específicas, buscando subsidiar a compreensão do tema e contribuir para a construção de um modelo de análise que atenda aos objetivos deste trabalho.

### **2.3 Condições para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração**

Diante de todo o exposto, torna-se claro que a adoção da PHC, como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, enseja a satisfação de algumas condições. Neste trabalho, optou-se por agrupar essas condições de acordo com a seguinte divisão: concepção de curso, estruturação e agentes envolvidos no processo educativo.

Em relação à concepção de curso, é necessário que a gestão tenha como foco a intenção de que a prática educativa seja orientada na direção dos interesses dos dominados através do domínio das condições dos dominadores. Essa orientação pressupõe que seja garantido ao discente o domínio do saber historicamente produzido para que este tenha condições de garantir a mudança da realidade. Assim é necessário que os cursos busquem formas de intervenção, nas instituições de educação superior, que contribuam para a transformação da realidade social imposta, buscando reconhecer as condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade. Junto à atuação ora descrita, também se devem identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente.

No tocante a estruturação, é preciso que o currículo seja concebido tendo os conteúdos como elemento central, aliado ao estímulo à autonomia através da valorização das suas contradições, dúvidas e questionamentos. Estes conteúdos, por sua vez, devem ser fundados no saber sistematizado, científico e erudito, sendo revelados pela mediação de uma organização curricular fundada numa sistematização lógica, ordenada e gradativa, com clara distinção entre conteúdos curriculares, que constituem o foco do ensino, e conteúdos

extracurriculares, que devem ser tratados como acessórios. Quanto à avaliação, esta deve ser calcada no estabelecimento de indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso pelo aluno.

Ainda neste grupo, vale citar os métodos característicos de um processo educativo pautado pela PHC. Aqui, encontra-se um ensino com domínio profundo dos conteúdos aliado à evidenciação das suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais. Isto garante a retirada da sua forma naturalizada, pronta e imutável.

No que se refere à apropriação destes conhecimentos deve-se seguir as etapas definidas por Saviani (2010), conforme já explicitado: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Por fim, no que concerne aos agentes envolvidos no processo educativo, coloca-se ao professor a necessidade de dominar inteiramente os conteúdos, além de conhecer os determinantes sociais e construções históricas que o permeiam. Também se mostra a necessidade de considerar os interesses dos alunos, bem como seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Já ao aluno, fica a tarefa de envolver-se e tomar iniciativa na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.

Considerando a descrição das condições necessárias a um projeto de formação de Administrador, tendo por base a PHC, achou-se necessário a estruturação do quadro 2.

<p><b>Concepção de curso</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco na transformação da realidade social através do ensino.</li> <li>- Garantia do domínio discente sobre o saber produzido historicamente.</li> <li>- Reconhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade.</li> </ul>
----------------------------------	---

<b>Estruturação de currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralidade dos conteúdos definidos com base no saber sistematizado, científico e erudito.</li> <li>- Estímulo à autonomia.</li> <li>- Valorização das contradições, dúvidas e questionamentos.</li> <li>- Apropriação do conhecimento, através das seguintes etapas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.</li> <li>- Avaliação através de indicadores que revelem o domínio do conteúdo teórico pelo aluno.</li> </ul>
<b>Agentes envolvidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores que dominem inteiramente os conteúdos, conhecendo também os determinantes sociais e construções históricas que o permeiam.</li> <li>- Alunos que se envolvam na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.</li> </ul>

**Quadro 2 - Condições para que a PHC oriente a gestão da prática educativa de um curso de graduação em Administração.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Este quadro, conjuntamente ao quadro 1, foram fundamentais na definição dos critérios de análise que permitiram a incursão empírica, esmiuçada no capítulo seguinte.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo tem por objetivo delinear os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa. Para tanto são apresentados o problema de pesquisa conjuntamente às questões que orientam o trabalho. Na sequência, discute-se a escolha da natureza da investigação, partindo-se para o delineamento da pesquisa, onde se descrevem as etapas vencidas. São elas: etapa 1: pesquisa documental, etapa 2: escolha do método e etapa 3: pesquisa de campo. Por fim trata-se das escolhas referentes ao tratamento e análise dos dados.

#### **3.1 Problema de pesquisa**

A questão básica que orienta este estudo pode ser definida nos seguintes termos: Qual a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, a partir do contexto da PUC Minas, no Brasil, e da UdeM, na Colômbia?

A partir do questionamento explicitado e considerando a necessidade de se orientar a pesquisa na direção do esclarecimento que se pretende, surgiram questões que colaboraram com a reflexão durante todas as etapas vencidas. São elas:

- a) Quais as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, no âmbito da PUC Minas e da UdeM?
- b) Quais são as características dos cursos de graduação em Administração ofertados pela PUC Minas e pela UdeM?

- c) Quais as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa dos cursos de graduação em Administração ofertados pela PUC Minas e pela UdeM?

Buscando responder à primeira questão de pesquisa, pesquisou-se, tanto no Brasil quanto na Colômbia, a legislação nacional que se acreditava colocar alguma condição ou imposição à estruturação de cursos de Administração. Paralelamente, buscou-se junto à PUC Minas e à UdeM toda a normatização que disciplinasse o curso de graduação em Administração.

No tocante à segunda questão optou-se por descrever e analisar as características dos cursos de graduação em Administração das duas Universidades, tendo por base os parâmetros de análise definidos nos quadros 1 e 2, presentes no referencial teórico deste trabalho.

Quanto à terceira pergunta, procedeu-se a uma análise comparativa das características mapeadas e descritas, nos itens anteriores, com aquelas necessárias a um curso que se proponha guiar pela PHC. Novamente, os parâmetros definidos no quadro 1 e 2 do referencial teórico guiaram a análise como forma de se garantir a qualidade e a clareza das avaliações.

### **3.2 Abordagem de pesquisa**

Diante do problema de pesquisa e suas questões decorrentes, definiu-se a natureza da investigação como qualitativa. Este tipo de abordagem de pesquisa foi escolhida por que o trabalho não se escorou na utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (Vieira & Zouain, 2006) e tampouco teve sua lógica e coerência de argumentação baseadas em relações estatísticas entre variáveis, por meio das quais certos objetos ou unidades de

observação são descritos (Alasuutari, 1995). Contudo, isto não significa que se trata de uma pesquisa especulativa. Ao contrário, tem-se um “tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (Triviños, 2011, p. 118).

Nesta direção buscaram-se “descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis” (Vieira & Zouain, 2006), que permitiram maior grau de flexibilidade para a adequação da estrutura teórica ao estudo do fenômeno administrativo e organizacional, já bem colocado no problema de pesquisa. Pautou-se pela busca do que Deslauriers e Kérisit (2012) descrevem como “dados da experiência, as representações, as definições de situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos” (p. 147), que ainda que escapem à padronização estabelecida, constituem-se importantes em termos de análise, pois descrevem uma grande parte da vida social.

A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, localizando o observador. Considerando isto, assumiu-se uma abordagem naturalista e interpretativa, que significa estudar as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos nos termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin & Lincoln, 2006).

O enfoque dado ao campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como uma nova fonte de questões, permitiu tanto a busca de respostas às interrogações colocadas, como a possibilidade de se descobrirem questões surpreendentes sob alguns aspectos, mas geralmente mais pertinentes e adequadas do que aquelas que se colocavam no início da investigação (Deslauriers & Kerisit, 2012).

Valorizou-se o caráter repetitivo e retroativo do estudo, uma vez que esta possibilidade proporcionou o que Deslauriers e Kérisit (2012) chamam de “simultaneidade da coleta dos

dados, da análise (codificação, categorização, conceituação) e da elaboração de problemas de pesquisa, que alguns denominaram como modelo de adaptação contínua” (p. 148), o que contorna a constatação de que raramente, ou nunca, se está diante de uma série de procedimentos automaticamente consecutivos, no decorrer dos quais uma etapa da pesquisa deveria estar inteiramente terminada antes que as seguintes se iniciem (Selltiz 1967).

No que se refere ao objeto de pesquisa, observa-se que sua construção foi feita progressivamente de maneira que a partir da sua focalização, foram-se delimitando os contornos do problema (Deslauriers & Kerisit, 2012). E esse se transformou em fruto da instalação de um projeto de pesquisa, com subvenção, ao mesmo tempo em que estava ligado às circunstâncias do pesquisador, dentro do seu contexto econômico, social e político (Silverman, 1985).

Também se ancorou na dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio (Deslauriers & Kerisit, 2012), sem negligenciar que os sujeitos ou indivíduos pecam em fornecer explicações completas de suas ações ou intenções, de maneira que sua participação se reduz a relatos e histórias sobre o que fizeram. Isto posto, buscou-se uma variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível a experiência que se estudou (Denzin & Lincoln, 2006).

Quanto à coleta de dados, houve dois grandes critérios para julgar a validade dos instrumentos. O primeiro prezou a capacidade de estes trazerem as informações desejadas, enquanto o segundo foi determinado pela sua eficácia, somada a sua utilização, considerando tempo, custo e acessibilidade permitida, sem naturalmente negligenciar a ética (Zelditch, 1969; Marshall & Rossman, 1989).

Na análise dos dados, perseguiu-se a formulação de construções teóricas, categorias e

propriedades que serviram para organizar os dados e descobrir novas relações entre a teoria e o mundo real (Marshall & Rossman, 1989).

Feito isso, ainda entendeu-se necessário atender as cinco características básicas da investigação qualitativa propostas por Bogdan e Biklen (1994). Para isso elegeu-se o ambiente natural como fonte direta dos dados, de maneira a promover contato direto do pesquisador com o ambiente e conseqüentemente com a situação estudada, como forma de verificar as circunstâncias particulares nas quais o objeto se insere. Em segundo lugar, o foco recaiu na coleta de dados descritivos, tais como transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, memorandos, registros oficiais, etc. Isto posto, cuidou-se para apurar um olhar de que nada é trivial, podendo qualquer item assumir importância para a compreensão mais esclarecedora acerca do objeto de estudo. Ainda preocupou-se em atribuir maior importância ao processo que ao produto, por se ter ciência de que o problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. Neste diapasão, ainda optou-se por uma análise de dados de forma indutiva de maneira que as abstrações foram construídas à medida que os dados particulares foram se agrupando. Por fim, atribuiu-se importância vital ao significado considerando o interesse no modo como as diferentes pessoas envolvidas dão sentido à sua vida.

Colocadas estas posições, reafirma-se que o contorno qualitativo foi a melhor opção encontrada na consecução deste estudo, faltando então a justificativa do seu caráter exploratório como condição para se pensar as próximas etapas da metodologia.

Tal intento pode ser conseguido recorrendo-se a Deslauriers e Kérisit (2012), que explicam que “uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações” (p. 130), e a Triviños (2011) para quem “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua expectativa em torno de determinado

problema” (p. 109).

Como se observa, esta opção enseja estudos que são desenvolvidos com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, sendo usual sua escolha quando determinado tema é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele tecer considerações (Gil 2009 & Selltiz, 1967).

Por fim, recorreu-se a Gil (2009) que, ao tratar das pesquisas de caráter exploratório, esclarece que “de todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez de planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso” (p. 27).

### **3.3 Etapas de pesquisa**

A partir das considerações e ponderações feitas, delineou-se essa pesquisa, chegando-se a um desenho metodológico estruturado em três etapas distintas, que serão explicitadas no próximo item. São elas: pesquisa documental, escolha do método mais adequado aos objetivos propostos e por fim a pesquisa de campo.

#### ***3.3.1 Etapa 1: pesquisa documental***

Esta primeira etapa foi constituída por uma pesquisa documental. Considerando as explicações de Gil (2009) de que “as fontes documentais clássicas são os arquivos públicos e documentos oficiais, a imprensa e os arquivos privados” (p. 67), procurou-se, no Brasil, acesso aos documentos do MEC (Ministério da Educação) e seus órgãos subordinados tais como leis, resoluções, portarias, pareceres, diretrizes e manuais. Destaca-se a Lei n. 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. No tocante a regulamentação específica dos cursos de Administração, examinou-se as diretivas expedidas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial os pareceres: CNE/CES 001/2004 (Resolução do Conselho Nacional de Educação, 2004), que estabelece as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências, e CNE/CES 004/2005 (Resolução do Conselho Nacional de Educação, 2005) que retifica a primeira.

Na Colômbia, considerando a metodologia já explicitada, buscaram-se os documentos próprios do *Ministerio de Educación Nacional* (MEN), bem como de seus órgãos de assessoramento, chegando a importantes marcos legais do assunto em questão, tais como a lei geral de educação, criada sob o número 115 em 08 de fevereiro de 2004 (Ley n. 115 de 08 de febrero de 1994). Na seara específica dos cursos de administração, considerou-se a resolução 2.767 de 13 de novembro de 2003, que define as características específicas de qualidade para o cursos de graduação em Administração (Resolución n. 2.767 de 13 de noviembre de 2003).

Como se observa o foco foi a obtenção de informações a respeito das condições de estruturação de cursos de graduação de Administração nos dois países.

### ***3.3.2. Etapa 2: escolha do método***

Esta segunda etapa da pesquisa teve por objetivo a definição do método mais adequado a este estudo, considerando o problema apresentado e suas questões de pesquisa decorrentes. Diante desta necessidade de escolha, optou-pelo estudo de caso por se entender que as condições específicas deste trabalho amoldavam-se a este método, considerando suas especificidades e indicações colocadas pelos autores escolhidos para a sustentação teórica, a

saber: Ludke e André (1986), Yin (2010) e Triviños (2011).

Á luz dos ensinamentos de Ludke e André (1986), observou-se que este estudo apresentou algumas características que segundo as autoras são típicas de um estudo de caso. A primeira delas é que se busca a descoberta, de maneira que, mesmo partindo de alguns pressupostos iniciais, manteve-se atento aos novos elementos que emergiam durante o trabalho, de maneira que o quadro teórico inicial tornou-se uma estrutura básica a partir da qual novos elementos e dimensões foram acrescentados.

Também se privilegiou a interpretação do contexto com o desejo de retratar a realidade da forma mais completa e profunda possível, buscando revelar a multiplicidade de dimensões que compõem o problema. Nesta opção, o estudo se escorou também nos ensinamentos de Yin (2010) para quem o estudo de caso deve investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Optou-se por múltiplas fontes de informação, através da exploração de uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações distintas e ainda lançando mão de uma multiplicidade de informantes (Ludke, André, 1986 & Yin, 2010), conseguindo-se que este estudo revelasse experiências vicárias que permitissem generalizações naturalísticas por parte dos interessados nele (Ludke & André, 1986). Continua-se demonstrando que se procurou representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação estudada, de maneira a suscitar opiniões divergentes que colaborassem para a formação do ponto de vista de quem fizer uso dos achados (Ludke & André, 1986).

Como se observa, a preocupação central ao desenvolver esta pesquisa recaiu sobre a compreensão de uma instância singular “cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (Triviños, 2011, p. 133), através de um estudo profundo e exaustivo que

permitiu o seu conhecimento amplo e detalhado.

Quando feita a opção pelo método que ora se discute, partiu-se do conhecimento que existia sobre a organização que se desejava estudar, verificando qual material poderia ser manejado, ainda que houvesse dificuldades para sua localização (Triviños, 2011).

Voltou-se a Yin (2010) para embasar a escolha de um estudo de caso exploratório para dar conta do exame de um evento contemporâneo, cujos comportamentos relevantes não fossem manipulados e que possibilitassem expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências.

Assim, além de demonstrar o ajustamento deste estudo, considerando os pressupostos e características explicitados, passou-se à possibilidade de estabelecer comparações entre duas realidades. Esta opção deu origem a um estudo comparativo de casos que segundo Triviños (2011) “segue os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos” (p. 136).

### ***3.3.3 Etapa 3: pesquisa de campo***

Definidos a natureza da pesquisa e o método de estudo, passou-se à definição dos procedimentos operacionais necessários a uma pesquisa de campo, tais como escolha da unidade de estudo, técnicas de coletas de dados e métodos de análise. Neste momento, as escolhas foram determinadas pelas recomendações de Nisbet e Watt (1978). Eles esclarecem que o estudo de caso apresenta três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira que exige uma análise e interpretação dos dados, conjuntamente a elaboração do relatório.

### **3.3.3.1 Primeira fase da pesquisa de campo: fase exploratória**

Nesta primeira fase, começou-se com um plano muito incipiente que foi se delineando mais claramente à medida que o estudo foi se desenvolvendo. Seguindo recomendações de Stake (1983), buscaram-se questões e pontos críticos que mereciam ser explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostravam mais ou menos relevantes para a situação que se desejava estudar.

Estas questões e pontos críticos emergiram do exame da literatura pertinente ao tema. Também surgiram do contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado.

O contato inicial com a documentação aconteceu através de pesquisa feita, primeiramente no Brasil, na legislação nacional que se acreditava ter alguma condição ou imposição à gestão da prática educativa de cursos de Administração. Ressaltam-se documentos do MEC e seus órgãos subordinados tais como leis, resoluções, portarias, pareceres, diretrizes e manuais. Juntamente a estas ações, buscou-se junto à PUC Minas toda a normatização que tivesse impacto no curso de graduação em Administração. Procurou-se pelo estatuto e regimento da Universidade, bem como resoluções, portarias e manuais no âmbito da administração central (Reitoria), Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Departamento de Administração e Coordenação do curso de graduação em Administração. Junto à Coordenação do Curso, obteve-se o PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Administração e seus regramentos próprios.

Num segundo momento, replicou-se na Colômbia as iniciativas estruturadas no Brasil. Através de missão de estudos – doutorado sanduíche, financiada pela CAPES (edital COLCIENCIAS), buscou-se recolher e organizar a legislação nacional atinente ao tema aqui

desenvolvido, com especial atenção aos diplomas legais expedidos na órbita do MEN. Concomitante a esta exploração, recorreu-se à UdeM para se ter acesso a toda normatização relativa ao curso de graduação em Administração de Empresas. Justifica-se esse procedimento, após se verificar que de acordo com os regulamentos colombianos não há, neste país, cursos cuja nomenclatura seja curso de graduação em Administração (Resolución n. 2.767 de 13 de noviembre de 2003). Isto posto, concluiu-se que o curso equivalente ao brasileiro, seria aquele denominado como de Administração de Empresas.

Nestes termos, conseguiu-se o *Plan de Desarrollo Estratégico* (PDE) da Universidade; o *Proyecto Educativo Institucional* (PEI); a ata de fundação da Universidade, onde se encontra a definição dos seus princípios basilares; os acordos firmados a respeito das práticas educativas e trabalhos de graduação; o estatuto geral e os estatutos administrativo-financeiros e dos professores. Ainda na órbita geral, esquadrinharam-se os regimentos acadêmicos e disciplinários da instituição. No âmbito específico do curso de Administração levantaram-se os planos de ensino de todas as disciplinas ministradas e ainda o *Proyecto Educativo del Programa* (PEP) de *Administración de Empresas*.

Foram realizadas entrevistas com aqueles que estariam ligadas ao fenômeno estudado, considerando as atribuições definidas pelos estatutos das Universidades escolhidas. Imbuído desse espírito, encontrou-se com um membro da Câmara do Departamento de Administração e um membro do colegiado do Curso de Administração, ambos da PUC Minas. No caso da UdeM, conseguiu-se contato com dois professores do programa de Administração.

Durante estas conversas, buscou-se compreender, a partir da experiência individual dos entrevistados, as exigências legais e institucionais impostas à estruturação dos cursos de graduação em Administração ofertados pela PUC Minas e pela UdeM. Também se procurou conhecer a organização e as responsabilidades referentes aos cursos de graduação, nas duas

instituições, culminando na investigação das características de cada curso, tendo por base os parâmetros de análise discutidos nas questões de pesquisa.

O período da coleta de dados no Brasil aconteceu nos meses de abril e maio de 2013. No caso da Colômbia, aconteceram no período de agosto a outubro do mesmo ano.

Como se observa, buscou-se nesta primeira fase o que Ludke e André (1986) definem como “momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar informantes e as fontes de dados necessárias ao estudo” (p. 22).

### **3.3.3.2 Segunda fase da pesquisa de campo: estudo comparativo de casos**

Finda esta primeira fase e identificados os elementos-chave e os contornos apropriados do problema, pôde-se “proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas” (Ludke & André, 1986, p. 22).

Isto posto, passou-se à investigação propriamente dita lançando mão de um estudo de casos comparativos, considerando as condições e objetivos já explicados anteriormente. A partir daí, avançou-se nas definições operacionais.

As unidades-caso deste estudo foram a PUC Minas no Brasil e a UdeM na Colômbia. Tal opção consubstanciou-se principalmente no fato das duas instituições serem signatárias do projeto de pesquisa aprovado pela CAPES e pelo COLCIENCIAS que, nos termos do edital conjunto 048/2012, concedeu à investigação proposta financiamento. Também se levou em conta a possibilidade de acesso a dados e pessoas no âmbito dos cursos de graduação em Administração, ofertados nas duas Universidades. Por fim, considerou-se a similaridade destas instituições em termos de estrutura, organização e objetivos.

No caso da PUC Minas, considerando a oferta de cursos de graduação em Administração em 9 (nove) *campi* distintos, optou-se pelo mais antigo e tradicional, ofertado no *campus* Coração Eucarístico. Tal escolha se consubstanciou no fato de que todos os cursos são orientados por um Projeto Pedagógico único, tendo ressaltado apenas as peculiaridades de cada um deles (PUC Minas, 2009b). Ambos os cursos compartilham visões muito semelhantes com relação “ao perfil do egresso, missão e filosofia do curso, organização didático-pedagógica, práticas investigativas e estágio supervisionado, dentre outras características relevantes” (PUC Minas, 2009b, p. 13).

No caso da UdeM, estudou-se o único curso de Administração de Empresas ofertado pela Universidade.

Definidas as unidades de estudo, passou-se à determinação das técnicas de coleta de dados. Escolheu-se a análise documental, aproveitando os dados documentais levantados na primeira fase da pesquisa de campo, e, posteriormente, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pela gestão dos cursos.

A análise documental se justificou recorrendo-se a Yin (2010) e Cellard (2012). Para estes autores, esta técnica, enquanto serve para corroborar e aumentar as evidências de outras fontes de dados, possibilita a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. No plano metodológico, a análise documental também apresenta vantagens significativas, uma vez que se trata de uma técnica de coleta de dados “que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (Cellard, 2012, p. 295).

No tocante às entrevistas, vê-se que são “uma das fontes mais importantes de

informação para o estudo de caso” (Yin, 2010, p. 133). Colaboraram na medida em que proporcionaram *insights* importantes sobre o assunto, fornecendo atalhos que ajudaram a identificar outras fontes relevantes de dados.

Poupart (2012) destaca três argumentos que justificam a escolha da entrevista de tipo qualitativo. O primeiro, de ordem epistemológica, revela que esta técnica é necessária para se explorar em profundidade a perspectiva dos atores sociais, sendo fundamental para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo argumento, de ordem ética e política, explica “a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais” (Poupart, 2012, p. 216). O terceiro, de ordem metodológica, ensina que a entrevista de tipo qualitativo se impõe entre as ferramentas de informação capazes de elucidar as realidades sociais (Poupart, 2012).

No caso específico da entrevista semiestruturada tem-se um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações. No tocante a esta técnica, Quivy & Campenhoudt (2005) ensinam que a entrevista, por não ser inteiramente aberta, nem encaminhada por um número muito grande de perguntas precisas, permite ao entrevistado falar abertamente, com as palavras desejadas e pela ordem que lhe convier. Desta forma, consegue-se um grau de profundidade dos elementos de análise, ao mesmo tempo em que se recolhe testemunhos e interpretações que respeitam os quadros de referência (linguagem e categorias mentais) dos entrevistados. De posse destas informações, esta pareceu ser a melhor opção na consecução das entrevistas, o que exigiu a estruturação de um roteiro prévio.

O roteiro da entrevista foi construído a partir das questões de pesquisa, respeitando as particularidades da realidade brasileira e, em outro momento, colombiana.

No primeiro caso, chegou-se à delimitação de duas etapas distintas. Na primeira delas

verificou-se a impressão e os conhecimentos dos entrevistados acerca das exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico. Na segunda etapa da pesquisa, examinou-se as características presentes no curso, a partir do exame dos seguintes aspectos, já definidos no referencial teórico: pressuposto pedagógico, foco/objetivos, premissas de formação, currículo, conteúdos, avaliação, métodos característicos, papel do professor e papel do aluno. Ainda nesta etapa, investigou-se, através dos mesmos aspectos, a opinião dos entrevistados acerca das possibilidades e desafios de implementação das condições exigidas pela PHC.

Para validá-lo, levaram-se em conta as considerações derivadas da análise do roteiro por um professor-pesquisador na área de ensino de Administração da PUC Minas e ainda duas entrevistas piloto, feitas com dois membros da câmara do Departamento de Administração da mesma Universidade. Considerando as sugestões feitas, chegou-se ao roteiro de entrevistas constante do apêndice A deste trabalho.

Configurado o instrumento de pesquisa, definiram-se os entrevistados com base no critério de adequação aos objetivos da investigação, conforme preceitua Albarello (1997). Nestes termos, a opção foi entrevistar os gestores do curso de Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico, por se entender que são os mais adequados a relatarem as características e premissas do curso já estruturado, como também por poderem contribuir para avaliar as possibilidades e desafios colocados pela opção por novas posturas necessárias à gestão da prática educativa.

Consolidada esta posição, consultaram-se as normas da Universidade, com especial atenção ao seu estatuto, regimento e demais resoluções e portarias da Reitoria. Descobriu-se que a gestão do curso de Administração fica sob a responsabilidade imediata de um

coordenador que responde ao Colegiado Didático do curso, assembleia e, por fim, à Câmara do Departamento de Administração. Assim, chegou-se a um universo composto do coordenador de curso, 5 membros do colegiado e 9 membros da Câmara do Departamento de Administração. Posteriormente, ao se verificar que algumas pessoas tinham assento em mais de um órgão, chegou-se a um total de 12 professores.

Em seguida, foram enviados correios eletrônicos a estas pessoas contendo informações sobre a pesquisa e formalizando convite para participarem. A resposta foi positiva em 11 casos havendo, portanto somente uma negativa. Desta forma, a coleta de dados foi feita através da entrevista de 11 pessoas.

Todas as entrevistas foram gravadas, tendo uma duração média de 45 minutos. Posteriormente, visando à fase de tratamento e análise de dados, transcreveu-se cada uma delas, optando-se por manter as falas originais dos entrevistados, com o objetivo de reproduzi-las no texto, quando fosse conveniente. Neste processo, cada entrevistado recebeu um código representado pela letra E (entrevistado) e a letra P (inicial da instituição, a qual está filiada), seguido de um número que representou a sequência cronológica em que as entrevistas foram concedidas.

No caso da realidade Colombiana, repetiu-se a mesma estratégia adotada no Brasil. Primeiramente, delimitaram-se duas etapas distintas. Novamente, buscou-se verificar a impressão e os conhecimentos dos entrevistados acerca das exigências legais e institucionais impostas à estruturação do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM. Na segunda parte, procurou-se verificar as características presentes no curso a partir do exame dos seguintes aspectos, já definidos no referencial teórico: pressuposto pedagógico, foco/objetivos, premissas de formação, currículo, conteúdos, avaliação, métodos característicos, papel do professor e papel do aluno. Ainda nesta etapa, investigou-se, através

dos mesmos aspectos, a opinião dos entrevistados acerca das possibilidades e desafios de implementação das condições exigidas pela PHC, também elencadas no referencial teórico.

Para validá-lo, também se consideraram as colocações feitas a partir da análise crítica do roteiro por um professor-pesquisador pertencente ao programa de pós-graduação em Administração da UdeM e ainda uma entrevista piloto, feita com um professor do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM. Feitas as sugestões, chegou-se ao roteiro de entrevistas constante do apêndice B deste trabalho.

Configurado o instrumento de pesquisa, definiram-se os entrevistados com base no critério de adequação aos objetivos da investigação, conforme preceitua Albarello (1997). Nestes termos, optou-se por entrevistar os gestores do curso de Administração da UdeM, uma vez que são os mais adequados a relatarem as características e premissas do curso já estruturado, como também por terem condições de avaliar as possibilidades e os desafios colocados pela opção por novas posturas necessárias à gestão da prática educativa.

Consolidada esta posição, consultaram-se as normas da Universidade, com especial atenção aos seus estatutos e resoluções. Também se consultou a Decana<sup>7</sup> da Faculdade, onde se abriga o curso de Administração, ao se verificar que não havia previsão, nestes documentos, de outras estruturas além da faculdade, que fossem responsáveis pela gestão do curso de Administração. Com base no cruzamento destas informações, descobriu-se que o curso em questão fica sob a responsabilidade imediata do Chefe do Programa de Administração de Empresas<sup>8</sup> que, por sua vez, é assessorado pelos Coordenadores das

---

<sup>7</sup> O cargo de Decano, na Colômbia, equivale ao cargo de Diretor de Faculdade no Brasil.

<sup>8</sup> O Chefe do Programa de Administração, na Colômbia, tem atribuições semelhantes aos Coordenadores de Cursos de Administração, no Brasil.

Unidades de Organización Curricular<sup>9</sup> (UOC). Todos estes respondem ao Decano da *Facultad de Ciencias Economicas y Administrativas*. Assim, chegou-se a um número de 05 entrevistados, considerando que o programa de Administração da UdeM dispõe de 3 coordenadores de UOC.

Em seguida, foram enviados correios eletrônicos a estas pessoas contendo informações sobre a pesquisa e formalizando convite para participarem. A resposta foi positiva em todos os casos. Assim, a coleta de dados foi feita nos meses de agosto e setembro através da entrevista de 5 pessoas.

Todas as entrevistas foram gravadas, sendo que a duração média foi de 55 minutos. Posteriormente, visando à fase de tratamento e análise de dados, transcreveu-se cada uma delas, optando-se por manter as falas originais dos entrevistados em espanhol, com o objetivo de reproduzi-las no texto. Neste processo cada entrevistado recebeu um código representado pela letra E (entrevistado) e a letra U (inicial da instituição, a qual está filiada), seguido de um número que representou a sequência cronológica em que as entrevistas foram concedidas.

### **3.4 Tratamento e análise dos dados**

A estratégia de tratamento e análise dos dados, mais adequada à pesquisa em tela, foi a análise de conteúdo. Nesta escolha foram determinante as ponderações de dois autores, a saber: Bardin (2011) e Triviños (2011).

A primeira nos ensina que esta opção enseja a apropriação de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se

---

<sup>9</sup> Coordenadores de UOC, na Colômbia, têm funções semelhantes aos coordenadores de área no Brasil.

aplicam a discursos (conteúdos) extremamente diversificados (Bardin, 2011). Também esclarece, que “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2011, p. 15), de maneira a propiciar ao investigador a busca do escondido, do latente, do não aparente, do potencial de inédito (não dito) ou retido por qualquer mensagem.

Para Triviños (2011) deve-se “partir das informações que fornecem o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação” (p. 160). Acrescenta-se que, em ambas as situações, as informações surgem da apreciação objetiva da mensagem.

A partir destas considerações, optou-se por classificar, codificar e categorizar os conceitos de maneira a permitir suportes materiais que viessem acompanhados de ampla clareza acerca dos conceitos básicos presentes nas teorias (Triviños, 2011).

Esta escolha permitiu entender o conteúdo simbólico das mensagens de maneira a melhorar a compreensão do discurso através do seu aprofundamento, possibilitando assim extrair os seus momentos mais importantes (Richardson, 1999), com base nos objetivos de pesquisa.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo organiza-se em torno de três etapas ou polos cronológicos. São elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira delas é a organização propriamente dita do material. Segundo Bardin (2011) “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Dessa maneira se conduz a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p. 125), devendo ser flexível ao permitir a introdução de novos procedimentos no decurso da análise, sem

negligenciar a precisão já propalada.

Salienta-se que esta primeira etapa assume três objetivos principais: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 125).

No cumprimento destas recomendações, iniciou-se pela leitura flutuante que permitiu estabelecer contato com todos os documentos coletados e com todas as entrevistas já transcritas de modo a retirar, do material, impressões e orientações.

Em seguida, passou-se a escolha dos itens que poderiam fornecer informações sobre o problema levantado, de maneira a constituir um *corpus* que posteriormente foi submetido aos procedimentos analíticos. Uma vez definido esse *corpus*, regeu-se pela regra da exaustividade e da não seletividade (Bardin, 2011) para não se deixar de fora da investigação nenhum elemento cuja ausência não pudesse ser justificada no plano do rigor. Também se cuidou para atender à regra da homogeneidade e a regra da pertinência (Bardin, 2011) de maneira a garantir que o material não apresentasse demasiadas singularidades e que correspondessem aos objetivos de análise.

Adiante, passou-se à definição do sistema de categorias, que permitiram o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática. Essa categorização foi pensada em termos de rubricas ou classes que tiveram como objetivo reunir um grupo de registros sob um título genérico, em função dos caracteres comuns destes elementos, obedecendo às regras de qualidade de Bardin (2011), a saber: exclusão mútua (cada elemento não existe em mais de uma divisão), homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e uma dimensão de análise), pertinência (categoria adaptada ao material escolhido e ao quadro teórico delineado), objetividade e fidelidade (diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser

codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises) e produtividade (conjunto de categorias que fornecem resultados férteis). Nestes termos chegou-se à grade de categorias (quadro 3) usada para a análise da realidade brasileira.

<b>Bloco</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Bloco I	A / Exigências legais e institucionais	A1 / Exigências legais	1. Leis
			2. Portarias
			3. Resoluções
		A2 / Exigências institucionais	1. Estatuto e Regimento
			2. PDI/PPI
			3. Normas diversas
			4. Exigências diversas
		Bloco II	B / Características do curso
2. Foco			
3. Objetivos			
4. Premissas da formação			
B2 / Estruturação de currículo	1. Premissas do currículo		
	2. Organização curricular		
	3. Conteúdos		
	4. Métodos característicos		
	5. Avaliação		
B3 / Agentes envolvidos	1. Papel do professor		
	2. Papel do aluno		
C / Possibilidades e desafios à adoção da PHC	C1 / Concepção de curso		
			2. Objetivos
			3. Premissas da formação
	C2 / Estruturação de currículo		1. Premissas do currículo
			2. Organização curricular
			3. Conteúdos
			4. Métodos característicos
			5. Avaliação
	C3 / Agentes envolvidos		1. Papel do professor
		2. Papel do aluno	

**Quadro 3 - Grade de categorias para análise de conteúdo dos dados coletados junto à PUC Minas.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Em seguida, compôs-se à grade de categorias (quadro 4) usada para a análise da realidade colombiana.

<b>Bloco</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Subcategorias</b>	
Bloco I	A / Exigências legais e institucionais	A1 / Exigências legais	1. Leis	
			2. Decretos	
			3. Resoluções	
			4. Acordos	
		A2 / Exigências institucionais	1. Ata de Fundação e Estatutos	
			2. PEI/PDE	
			3. Normas diversas	
			4. Acordos	
Bloco II	B / Características do curso	B1 / Concepção de curso	1. Pressuposto Pedagógico	
			2. Foco	
			3. Objetivos	
			4. Premissas da formação	
		B2 / Estruturação de currículo	1. Premissas do Currículo	
			2. Organização Curricular	
			3. Conteúdos	
			4. Métodos Característicos	
			5. Avaliação	
		B3 / Agentes envolvidos	1. Papel do professor	
			2. Papel do Aluno	
		C / Possibilidades e desafios à adoção da PHC	C1 / Concepção de curso	1. Foco
				2. Objetivos
				3. Premissas da formação
				4. Premissas da formação
			C2 / Estruturação de currículo	1. Premissas do Currículo
2. Organização Curricular				
3. Conteúdos				
4. Métodos Característicos				

			5. Avaliação
		C3 / Agentes envolvidos	1. Papel do professor
			2. Papel do Aluno

**Quadro 4 - Grade de categorias para análise de conteúdo dos dados coletados junto à UdeM**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Finalizada a primeira etapa, passou-se à fase de exploração do material que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Recorreram-se às recomendações de Triviños (2011) que passam por estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico já construído, em fase anterior. Também se construiu a codificação do texto com base nas categorias descritas anteriormente. Cuidou-se para que os elementos fossem repartidos nestas categorias à medida que eram encontrados, buscando sínteses coincidentes, divergentes e neutras.

Então se chegou à fase da interpretação, que Triviños (2011) entende como etapa onde a reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações que permitem superar a atenção ao conteúdo exclusivamente manifesto nos documentos, na busca do desvelamento dos conteúdos latentes que eles possuem. Neste momento, buscou-se, a partir do tratamento dos dados e resultados, fazer inferências e interpretações significativas a propósito dos objetivos colocados, bem como de outras descobertas inesperadas.

### **3.5 Validade interna, credibilidade e autenticidade**

Por fim, definiram-se as estratégias utilizadas para proporcionarem credibilidade a este estudo de caso. Elas foram desenhadas a partir das recomendações de Gil (2010), Vieira e Zouain (2006).

O primeiro autor recomenda a verificação da representatividade dos participantes, a verificação da qualidade dos dados e o controle dos efeitos do pesquisador.

Neste espírito, cuidou-se para que os participantes da pesquisa fossem aqueles apropriados a proporcionar informações relevantes ao objetivo de pesquisa proposto. Também se verificou a qualidade dos dados tendo por base os informantes selecionados e os documentos conseguidos. Quanto ao controle dos efeitos que o pesquisador poderia suscitar, buscou-se minimizar sua influência através de um rigoroso planejamento da coleta de dados.

Quanto ao segundo autor, tem-se a recomendação de triangulação dos dados somada a utilização de avaliadores que corroborem as análises originais do pesquisador. Neste caso específico, coloca-se que esta avaliação pode ser feita “por indivíduos de reconhecida competência na área da pesquisa” (Vieira & Zouain 2006, p. 32). Dadas estas recomendações, confrontaram-se as informações obtidas das duas fontes de dados usadas, concluindo-se que havia convergência entre elas. Também se submeteu os achados a um professor-pesquisador na área de ensino de Administração da PUC Minas e a outro, também pesquisador na área de ensino, lotado na UdeM.

## **4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

Este capítulo discute a viabilidade de adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico, possibilitando, nestes termos, compreender esta experiência no âmbito das especificidades brasileiras.

Para atender a este objetivo, fez-se necessário investigar primeiramente as exigências legais e institucionais relevantes à estruturação e gestão do curso citado. Em seguida passou-se ao exame das suas características, culminando na discussão das possibilidades e desafios colocados pela opção de se estruturá-lo sobre a égide da PHC. Ressalta-se que toda esta discussão teve por baliza as dimensões colocadas e exaustivamente discutidas, quando da verificação das características da PHC, no referencial teórico.

### **4.1 Exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

Na identificação das exigências legais e institucionais, pertinentes a esta pesquisa, optou-se por descrevê-las segundo sua hierarquia, conforme aconselha Pereira (2008). Trata-se de organizar as normas escalonando-as “em sucessivas gradações de maneira que umas se sobreponham às outras, dominando-as enquanto estas se encontram submetidas ao império daquelas” (Pereira, 2008, p. 97).

Nestes termos, apresenta-se o exame dividido em regramentos de cunho legal e, num segundo momento, de cunho institucional, buscando ressaltar neles os temas e condições que tenham impacto relevante na estruturação e na gestão do curso de graduação em Administração ofertado pela PUC Minas, no *campus* Coração Eucarístico. Esta visão apoia-se na necessidade de objetividade e delimitação aos objetivos propostos.

#### ***4.1.1 Exigências legais***

Considerando o arcabouço jurídico da realidade brasileira, no qual se insere o curso de Administração da PUC Minas, chegou-se a um conjunto de normas que devem ser examinadas, optando-se por agrupá-las em três categorias distintas, a saber: leis, portarias e resoluções.

##### **4.1.1.1 Leis**

A primeira categoria traz inicialmente a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta norma, como o próprio nome sugere, discute e define os pilares da educação nacional em todos os níveis, definindo o conceito e a abrangência da educação, ao mesmo tempo em que determina os seus princípios, fins e organização.

No que se refere ao ensino superior, determina as suas características e atribuições através da delimitação das seguintes finalidades:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual e sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p. 16).

Outra lei considerada, quando da estruturação de cursos de graduação em Administração no Brasil, é a lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. A sua verificação é importante, pois trata de um ponto fundamental da formação do Administrador, uma vez que lhe permite a incursão ao mundo do trabalho, através de um

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, p. 1).

Na sua redação, logo nos primeiros capítulos, se conhece que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, p. 1) sempre visando ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Lei n. 11.788, de 25 de

setembro de 2008, p. 1). Salienta-se que o estágio pode ser obrigatório ou não, sendo facultado ao projeto pedagógico dos cursos a sua equiparação às atividades de extensão, de monitoria e iniciação científica.

#### **4.1.1.2 Portarias**

No que se refere às portarias, é necessário o exame apenas daquela de número 4.059, expedida pelo MEC, em 10 de dezembro de 2004. Esta faculta às IES a introdução, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, da oferta de disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial, até o limite de 20% da carga horária total do curso (Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004a).

#### **4.1.1.3 Resoluções**

As resoluções, que geralmente são expedidas pela CES do CNE, disciplinam aspectos específicos não detalhados nas leis gerais.

A primeira a ser examinada é a resolução CNE/CES número 004, de 13 de julho de 2005, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências” (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005). Esta resolução delega ao projeto pedagógico a organização e operacionalização dos cursos de Administração. Já em seu art. 2º, esclarece a necessidade de que este documento apresente informações detalhadas que perpassem a definição do perfil do formando, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os componentes curriculares e o sistema de avaliação.

Exige também a existência dos seguintes elementos estruturais nos projetos pedagógicos:

- I - Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005, p. 1).

Quanto à formação propriamente dita do Administrador conhece-se a proibição de linhas de formação específica nas diversas áreas da Administração que se caracterizem como habilitações, ao mesmo tempo em que se exige a formação de um egresso que possua

capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005, p. 2).

Estas características devem ser perseguidas através do incentivo de determinadas competências e habilidades que passam pela capacidade de

- I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005, p. 2).

No que se refere à estruturação do currículo deve-se ter estabelecido no projeto pedagógico as condições necessárias à integralização curricular com a delimitação dos regimes acadêmicos adotados pelas IES. Quanto aos conteúdos, é necessário que contemplem os temas agrupados nos seguintes grupos:

- I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.
- II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.
- III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração.
- IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005, p. 2).

Esclarece-se a preocupação de que estes conteúdos sejam tratados de maneira a revelar as suas inter-relações com a realidade nacional e internacional, buscando sempre a perspectiva

histórica e contextualizada de sua aplicação no âmbito das organizações (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005).

Quanto aos métodos a serem utilizados, verifica-se o reconhecimento do estágio supervisionado, como forma de consolidação dos desempenhos profissionais inerentes ao perfil do Administrador que se forma, acompanhado de sua respectiva normatização. Ainda há a determinação da existência de atividades complementares na forma de componentes curriculares que possibilitem o “reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar” (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 004, de 13 de julho de 2005, p. 1). Incluem-se as práticas de estudos, desde que guardem relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Por fim tem-se o reconhecimento do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) como componente curricular opcional.

Dito isso, passa-se a resolução CNE/CES número 002, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, que sejam bacharelados e estejam sendo ofertados na modalidade presencial.

Quanto aos cursos de Administração, ficou estabelecida uma carga horária mínima de 3000 horas. Nesta seara, restam também normatizados os tempos mínimos e máximos da integralização curricular, sendo o limite mínimo de 4 anos, salvo proposição em contrário, constante no PPP. Interessante notar que a carga horária ofertada no sistema de créditos ou módulos, deve respeitar o mínimo de duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, ao ano, relegando aos estágios e atividades complementares não mais que 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 002, de 18 de junho de 2007a).

Por fim, cita-se a resolução CNE/CES número 003, de 02 de julho de 2007, que dispõe sobre os procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, explicitando a necessidade de constar nos projetos pedagógicos a definição regular de horas (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 003, de 02 de julho de 2007b).

Nestes termos, restam colocados, os diplomas legais relevantes à estruturação e gestão de cursos de graduação em Administração, no Brasil, abrindo espaço para o exame das exigências institucionais específicas da PUC Minas.

#### ***4.1.2 Exigências institucionais***

Neste campo, foram consideradas as seguintes exigências: Estatuto e Regimento da Universidade, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI), normas e diretrizes setoriais e por fim algumas exigências relativas a disciplinas obrigatórias.

##### **4.1.2.1 Estatuto e Regimento**

O estatuto da PUC Minas teve sua última versão aprovada pela resolução número 12, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Universitário (CONSUNI) e pela Santa Sé<sup>10</sup>. Este documento começa por determinar a natureza jurídica, os fins, os princípios e a estrutura da Universidade. Também trata da organização institucional e acadêmica determinando os

---

<sup>10</sup> A aprovação pela Santa Sé é necessária à PUC Minas por esta se tratar de uma instituição que exerce suas atividades com fidelidade aos princípios da doutrina cristã e da Igreja Católica, nos termos da encíclica papal *Fides et ratio* que trata da aquisição do conhecimento humano e do desenvolvimento cultural em bases defendidas pela Igreja Católica (PUC Minas, 2010a).

órgãos existentes, suas composições e funções. Neste assunto, interessa ater-se aos órgãos que tem poder gerencial direto sobre o curso estudado, como estratégia para compreender os impactos deste desenho estrutural na sua composição e desenvolvimento.

No caso em tela, tem-se a gerência a cargo de um coordenador, nomeado pelo Reitor, para um mandato de 3 anos, com uma recondução permitida, a quem compete “executar quaisquer atividades da rotina acadêmica, previstas no projeto pedagógico do curso ou programa, nas normas acadêmicas ou na praxe administrativa da Universidade” (PUC Minas, 2010a, p. 47). Some-se a isso o dever de presidir e coordenar os trabalhos de um colegiado e uma assembleia.

Este colegiado, denominado de Colegiado de Coordenação Didática de Curso, tem sua composição formada por três professores, que ministram disciplinas e estão lotados no departamento onde se vincula o curso, somados a um representante dos professores de um departamento que oferte disciplinas a ele, além de um representante do corpo discente. No que se refere às suas competências podemos elencar:

- I - Zelar para que todos os professores garantam a integração do conteúdo de suas disciplinas com o projeto pedagógico do curso ou programa;
- II - orientar, coordenar e acompanhar as atividades do curso ou programa;
- III - estabelecer o perfil do professor de cada disciplina e solicitá-lo aos departamentos e, quando for o caso, representar a estes sobre a conveniência de substituição de docentes, tendo como parâmetros o projeto pedagógico e as áreas de concentração ou as linhas de pesquisa;
- IV - manifestar-se sobre o projeto pedagógico do curso e, quando for o caso, as áreas de concentração e as linhas de pesquisa do programa, bem como sobre suas alterações;
- V – decidir, no âmbito do respectivo curso ou programa, sobre as questões relativas à admissão de alunos, por aproveitamento de estudos, incluindo transferências externa e interna, obtenção de novo título, complementação de estudo, reopção de curso, ingresso de aluno estrangeiro e reingresso de ex-aluno que não tenha concluído o curso, observado, em todos os casos, o disposto nas normas acadêmicas dos cursos de graduação e seqüenciais ou no regulamento do programa de pós-graduação;
- V-A – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre a proposição do projeto pedagógico do curso ou do programa, do correspondente currículo e de suas reformulações, nestas incluídas as mudanças e alterações curriculares;

- V-B – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre questões relacionadas à execução curricular;
- VI - deliberar sobre representações de alunos e professores em questões relativas às atividades acadêmicas;
- VII - apreciar as recomendações do departamento e requerimentos dos docentes sobre assuntos de interesse do curso ou do programa;
- VIII - promover periodicamente avaliações do curso ou programa, a partir das políticas e diretrizes determinadas pelo Conselho Universitário, tendo em vista as propostas da Comissão Permanente de Avaliação da Universidade;
- IX - implementar as medidas necessárias à execução do projeto pedagógico e ao desenvolvimento das atividades das áreas de concentração ou das linhas de pesquisa;
- X - promover a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a integração entre a graduação e pós-graduação;
- XI - propor políticas de ensino, pesquisa e extensão ligadas à área do curso e do programa;
- XII - exercer o poder disciplinar, no âmbito do curso ou programa, nos termos do Regimento Geral;
- XIII - manifestar-se sobre a proposta orçamentária do curso ou do programa, e acompanhar a sua aplicação, após aprovação pelo órgão competente;
- XIV - coordenar a elaboração do relatório de atividades acadêmicas, no âmbito de sua competência, e encaminhá-lo às instâncias competentes para exame e deliberação;
- XV - opinar sobre a proposta de admissão, alocação e dispensa do pessoal docente (PUC Minas, 2010a, p. 45-46).

Quanto à Assembleia de Curso de Graduação, temos um colegiado formado por todos os docentes, que lecionam no curso ou programa, e pela representação estudantil. Estes devem eleger os membros do colegiado dentre os professores habilitados a sê-lo, zelar pelo adequado desenvolvimento do curso e ainda opinar e deliberar sobre as políticas e diretrizes referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como sobre o PPP (PUC Minas, 2010a). Esclarece-se que as estruturas supracitadas compõem o que o estatuto define como organização acadêmica.

Todavia existe o arcabouço institucional que, no caso em tela, nos obriga a examinar as características de algumas unidades organizacionais. Começa-se pelo Departamento de Administração, que é a menor fração da estrutura universitária para efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, sendo composto de uma assembleia, uma câmara e uma chefia.

A assembleia é constituída de todos os professores lotados no departamento, tendo por função precípua aprovar as políticas gerais e os planos de desenvolvimento propostos. A Câmara é o órgão colegiado, composto pelo chefe de departamento, coordenadores de curso de graduação e pós-graduação vinculados e representação docente, encarregado de estabelecer as diretrizes básicas de administração.

Dentro do interesse já explicitado é importante salientar que, dentre outras funções, compete a este Departamento:

- I - Elaborar os seus planos de trabalho, distribuindo os encargos de ensino, pesquisa e extensão aos professores das disciplinas, procurando harmonizar os interesses do Departamento com as preocupações científico-culturais dominantes de seu pessoal docente;
- II - zelar pelo aperfeiçoamento científico-didático dos professores, incentivando estudos de pós-graduação e promovendo cursos de reciclagem e atualização;
- III - manifestar-se sobre ementas e programas das disciplinas afetas ao seu campo de conhecimento específico, de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos e programas;
- IV - estudar e propor ao Colegiado do Curso ou Programa medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino das disciplinas integradas no Departamento e da pesquisa e extensão realizadas em seu interior;
- V - sugerir medidas destinadas a desenvolver atividades de pesquisa e extensão e propor a criação de cursos e programas no departamento;
- VI - elaborar a proposta orçamentária do departamento;
- VII - conhecer e encaminhar os projetos de pesquisa e extensão ligados à sua área específica de conhecimento;
- VIII - acompanhar as políticas internas de gestão da carreira dos docentes lotados no departamento;
- IX - solicitar o provimento interno, concurso para promoção na carreira e a seleção externa e acompanhá-los, de acordo com as normas previstas no Estatuto da Carreira Docente;
- X - indicar professores aos cursos e programas, de acordo com o perfil traçado pelo respectivo projeto pedagógico;
- XI - aprovar normas de utilização dos laboratórios, clínicas, hospitais e demais instalações físicas vinculadas ao departamento, respeitadas as particularidades dos cursos e programas, as normas aprovadas pela respectiva Câmara e as diretrizes emanadas do Conselho Diretor do Instituto ou Faculdade ao qual esteja integrado o Departamento;
- XII - decidir sobre as demandas administrativas no âmbito do departamento;
- XIII - exercer o poder disciplinar no âmbito de sua competência;

XIII-A – realizar o acompanhamento das atividades docentes e das demais atividades desenvolvidas no âmbito do departamento, a partir das políticas e diretrizes emanadas do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

XIV - propor a admissão, a alocação e a dispensa do pessoal docente, ouvidos os Colegiados dos Cursos e dos Programas interessados (PUC Minas, 2010a, p. 37-38).

No que se refere à Chefia de Departamento, pode-se entendê-la como o órgão executivo das deliberações da Câmara.

Isto posto, passa-se então ao exame do regimento que foi aprovado pela resolução do Conselho Universitário de número 006/2011. Este regimento tem por obra disciplinar as atividades comuns da Universidade nos diversos planos que se desenvolvem.

De grande importância para este trabalho, depara-se no exame do regimento com as normas que disciplinam a concepção e tramitação dos projetos pedagógicos de cursos de graduação. Descobre-se a obrigatoriedade de criação precedida de vários cuidados, especialmente aqueles determinados nos parágrafos do art. 97. São eles:

- I - A consonância do curso ou programa com a identidade e missão da Universidade;
- II - sua viabilidade acadêmica e econômico-financeira;
- III - o projeto pedagógico institucional e o plano de desenvolvimento institucional, assim como os planos de desenvolvimento e de expansão acadêmica do departamento, instituto ou faculdade correspondente;
- IV - os ordenamentos básicos institucionais;
- V - as orientações emanadas dos órgãos reguladores (PUC Minas, 2011a, p. 20).

O PPP é um instrumento teórico-metodológico por meio do qual se estabelecem os elementos essenciais do curso, delimitando suas características e objetivos, bem como a ação educativa a ser desenvolvida por seu intermédio. A sua propositura poderá ser efetuada tanto pela Câmara do Departamento, quanto pelo Conselho Diretor da faculdade ou instituto ao qual pertença. Suas alterações ou mudanças, após a implementação, serão responsabilidade do Colegiado de Curso ao qual esteja vinculado (PUC Minas, 2011a).

Mais adiante, tem-se a seção que trata da execução das atividades acadêmicas. Verifica-se a constatação da obrigatoriedade de frequência para os cursos presenciais e o cumprimento

inequívoco dos planos de ensino e das atividades previstas no PPP. Conhecem-se também as diretrizes que devem ser seguidas no desenvolvimento dos cursos, a saber: articulação entre teoria e prática; valorização do ensino, pesquisa e extensão; uso de metodologia científico-didática adequada, flexibilização curricular e formação humanística (PUC Minas, 2011a).

Ainda define-se que os cursos de graduação têm por objetivo “a formação acadêmica e profissional do aluno, alicerçada em valores éticos, e serão ministrados em conformidade com os respectivos projetos pedagógicos e as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Graduação e dos órgãos reguladores” (PUC Minas, 2011a, p. 21). Estes mesmos cursos se constituirão de conteúdos traduzidos em atividades acadêmico-científicas e se estruturarão em componentes curriculares. Acrescente-se que o conteúdo de cada disciplina constará de plano de ensino elaborado pelo professor ou professores, incumbidos de ministrá-la, em consonância com as ementas estabelecidas no PPP (PUC Minas, 2011a).

No que se refere à admissão de alunos, toma-se conhecimento de que o ingresso só é possível mediante “processo seletivo ou aproveitamento de estudos, nos termos do disposto na legislação aplicável e em conformidade com as diretrizes gerais aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” (PUC Minas, 2011a, p. 22).

Por fim, conhecem-se as recomendações acerca da pesquisa e extensão que merecem uma análise mais detida. Fica claro que a Universidade promove e estimula o desenvolvimento da pesquisa, de maneira articulada ao ensino e à extensão. Para entender essa opção, é preciso conhecer algumas iniciativas, tais como aquelas colocadas pelo art 153.

Art. 153 – A promoção das atividades de pesquisa e seu estímulo se darão, entre outras, por meio das iniciativas a seguir discriminadas:

- I - introdução de práticas investigativas e de pesquisa entre as atividades previstas nos projetos pedagógicos dos cursos ministrados pela Universidade;
- II - incentivo à constituição de grupos de pesquisa formados por alunos e professores;
- III - fornecimento de apoio logístico e financeiro para o desenvolvimento de projetos de pesquisa;

- IV - incentivo ao incremento da produção acadêmica de alunos e professores;
- V - incentivo à melhoria da qualificação e titulação do corpo docente;
- VI - celebração de convênios com instituições e órgãos públicos e privados, visando à captação de recursos para o financiamento da pesquisa;
- VII - celebração de convênios com instituições congêneres visando à promoção de intercâmbio científico e à constituição de grupos de pesquisa interinstitucionais;
- VIII - ampliação e modernização do acervo e recursos bibliográficos, assim como de instalações e equipamentos laboratoriais;
- IX - realização de eventos científicos em âmbitos nacional e internacional;
- X - articulação e integração da pesquisa com as atividades de ensino e extensão;
- XI - divulgação dos resultados das pesquisas desenvolvidas na Universidade (PUC Minas, 2011a, p. 22).

Quando se trata da extensão verifica-se a mesma perspectiva e interesse, sendo as iniciativas para sua consolidação colocadas nos seguintes termos:

Art. 156 – A Universidade promoverá e estimulará o desenvolvimento de atividades de extensão, entre outras, por meio das iniciativas a seguir discriminadas:

- I- inclusão de ações de extensão entre as atividades previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, ou programas;
- II- incentivo à participação de docentes e discentes nas atividades de extensão promovidas pela Universidade;
- III- fornecimento de apoio logístico e financeiro para a execução dos projetos de extensão;
- IV- celebração de convênios com instituições e órgãos públicos e privados visando à obtenção de recursos para financiamento de projetos de extensão;
- V- celebração de convênios com instituições congêneres visando ao desenvolvimento de projetos de extensão interinstitucional;
- VI- estabelecimento de intercâmbio com os diversos segmentos da sociedade, visando à elaboração e desenvolvimento de projetos de interesse da sociedade local;
- VII- incentivo ao incremento da produção acadêmica de professores e alunos, versando sobre temas de interesse específico da extensão universitária;
- VIII- ampliação e modernização do acervo e recursos bibliográficos de interesse da extensão universitária;
- IX- realização de eventos voltados ao debate de temas relacionados à extensão universitária;
- X- incentivo à participação de alunos e professores em eventos relacionados à extensão universitária;
- XI- incentivo à integração e articulação das atividades de extensão com aquelas voltadas para o ensino e a pesquisa;
- XII- divulgação dos resultados das atividades de extensão desenvolvidas na Universidade (PUC Minas, 2011a, p. 23).

#### **4.1.2.2 PDI/PPI**

Como os próprios nomes sugerem, tratam-se de planos onde são apresentadas as diretrizes da Universidade, no caso para o ano de 2012 a 2016, tendo como elementos norteadores a missão, os princípios e a visão da instituição. Segundo o próprio documento, são “compromissos firmados por toda a comunidade universitária, capitaneada pelos gestores acadêmicos e administrativos, tendo em vista compromissos precípuos com a oferta de uma educação de qualidade e promotora da cidadania e do bem comum” (PUC Minas, 2011b, p. 15).

Este trabalho está dividido em 16 partes. Começa por traçar o perfil institucional da Universidade, passando à estruturação de um PPI, definição das áreas de atuação da PUC Minas, definição das políticas de comunicação, responsabilidade social, arte e cultura e identificação da identidade confessional. Segue com os dados de corpo funcional, políticas de atendimento aos discentes e aos egressos e infraestrutura. Por fim, traz a lógica de autoavaliação institucional da Universidade, seu planejamento estratégico e aspectos relacionados à sua sustentação financeira e orçamentária com a projeção de implantação de cursos para o período.

Considerando os recortes deste trabalho, passa-se ao PPI, que informa características importantes. Tem-se a definição da identidade da Universidade como “uma comunidade acadêmica inspirada na mensagem de Jesus Cristo e fiel à Igreja, que se dedica ao ensino, pesquisa e extensão nos variados ramos do conhecimento, de modo sistemático e crítico” (PUC Minas, 2011b, p. 24) e que, além disso,

cuida da evangelização e formação integral de seus membros – alunos, professores e funcionários e se empenha no serviço qualificado ao povo, contribuindo para o aumento da cultura, a afirmação da ética e da solidariedade, a promoção da dignidade

transcendente da pessoa humana, o serviço da Igreja ao Reino de Deus (PUC Minas, 2011b, p. 24).

Sua missão é definida por

promover o desenvolvimento humano e social, contribuindo para a formação humanista e científica de profissionais competentes, que tenha como base valores da ética e da solidariedade e compromisso com o bem comum, mediante a produção e disseminação das ciências, das artes e da cultura, a interdisciplinaridade e a integração entre a Universidade e a sociedade (PUC Minas, 2011b, p. 24).

Esta identidade e missão se consolidam balizadas por valores que tem no humanismo e no desejo de estarem a serviço da dignidade dos homens e da compreensão dos problemas da sociedade, seus vetores básicos. Ressalta-se a busca por ideais e princípios que valorizem

Igualdade - de valor dos seres humanos e garantia de igualdade de direitos entre eles; Liberdade - de criação, de expressão do pensamento e de produção de conhecimento; Autonomia - capacidade de formular leis em liberdade e se reger por elas; Pluralidade - expressão de igualdade e diferença entre pessoas, iguais porque humanas e diferentes porque singulares; Solidariedade - adesão à causa do outro, fundada no respeito mútuo e na interlocução entre sujeitos da sociedade; Justiça - orientada pela igualdade de direitos e pelo respeito às diferenças (PUC Minas, 2011b, p. 24-25).

Este arcabouço permite compreender os propósitos fundamentais da instituição que pretende

ser um agente de busca de conhecimento que se alicerça no exercício da autonomia da ciência e liberdade do pensamento acadêmico, na participação ativa na transformação ética da sociedade, no acompanhamento crítico das mudanças por que passam a nação, a região e as suas comunidades de inserção, e na investigação sistemática e criteriosa das questões pertinentes à sociedade e aos indivíduos (PUC Minas, 2011b, p. 25).

Essa mesma instituição, enxerga a necessidade da busca incessante da qualidade da formação humana, profissional e científica em todos os seus níveis somados a uma visão de trabalho que seja voltada

ao mesmo tempo para alcançar o saber em si, manter o elo fundamental entre esse saber e as tecnologias dele deriváveis e, sempre que possível e oportuno, utilizar esse conhecimento a fim de contribuir para mitigar o sofrimento humano e os problemas que afligem a sociedade na área de influência da Instituição (PUC Minas, 2011b, p. 26).

Segue-se com os princípios da formação universitária que devem incluir a formação

profissional e também as dimensões científicas, éticas e de inserção responsável na sociedade do formando, o que busca ser viabilizado na Universidade através da diversidade de organização dos cursos, flexibilização curricular, reconhecimento das atividades discentes fora do ambiente escolar, modalidades de ensino a distância e estabelecimento de instrumentos de avaliação para os cursos oferecidos.

Especificamente o ensino deve ser balizado pela necessidade de adequação dos conteúdos mínimos, necessários à formação profissional de qualquer área, ao perfil do egresso que a instituição pretende; consciência de que à educação formal compete as informações de caráter formador; necessidade de incluir conteúdos procedimentais para que os alunos possam apropriar-se dos métodos que levam à apropriação ativa dos conhecimentos instituídos e à construção de novas sínteses; compreensão de que os conhecimentos são dinâmicos e se dão pelas contingências históricas, o que não implica na destituição do seu valor científico, tecnológico, artístico e etc.; clareza de que o aluno não é um receptáculo passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor; necessidade de conhecimento mútuo, diálogo, desenvolvimento da confiança e estabelecimento de objetivos comuns entre os participantes do processo educacional; necessidade pelo sujeito da aprendizagem por um ambiente cada vez mais amplificado que lhe permita ressignificar as informações que lhe são oferecidas; necessidade de oferecer a este mesmo aluno uma gama de atividades didáticas provocativas e instigantes para que ele consiga autonomia intelectual e moral; demanda de uma intercomunicação que enseje reciprocidade, paciência e mobilidade intelectual para entender-se as razões dos interlocutores; construção de uma avaliação que possa ser vista como forma de acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, na medida em que consiga fornecer informações relativas às aprendizagens, às estratégias mentais do ato de aprender, à formação geral do aluno e aos processos que ele mobiliza para solucionar problemas; e ao final,

definição da avaliação como um fator de extrema relevância para a regulação do trabalho do próprio professor e da instituição (PUC Minas, 2011b).

Esgotados os direcionamentos pedagógicos, observa-se que o PDI traz os números e metas principais da atuação da Universidade agrupadas em termos de ensino, pesquisa e extensão. Por não haver números e metas específicas do curso de Administração, passa-se às políticas destinadas aos discentes. Destacam-se a existência de uma assessoria para assuntos estudantis, que dentre outras funções deve ser entendida como uma conexão, entre os estudantes e os diversos setores da Instituição, que busca ser vista como um agente articulador das relações entre os alunos e os outros segmentos da comunidade acadêmica, “acompanhando e estimulando-os no decorrer das suas trajetórias acadêmicas, através de ações efetivas que possam contribuir também para as várias atividades extracurriculares da PUC Minas” (PUC Minas, 2011b, p. 88). Esta obrigação é exercida e materializada por ações tais como: Programa Universidade para Todos (PROUNI), bolsas institucionais, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Crédito Educativo Rotativo Especial (CER) e demais convênios com o MEC, o Ministério de Relações Exteriores (MRE), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério da Saúde, a Organização das Nações Unidas (ONU), o FAUBAI (Fórum de Assessoria das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais), bem como entidades estrangeiras de apoio à mobilidade internacional. Some-se a estas iniciativas o monitoramento e acompanhamento dos egressos por órgãos específicos.

Por fim, têm-se os números da infraestrutura, tais como: espaço físico, projetos e obras, tecnologia de informação, sistema integrado de bibliotecas, espaços para prática profissional, complexo esportivo e demais sistemas específicos, culminando nos dados de gestão estratégica, autoavaliação e aspectos financeiros e orçamentários.

### **4.1.2.3 Normas diversas**

Enquanto normas diversas que interessam a este estudo têm-se as Diretrizes para a Graduação, Estatuto da Carreira Docente e Normas Acadêmicas.

A primeira delas é parte de um esforço da Universidade para construir um texto norteador da graduação, em todas as suas diferentes dimensões e ações. Nasceu como resultado das análises dos projetos pedagógicos dos diversos cursos, buscando incorporar as opções político-pedagógicas e filosóficas da Universidade (PUC Minas, 2004). Todavia, adverte-se que “este texto não se caracteriza propriamente como roteiro de ação ou manual de procedimentos, embora forneça um bom conjunto de princípios para a definição dos passos a serem dados” (PUC Minas, 2004, p. 4).

Este documento traz a definição do perfil do egresso da Universidade que deve contemplar uma formação com densidade intelectual, cultural e ética, capaz de colaborar com a construção de sujeitos históricos, críticos e criativos, que contribuam para a construção de uma sociedade solidária e justa, com sustentabilidade no seu desenvolvimento (PUC MINAS, 2004, p. 9). Considera-se neste desejo a ideia de que o conhecimento não é neutro, assim como suas formas de produção e manifestação, o que exige que um projeto de ensino considere “a ação educativa em sentido amplo, uma vez que não se trata apenas de formação técnico-profissional” (PUC Minas, 2004, p. 10).

Também se valoriza a formação de um profissional preparado para o exercício pleno da cidadania, em todas as suas dimensões, somada ao comprometimento com a realidade brasileira, devendo buscar soluções humanistas e democráticas para os problemas enfrentados pelo país. Como forma de se entender esse perfil do egresso é salutar citar o trecho do documento que esclarece de forma mais direta a finalidade de formação presente nos

diferentes cursos de graduação da Universidade. Busca-se formar um sujeito que

- a) Saiba ler a realidade criticamente, mantenha-se sempre informado, interprete o mundo com autonomia, sendo capaz de produzir pensamentos e ações novos para um mundo em constante mudança;
- b) participe e colabore, de maneira criativa, na construção de uma sociedade mais justa, com desenvolvimento sustentável, lutando contra a tendência de ser mera peça de uma engrenagem que não entende e menos ainda domina;
- c) seja capaz de trabalhar de modo coletivo, compreendendo e valorizando os benefícios dessa prática na atividade profissional;
- d) invista de forma sistemática, na sua formação continuada, incorporando as contribuições científicas e tecnológicas, com competência para explorar parte desse imenso potencial na democratização do conhecimento;
- e) espouse visão do mundo que contemple, respeite e valorize a diversidade das experiências humanas, condição essencial para a prática da vida democrática;
- f) atue profissionalmente, com sólido e aprofundado conhecimento de sua área específica de saber e de ação profissional, pautado nos ideais de justiça e de solidariedade (PUC Minas, 2004, p. 10).

Segue-se com os princípios de formação, que servem como concepções balizadoras do processo de ensino e aprendizagem, obrigando-se a estarem presentes nos projetos educativos da graduação. Estes princípios devem apresentar uma visão que se desloque de uma filiação empirista para outra que contemple a complexidade da relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender, buscando, nas sistematizações das ciências cognitivas, a sustentação para os pressupostos que orientam a gestão da prática educativa (PUC Minas, 2004).

Nestes termos, é necessário observar alguns pontos. Os conteúdos a serem ensinados dependem da modalidade de curso, da função da disciplina ou dos temas curriculares, cabendo à instituição tratar das informações sistematizadas de caráter formador, disponíveis em qualquer ambiente. Deve-se também incluir conteúdos procedimentais que permitam ao aluno se apropriar do método, possibilitando a apreensão ativa dos conhecimentos instituídos junto à construção de novos conhecimentos. Na definição dos conteúdos também é importante negociar ou convencer os alunos daquilo que se propõe. Sendo necessária ainda a formação de consciência de que os conhecimentos são dinâmicos, caracterizando-se pela incerteza e pelas

contingências históricas, sem com isso destituir de valor e crédito a cultura científica, tecnológica e artística já acumulada pela humanidade (PUC Minas, 2004).

Quanto aos métodos, recomenda-se deixar os limites das pedagogias conservadoras que consideram o homem como “tábula rasa”, para mergulhar numa outra visão que contemple a complexa teia que envolve a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Isto significa abandonar as práticas educativas que se apoiam na “fragmentação dos conteúdos, noção de pré-requisito, memorização mecânica, heteronímia impeditiva da socialização e do desenvolvimento da moralidade autônoma e pela avaliação como mensuração de informações com caráter de premiação e punição” (PUC Minas, 2004, p. 15).

Quanto aos sujeitos da aprendizagem, deve-se buscar um meio cada vez mais alargado que possibilite a ressignificação das informações assimiladas, de maneira a buscar autonomia intelectual e moral. Isso exige conhecimento prévio da realidade do aluno, como forma de se colocar a educação como condição necessária ao desenvolvimento humano na medida em que “se apresenta como mecanismo para assegurar a herança cultural, por meio da mediação dos agentes educativos, em especial o professor” (PUC Minas, 2004, p. 16).

Ainda devem-se ampliar as interações sociais na sala de aula, uma vez que estas interações se constituem como um “mecanismo para o processo de socialização, para a aprendizagem do controle da agressividade, para a elaboração e adaptação às normas, para a relativização dos pontos de vista próprios e de outras condutas de ordem moral, socioafetiva e cognitiva” (PUC Minas, 2004, p. 16), que ao se entrelaçarem na formação integral do aluno, contemplem aspectos relativos à cidadania plena.

Por fim, conhecem-se as bases da avaliação que exige a formação de uma nova mentalidade e de uma nova prática. A avaliação deve ser vista como uma forma de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da maior importância, “à medida que

fornece informações relativas às aprendizagens, às estratégias mentais do ato de aprender, à formação geral do aluno e aos processos que ele mobiliza para solucionar problemas” (PUC Minas, 2004, p. 18).

Colocados estes princípios de formação, o documento passa a tratar dos seus desdobramentos nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade. Em consonância com as diretrizes colocadas pelo MEC/CNE é preciso a construção de cursos que proponham maior diversidade de organização, flexibilização de carga horária, reconhecimento de atividades discentes fora do ambiente escolar e estabelecimento de instrumentos de avaliação inovadores, objetivando garantir aos cidadãos, o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (PUC Minas, 2004). Assim, a despeito da diversidade de cursos de graduação e de suas peculiaridades, exigem-se novos padrões que contemplem a articulação entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade, flexibilização curricular e formação humanista (PUC Minas, 2004).

#### A articulação entre teoria e prática se fundamenta

“na perspectiva de que o homem é um sujeito histórico e de que toda a sua produção é construída tendo o contexto de tempo e de espaço e o contexto sociocultural como referências. Significa perceber que a construção do conhecimento se realiza por meio do questionamento sistemático e crítico da realidade associado à intervenção inovadora nesta mesma realidade” (PUC Minas, 2004, p. 19).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é explicada pelo “princípio educativo e uma metodologia que deve contemplar o processo de produção do conhecimento por meio da dimensão investigativa (pesquisa) e da abertura ao meio externo à Universidade (extensão)” (PUC Minas, 2004, p. 25).

Na interdisciplinaridade tem-se a concepção de que o conhecimento deve buscar

“resgatar uma visão de totalidade, considerada a estreita articulação entre o todo e suas partes” (PUC Minas, 2004, p. 24).

A flexibilidade curricular deve ser buscada e operacionalizada em diferentes níveis pelo arejamento do currículo; pelo respeito à individualidade no percurso de formação; pela utilização da modalidade de ensino a distância; pela incorporação de experiências curriculares; pela adoção de formas diferenciadas de organização curricular; e, por último, flexibilização das ações didático-pedagógicas (PUC Minas, 2004, p. 22).

A formação humanista no contexto da PUC Minas deve

“ser construída no espaço das relações educativas pela mediação do professor e com a autoria e protagonismo dos alunos. É um processo de construção do conhecimento que não prescinde do conhecimento científico; nutre-se dele, mas também de saberes cotidianos de domínio comum. É uma outra forma de conhecer e aprender o mundo: ela se organiza, objetiva-se, constrói-se para as necessidades do homem no seu existir humano – estético, ético, ecológico, político – no seu existir como capacidade transformadora do mundo por meio do trabalho e da cultura” (PUC Minas, 2004, pp. 22-23).

Colocados esses preceitos, o documento impõe as diretrizes operacionais da construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos do curso. Por se tratarem de procedimentos de trabalho no âmbito da instituição optou-se por preservá-los, dado seu caráter estratégico para a Universidade.

Chega-se então à segunda das normas diversas que aqui interessam: Estatuto da Carreira Docente. Como o próprio nome revela, trata-se de um documento que visa disciplinar a atividade docente em consonância com as normas pertinentes do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade, a legislação de ensino superior, a legislação trabalhista e, no que couber, pelas disposições complementares de órgãos ou autoridades competentes (PUC Minas, 2012a).

Neste documento, têm-se as atribuições, direitos e deveres dos professores. Nesta seara,

destacam-se as seguintes atribuições:

- I - Ministras aulas em horários preestabelecidos e em consonância com o disposto no projeto pedagógico do curso em que leciona;
- II - desenvolver e orientar pesquisas, individualmente ou em equipe;
- III - orientar a elaboração de trabalhos de conclusão de curso, monografias, artigos científicos, dissertações e teses;
- (...) VI - executar outras atividades inerentes à docência, tais como preparar aulas, elaborar material didático, elaborar e corrigir provas, trabalhos, testes e outros instrumentos de avaliação do aproveitamento discente;
- VII - participar de processo de elaboração, implantação e avaliação de projeto pedagógico de curso ou programa, quando para isso designado;
- VIII - propor, desenvolver, coordenar e orientar projetos de pesquisa e de extensão universitária, individualmente ou em equipe;
- IX - elaborar, individualmente ou em conjunto com seus pares, o plano de ensino da disciplina que ministra, submetendo-o à aprovação do órgão competente, conforme procedimentos estabelecidos pela Universidade (PUC Minas, 2012a, pp. 2-3).

Os seguintes direitos:

- (...) VII - participar de cursos, seminários, encontros e eventos de que possam resultar melhorias para a prática do ensino, da pesquisa e da extensão, atendida a regulamentação pertinente;
- VIII - participar do programa de capacitação docente da Universidade, atendidas as exigências específicas (...) (PUC Minas, 2012a, p. 3).

E os seguintes deveres:

- (...) III - observar as determinações de superiores hierárquicos expedidas em conformidade com a lei, o Estatuto, o Regimento Geral, este Estatuto e os demais ordenamentos da Universidade;
- IV - cumprir as normas legais, bem como as disposições previstas no Estatuto, no Regimento Geral, neste Estatuto e nos demais ordenamentos da Universidade;
- (...) VII - cumprir integralmente a carga horária e o plano da disciplina que ministra;
- IX - prestar assistência aos alunos e procurar despertar neles maior interesse pelos estudos;
- X - colaborar para a melhoria da qualidade de ensino;
- XI - dedicar-se ao estudo e à pesquisa de temas relacionados a seu campo de conhecimento;
- XII - conhecer e observar os fins e princípios da Universidade estreitamente vinculados à identidade e à missão desta;
- XIII - exercer o poder disciplinar na esfera de sua competência (PUC Minas, 2012a, p. 3).

Chega-se então ao último tópico a ser tratado neste item. As normas acadêmicas normatizam o funcionamento dos cursos. Nesta seara, interessa saber que “os cursos de

graduação terão por objetivo a formação de profissionais com competência técnica, científica e sociopolítica” (PUC Minas, 2012b, p. 1). Para isso adotam currículos que devem considerar alguns parâmetros, dentre eles:

consonância do curso com a identidade e missão da Universidade; sua viabilidade acadêmica e econômico-financeira; o projeto pedagógico institucional e o plano de desenvolvimento institucional, as diretrizes internas e externas, assim como os planos de desenvolvimento e de expansão acadêmica do departamento, instituto ou faculdade correspondente; os ordenamentos básicos institucionais; as orientações emanadas dos órgãos reguladores (PUC Minas, 2012b, p. 2).

Além disso, disciplinam o TCC que deve se constituir como “a culminância do processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos, por meio de sínteses, elaboradas com base nas reflexões realizadas e nas competências construídas no estudo das diferentes disciplinas do curso” (PUC Minas, 2012b, p. 3) e as atividades complementares que, por sua vez, devem se estruturar como um “conjunto de atividades acadêmico-científicas e/ou culturais, normatizadas no projeto pedagógico do curso, cujo percurso é escolhido pelo aluno, e que poderão integralizar ou compor o currículo” (PUC Minas, 2012b, p. 3).

Quanto ao estágio, pode ser obrigatório ou não, dependendo do que está previsto no PPP. Sendo obrigatório, constitui-se como um componente curricular, sendo acessado através de matrícula regular e orientado por um professor da PUC Minas, responsável pela elaboração do plano de estágio e pela avaliação das atividades, feita com periodicidade regular (PUC Minas, 2012b).

Há ainda o regramento da execução curricular que propõe que os currículos devem ser completados em períodos semestrais contemplando ementário, objetivos, unidades de ensino, carga horária, avaliação do desempenho escolar, bibliografia básica e complementar, conforme definido nos projetos pedagógicos dos cursos (PUC Minas, 2012b).

Por fim, interessa a explicitação da estruturação da avaliação do desempenho escolar.

Esta será feita por disciplina ou outro componente curricular devendo abranger aspectos de assiduidade (frequência de no mínimo 75%) e aproveitamento (mínimo 60%). O aproveitamento é representado por uma nota de aproveitamento (NA) resultante da soma das notas obtidas pelo aluno nas atividades de avaliação escolar. Coloca-se que o número de atividades, que compõem a NA, será estabelecido pelo professor, em conformidade com o PPP, e aprovado pelo Colegiado de Curso.

#### **4.1.2.4 Exigências diversas**

Neste item se abarcam as últimas exigências que guardam alguma relação direta com a gestão da prática educativa do curso de Administração estudado. Basicamente, tratam-se de exigências relativas à obrigatoriedade de inclusão de algumas disciplinas nos currículos de todas as graduações, ofertadas no âmbito da PUC Minas.

A primeira delas é a exigência da oferta da disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS), em 64 horas-aula, com a seguinte ementa: “princípios básicos do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Estrutura linguística em contextos comunicativos (diálogos curtos). Aspectos peculiares da cultura das pessoas surdas” (PUC Minas, 2009a, p. 1).

A segunda é a obrigatoriedade da oferta das disciplinas “cultura religiosa: fenômeno religioso” e “cultura religiosa: pessoa e sociedade”, respectivamente em 64 (sessenta e quatro) e 32 (trinta e duas) horas-aula. Esta deve contemplar a seguinte ementa:

fundamentos para a práxis cristã a partir do Ensino Social da Igreja. A categoria pessoa, fundamento antropológico do Ensino Social da Igreja em diálogo com as categorias antropológicas contemporâneas. Análise dos temas atuais à luz do Ensino Social: a família e a dimensão afetivo-sexual, o mundo do trabalho e a situação da propriedade; o sentido da economia; a ordem social e política, a consciência de cidadania, o

compromisso com o cuidado e a defesa da vida e as perspectivas de construção de uma nova ordem mundial centrada no amor e na paz (PUC Minas, 2010b, p. 1).

Enquanto aquela, a que é dada a seguir:

o fenômeno religioso. Experiência religiosa e experiência de Deus. As categorias fundamentais de interpretação e de linguagem do fenômeno religioso. A Bíblia: livro de formação cultural do Ocidente. A Bíblia e sua formação histórica, cultural, literária e espiritual. Os critérios de interpretação, os temas e as perspectivas de estudo da Bíblia e a abertura à experiência de Deus. O cristianismo, sua origem, fundamentos e a pessoa de Jesus. Os desafios do diálogo ecumênico e inter-religioso no contexto de um mundo globalizado (PUC Minas, 2010b, p. 1).

Por último tem-se a necessidade da oferta de duas disciplinas sobre filosofia. A primeira denominada “Filosofia: modernidade”, com 64 (sessenta e quatro) horas-aula, e a seguinte ementa:

a Filosofia como busca do fundamento do conhecimento e do sentido da vida. As origens da filosofia. A dimensão simbólica do ser humano. Ciência e Filosofia: o nascimento da modernidade e a racionalidade instrumental. A busca da verdade em uma sociedade em transformação. A sociedade de consumo e a fragmentação do homem moderno (PUC Minas, 2010c, p. 1).

A segunda disciplina é denominada “Filosofia: antropologia e ética”, com 64 (sessenta e quatro) horas-aula através do desenvolvimento da seguinte ementa:

principais concepções filosóficas de ser humano ao longo da história e suas relações com as diversas áreas do saber. O homem como ser no mundo e de cultura. A dimensão ética da ação humana: a fenomenologia do ethos. A problemática da ética e os desafios do homem na sociedade contemporânea e a sua relação com os diversos campos do saber (PUC Minas, 2010c, p. 1).

Findas estas colocações, entende-se que restam identificadas as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico, o que permite afirmar o cumprimento do primeiro objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade brasileira.

Considerando a quantidade e diversidade de informações, entendeu-se por bem

construir o quadro 5 com os assuntos relevantes tratados nas exigências legais.

<b>NORMA</b>	<b>ASSUNTOS RELEVANTES À PESQUISA</b>
<b>Lei 9.394/1996</b>	- Delimitação das finalidades da educação superior.
<b>Lei 11.788/2008</b>	- Definição da obrigatoriedade e regulamentação do estágio supervisionado.
<b>Portaria MEC 4.059/2004</b>	- Regulamentação da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos de graduação.
<b>Resolução CNE/CES 004/2005</b>	- Definição dos itens necessários à construção de um PPP. - Proibição de cursos de Administração com habilitações. - Definição do perfil do egresso. - Definição das habilidades e competências do Administrador. - Definição dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos cursos. - Exigência do estágio supervisionado e atividades complementares. - Possibilidade do TCC como componente curricular.
<b>Resolução CNE/CES 002/2007</b>	- Definição da duração dos cursos. - Definição de procedimentos para a integralização curricular, tais como sistema de créditos ou módulos, limite de estágios e de atividades complementares.
<b>Resolução CNE/CES 003/2007</b>	- Exigência do uso de horas na organização do PPP.

**Quadro 5 - Exigências legais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração no Brasil.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Dando continuidade à síntese dos assuntos relevantes à pesquisa, apresenta-se o quadro 6 com os temas tratados nas exigências institucionais.

<b>NORMA</b>	<b>ASSUNTOS RELEVANTES À PESQUISA</b>
<b>Estatuto<sup>11</sup></b>	- Definição dos órgãos e pessoas responsáveis pela gestão do curso de Administração, com suas respectivas atribuições.
<b>Regimento<sup>12</sup></b>	- Definição de normas para concepção e estruturação de PPP. - Definição de regras para a execução das atividades acadêmicas, tais como

<sup>11</sup> Instituído pela Resolução CONSUNI 012/2010.

<sup>12</sup> Instituído pela Resolução CONSUNI 006/2011.

	<p>frequência, cumprimento de planos de ensino, ingresso de alunos e demais atividades previstas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento dos objetivos e valores dos cursos de graduação.</li> <li>- Definição das bases das políticas de pesquisa e extensão da Universidade.</li> </ul>
<b>Plano de Desenvolvimento Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição da identidade, missão, visão, valores e propósitos da Universidade.</li> <li>- Definição dos princípios da formação universitária.</li> <li>- Definição de políticas direcionadas aos discentes.</li> </ul>
<b>Diretrizes para a graduação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição do perfil do egresso da Universidade.</li> <li>- Definição dos princípios que balizam o processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Definição de condicionantes para a estruturação de PPP.</li> </ul>
<b>Estatuto da carreira docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição das atribuições, direitos e deveres dos professores.</li> </ul>
<b>Normas acadêmicas de ensino de graduação e de pós-graduação <i>stricto sensu</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de parâmetros para a definição dos currículos.</li> <li>- Regulamentação do TCC, atividades complementares e estágio.</li> <li>- Definição das regras para a execução curricular.</li> <li>- Definição da estrutura e funcionamento da avaliação do desempenho escolar.</li> </ul>
<b>Ata de aprovação de ementas das disciplinas do departamento de religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulamentação da obrigatoriedade de oferta de disciplinas do Departamento de Ciências da Religião em todos os cursos da PUC Minas.</li> </ul>
<b>Ata de aprovação de ementas das disciplinas do departamento de filosofia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulamentação da obrigatoriedade de oferta de disciplinas do Departamento de Filosofia em todos os cursos da PUC Minas.</li> </ul>
<b>Ata de aprovação das ementas de libras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulamentação da obrigatoriedade de oferta de disciplinas de LIBRAS em todos os cursos da PUC Minas.</li> </ul>

**Quadro 6 - Exigências institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Tendo este estudo o foco na gestão da prática educativa de cursos de Administração, consideram-se os aparatos legal e institucional como ponto de partida necessário à verificação da viabilidade de adoção da PHC.

## **4.2 Características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

O Curso de Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico tem sua gênese no ano de 1961. Era oferecido, sob um mesmo currículo, conjuntamente com os cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, pela Faculdade Mineira de Ciências Econômicas (FAMCE), mantida pelo Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis (IMACO), até então, órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PUC Minas, 2009b).

Em 1971, a PUC Minas incorporou estes cursos, ainda ofertados de maneira integrada, à estrutura de sua Faculdade de Ciências Econômicas (FACE). Em 1984, os cursos foram finalmente desvinculados e atrelados a departamentos específicos para então, em 1998, serem recolocados junto com seus departamentos numa nova estrutura que deu origem ao Instituto de Ciências Econômicas e Gerencias (ICEG).

Este Instituto nasceu comprometido com a graduação, a extensão, a pós-graduação e a pesquisa aplicada, guiado pelo desejo de qualificar, valorizar e motivar a formação de profissionais através do desenvolvimento de atividades acadêmicas balizadas por rígidos princípios éticos. Dentro desta perspectiva almejava-se atrair e colaborar para o desenvolvimento técnico-científico, buscando o intercâmbio educacional e cultural em nível nacional e internacional, “como forma de se ter acesso às inovações científicas, tecnológicas e culturais para se fazer frente, com criatividade, às exigências e possibilidades da sociedade” (PUC Minas, 2009b, pp. 23-24).

Dentro deste espírito, o curso de Administração da PUC Minas seguiu seu desenvolvimento chegando aos dias atuais. Durante este período, sofreu poucas alterações,

tendo sua última reforma em 2009 quando foram instituídas ou confirmadas as características vigentes, que serão examinadas de forma agrupada em três grandes categorias, a saber: concepção de curso, estruturação de currículo e agentes envolvidos.

#### ***4.2.1 Concepção de curso***

Esta primeira categoria permite compreender as opções teóricas e filosóficas que embasam o curso, ao mesmo tempo em que reflete seus valores, perspectivas e contribuições. Para melhor compreensão, optou-se por organizar essas informações em subcategorias, definidas como pressuposto pedagógico, foco, objetivos e premissas de formação.

##### **4.2.1.1 Pressuposto pedagógico**

Os Cursos de Administração da PUC Minas fizeram uma opção, expressa em seu PPP, pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, que então passou a orientar a gestão da sua prática educativa, ao mesmo tempo em que baliza “o trabalho do pessoal docente, discente e administrativo, objetivando a eficácia do referido processo e a qualidade da formação do alunado em termos científico-culturais, profissionais e da formação para a cidadania” (PUC Minas, 2009b, p. 32).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos<sup>13</sup> foi formulada pelo professor José Carlos Libâneo, na década de 1980. Segundo Saviani (2010), esta teoria “sustenta a primazia dos

---

<sup>13</sup> Para se aprofundar no estudo da pedagogia crítico-social dos conteúdos sugere-se a obra “A democratização da escola pública” (Libâneo, 1985).

conteúdos como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista” (p. 418).

Esta concepção, dentre outras condições, pauta-se pela busca da valorização da Universidade, como *locus* da produção e sistematização do conhecimento, sem se esquecer da importância do uso dos novos recursos tecnológicos nessa área. Também prima pelo incentivo à conscientização e reflexão crítica dos condicionamentos sócio-históricos que vêm interferindo atualmente na educação, enquanto prepara o professor para se tornar o mediador da produção do conhecimento do aluno, que por sua vez deve passar de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) para uma visão mais aprofundada, organizada e unificada (sintética). Por fim, ressalta-se o desejo de incentivar a conscientização de que a Universidade deve preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, partindo de sua realidade concreta e fornecendo-lhe um instrumental através da aquisição de conteúdos, de habilidades e da socialização, com vistas a uma participação ativa e ética na sociedade, assim como eficaz e produtiva no mundo do trabalho (PUC Minas, 2009b).

Contudo, metade dos entrevistados acredita não haver nenhum pressuposto ou teoria pedagógica que embase o curso, enquanto a outra metade se divide entre aqueles, que a despeito de não se recordarem qual é este pressuposto, sabem de sua existência, cabendo a apenas um declarar conhecê-lo e se dispor a revelá-lo.

O primeiro grupo pode ser ilustrado pela declaração de EP.03 que esclarece que “*pensar na concepção de um projeto pedagógico em cima de teorias de educação eu nunca tinha feito isso... então isso não foi feito à luz do projeto pedagógico que hoje está implantado*”. EP.06 coloca uma justificativa para não haver uma discussão a respeito de pressupostos pedagógicos considerando que “*normalmente a formação do projeto pedagógico ela é feita com a*

*participação de várias pessoas. Então acaba que ele tem sempre um mimetismo com relação a outros cursos que acontecem e um pouco de adaptação daquilo que o mercado está exigindo”. Já para EP.01, até houve a discussão, porém não se chegou a um consenso, uma vez que o que “fomentou uma parte das discussões foi a parte das competências. Que competências que seriam requeridas, mais as competências do ponto de vista da gestão do que uma outra teoria que pode não ser uma teoria pedagógica”.*

Quanto aos que acreditam na existência do pressuposto pedagógico, recorda-se o grupo que não se lembra qual é, podendo serem representados pela fala de EP.07 que diz que quanto à existência de uma *“perspectiva pedagógica... olha eu acredito que sim... mas eu tô até confusa para te responder isso”* ou EP.04 que recomenda ser *“preciso conferir no Projeto Pedagógico, pois lá tem essa informação”*.

Apenas EP.05 disse conhecer os pressupostos pedagógicos do curso nos seguintes termos:

*um pressuposto mais construtivista mesmo, que tenha uma participação focada na interação entre professor e aluno, que não é algo de repetição, mas um sistema processual onde o conhecimento vai se construindo com a participação destes dois atores. É um conhecimento crítico, por isso que a gente fala que não é um conhecimento de repetição. Então a gente incentiva muito isso. Assim é a criatividade, a inovação, a autonomia do aluno em relação ao processo de conhecimento. Então acho que isto está presente (EP.05).*

Como se vê, há uma clara dissonância entre as respostas e a opção formal pela pedagogia crítico social dos conteúdos.

#### **4.2.1.2 Foco**

O foco do curso se expressa através de sua missão, que consiste em atender “às necessidades de adaptação às transformações ambientais, através da formação de um

profissional qualificado, apto a atuar como agente de mudança e a gerir sistemas organizacionais, com espírito empreendedor, nas organizações e na sociedade em geral” (PUC Minas, 2009b, p. 38).

Salienta-se que a busca permanente do cumprimento desta missão ocorre orientada por princípios filosóficos ancorados na valorização de uma visão humanística, na produção de conhecimento, na interdisciplinaridade, na prática do diálogo, na preservação de valores éticos, na universalidade e pluralidade de pensamento, no comprometimento com o desenvolvimento sustentável e na excelência como busca permanente (PUC Minas, 2009b).

Nesta seara, há uma convergência entre a visão dos respondentes, em maior ou menor grau, com o foco formal, como se pode ver na afirmação de que *“hoje há esses dois lados, preocupados com o aluno que esteja pronto para encarar as demandas do mercado, mas que saiba aprender a aprender, embora você precise também treinar determinados aspectos, mas um outro com o conteúdo humanístico, aí você vê as filosofias”* (EP.01).

A valorização do mercado é reforçada por EP.02, que afirma esperar que se *“atinja um patamar de excelência para o mercado de trabalho. É esse que é o X da questão. A gente fazer um currículo bem feito e que seja bem aceito no mercado de trabalho”* (EP.02).

Também o foco na possibilidade do aluno empreender é bastante recorrente nas falas, como se pode verificar na afirmação de que

*o curso a princípio é generalista. Então ele não tem um foco em uma determinada formação, ou seja, não tem ênfase. A ideia é formar um gestor que consiga atuar em todas as áreas da empresa. Tem esta vertente, mas também estamos fortalecendo muito a vertente do empreendedorismo* (EP.05).

No que se refere aos componentes humanistas, há convergência de opiniões sobre o fato de que são um distintivo do curso, porém apenas um entrevistado crê que predomina *“na PUC uma visão mais humanista. Em alguns momentos eu acho que privilegia muito mais a crítica*

do que, digamos, a exploração do conteúdo específico da disciplina” (EP.08). Ao contrário, os relatos de todos os outros entrevistados apontam na direção de um equilíbrio entre a formação técnica e crítica<sup>14</sup>.

#### **4.2.1.3 Objetivos**

No que se refere aos objetivos do curso, esclarece-se de antemão que foram construídos a partir de uma conexão direta com as delimitações colocadas tanto pela LDB quanto pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) dos cursos de Administração, ambas já explicitadas em itens anteriores.

Descobrem-se, no PPP, alguns objetivos que passam pelo estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, enquanto forma profissionais prontos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação na sociedade brasileira, através da busca de uma formação contínua, compromissada e consistente (PUC Minas, 2009b).

Essa visão é corroborada pelos entrevistados como se pode ver quando EP.05 revela objetivos que acredita fazerem parte da formação do curso. São eles: “*capacidade de comunicação, capacidade de análise crítica, capacidade de trabalhar em equipe. Tudo isso é reforçado no curso*” (EP.05). Some-se a isso o alerta de que “*o desenvolvimento da capacidade crítica, que antes se imaginava que fosse somente disciplinas de filosofia e cultura religiosa, deve estar todas as disciplinas, conforme se tem discutido muito e conversado com os professores*” (EP.10).

---

<sup>14</sup> O termo crítico, usado na discussão dos dados, se refere à noção colocada por Saviani (2008a). Para se explorar e aprofundar as possibilidades e diversas vertentes da teoria crítica, sugere-se recorrer a Rush (2008).

Nestes termos, os documentos colocam que é preciso formar Administradores que possam refletir sobre os problemas do mundo atual, dando ênfase não apenas à dimensão internacional, mas também à nacional e regional, o que pode lhes permitir prestar serviços especializados à comunidade e procurar estabelecer uma relação de reciprocidade com a mesma, como nos mostra EP.08 ao revelar que a busca da mudança para um mundo melhor “*é uma prática dentro do curso que a gente vê e que às vezes desvia um pouco, mas é isso mesmo. Afinal de contas isso daqui é uma Universidade profissional e dentro da profissão você tem que ser um agente de mudança. Você está insatisfeito com o que está aí*” (EP.08).

Ainda nos objetivos do curso, revela-se o desejo de contribuir para florescer profissionais preocupados em promover a divulgação de conhecimentos culturais, técnicos, científicos, éticos e sociopolíticos que constituam patrimônio da humanidade, enquanto contribuem para democratizar o conhecimento através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação, garantindo oportunidades para o permanente aperfeiçoamento sociocultural, profissional e teórico (PUC Minas, 2009b). Tudo isso construído de maneira constante como explica E.11 ao dizer que neste curso há o desejo de “*atender o mercado, o profissional que vai entrar no mercado*” através de disciplinas que estão sendo colocadas no curso, tais como “*responsabilidade social, ambiental, inovação tecnológica e colocando também disciplinas optativas que o aluno pode escolher ao longo do curso, que ele pode escolher a área que ele pode aprofundar mais o conhecimento*” (EP.04).

Há ainda o objetivo de se formar profissionais com visão estratégica do exercício da Administração, sedimentada em sólida formação teórica e capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade, que lhes permita atuar de forma pró-ativa e empreendedora nas organizações, em consonância com os padrões de excelência requeridos pelo ritmo e amplitude das transformações ambientais (PUC Minas, 2009b), ou seja, um

*sujeito capaz de lidar com todas as oscilações em relação ao ambiente organizacional e principalmente ser um tomador de decisões. Ele vai lidar com a integração de um conjunto de fatores organizacionais para se chegar a essa tomada de decisão. Esse é o perfil do egresso que o projeto de certa maneira está buscando (EP.06).*

Acrescente-se a isso a vontade de *“formar um gestor com competências específicas para gerenciar a organização com um todo e também atuar nas áreas específicas: marketing, recursos humanos, finanças e também formar o aluno pra ele ser empreendedor, dono do seu próprio negócio” (EP.05).*

Revela-se que esse profissional só será possível com o desenvolvimento nos alunos de habilidades tais como: promoção do desenvolvimento humano, visando à melhoria de vida nas organizações; demonstração de compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico; capacidade de resolução de situações com flexibilidade e adaptabilidade, diante de problemas e desafios organizacionais; capacidade de planejar, organizar e estabelecer métodos para gerenciar seu tempo e espaço de trabalho; disposição para estar aberto às mudanças e ter consciência das implicações éticas de seu trabalho; empenho em manter-se em contínuo aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento da autoconfiança, da iniciativa e da criatividade; capacidade de coordenar e atuar em equipes multidisciplinares; capacidade de gerenciar dados e informações encontradas no mundo do trabalho e na vida cotidiana, visando ao desenvolvimento organizacional; disposição em utilizar o raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e fórmulas matemáticas e estabelecendo relações causais e formais entre os fenômenos (PUC Minas, 2009b).

Ainda neste assunto, apenas um dos entrevistados não tinha clareza sobre os objetivos do curso, já que perguntado sobre o assunto, respondeu que *“eu não acho que tem não. Eu acho que falta, por exemplo, ter uma definição clara” (EP.01).*

#### **4.2.1.4 Premissas da formação**

A este respeito, o PPP nos informa que se busca contribuir para a formação de Administradores através da transmissão, análise e questionamento acerca do conjunto de conhecimentos e ferramentas que favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, que permitem assegurar níveis de competitividade e de legitimidade frente às transformações econômicas e sociais que vêm ocorrendo no âmbito interno e externo das organizações (PUC Minas, 2009b).

Estas competências e habilidades devem ser construídas a partir de uma formação pautada numa visão humanística e global, preocupada em compreender o meio social, político, econômico e cultural, em que se está inserido. Também se valoriza a formação técnica e científica para a atuação na gestão das organizações através da busca da competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações. Conjuntamente pensa-se na capacidade do Administrador de refletir e atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições, de maneira a optar por uma postura ética e cidadã frente aos desafios socioempresariais. Por fim, incentiva-se a capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho e atuar preventivamente, enquanto se transfere e generaliza conhecimentos (PUC Minas, 2009b). Estes pontos, como se vê, são *“valores que são promulgados pela própria instituição. A ética, a cooperação, a solidariedade, o respeito. Acho que é por aí, e o curso incorpora”* (EP.05).

Novamente aqui, observa-se o alinhamento da visão dos entrevistados com os termos colocados nos documentos. Tem-se nas falas a preocupação com a formação para o mercado sem negligenciar a dimensão humanista deste preparo. Isso pode ser visualizado nos seguintes

termos: “*a perspectiva foi exatamente essa: que se prepare um profissional que tivesse uma preparação, um estímulo para o empreendedorismo e que ele tivesse uma visão profissional e um embasamento humano que é a linha de visão da Universidade*” (EP.04). Contudo também se verifica que há

*uma parte grande de professores (que acreditam que) a gente tem que formar para o mercado. Agora eu acho que aqui está pendendo cada vez mais pra uma formação mais objetiva não é aquilo que o mercado quer que vai ditar necessariamente, mas uma coisa que facilite os meninos a encaminhar na vida profissional e tal (EP.01).*

#### **4.2.2 Estruturação de currículo**

Nesta próxima fase examina-se a estruturação do currículo, que se materializa através de suas premissas, organização, conteúdos desenvolvidos, métodos característicos e sistema de avaliação.

##### **4.2.2.1 Premissas do currículo**

Como premissa de currículo tem-se a recomendação de se procurar adotar práticas e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, buscando a melhoria de sua qualidade, tendo em vista sempre a necessidade de formação de um profissional envolvido com as críticas das relações existentes entre trabalho, educação e sociedade (PUC Minas, 2009b). Isso se dá na preocupação em se explorar as contradições e dúvidas que os conteúdos suscitam, como se vê quando EP.04 responde que neste quesito “*há preocupação com certeza*”, ainda que sem garantia do trabalho que é desenvolvido por cada professor dentro de sua liberdade de cátedra.

Da mesma forma há grande cuidado com a formação profissional voltada para os

interesses do mercado, como pode ser verificado na preocupação em *“tentar adaptar a formação do aluno, as competências, suas habilidades pelo o que é exigido por esse mundo dos negócios”* (EP. 05) através da garantia que se *“tivessem primeiro as grandes áreas da administração respeitadas então”* (EP.01).

Também o curso, para além de difundir conteúdos concretos e ligados à atividade profissional, deve preparar o aluno para a participação ativa na sociedade, através do incentivo à autonomia e à autogestão (PUC Minas, 2009b).

Essa preparação deve extrapolar as necessárias aulas expositivas dialogadas, através do uso de outras técnicas que favoreçam a discussão. Estas técnicas didáticas presentes no currículo, devem se articular com os conteúdos, de maneira a favorecer a compreensão da realidade, com base na experiência do aluno, possibilitando uma prática docente que busque relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor (PUC Minas, 2009b).

Por fim, têm-se definidos os pressupostos norteadores da organização curricular, que são colocados no PPP a partir de três balizas, a saber: ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao ensino, verifica-se a necessidade de que seja oferecido *“fundamentado na qualificação docente e em uma estrutura dinâmica e flexível, com padrão de excelência”* (PUC Minas, 2009b, p. 52). Quanto à pesquisa, é recomendado que seja ofertada *“em consonância com as modernas tecnologias organizacionais e disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros”* (PUC Minas, 2009b, p. 52). Já extensão, deve ser estruturada *“envolvendo professores e alunos em projetos voltados para melhoria das condições de vida, trabalho e ensino na comunidade”* (PUC Minas, 2009b, p. 52).

Assim, balizadas por estas premissas, compõe-se a organização curricular.

#### **4.2.2.2 Organização curricular**

A organização curricular segue necessariamente os pressupostos colocados e delimitados pela legislação, sobretudo a resoluções CNE/CES 004/2005 e 002/2007, já explicitadas na subseção 4.1.1.3. Isso também pode ser verificado no esclarecimento de EP.05:

*primeiro a gente segue aquilo que eu falei que são as próprias diretrizes do curso, então estamos um pouco “engessados” por causas das diretrizes, porque as diretrizes falam o seguinte: você tem que ter uma certa porcentagem de cada conteúdo, então a partir desta definição a gente vai pensar nos conteúdos que cabem ali. Então não temos tanta autonomia assim (EP.05).*

ou na colocação de EP.09 que ao discorrer sobre o PPP, afirma que ele “*está estruturado a partir do que espelha a diretriz curricular*”.

Também o curso está pautado pelas exigências institucionais já colocadas, como concorda EP.04 ao dizer que “*nós também temos as exigências da própria instituição*”.

Nesta seara, verifica-se que o curso apresenta carga horária total 3013 horas, agrupada em 2413 horas de atividades em sala de aula, 540 horas em atividades de campo e 60 horas em atividades complementares, distribuídas em disciplinas, estágio curricular supervisionado e TCC, que serão detalhados a seguir. Estes itens são ofertados em um regime acadêmico seriado semestral, com integralização curricular prevista em 04 anos. No decorrer do tempo exigido para a integralização observa-se que

*o curso de administração, ele é ou deve ser dividido em dois. Você tem uma parte inicial que seriam os quatro primeiros semestres, que é o básico e disciplinas estruturantes. Eu acho que do ponto de sociologia, filosofia, antropologia, introdução à economia e estruturantes. Depois disso você tem os quatro períodos finais que seriam semestres de disciplinas mais aplicadas tipo administração financeira (EP.08).*

Na mesma direção EP.06 percebe que “*dentro de cada área de conhecimento existe ali desde uma disciplina mais básica, uma disciplina de desenvolvimento, até uma disciplina de*

*aplicação. Então isso é bem claro dentro da estrutura curricular*”. Como se vê, há uma busca de sistematização gradativa conforme demonstra o exemplo de EP.03 exposto a seguir.

*Então o currículo ele é sistematizado assim primeiro, segundo é claro que há um encadeamento lógico. Primeiro, matemática financeira pra ir pra administração financeira pra depois ir pra orçamento empresarial. Pressupõe que pra estudar administração financeira você tem que ter conceitos básicos de matemática financeira (EP.03).*

As disciplinas são agrupadas em núcleos que se chamou de áreas de competência do curso, a saber: Administração; Finanças e Métodos Quantitativos; Logística e Operações; Marketing; Organização Empresarial; Gestão de Pessoas; Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Somem-se a estas disciplinas, aquelas identificadas como de outros cursos, por apresentarem conteúdos não correlatos à área de Administração. Esses *“determinados eixos temáticos ou núcleos coincidem com as áreas que tem na organização” (EP.05)*, sendo que há *“um grupo de disciplinas de ensino que é básico, que é de base de sustentação para a compreensão de qualquer tipo de profissional” (EP.06)*, tais como *“sociologia, filosofia, algumas disciplinas que contém quantitativas como a própria matemática” (EP.06)*.

Importante ainda esclarecer a organização curricular. Observa-se que está dividida em 8 períodos, que como já foi colocado anteriormente, são cumpridos a cada semestre. A cada período tem-se o expediente de uso dos pré-requisitos, ou seja, a exigência do cumprimento de disciplinas para cursar outras, geralmente mais avançadas. Isto é corroborado por EP.01 que explica que

*do projeto, do jeito que ele foi feito, ele é todo encadeado. De qualquer forma, o que às vezes pela dinâmica do aluno, da matrícula, do que precisa da Universidade isso é quebrado. Por exemplo, a PUC permite que o aluno que está no terceiro período está fazendo disciplina do sexto. O currículo é todo encadeado, mas o aluno tem pré-requisitos que a gente ainda procura segurar, mas está uma guerra agora com a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), porque ela quer quebrar os pré-requisitos todos e a gente tentando segurar um pouco e a gente não radicaliza em nada (EP.01).*

Neste sentido, observa-se que a matriz curricular exige poucos pré-requisitos no início do curso, tendo aumentado este número à medida que se avança<sup>15</sup>.

No que se refere às atividades extracurriculares descobre-se que estas têm uma importância muito secundária no curso, uma vez que *“certamente o conteúdo curricular tem um peso muito mais forte dentro da Universidade pela natureza do alunado, mesmo o alunado de administração”* (EP.03).

As atividades curriculares são compostas das disciplinas e de algumas atividades que, embora desenvolvidas fora do espaço escolar, são obrigatórias e necessárias à integralização do curso.

Dentre elas, temos as atividades complementares que possibilitam ao aluno uma formação complementar, através de sua participação em atividades que não estão inseridas na grade curricular, mas que, reconhecidamente, contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências relevantes para a sua formação acadêmica e profissional (PUC Minas, 2009b). Estas atividades devem ser cumpridas fora do horário normal das aulas e a partir do momento em que o aluno tenha sua matrícula efetivada, cabendo à Universidade sua validação.

Podem ser cumpridas através de pesquisa, extensão, participação em diretórios acadêmicos, empresas juniores de administração, monitoria, palestras, cursos, congressos, seminários e outros casos omissos, que devem ser aprovados pelo curso. Some-se a estas atividades

*a empresa simulada que o aluno trabalha num escritório de uma organização que é organizada dentro do curso e que participa de uma feira de negócios todo semestre. Às vezes a experiência do aluno fora da Universidade é valorizada, por exemplo, em um*

---

<sup>15</sup> O detalhamento completo das disciplinas, cargas horárias e pré-requisitos podem ser verificados na matriz curricular do curso apresentada no anexo A deste trabalho.

*trabalho voluntário, palestra à que ele assiste, congresso, seminários. Tudo isso é valorizado dentro da carga horária dele (EP.05).*

Há ainda o estágio curricular supervisionado que é colocado na perspectiva de se constituir uma oportunidade para “à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição aprovar o correspondente regimento, com suas diferentes modalidades de operacionalização” (PUC Minas, 2009b, p. 107) não podendo ser confundido com o TCC, pois “são resultados de diferentes estratégias de ensino” (PUC Minas, 2009b, p. 109). Este último deve incorporar conhecimentos construídos pelo aluno ao longo do curso através da articulação de ideias e da escolha de uma área da administração para identificar um problema no campo gerencial, que a partir do método científico, possa ser resolvido. Neste sentido, EP.05 esclarece que a Universidade “*valoriza muito o estágio do aluno. Então nós temos disciplinas só pra tratar do estágio supervisionado que é acompanhado por um professor, tem o trabalho de conclusão de curso que o aluno implementa um projeto de pesquisa*”. Ainda no que se refere ao TCC, EP.01 esclarece que “*é considerado disciplina... é diferente porque o professor orienta o grupo e depois individualmente dentro da sala de aula, naquele horário marcado, como aula*”.

Como bem observa EP.10, às atividades extracurriculares ficam circunscritas à “*participação em palestras, visitas técnicas ou mesmo pesquisas que o aluno pode atuar no curso de administração*”. Esclarece-se que só adquire conotação extracurricular a incursão dos alunos em projetos de pesquisa em horas superiores às exigidas como atividades complementares.

Por fim, “os alunos poderão cursar virtualmente disciplinas da graduação, sempre que necessário, ficando essa decisão a cargo dos colegiados dos cursos” (PUC Minas, 2009b, p. 117). Também poderão ser ofertadas, em modelo virtual, oficinas e cursos de atualização,

vinculadas à prática gerencial, sendo todas essas possibilidades possíveis nos termos da portaria MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

#### **4.2.2.3 Conteúdos**

Os conteúdos são desenvolvidos em disciplinas. Estas disciplinas trazem consigo os conhecimentos relativos às áreas de competência as quais estão vinculadas no PPP. A primeira área é denominada Administração e congrega os conteúdos de teoria e evolução da ciência da Administração. A segunda, Finanças e Métodos Quantitativos, é responsável pelo conteúdo financeiro do curso, abrangendo desde as noções de base financeira das organizações até a formatação de complexos orçamentos das diversas áreas. A terceira, Logística e Operações, responsabiliza-se pela discussão a respeito da disposição da área de produção, recursos tecnológicos necessários e suas inter-relações com o processo de decisão. A quarta, Marketing, compõe-se de disciplinas vinculadas ao planejamento e gerenciamento do marketing nas organizações. A quinta, Organização Empresarial, traz os conteúdos que complementam o entendimento do aluno a respeito da gestão dos negócios, privilegiando as informações sobre estratégia. A sexta, Gestão de Pessoas, reúne as disciplinas e os conteúdos que permitirão a efetividade da gestão das pessoas nas organizações, buscando discutir a relação que se estabelece no encontro e confronto do homem e da organização e suas consequências sobre o ambiente social da empresa e do indivíduo. A última, Estágio Supervisionado e TCC, buscam atividades de prática profissional, exercidas em situações reais de trabalho, com a finalidade de proporcionar a complementação da formação universitária. Some-se a isso a visão de que a oportunidade de colocar os conceitos aprendidos em prática resulta na possibilidade de desenvolver novos conhecimentos e relações

interpessoais (PUC Minas, 2009b).

Estes conteúdos transformados em disciplinas, como já explicitado, são ofertados a cada período. Logo, no primeiro deles, verifica-se a preocupação com temas básicos e gerais, tais como informática, matemática, metodologia científica e construção de textos, relegando à administração apenas a discussão de seus fundamentos e relação com área das ciências sociais. No segundo período avança-se em direção a temas mais complexos e de grande relevância para administradores. São eles: contabilidade, economia, estatística, filosofia e psicologia. No que toca à administração tem-se apenas a disciplina de Teoria de Administração I.

A partir do terceiro período, verifica-se uma inversão da lógica até aqui apresentada, na medida em que a carga horária passa a ser tomada por temas exclusivos da formação em administração, relegando uma pequena participação a outros temas importantes ao administrador, tais como filosofia, direito e ética, que são pertencentes a outras áreas de atuação. Essa lógica segue até o final do curso, demonstrando claramente que a cada período se aprofunda mais nos temas da administração. Realça-se que no quinto período já se inicia a disciplina estágio supervisionado o que inaugura uma fase onde o aluno começa a verificar o que foi aprendido na realidade do trabalho, sendo que sua incursão em campo e cumprimento das horas exigidas se darão nos períodos seguintes.

No sexto período, apresenta-se o início da abordagem de temas religiosos e confessionais exigidos pela instituição, que novamente serão abordados no oitavo e último período, onde se terá a conclusão do TCC, que se iniciou no sétimo. Junto a isso há a retomada de temas multidisciplinares tais como: economia brasileira, mercados internacionais e políticas de negociação. Ainda nesta fase, tem-se a figura dos tópicos especiais, que da mesma forma, foram iniciados no sétimo período e permitem ao aluno ter acesso a temas

contemporâneos que são escolhidos pelo curso.

Para EP.01

*o objetivo (do curso) deve ser para o menino, no geral, pra ele adquirir o que tem na área. Chamamos de standard no nível de graduação. Então, sempre tem uma parte teórica e um outro momento na disciplina que você pode dividir do jeito que você quiser, mas misturado ou então metade-metade que seria aplicação prática desses conteúdos e o que que seriam a aplicação básica desses conteúdos no geral (EP.01).*

Como exemplificado, as respostas dos entrevistados convergem com os dados que são encontrados nos documentos, no que se refere aos conteúdos trabalhados no curso.

#### **4.2.2.4 Métodos característicos**

No que diz respeito às técnicas e métodos utilizados pelo curso, faz-se necessário primeiro um exame das premissas que orientam sua definição. A este respeito, frisa-se a necessidade de que as metodologias considerem a experiência do aluno e avancem para o seu confronto com o saber erudito e científico. Também parte-se do pressuposto de que estas técnicas devem se articular com os conteúdos, favorecendo a compreensão da realidade, com base na experiência do aluno. Devem também promover a socialização e a interação entre alunos e professor. Além disso, o trabalho docente deve relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, unindo teoria e prática, buscando incentivar o diálogo entre professores e grupos de discussão (PUC Minas, 2009b).

A este respeito, vale ouvir EP.01 que ensina que “*se você pega um conteúdo teórico e você dá exercícios práticos pros alunos, então assim o aluno pode parar para pensar em cima do conteúdo. Por exemplo eu dou um conteúdo de RH e dou um problema pra ele resolver.*” Todavia se descobre, que na opinião de quase todos os entrevistados, boa parte dos professores ainda estão presos em métodos tradicionais, que partem do princípio de que o

aluno apenas deve ouvir e absorver o que o professor ensina, de maneira que o trabalho educativo em classe se baseie em um professor que

*dá a teoria o tempo inteiro e manda os meninos decorar e fazer a prova. Lê, faz artigo igual como se fosse um mestrado em um nível mais baixo é claro, mas assim lê artigo, faz resenha, faz trabalho em grupo pra apresentar o conteúdo de vários artigos ou livros e pronto. Depois a prova final que todo mundo tem que ler e estudar e fica faltando a coisa prática (EP.01).*

Na mesma direção, quando indagado sobre se há o uso destas novas práticas, que o PPP preceitua, em sala de aula, EP.03 responde que *“eu acho que não, porque isso é o mais cômodo. Preocupação de discurso pode até haver, assim a gente poderia trabalhar de uma outra forma mais na prática de um professor que é aulista que dali ele vai pra outro lugar, mas na prática isso é complexo” (EP.03)*. Vale ainda relatar a posição de EP.06 que ensina que *“relação do ensino, ela ainda se baseia muito nos métodos mais tradicionais de o professor chegar em sala, o uso do quadro, o uso da exposição, da discussão, diálogo, mas o método, ele depende sempre de cada professor” (EP.06)*.

Colocados estes desafios, retomam-se as premissas colocadas e descobre-se que a sua materialização deve acontecer na gestão da prática educativa a partir de métodos que são utilizados em diversas esferas, tais como ensino, pesquisa, extensão e atividades curriculares.

No ensino, verifica-se no PPP a existência e incentivo ao uso de estudos de caso, associados à utilização da aula expositiva e uma bibliografia adequada e constantemente atualizada. Também se busca o uso de seminários em sala de aula, discussão de artigos, textos e filmes e outros recursos tecnológicos que possam surgir. Neste sentido, EP.10 afirma que *“no curso de administração é bastante utilizado o estudo de caso”*. Também *“às vezes faz um seminário, tem um trabalho, por exemplo” (EP.09)*.

Contudo, salvo iniciativas pontuais, como as de *“uma professora ótima para gestão de pessoas, que faz uma visita superinteressante no museu do trabalho com os meninos”*

(EP.07), verifica-se, na unanimidade dos respondentes, que “a exposição oral dialogada ainda é o sistema”. Como uma espécie de resumo do que foi aprendido, vale conhecer a opinião de EP.11 que explica que

*hoje nós temos todas as salas do nosso curso com projetor multimídia, então se usa bastante a questão dos slides. Alguns professores trabalham com filmes, algumas matérias dá para trabalhar isso, utilização de vídeos, outros não. As disciplinas de exatas são mais complicadas, mas tem trabalho com slides e vídeos que alguns utilizam e aulas expositivas, mesmo no quadro que o professor escreve. Ali, então, assim ainda estamos. Não existe aquele padrão de aula cartesiana o professor fala sozinho na frente e o aluno escuta; o ideal é que tivesse uma aula mais interativa, mas ainda não temos isso. Isso é fraco! (EP.11).*

Quanto à pesquisa, a Universidade parte da noção de que as práticas investigativas são “práticas pedagógicas que buscam a aliança entre as disciplinas, por meio da cooperação e interligação dos conteúdos para que os novos paradigmas da ciência da educação estejam contemplados” (PUC Minas, 2009b, p. 126), ou seja, o sujeito utiliza, em seu processo de aprendizagem, a interdisciplinaridade e a interdependência das teorias a que tem acesso para resolver um novo problema ou responder, de forma criativa, a uma antiga indagação.

Considerada esta posição, a Universidade entende que a incorporação das práticas investigativas, no curso de Administração, deve se guiar pelo desenvolvimento de atividades inter, multi e transdisciplinares, que estimulem os alunos e professores à busca contínua de construção e de reconstrução do conhecimento no cotidiano do processo de ensino/aprendizagem. Também é preciso que haja uma sistemática de avaliação sistemática com participação de membros do corpo docente e do corpo discente e também de atores externos quando estes tiverem algum envolvimento ou participação no desenvolvimento da atividade (PUC Minas, 2009b).

Quanto à extensão, incentivam-se os alunos a participarem de projetos que possam contribuir através de “um conjunto de ações processuais contínuas de caráter educativo,

cultural, científico e tecnológico, desenvolvidas de forma sistematizada junto à comunidade, com prazo de duração de um ano” (PUC Minas, 2009b, p. 132). Estas atividades podem assumir a forma de Projeto de Extensão, Projeto de Ação Comunitária, Projeto de Ação Social ou Projeto Tecnológico.

No caso específico do curso de Administração, ao incorporar estas práticas dentre as linhas de extensão definidas como administração de empresas, financeira, dos recursos humanos, de marketing, da produção e logística e criação de novos negócios, chega-se a elaboração de projetos para grupos, organizações e instituições, contemplando as áreas de gestão, do trabalho, lazer, tecnologia, meio ambiente e outras.

Assim, colocados os métodos balizados pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, há ainda aqueles construídos sob a égide das atividades extracurriculares, como a empresa júnior, a monitoria, as visitas técnicas e a realização de eventos.

#### **4.2.2.5 Avaliação**

No que se refere à avaliação, descobre-se que no curso há uma preocupação “tanto com as formas de avaliação adotadas, quanto com os critérios utilizados para avaliar, quer dizer, com a pertinência e rigor das atividades avaliativas empregadas por seus professores” (PUC Minas, 2009b, p. 48). Espera-se que sejam atividades feitas “de forma processual e que constituam um momento de reflexão, tanto para os docentes (que devem refletir sobre sua prática e condução do processo) quanto para os alunos, que devem avaliar seus resultados e seus compromissos com a aprendizagem” (PUC Minas, 2009b, p. 15), deixando para trás a noção de mero instrumento de poder docente.

Todavia fica explícito no PPP que não se deve impor uma modalidade de avaliação.

Contudo colocam-se aos professores, a título de sugestão, algumas diretrizes sobre este assunto. Recomenda-se avaliar conforme os objetivos previamente estabelecidos e comunicados no plano de ensino dos docentes, informando os critérios de avaliação a serem priorizados, buscando estabelecer com os alunos um cronograma processual de avaliação e, caso seja possível, definir as formas avaliativas no início do semestre letivo. Importante também é proporcionar retorno aos alunos do resultado da avaliação realizada, respeitando um horizonte de tempo de no máximo quinze dias, uma vez que a demora na entrega dos resultados leva o aluno a preocupar-se, exclusivamente, com a nota, em detrimento da aprendizagem do conteúdo avaliado. Ainda é preciso buscar promover, com os alunos, sempre que possível, a correção das atividades de avaliação, com o objetivo de solidificar os conteúdos avaliados, sanar as dúvidas e corrigir os erros cometidos (PUC Minas, 2009b).

Lembra-se que a avaliação do desempenho escolar deve estar sempre em acordo com o estabelecido pelas Normas Acadêmicas do ensino de graduação da PUC Minas, o que exige

*dar pelo menos quatro avaliações, dividir a nota de cem pontos em quatro operações. Então você é obrigado. Tem que dar uma prova final obrigatória de trinta pontos. Ela pode ser aberta, múltipla escolha, do jeito que você quiser, mas você é obrigado a dar uma prova final e esses trinta da prova final vão tornar a ser aplicados em uma prova especial também obrigatória, substitutiva de trinta pontos. Se o aluno não conseguiu para passar aqueles trinta pontos, aí é o formal. Agora, é obrigado a dar prova escrita. Ou você dá prova oral ou você dá trabalho em grupo e não dá prova nenhuma fora a final (que) fica a critério (EP.01).*

Quando se leciona uma disciplina, que não seja filiada ao departamento de administração, há especificidades no modelo de avaliação nos seguintes termos: *“temos 70 pontos mais um prova global ou prova final valendo trinta. Estes 70 pontos ficam por conta do professor. Então vai depender de cada área. Por exemplo, a gente recebe as instruções... nós sempre damos duas provas de 25” (EP.02).*

Contudo, a despeito das recomendações e sugestões colocadas pela Universidade e

pelos responsáveis pelos cursos, os entrevistados são unânimes em atestar que ainda o

*processo é muito tradicional. São provas que os alunos fazem, trabalhos em equipe que eles fazem. Tem algumas disciplinas que são projetos, mas a avaliação é basicamente isso: são provas. Geralmente provas sem consulta. É uma avaliação bem tradicional mesmo, com exceção destas outras disciplinas que eu estou falando. Por exemplo, “Prática Profissional” que é esta disciplina que é a feira simulada. Ela tem um sistema de avaliação diferenciado. O trabalho de conclusão de curso tem um sistema de avaliação diferenciado, o estágio supervisionado também, mas as disciplinas que compõe o currículo elas tem um sistema de avaliação bem tradicional (EP.05).*

Corroborar essa visão EP.09 que explica que “às vezes faz um seminário, tem um trabalho por exemplo. Agora o modelo que eu acho mais comum realmente é prova e trabalhos e alguns professores dão prova oral, que não é proibido” (EP.09).

### **4.2.3 Agentes envolvidos**

Ao final, tem-se a descrição do papel esperado e efetivamente desenvolvido pelos agentes envolvidos na prática educativa, quais sejam professores e alunos.

#### **4.2.3.1 Papel do professor**

O professor, segundo o PPP, tem muitas obrigações. Espera-se desse profissional a habilidade de reconhecer e definir problemas, ao mesmo tempo em que equaciona soluções, sempre tendo em mente a necessidade de atuar preventivamente e estrategicamente para incentivar a busca pelo conhecimento. Essa capacidade deve vir acompanhada de habilidades pessoais pautadas na iniciativa, criatividade e compromisso ético, aliados a opção pela aprendizagem e atualização constante, seguida de abertura às mudanças que se colocam na atualidade (PUC Minas, 2009b).

Do ponto de vista operacional, espera-se que estabeleça métodos próprios para planejar-se, organizar-se e gerenciar seu tempo e espaço de trabalho, enquanto busca manter “um clima de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercícios de negociação e de comunicação interpessoal” (PUC Minas, 2009b, p. 41). Ainda neste diapasão, cita-se a exigência de conhecimento didático-pedagógico e da integralidade do PPP.

Quanto à relação com o aluno espera-se que seja pautada pela valorização do professor, sem descuidar-se da participação efetiva do aluno no processo. Lembra-se que “essa relação deve ser fundada em premissas éticas de respeito ao aluno, descurada de espontaneísmo e caminhando na direção da autoridade (diferente de autoritarismo) e da liderança do processo de ensino-aprendizagem pelo professor” (PUC Minas, 2009b, p. 15). Neste sentido, EP.01 coloca a necessidade de que o professor “*seja capaz de ser mais companheiro dos meninos, entendê-los, se colocar no lugar deles. Agora eu acho que pouca gente faz isso. É uma sensação que eu tenho*” (EP.01).

Por fim, deve o professor se colocar como mediador dos conteúdos, orientador e catalisador das atividades e reflexões que favoreçam o conhecimento, de maneira a exercer sua autoridade para garantir a disciplina, o estudo e mobilizar o aluno para a participação ativa no aprendizado, através da vinculação dos conteúdos programáticos à vida, às necessidades e aos seus interesses, para que ganhem significado (PUC Minas, 2009b). O professor deve colocar-se como o mediador dos conteúdos, orientador e catalisador das atividades e reflexões que favoreçam o conhecimento. Essa posição pode ser verificada nas palavras de EP.05 que aponta que

*o professor tem que ser esse mediador do conhecimento. Pelo menos é o que se espera. Ele tem que mediar o conhecimento que o aluno vai construindo a partir do material das aulas que são dadas. Ele é o mediador, mas também é o condutor. O curso não abre mão de o professor ser aquele que orienta mesmo. Ele tem que ser pelo menos orientador, tem que indicar uma referência bibliográfica pertinente, construir um plano*

*de ensino, fazer um cronograma. Então nosso professor é esse: ele orienta e conduz, mas ele orienta e conduz muito no sentido de mediar esse conhecimento (EP.05).*

Ainda, deverá exercer sua autoridade para garantir a disciplina e o estudo, enquanto mobiliza o aluno para uma participação ativa no aprendizado. Deverá procurar vincular os conteúdos programáticos à vida, às necessidades e aos interesses do aluno, para que ganhem significado.

Some-se a estas posições a necessidade de uma mudança de posição por parte do professor em relação à prática educativa preconizada pela integralidade dos professores entrevistados. Esta visão de mudança pode ser resumida nas palavras de EP.03 que alerta que

*é bobagem você achar que está ali pra levar informação. Eu acho que é pra tentar possibilitar uma análise crítica. É tentar, com a maturidade do professor, permitir que os meninos descubram quais os caminhos e tudo e conduzir um aprendizado, ser um, essa palavra facilitador não me agrada não, mas eu não estou achando outra pra substituir, mas assim: ser alguém que de certa forma conduza o aluno naquele caminho (EP.03).*

Também é unanimidade a necessidade de se valorizar a interdisciplinaridade, como bem coloca EP.02 ao recomendar a importância de *“tentar fazer uma interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso. Verificar sempre em conversas, nas reuniões na semana de avaliação que a gente tem. Sempre conversar com os pares, com os professores (sobre) o que que está precisando” (EP.02).*

#### **4.2.3.2 Papel do aluno**

No que toca o papel do aluno, a primeira descoberta é que o PPP não faz nenhuma menção a este respeito. No que se refere aos entrevistados também se observou que a grande maioria nunca havia pensado a respeito do tema, resumindo suas colocações à descrição das falhas do aluno. Um exemplo disso pode ser verificado quando EP.02 vaticina que *“o que está*

*faltando ao alunado é o compromisso. Compromisso mais disciplina, mais estudo” (EP.02)*

ou quando EP.06 explica o desejo de que

*o aluno pudesse perceber que se o professor da Universidade é um instrumento de geração ou de facilitação do conhecimento, ele tem que fazer a parte dele. Então o aluno, que vem na tentativa de colar, de fraudar uma avaliação está abrindo mão da aquisição de informações ou da compreensão de informações pra que isso possa de fato modificar a forma dele de agir lá na frente como um tomador de decisão (EP.06).*

A única exceção encontrada foi EP.01 que disse que “*espera-se que ele (aluno) passe com notas boas*”.

Dito isso, optou-se por organizar os achados através do quadro 7.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Pressuposto pedagógico</b>	- Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.
<b>Foco</b>	- Formação de gestores eficientes que atuem como agentes de mudança nas organizações e na sociedade.
<b>Objetivos</b>	- Desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. - Formação de profissionais prontos para o mercado de trabalho e para a participação na sociedade brasileira, através de reflexão crítica sobre os problemas do mundo atual. - Formação de profissionais preocupados em promover a divulgação dos conhecimentos culturais, técnicos, científicos e sociopolíticos que se constituam como patrimônio da humanidade. - Formação de profissionais com visão estratégica do exercício da Administração aliada a uma sólida formação teórica.
<b>Premissas da formação</b>	- Transmissão, análise e questionamento acerca do conjunto de conhecimentos e ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam assegurar níveis de competitividade e de legitimidade frente às transformações econômicas e sociais que vêm ocorrendo no âmbito das organizações.
<b>Premissas do currículo</b>	- Uso de métodos de ensino e aprendizagem inovadores. - Incentivo à autonomia e à autogestão. - Subsídio ao aluno para a participação ativa na sociedade. - Difusão dos conteúdos concretos ligados à atividade profissional. - Preocupação em se explorar as contradições e dúvidas que os conteúdos suscitam.
<b>Organização</b>	- Regime acadêmico semestral com duração mínima de 4 anos.

<b>curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão dos conteúdos de maneira encadeada.</li> <li>- Disciplinas agrupadas em núcleos.</li> <li>- Presença de pré-requisitos.</li> <li>- Importância secundária das atividades extracurriculares.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de conteúdos básicos e gerais.</li> <li>- Foco e preponderância dos conteúdos específicos da Administração.</li> </ul>
<b>Métodos característicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de metodologias que considerem a experiência concreta do aluno e avancem para o seu confronto com o saber erudito.</li> <li>- Busca de diálogo entre professores e grupos de discussão.</li> <li>- Predominância de métodos tradicionais baseados em aulas expositivas.</li> <li>- Uso de estudos de caso, seminários, filmes e <i>slides</i>.</li> <li>- Incentivo à pesquisa e atividades de extensão.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de atividades processuais que se constituam como momento de reflexão, tanto para docentes como para alunos.</li> <li>- Predominância do uso de métodos tradicionais, baseados em provas e trabalhos que atribuem notas necessárias à aprovação.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e deter habilidades pautadas na iniciativa, criatividade e compromisso ético.</li> <li>- Buscar atualização constante.</li> <li>- Se colocar como mediador dos conteúdos, orientando e catalizando as atividades e reflexões que favoreçam o conhecimento.</li> <li>- Buscar vincular os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos.</li> </ul>
<b>Papel do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter disciplina e compromisso com o estudo.</li> </ul>

**Quadro 7 - Características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico.**

**Fonte: Elaborador pelo autor.**

Ante o exposto, entende-se que restam identificadas as características do curso de graduação em Administração ofertado pela PUC Minas no *campus* Coração Eucarístico nos termos do modelo estabelecido pelo referencial teórico. Isto permite afirmar que se cumpriu o segundo objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade brasileira.

### **4.3 Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

Nesta etapa, decidiu-se pela construção de uma análise pautada por três níveis distintos, mas interligados, denominados concepção de curso, estruturação de currículo e agentes envolvidos.

#### ***4.3.1 Concepção de curso***

Neste primeiro nível, buscaram-se resultados a partir do confronto entre as condições legais e institucionais e as perspectivas da PHC, para, em seguida, passar-se ao exame das características do curso estudado, onde se repetiu a mesma estratégia.

##### **4.3.1.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

###### **4.3.1.1.1 Condições legais**

Nesta dimensão, constata-se que a legislação vigente no Brasil não impõe nenhuma dificuldade à adoção da PHC, na medida em que não define ou recomenda qualquer pressuposto pedagógico específico para orientar os cursos, deixando a cargo de cada instituição sua escolha.

Isto pode ser observado no fato de que a LDB (subseção 4.1.1.1) se restringe a

determinar as finalidades da educação superior, revelando grande preocupação em estimular o desenvolvimento, acesso e difusão do conhecimento científico, técnico e cultural construído pela humanidade, contudo sem deixar de valorizar o pensamento reflexivo, que incentive os profissionais a tomarem lugar no desenvolvimento da sociedade brasileira colaborando para o seu desenvolvimento.

Dentro desta perspectiva, as DCN dos cursos de graduação em Administração (Subseção 4.1.1.3) exigem o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades no futuro Administrador que trazem limites à concepção de curso. Trata-se do desejo de formação de um profissional que tenha domínio das ferramentas que vão lhe permitir uma intervenção de qualidade na prática organizacional. Também exigem profissionais que saibam refletir e atuar criticamente, nos limites da sua profissão, diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. Some-se a isso o estabelecimento do perfil do formando em Administração que segue o mesmo raciocínio.

#### 4.3.1.1.2 Condições institucionais

No que se refere exclusivamente à PUC Minas, o PPI (subseção 4.1.2.2) coloca a necessidade de colaborar com o desenvolvimento humano e social, através da valorização de componentes humanísticos e da colaboração com a produção e disseminação das ciências, das artes e da cultura. Para isso, recomenda que o ensino deve ser calcado na consciência de que à educação formal competem as informações de caráter formador que são os conhecimentos dinâmicos, dados por contingências históricas.

Refletindo estas opções, as diretrizes de graduação (subseção 4.1.2.3) exigem um perfil de egresso com grande densidade intelectual, cultural e científica que busque contribuir para a

construção de uma sociedade mais solidária e justa, ciente de que o conhecimento não é neutro, da mesma forma que suas formas de produção e manifestação.

Como se vê, as posições institucionais caminham na mesma direção da concepção de curso posta pela PHC. Isto ocorre na medida em que se oferece uma formação que é pautada pelo saber objetivo, produzido historicamente, atrelado à noção de que a Universidade deve contribuir para a transformação da realidade.

#### **4.3.1.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

Nesta etapa, organizaram-se as análises em categorias definidas como foco, objetivos e premissas da formação.

##### 4.3.1.2.1 Foco

Considerando o foco do curso (subseção 4.2.1.2) verifica-se que o desejo da PHC, de transformar a gestão da prática educativa na direção dos interesses dos dominados, através do domínio das condições dos dominadores, pode ser perseguido através da missão do curso. Este item coloca a necessidade de um profissional qualificado para gerir sistemas nas organizações e na sociedade geral, a partir de uma formação sólida, consubstanciada no domínio das tecnologias, métodos e ferramentas da ciência da Administração. Ressalta-se o desejo concomitante de se formar agentes de mudança embasados em valores humanistas. Estas descrições permitem inferir a convergência de valores e visões colocadas pelo curso e

pela PHC.

#### 4.3.1.2.2 Objetivos

Neste assunto, observa-se, na PUC Minas (subseção 4.2.1.3), o desejo de uma formação que busque caminhos e formas de intervenção que contribuam para a transformação da realidade imposta. Isso pode ser notado quando os documentos acenam na direção do estímulo ao pensamento reflexivo e da participação na sociedade brasileira de maneira contínua, compromissada e consistente. Na mesma direção, aponta-se a obrigação em se formarem Administradores que reflitam sobre o mundo atual, procurando prestar-lhe serviços especializados, marcados por uma relação de reciprocidade.

Por sua vez, os entrevistados, ao serem indagados a este respeito, corroboram a capacidade do curso em despertar essas preocupações, como se vê nas palavras de EP.08 que afirma que esta questão “*inclusive é uma das diferenças da PUC. Não é nem um discurso, é uma prática dentro do curso que a gente vê e que às vezes desvia um pouco, mas é isso*”. Na mesma direção, EP.06 realça que

*a partir do momento que você busca um profissional capaz de tomar decisões baseado principalmente nas mudanças, nas oscilações, eu estou tentando trazer um profissional que seja mais antenado as situações de momento de vida e que seja realmente, pelo menos um participante ativo transformador da realidade (EP.06).*

Também se pode dizer que há preocupação com as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente, naturalmente focado na área de formação do Administrador. Este ponto de vista é corroborado pela obrigatoriedade em se divulgar os conhecimentos culturais, técnicos, científicos, éticos e sociopolíticos que sejam patrimônio da humanidade, bem como pela vontade de garantir um ensino com sólida formação teórica, que

habilite o formando a atuar nas organizações em consonância com os mais altos padrões de excelência requeridos por estas. Quanto à materialização de mais estes objetivos, EP.03 acredita *“que sim. Acho assim que o perfil do professor que a gente tem, não vou dizer que são todos, mas assim uma parte até favorável tem essa preocupação”*.

Por fim, coloca-se a discussão acerca do reconhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais da sociedade na gestão da prática educativa. Observa-se no curso que estes preceitos também são respeitados em várias frentes. Uma delas é a constante preocupação em trazer discussões em *“disciplinas chamadas de tópicos que justamente pegam o que a gente chama assim de temas contemporâneos, que não são contemplados ali na disciplina. E nesses tópicos nós temos a oportunidade de mostrar ao aluno o que está acontecendo hoje”* (EP.10). Em adição, revela-se essa mesma preocupação, em todos os outros momentos, através da prescrição de garantir, aos alunos e professores, discussões atualizadas, ainda que tal projeto dependa necessariamente do interesse dos envolvidos, já que *“nem sempre todos eles vão seguir fielmente aquilo que o projeto pedagógico está pedindo, mas em termos estruturais do projeto ele lida um pouco com essa perspectiva de atualização, de inovação constante”* (EP.06).

#### 4.3.1.2.3 Premissas da formação

Nesta seara, a PHC sugere perseguir o domínio do saber produzido historicamente como condição de mudança da realidade. Acredita-se que esta condição pode ser atendida, considerando o que foi exposto em documentos e entrevistas.

Tampouco há maiores dificuldades, quando se considera a realidade já construída pelo curso, que foi pensado a partir de ideias e princípios comuns à visão de gestão da prática

educativa impingida pela PHC nas suas diversas opções, tendo inclusive muitas de suas premissas já disseminadas pelo curso.

Esta realidade impõe ao curso a necessidade de que esta visão, pautada pelo domínio do saber produzido historicamente, como maneira mais eficiente de mudança da realidade, permeie toda a estrutura e operacionalização do curso, chegando inclusive aos agentes envolvidos. Isto pode ser conseguido através de estratégias tais como seminários, treinamentos, workshops, etc.

#### ***4.3.2 Estruturação de currículo***

Segue-se com análise das questões legais e institucionais em um primeiro momento, para então discutirem-se as características do curso em sua dimensão de currículo.

##### **4.3.2.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

###### **4.3.2.1.1 Condições legais**

Descobre-se nas imposições legais (subseção 4.1.1.1) a necessidade de se oferecer o estágio supervisionado e a possibilidade de haver disciplinas em modalidade presencial.

As DCN (subseção 4.1.1.3) reforçam a necessidade do estágio curricular supervisionado enquanto acrescentam a exigência da adoção de atividades complementares e de um TCC, ancorado em atividades ou projetos de pesquisa. No mesmo documento, há a exigência de conteúdos específicos para formação do Administrador, somada a conteúdos de formação

básica (antropológicos, filosóficos, políticos, econômicos, contábeis, etc.), complementar e quantitativa.

Por fim, há os normativos que estipulam carga horária mínima e tempo de integralização, incluindo os estágios curriculares.

Diante deste cenário, advoga-se que os normativos legais que disciplinam a estruturação do currículo não oferecem qualquer empecilho à adoção da PHC, no âmbito dos cursos de Administração oferecidos no Brasil.

#### 4.3.2.1.2 Condições institucionais

No que se refere às exigências institucionais, há o PPI (subseção 4.1.1.2) que determina que sejam oferecidos aos alunos todos os conteúdos necessários à formação profissional de sua área. Some-se a isso o desejo de métodos cada vez mais simplificados que abandonem a noção de um estudante como simples receptáculo de informações e ainda a estruturação de atividades didáticas que procurem propiciar a autonomia intelectual do aluno.

Quanto à avaliação, espera-se que se configure numa forma de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, propiciando informações que permitam melhorar a gestão da prática educativa.

Complementando esta postura, as diretrizes de graduação (subseção 4.1.2.3) determinam que os conteúdos devem tratar de informações sistematizadas e procedimentais, que permitam ao aluno se apropriar do método, lembrando sempre de pautar-se pela cultura científica, tecnologia e artística acumulada pela humanidade. Quanto à avaliação é preciso que seja composta a partir da expectativa de que se torne uma forma de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da maior importância.

Por fim, as normas acadêmicas (subseção 4.1.2.3) determinam a estruturação dos currículos e disciplinam o funcionamento dos TCCs e das atividades complementares, seguido por exigências diversas (subseção 4.1.2.4) que impõe as disciplinas de LIBRAS, cultura religiosa e filosofia.

Novamente não se afigura nenhuma dificuldade à adoção da PHC. Ao contrário, as condições institucionais colaboram para a estruturação de currículos sistematizados e gradativos, pautados pela centralidade dos conteúdos. Todavia pode-se sugerir que as regras de avaliação sejam detalhadas e preconizem o estabelecimento de indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo, através do seu uso. Esta nova postura serviria inclusive para a melhora de todos os cursos da instituição.

#### **4.3.2.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

##### 4.3.2.2.1 Premissas do currículo

Neste campo, observa-se que os conteúdos assumem a centralidade do currículo, uma vez que não se verificou nenhuma atividade obrigatória fora da esfera do currículo formal apresentado pelo curso. Eventualmente, existem algumas palestras e visitas técnicas, mas que ainda sim podem ter sua experiência registrada e aproveitada como horas complementares, que, por sua vez, concorrem para a integralização curricular. Essa visão é corroborada por todos os entrevistados que inclusive não conseguem perceber possibilidade diversa.

Outra característica essencial à PHC é o estímulo à autonomia do aluno. Toda a

construção do curso se preocupa com este quesito de maneira expressa. Nesta direção, concordam vários dos responsáveis pelo curso que este desejo é de alguma maneira satisfeito e percebem que esta vocação se expressa no curso. Por exemplo, EP.11 entende que a já propalada valorização do empreendedorismo pelo curso fomenta esta atitude na medida em que *“a ideia é essa do empreendedorismo, porque ele sendo empreendedor, na verdade ele pode realmente pensar nos projetos e tentar pôr esses projetos em prática”*. Na mesma direção, EP.06 coloca que

*de certa maneira sim (há o incentivo à autonomia), porque o currículo tem espaço, por exemplo, para algumas disciplinas que são de tópicos. São disciplinas que trazem um conjunto de disciplinas que seriam não obrigatórias, que ele poderia cursar. E também tem não como disciplina, mas dentro do currículo, de certa maneira, uma tentativa de se criar, por exemplo, atividades extensionistas, que são atividades que não são totalmente dependentes do professor e sim muito do estímulo do próprio aluno em participar da Universidade (EP.06).*

Todavia a maioria dos gestores, a despeito de valorizarem esta característica no desenho dos currículos, acreditam, como EP.08, que atualmente no curso estes incentivos dependem exclusivamente da consciência e interesse de cada professor, o que se constitui como um desafio. Segundo ele *“não consigo ver isso na orientação. Eu consigo ver isso no comportamento dos professores dentro das suas disciplinas”* (EP.08).

Ainda nas premissas do currículo, se examina se há a valorização das contradições, dúvidas e questionamentos. A este respeito, todas as exigências legais e institucionais reafirmam essa necessidade. Também os documentos do curso caminham nesta direção. Contudo os gestores, em sua grande maioria, acreditam que com honrosas exceções esta premissa não chega à sala de aula, ficando restrita apenas às diretrizes. Isto pode ser observado na opinião de que *“eu acho que seria ideal. Escrever isso é até fácil. Isso é uma coisa muito do cotidiano de cada professor, ele partir das dúvidas dos alunos. Não sei se enquanto rotina isso acontece não”* (EP.03). Para EP.11

*acredito que a gente ainda não conseguiu chegar a este estágio ainda não. Até é uma coisa que a gente percebe que vem sendo exigida na prova do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). O ENADE vem exigindo. Nós tivemos uma reunião essa semana analisando as questões, a gente vê que as questões são multidisciplinares, ou seja, em uma mesma questão você tem vários contextos, vários conteúdos. Então assim a ideia é que a gente consiga avançar e que o professor consiga relacionar sua disciplina com outras áreas e não simplesmente fazer aquele ensinamento técnico, específico, ou seja, as caixinhas. O contexto, ainda te falo que a gente não conseguiu (EP.11).*

Diante disso, a despeito de haver a centralidade dos conteúdos no currículo avaliado, não se pode dizer o mesmo sobre a necessidade de estímulo à autonomia e valorização das contradições e dúvidas. Estes pontos, ainda que muito lembrados e prescritos pelos documentos, parecem não se materializar de uma forma uniforme no curso, acontecendo apenas em determinadas disciplinas, caracterizando-se assim como uma liberalidade pautada no desejo e interesse do professor, o que exige dos gestores do curso a implementação de programas, estratégias e ações que passem pela conscientização e acompanhamento do trabalho do professor.

Também o curso precisa cuidar e desenvolver métodos para a conscientização e treinamento do corpo docente para que favoreçam a discussão no sentido de um ensinamento mais crítico. Pode-se buscar na seleção dos professores este direcionamento, como também se pode criar e incentivar a capacitação daqueles já existentes.

Quanto ao incentivo da autonomia do aluno, é preciso projetos e até mesmo uma adaptação do currículo que favoreça o desenvolvimento desta capacidade, talvez fomentando e exigindo do aluno o interesse em buscar as atividades de pesquisa e extensão que já estão disponíveis na Universidade. Lembra-se que novamente é preciso conscientizar o professor desta necessidade e dos benefícios que ela traz.

#### 4.3.2.2.2 Organização curricular

Considerando a grade curricular e os planos de ensino das disciplinas, pode se afirmar que há um currículo construído através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos. Com isso concordam todos os entrevistados, dentre eles EP.09 ao opinar que “*sim, eu acho que ela é muito bem feita*”, seguindo sempre uma lógica que EP.06 explica da seguinte maneira: “*eu percebo que como eu disse, dentro de cada área de conhecimento existe ali desde uma disciplina mais básica, uma disciplina de desenvolvimento, até uma disciplina de aplicação. Então isso é bem claro dentro da estrutura curricular*”.

No que tange à distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares, com foco nos primeiros, observa-se o peso irrelevante que recai sobre atividades extracurriculares. Tudo isso demonstra o atendimento da PHC neste quesito.

#### 4.3.2.2.3 Conteúdos

Passa-se então ao exame dos conteúdos. Estes, na dinâmica da PHC, precisam necessariamente serem colocados e construídos com foco no saber sistematizado, científico e erudito. A este respeito, basta se revisitar os planos de ensino de todas as disciplinas ofertadas no curso, para que se verifique que todos os conteúdos tratados no curso e exigidos, sobretudo pelas DCN (subseção 4.1.2.3), são certamente conteúdos que atendem na integralidade essa exigência, não se verificando em nenhum momento a previsão de coisa diversa.

#### 4.3.2.2.4 Métodos característicos

A PHC preceitua métodos que exigem o domínio profundo dos conteúdos. Coloca também a necessidade de se retirar a forma naturalizada, pronta e imutável dos conteúdos evidenciando suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais.

Estas condições curiosamente são todas contempladas nas instruções e delimitações dos documentos que tratam desta matéria, frisando-se o PPP. Todavia, os entrevistados, de maneira unânime, advertem que ainda resiste, na sala de aula, os métodos mais tradicionais de ensino, basicamente baseados na noção de um professor que expõe o conhecimento e um aluno que o recebe, na perspectiva de um receptáculo de informações. Ainda assim vários são os professores que se empenham em novos métodos, já descritos quando se tratou das características do curso (subseção 4.2.2.4). Neste sentido, EP.06 nos revela que há *“alguns esforços individuais e que acabam gerando resultados que são inevitavelmente copiados”* (EP.06).

Também a PHC coloca a necessidade de se buscar a apropriação do conhecimento, por parte do aluno, através das etapas, definidas e exaustivamente discutidas no referencial, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente.

Neste sentido, os documentos do curso mencionam a necessidade de se pensar uma gestão da prática educativa que considere a realidade do aluno, ou seja, sua prática social, dando a entender que o processo de ensino precisa alterar a visão de mundo do aluno a partir de sua realidade, que passa a ser mediada pelo conteúdo científico. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando o PDI (subseção 4.1.2.2) recomenda ao professor a necessidade de reconhecimento prévio da realidade do aluno, como forma de se colocar a educação como

condição necessária ao desenvolvimento humano.

No que se refere ao uso do método específico de apropriação do conhecimento preconizado pela PHC, como esperado, não é utilizado e tampouco conhecido. Isso é plenamente justificável, dado que se trata de um método exclusivo de uma gestão da prática educativa de uma pedagogia específica, que não aparece como opção do curso estudado.

Contudo, no caso de uma mudança de rumo do curso a este sentido, pode-se levar ao conhecimento dos professores esse método, inclusive com a preparação de seminários e oficinas que busquem propiciar a adaptação desta metodologia às especificidades de cada disciplina e conteúdo.

#### 4.3.2.2.5 Avaliação

Chega-se então a última dimensão de análise deste grupo: a avaliação. Neste quesito, a PHC preceitua que haja o estabelecimento de indicadores que permitam ao aluno avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso. O que se verifica é um processo tradicional que segue as regras das normas acadêmicas, atendo-se a delimitar os valores das provas e sua distribuição, nos termos já apresentados (subseção 4.1.2.3). Isso pode ser verificado na colocação de EP.08 de que

*você avalia realmente é a capacidade de estudo do aluno e dependendo dessas questões a capacidade de raciocínio dele. Toda vez que eu coloquei numa prova, um pequeno caso pra estudar deu confusão e deu confusão por conta da incapacidade que o aluno tem de migrar de uns exercícios que ele fez, pra o mesmo exercício apresentado de outra forma (EP.08).*

Na mesma direção, EP.05 traz um elemento novo: *“nem nós professores e nem os alunos, estão preparados para outro sistema de avaliação. Pra mudar a gente teria que pensar em outra metodologia de ensino, em outro processo de conhecimento, que não esse*

que está aí” (EP.05). EP.11 ciente da mesma dificuldade, aponta soluções ao explicar que

*nós temos uma prova muito específica. O professor hoje trabalha com uma prova específica daquele conteúdo dele só. Ele não trabalha o conhecimento amplo do aluno, a formação dele em um sentido amplo, ou seja, a multidisciplinariedade. É isso que a gente está tentando mudar, que o MEC está exigindo. Se você pega uma questão do MEC é se o aluno tem a percepção de ligar o marketing com finanças, com ética (EP.11).*

Esmiuçando esta lógica, acrescenta-se que “basicamente o ENADE tenta ver o quanto que os alunos crescem no percurso que eles fazem no curso, então isto é uma forma de avaliação também. Estas questões são interessantes porque elas não baseadas em um conteúdo sólido, ela consegue casar varias áreas” (EP.11).

Como se vê, a avaliação pode ser modificada, através do incentivo à tomada de consciência do professor na direção do que é preceituado pela PHC. Inclusive pode-se iniciar esse processo nos moldes do que é exigido pelo ENADE, que parece favorecer a busca de indicadores que permitam ao aluno avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso, de maneira que além de contribuir para uma nova postura na sala de aula, o curso possa trabalhar em linha com os métodos que o governo adotou para avaliar a educação nacional.

#### **4.3.3 Agentes envolvidos**

Novamente trazem-se as questões relativas às condições legais e institucionais para então se chegar a análise das características do curso, no que se refere aos agentes envolvidos.

### **4.3.3.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

#### 4.3.3.1.1 Condições legais

Neste ponto, recorre-se novamente às condicionantes normativas, descobrindo-se que as regras legais não fazem qualquer menção ao papel dos agentes envolvidos na gestão da prática educativa, restando apenas à instituição disciplinar esta dimensão.

#### 4.3.3.1.2 Condições institucionais

A primeira menção a este respeito surge no regimento da Universidade (subseção 4.1.2.1), onde se atribui ao professor a responsabilidade de elaboração do plano de ensino de cada uma das disciplinas ofertadas. Em seguida, o PDI (subseção 4.1.2.2) cita algumas regras a serem seguidas por esses grupos no que se refere a procedimentos internos e órgãos de assessoria e acompanhamento.

No que tange ao aluno, salvo menções esparsas em outros documentos, verifica-se a preponderância dos termos descritos nas normas acadêmicas (subseção 4.1.2.3) em relação aos direitos, deveres e possibilidades dos alunos.

**4.3.3.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no campus Coração Eucarístico**

Refletindo as escolhas anteriores, organizaram-se os achados em categorias definidas como papel do professor e papel do aluno.

4.3.3.2.1 Papel do professor

De acordo com a PHC, espera-se que o professor seja um conhecedor dos determinantes sociais e construções históricas que permeiam seus conteúdos. A este respeito, não se verifica nenhuma colocação dos documentos do curso. Já os gestores acreditam que cumprir tal ponto de vista no curso é uma tarefa difícil, pois os professores, com raras exceções, têm dificuldades em enxergar o seu próprio conteúdo num quadro teórico mais ampliado. EP.04 explica “que *boa parte dos nossos professores são bons em determinadas conteúdos, mas eu não diria que eles dominam todo o conteúdo daquela disciplina num sentido mais lato*”. EP.07, por sua vez, além de concordar com esta visão, ensaia possíveis explicações para a dificuldade apontada.

*Espera-se que o professor seja um sujeito proativo que leia, que seja estudioso, mas hoje estamos vivendo uma Universidade que um sujeito com salário razoável ele tem que dar quarenta horas. Como um sujeito pode buscar com quarenta horas? Então eu acho que é também papel da Universidade oferecer a esses professores oportunidade de buscar rendimento (EP.07).*

Outro ponto necessário é a exigência de que o professor domine os conteúdos que leciona. Aqui, a unanimidade dos entrevistados, citando inclusive os relatórios da CPA (Comissão Permanente de Avaliação), concordam com a afirmação de que “*a maioria (dos*

*professores) domina o conteúdo. Não domina a técnica do ponto de vista pedagógico”* (EP.08). Também se alinha a esta visão EP.06 que acrescenta que *“o que falta é a capacidade (de) integrar conhecimento específico da sua disciplina com o contexto geral, mas a maior parte domina sim, pelo menos aquele elemento que se propõe a lecionar”* (EP.06).

Ainda no que se refere aos professores, perguntou-se a respeito da consideração, por parte deles, dos interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos. Também aqui a unanimidade dos respondentes afirmou que não. Neste sentido, EP.10 explica que *“a tendência ainda é de padronização e de nivelamento”*, entre professores que, em sua maioria, se comportam como *“transmissores de conhecimento. Ele não está preocupado. Ele dá aula pra média, então o educador talvez leve em conta, em relação à turma, a média e um desvio padrão”* (EP.08).

O que se observa é que o curso conta com um corpo docente de boa formação e profundo conhecimento dos conteúdos que se propõem a lecionar. Contudo, parece que falta ao professor formação e conhecimento pedagógico que o instigue a se preocupar com as condições objetivas de cada um dos seus alunos, ao mesmo tempo em que se preocupa em situar o que é tratado em suas disciplinas num quadro maior de referência.

Nesta questão, compreende-se que cabe à Universidade cientificar seus professores a respeito destas necessidades, seja através de treinamentos, eventos, seminários, workshops, etc., seja garantindo-lhe melhores condições de trabalho e remuneração para que possam se dedicar a estas reflexões.

#### 4.3.3.2.2 Papel do aluno

Quanto ao aluno, também não se observa nenhuma menção formal nos ditames do

curso, a não ser prescrições a respeito da necessidade de haver disciplina e bom aproveitamento das aulas. Quanto a envolver-se e tomar iniciativa na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado, cabe a explicação de que

*o aluno também ele ainda está, talvez pelo vício de achar que ele é um cliente, que ele pode exigir muita coisa até porque existem várias faculdades a disposição fora. Então ele ainda não entendeu que o professor da Universidade é simples instrumento e que há uma dependência muito dele. O papel dele é muito importante nesse processo. Então se o aluno não se manifestar, não se interessar, ele dificilmente vai conseguir algum tipo de resultado. Então a ideia é que o aluno pudesse perceber que se o professor da Universidade é um instrumento de geração ou de facilitação do conhecimento, ele tem que fazer a parte dele (EP.06).*

Nos mesmos termos dos desafios docentes, é preciso investir em uma mudança de comportamento que advenha da tomada de consciência, por parte do aluno, da importância do seu papel na sua própria formação, o que com certeza lhe garantirá bons frutos pela vida profissional.

Também se pode, através de incentivos específicos, mostrar-lhe a importância de verificar as mudanças conseguidas pelo domínio do saber historicamente acumulado. Uma iniciativa interessante que pode servir de exemplo neste sentido é, no ingresso na Universidade, desenvolver-se um trabalho de mapeamento das atitudes, competências e habilidades que este aluno dispõe. Depois é preciso repetir essa metodologia nos períodos subsequentes, se possível ou necessariamente no último período, e chamá-lo a verificar as transformações obtidas pela mediação do conhecimento adquirido no período de graduação.

Desta forma, quando se trata dos agentes, pouca coisa é determinada formalmente. Se sabe que não se coloca a PHC em prática sem agentes, ou seja, sem professores e alunos. Também não houve nenhuma menção a respeito dos gestores de curso, que são peças fundamentais, na medida em que mediam a materialização das exigências legais e

institucionais na prática educativa.

Considerando a quantidade e diversidade de informações, optou-se por organizar os achados, que se referem às condições legais e institucionais, no quadro 8.

DIMENSÕES	CONDIÇÕES LEGAIS	CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS
<b>Concepção de curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC ao preconizar a formação de profissionais que tenham domínio das ferramentas necessárias à intervenção na prática organizacional.</li> <li>- Convergência com a PHC ao exigir a formação de profissionais que saibam refletir e atuar criticamente nos limites de sua profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na exigência de formação pautada pelo saber objetivo, produzido historicamente, atrelado à noção de que a Universidade deve contribuir para a transformação da realidade.</li> </ul>
<b>Estruturação de currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na exigência da centralidade de conteúdos específicos da formação profissional do Administrador.</li> <li>- Desafio de se avançar no atendimento de outras condições impostas pela PHC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC ao impor currículos sistematizados e gradativos, centrados nos conteúdos formais.</li> <li>- Desafio de se construir regras de avaliação mais detalhadas.</li> <li>- Desafio de se estabelecer indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através de seu uso.</li> <li>- Desafio de se avançar no atendimento de outras condições impostas pela PHC.</li> </ul>
<b>Agentes envolvidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há menção ao papel dos agentes envolvidos.</li> <li>- Desafio de se avançar no atendimento das outras características da PHC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de direitos e deveres de alunos e professores que não contemplam nem trazem empecilhos às exigências da PHC.</li> <li>- Desafio de se avançar no atendimento de outras condições impostas pela PHC.</li> </ul>

**Quadro 8 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico, considerando as condições legais e institucionais.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Recorrendo ao mesmo expediente, organizaram-se os achados, que se referem às características do curso, no quadro 9.

DIMENSÕES	POSSIBILIDADES E DESAFIOS
<b>Foco</b>	- Convergência com a PHC no desejo de formação de profissionais qualificados para gerir sistemas, nas organizações e na sociedade em geral, concomitante à conscientização da necessidade de mudanças, embasadas em valores humanistas.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC no estímulo ao pensamento reflexivo e a participação na sociedade brasileira de maneira contínua, compromissada e consistente.</li> <li>- Convergência com a PHC na obrigatoriedade em se divulgar os conhecimentos culturais, técnicos, científicos, éticos e sociopolíticos que sejam patrimônio da humanidade.</li> <li>- Convergência com a PHC ao oferecer disciplinas de tópicos onde são tratados temas contemporâneos. Conjuntamente há o incentivo à atualização constante dos conteúdos, o que colabora para o reconhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais da sociedade.</li> </ul>
<b>Premissas da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na persecução do domínio do saber produzido historicamente como forma de mudança da realidade.</li> <li>- Desafio de se garantir que a premissa de formação permeie toda a estrutura e operacionalização do curso, chegando inclusive aos agentes envolvidos através de estratégias tais como seminários, treinamentos, workshops, etc.</li> </ul>
<b>Premissas do currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na medida em que os conteúdos assumem a centralidade do currículo.</li> <li>- Convergência com a PHC ao se estimular à autonomia do aluno através de disciplinas optativas, valorização do empreendedorismo e atividades de extensão.</li> <li>- Convergência com a PHC na valorização das contradições, dúvidas e questionamentos.</li> <li>- Desafio de se despertar no professor consciência e interesse no incentivo à autonomia do aluno, bem como na exploração das contradições, dúvidas e questionamentos acerca de seu conteúdo.</li> </ul>
<b>Organização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC verificada na grade curricular construída através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos.</li> <li>- Convergência com a PHC garantida pelo peso irrelevante das atividades extracurriculares do curso.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	- Convergência com a PHC demonstrada pelos planos de ensino que são construídos com foco no saber sistematizado, científico e erudito.

<b>Métodos característicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC verificada nos documentos do curso que preceituam métodos que garantam o domínio profundo dos conteúdos e a necessidade de retirar-lhes a forma naturalizada, pronta e imutável evidenciando suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais.</li> <li>- Desafio de se fazer com que as diretrizes formais cheguem à sala de aula, que na sua maioria prima pelos métodos tradicionais de ensino.</li> <li>- Desafio de se adequar a didática da PHC aos cursos de graduação em Administração, através de seminários e oficinas.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafio de se reformular a avaliação na direção do estabelecimento de indicadores que permitam ao aluno avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na exigência de que os professores dominem os conteúdos que lecionam.</li> <li>- Desafio de se levar ao professor formação e conhecimento pedagógico que o instigue a se preocupar com as condições objetivas de cada aluno, somado à necessidade de situar o que é tratado em suas disciplinas num quadro maior de referência.</li> </ul>
<b>Papel do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafio de se investir em uma mudança de comportamento do aluno que advenha da tomada de consciência da importância do seu papel na sua própria formação.</li> </ul>

**Quadro 9 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico, considerando suas características.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Nestes termos, entende-se que estão colocadas as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração ofertado pela PUC Minas no *campus* Coração Eucarístico, o que permite afirmar que foi cumprido o último objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade brasileira.

## **5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ORIENTADORA DA GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS NA COLÔMBIA**

Neste capítulo, objetiva-se analisar a viabilidade da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação<sup>16</sup> em Administração de Empresas da UdeM.

Para isso, repetem-se as mesmas estratégias usadas no capítulo anterior, começando pelo exame das exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso estudado, seguido pela investigação de suas características com base no modelo de análise, posto no referencial teórico. Feito isso, passa-se a analisar as possibilidades e os desafios à adoção da PHC.

### **5.1 Exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

Novamente, se recorre à estratégia de hierarquização dos normativos, relevantes a esta pesquisa, para então separá-los em exigências legais e exigências institucionais. Reforça-se a opção por se ressaltarem apenas os temas e condições que tenham relevante impacto na estruturação e na gestão da prática educativa do curso.

---

<sup>16</sup> Esclarece-se que na Colômbia a nomenclatura usada para cursos de graduação é programa de *pregrado*. Para efeito deste estudo, optou-se pelo uso da nomenclatura utilizada no Brasil.

### 5.1.1 Exigências legais

Ao se tratar das exigências legais da Colômbia, acerca do ensino superior, é necessário explicar algumas particularidades, antes da definição dos itens que precisam ser examinados.

Neste país, há dois conjuntos de regramentos que devem ser observados pelos cursos de graduação. O primeiro diz respeito ao cumprimento do que é chamado de *lineamentos del registro calificado*, que são um conjunto de condições obrigatórias, enquanto o segundo assume um caráter facultativo, sendo exigido somente quando uma instituição propõe, para si ou para o seus cursos, o cumprimento de exigências adicionais que supõem uma ação orientada para resultados de alta envergadura. Essa opção, quando verificada e atestada pelo governo, dá origem a uma certificação de cumprimento destes altos padrões, que é chamada de acreditação.

Em resumo, todos os cursos devem seguir as normas estipuladas nas condições exigidas para o registro qualificado, mas nem todas precisam necessariamente cumprir com os requisitos de alta qualidade. Portanto, nem todos os cursos são acreditados. Isto pode ser verificado na explicação de EU.05. Segundo este entrevistado

*el programa de administración de empresas está regido por una normatividad nacional que le es común a todas las Universidades y a todos los programas de administración del país, de dos formas: unas formas generales para todas las carreras y profesiones que deben tener unas condiciones mínimas para poder ofrecerse el curso y eso está regido directamente por el Ministerio de Educación Nacional y lo llamamos en Colombia los lineamientos del registro calificado. Entonces esa ley y toda la normatividad del registro calificado es lo primero para poder ofrecer un curso cualquiera en Colombia, incluyendo Administración de Empresas. Hay otros lineamientos nacionales ya para hablar de alta calidad, que significa tener un curso de alta calidad, através de normatividades que se llaman lineamientos para la acreditación de programas (EU.05).*

No caso da UdeM, confirmou-se, nos documentos e na integralidade das entrevistas, a afirmação de que “*estamos acreditados no solamente institucionalmente, sino también en el*

*programa de Administración de Empresas” (EU.01).*

Esta constatação, portanto, obriga, no primeiro momento, o exame de todos os requisitos legais relativos à obtenção do registro qualificado e, num segundo momento, a verificação dos requisitos de alta qualidade que permitem a acreditação.

Dito isso, foi composto o arcabouço jurídico a ser examinado, separando-o, para efeito de melhor entendimento, em quatro categorias distintas, a saber: leis, decretos, resoluções e acordos.

#### **5.1.1.1 Leis**

Começa-se pelo exame da *Ley General de Educación* que tem por objetivo regular o serviço de educação do país (Ley n. 115, de 08 de febrero de 1994, p. 1). Esta norma determina o conceito de serviço educativo, ao mesmo tempo em que estabelece exigências para a sua prestação.

Também define os fins da educação como se pode ver no seu artigo 5.

Art. 5. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley n. 115, de 08 de febrero de 1994, pp. 1-2).

Isto posto, esclarece-se que a educação superior é regulamentada por norma específica.

Trata-se da lei 030 de 1992 que determina os princípios que regem a educação superior. Esta é entendida como um processo que deve possibilitar “el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992, p. 1). Verifica-se que se trata de um serviço que tem como pilares a garantia da autonomia universitária e acessibilidade a quem demonstre possuir as capacidades requeridas e condições acadêmicas exigidas. Também

la Educación Superior, sin prejuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales

existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992, p. 1).

Na mesma norma, conhecem-se os objetivos da educação superior, que são colocados nos seguintes termos:

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándoles para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
- f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- h) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación com sus homólogas a nivel internacional.
- i) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- j) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país (Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992, p. 2).

No que se refere aos cursos de graduação, estabelece que devem ter como foco “el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía” (Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992, p. 3).

Outra lei que também interessa a este estudo é a 1.188, de 25 de abril de 2008, uma vez que regula o *registro calificado* de cursos superiores. Aqui se conhece a exigência de que nos cursos haja:

1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título.
2. La adecuada justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación.
3. El establecimiento de unos contenidos curriculares acordes con el programa que se ha establecido y que permitan garantizar el logro de los objetivos y sus correspondientes metas.
4. La organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo.
5. La adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país.
6. La adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad con la sociedad.
7. El fortalecimiento del número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de docencia, investigación y extensión.
8. El uso adecuado y eficiente de los medios educativos de: enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea un guía y orientador y el estudiante sea autónomo y participante.
9. La garantía de una infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la recreación y la cultura, que permitan la formación integral de los estudiantes como ciudadanos de bien y garanticen la labor académica (Ley n. 1.188, de 25 de abril de 2008, pp. 1-2).

Quanto às instituições, conhece-se a necessidade de haver adequados formatos para seleção de alunos e professores; estruturas acadêmicas e administrativas flexíveis; desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação; existência de programas de monitoramento dos egressos; implantação de programas de bem estar universitários com foco em saúde, cultura, convivência, recreação, etc.; e a consecução de recursos suficientes para o cumprimento das metas (Ley n. 1.188, de 25 de abril de 2008).

Colocadas estas questões, a lei não se esquece de facultar às instituições e seus cursos a definição e incorporação de elementos que os particularizem, desde que não haja prejuízo ao cumprimento do que foi estabelecido acima.

### **5.1.1.2 Decretos**

Nesta seara, verificou-se a relevância de se tratar apenas do decreto 1.295, de 20 de abril de 2010. Este normativo traz, de maneira detalhada, as condições para se obter o *registro calificado*, a partir de algumas dimensões. A primeira delas diz respeito à denominação do curso, que deve ser clara. A segunda trata das justificativas para sua implantação e manutenção, estabelecendo a necessidade de uma descrição do estado da arte da área de estudo, que deve ser estruturada conjuntamente a um diagnóstico da profissão no âmbito nacional e, se possível, internacional. Também se deve ter em conta as necessidades do país e da região onde se está inserido. Ainda se faz necessária uma explicação razoável dos atributos e fatores que constituem os traços distintivos do curso. Ressalta-se que todos estes dados necessariamente devem guardar relação com o conteúdo curricular, os perfis de formação pretendidos e a metodologia utilizada.

Já a terceira condição versa sobre os conteúdos curriculares. Estes devem ser consubstanciados na fundamentação teórica do curso, nos seus propósitos de formação e perfis definidos. Deve-se traçar um plano geral de estudos, representado em créditos acadêmicos, bem com suas estratégias de flexibilização, acompanhadas das linhas pedagógicas e didáticas adotadas pela instituição. Some-se a isso a definição dos conteúdos gerais das atividades acadêmicas e as estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas em um segundo idioma. Também há a necessidade de se ter uma proposta para a organização das atividades do curso que tenha aderência com a metodologia e metas de formação.

No que se refere à pesquisa, há a obrigatoriedade de que esta permita “desarrollar una actitud critica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la

ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país” (Decreto 1.295, de 20 de abril de 2010, p. 3), se tornando parte do ambiente acadêmico de maneira institucionalizada e dentro das possibilidades do curso, ser incentivada.

A sexta condição, diz respeito à maneira como os programas acadêmicos impactam na sociedade. Neste ponto é exigido a existência de um plano que evidencie a vinculação do curso com o setor produtivo, com as comunidades através de serviços sociais e com a geração de novos conhecimentos.

Em seguida, o decreto trata das características e exigências em relação ao pessoal docente, deixando clara a obrigatoriedade de haver uma relação entre seu perfil e a metodologia, natureza do curso e número de estudantes. Também se exige o desenvolvimento de um plano de formação que promova a melhoria dos processos de docência, pesquisa e extensão somadas à existência e aplicação de um estatuto docente.

Termina-se pela obrigatoriedade da existência de pelo menos os seguintes meios educativos “recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos com licencia, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual de experimentación y práctica, talleres com instrumentos y herramientas técnicas” (Decreto 1.295, de 20 de abril de 2010, p. 5). Tudo isso vinculado a uma infraestrutura física que coloque à disposição do curso “biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario (Decreto 1.295, de 20 de abril de 2010, p. 5)

### **5.1.1.3 Resoluções**

A resolução 2.767, de 13 de novembro de 2003, define as características específicas dos

cursos de graduação em Administração. A norma começa por tratar da denominação do curso que pode ser feita a partir de três tipos. O primeiro diz respeito a o que é chamado de denominações básicas por que “corresponden a los programas que derivan su identidad de un campo básico de la Administración” (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 1). Estas denominações, por sua vez, podem ser feitas por duas categorias distintas. Uma delas é por atividade econômica, que comporta os seguintes nomes: Administración Agropecuaria, Administración Aeronáutica, Administración Turística y Hotelera, Administración Internacional, Administración de Construcciones, Administración de Economía Solidaria, Administración de Servicios, Administración Pública, Administración Policial e Administración Industrial. A outra se estrutura por tipos de gestão, admitindo as seguintes denominações: Administración de Mercadeo, Administración de Negocios Internacionales, Administración Tecnológica, Administración Financiera, Administración Ambiental, Administración Deportiva, Administración Humana, Administración Logística, Administración Educativa e Administración de Empresas (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003).

No segundo tipo, são colocadas as denominações que integram duas ou mais denominações básicas e, portanto “corresponden a los programas que derivan su identidad de la combinación de dos o más campos básicos de la Administración” (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 2). Por fim, há o terceiro tipo, chamado de outras denominações acadêmicas, que abarca os cursos que aplicam conhecimentos das ciências administrativas em campos diferentes daqueles colocados nas denominações básicas.

Superado este ponto, tem-se a regulamentação dos aspectos curriculares, através da advertência de que

el programa deberá guardar coherencia con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la administración y con los principios y propósitos que orientan su formación desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las competencias y saberes que se espera posean los profesionales. Así mismo, deberá guardar coherencia con la regulación que rige su ejercicio profesional en el país (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 1).

Ainda, os cursos de Administração devem ter claros os princípios e propósitos que orientaram a formação, sob uma perspectiva integral e que considere as características e competências necessárias ao desenvolvimento profissional de sua área. Para que se consiga isso a norma entende que é necessário que o curso contemple

a comprensión de las organizaciones, su gerencia y el manejo de sus relaciones con entornos dinámicos y complejos; la innovación, el liderazgo y el espíritu empresarial en la gestión de negocios de diversa naturaleza; la formación para el aprendizaje autónomo y para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de interpretación y uso de información, y de interrelación en procesos de trabajo con equipos interdisciplinarios (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 1).

Some-se a isso a exigência de que o curso assegure o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas em língua materna e em uma segunda língua. Da mesma forma, deve-se proceder com a valorização das competências socioafetivas necessárias ao exercício profissional em sua área de atuação. Também se colocam as áreas e os respectivos componentes de formação que se acredita serem necessários a formação do Administrador. A primeira delas diz respeito à área de formação básica que inclui “os conocimientos de matemáticas, estadística y ciencias sociales, disciplinas que le sirvan al estudiante de fundamento para acceder de forma más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas propias del campo profesional de la Administración” (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 1).

Em seguida, descobrem-se os componentes da área de formação profissional. São eles:

Componente de la administración y de las organizaciones: orientado a formar al estudiante en la comprensión de las organizaciones, el contexto en el que operan y la gerencia de las mismas. Debe hacer énfasis en la capacidad para comprender el cambio

como factor inherente a las organizaciones y en la formación de las competencias necesarias para responder de forma oportuna a un contexto cambiante, de manera que se logre su viabilidad, eficiencia y sostenibilidad.

Componente de economía y finanzas: dirigido a formar en la comprensión de las fuentes, usos y gerencia de las finanzas; en las especificidades de las relaciones económicas y monetarias; en el uso de la contabilidad y otras fuentes de información como soporte de las decisiones gerenciales, con objeto de asegurar el desarrollo económico y social de las organizaciones.

Componente de producción y operaciones: orientado a formar al estudiante en la comprensión de los procesos de producción y de servicio, como resultantes del proceso científico y tecnológico para la integración eficiente de los recursos en el logro de los objetivos organizacionales.

Componente de mercadeo: orientado a ofrecer al estudiante formación en los conocimientos y competencias para comprender la complejidad del entorno y sus oportunidades para que éste relacione dinámicamente las organizaciones con los mercados específicos, en condiciones de calidad y competitividad económica y social, de tal manera que se atienda a las necesidades de los actores del mercado.

Componente de informática: dirigido a dotar al estudiante de habilidades para el desarrollo, gerencia y explotación de sistemas de información, así como para la comprensión de su impacto en las organizaciones.

Componente de gerencia de personal: tiene por objeto despertar en el estudiante la conciencia del valor central del talento humano en las organizaciones, así como el desarrollo de las competencias necesarias para dirigir grupos humanos, promover su desarrollo y alcanzar un adecuado desempeño organizacional (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, pp. 3-4).

Por último, há a descrição dos componentes da área de formação sócio-humanística que compreendem saberes e práticas que “complementan la formación integral del Administrador, para una formación axiológica y cultural que contribuya a la sensibilización del estudiante hacia realidades más amplias, la responsabilidad social, el compromiso ético y el diálogo interdisciplinario” (Resolución n. 2.767, de 13 de noviembre de 2003, p. 4).

Ressalta-se que cada instituição deve então organizar todas estas áreas e contemplar esses componentes em seus cursos, sendo facultado o acréscimo de outros pertinentes, desde que guardem correspondência com sua missão e Projeto Educativo Institucional.

Até aqui se tratou de todos os requisitos comuns a todos os cursos de Administração de Empresas oferecidos em território colombiano. Todavía, ao se estudar especificamente o curso oferecido pela UdeM, faz-se necessário tratar dos regulamentos específicos de

acreditação da alta qualidade.

#### **5.1.1.4 Acordos**

Nesta seara, há o Acordo CESU (Consejo Nacional de Educación Superior) de número 002, de 18 de abril de 2012, que estabelece as políticas do Sistema Nacional de Acreditação, começando por determinar seu objeto e a justificativa de sua existência. A partir daí, são colocadas as condições institucionais iniciais para a acreditação de um curso.

Do ponto de vista formal, a norma citada versa sobre a necessidade de se ter um curso autorizado e que cumpra com as normas vigentes. Do ponto de vista estrutural é necessário que este esteja posto no marco de um projeto institucional, que tenha uma missão claramente delineada e que sirva como referência nos processos de tomada de decisão (Acuerdo n. 002, de 18 de abril de 2012).

É importante que o curso conte com professores de tempo integral, em quantidade e qualidade apropriadas, regidos, junto aos demais, por estatutos e regimentos que tragam consigo políticas claras de admissão e vinculação. A mesma formalização é também exigida com relação aos estudantes. Exige-se, complementarmente, que seja um curso de tradição refletida na produtividade acadêmica de seus professores e grupos de investigação com visibilidade nacional e internacional (Acuerdo n. 002, de 18 de abril de 2012).

Do ponto de vista da infraestrutura é necessário que o curso esteja integrado em estruturas organizacionais que contenham sistemas de administração e gestão adequados, em relação ao seu tamanho e complexidade, com comprovada estabilidade financeira. Adicionalmente devem dispor de recursos bibliográficos, base de dados, laboratórios de computação, meios audiovisuais, oficinas, clínicas e etc. (Acuerdo n. 002, de 18 de abril de

2012).

Dito isso, acredita-se ter-se relatado as exigências legais relativas aos cursos de Administração ofertados na Colômbia.

### ***5.1.2 Exigências institucionais***

Neste campo, organizaram-se os diversos regulamentos a serem examinados em quatro subcategorias, a saber: Ata de Fundação e Estatutos, PEI/PDE, normas diversas e, por fim, acordos.

#### **5.1.2.1 Ata de fundação e Estatutos**

A ata de fundação da UdeM data de 01 de fevereiro de 1950 e expõe as razões e motivos que levaram a fundação de uma nova Universidade na cidade de Medellín. A partir daí, estabelece os postulados fundamentais que devem orientar a instituição, bem como seus cursos. Define-se a necessidade de se “ofrecer enseñanza libre, sin limitaciones por razones políticas, raciales o de otro orden cualquiera y fomentar la investigación científica, orientada a buscar la solución de los problemas colombianos” (UdeM, 1950, p. 1).

A partir desta condição compõe-se o estatuto geral que começa por definir os princípios da instituição assentados sobre o desejo de

impartir educación superior como medio eficaz para la realización plena del ser humano, con la mira de contribuir a la organización de una sociedad más justa, equilibrada y autónoma que participe dignamente de la comunidad internacional. Ampliar las oportunidades de acceso a su sistema educativo, para que todas las personas que cumplan los requisitos exigidos puedan ingresar a ella y beneficiarse de sus programas.

Desarrollar programas que propicien la incorporación a la Universidad de aspirantes provenientes de las zonas urbanas y rurales marginadas del desarrollo económico y social.

Procurar la integración de sus planes de educación superior con las demás manifestaciones básicas de la actividad nacional.

Promover la mejor formación científica y pedagógica del personal docente e investigador, para garantizar la buena calidad de la educación en sus diferentes formas y niveles.

Fomentar el conocimiento y defensa de los valores de la nacionalidad, la expansión de las áreas de creación y goce de la cultura, la incorporación integral de las personas a los beneficios del desarrollo científico, cultural, tecnológico y artístico que de todo ello se deriven, y la protección y aprovechamiento de los recursos naturales para aplicarlos a la satisfacción de las necesidades humanas.

Integrar la investigación con la docencia, para suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para ejercitar con plena responsabilidad las acciones teóricas y prácticas, encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social. Fomentar todas las formas científicas para conocer e interpretar la realidad, procurando permanentemente y con flexibilidad el estudio de nuevas concepciones de organización social, en un ámbito de respeto a la autonomía y libertad académica, de investigación, de aprendizaje y de cátedra.

Estimular la investigación científica y los estudios de formación avanzada (UdeM, 1993, pp. 2-3).

Segue-se com o delineamento da estrutura da Universidade. Interessa aqui, aprofundar apenas no que diga respeito aos órgãos ou cargos que tenham poder gerencial direto sobre o curso de Administração de Empresas, buscando compreender os impactos do desenho organizacional da instituição na sua gestão.

Nestes termos, é necessário tratar apenas do Consejo de Facultad que é formado pelo decano ou diretor da faculdade a que pertence, somado a um representante dos estudantes, um representante dos professores, um representante dos egressos e dois representantes de coordenadores de área onde existirem. Explica-se que os decanos “representan al Rector y son la máxima autoridad ejecutiva y académica en la respectiva Facultad o programa” (UdeM, 1993, p. 6).

Observou-se que a definição das atribuições de todos os órgãos não foi tratada no Estatuto General, ficando relegada ao próximo documento intitulado Estatuto Administrativo

y Financeiro. Este se inicia por determinar a finalidade da formação educativa na instituição, esclarecendo que

la Universidad de Medellín tiene como finalidad propiciar la formación de una conciencia ciudadana que, afirmando los valores de la nacionalidad y el respeto a los derechos colectivos e individuales, asegure la preservación de las instituciones republicanas, la democracia participativa y las libertades públicas, dentro de un sólido sentido de los deberes civiles y una ética personal y de servicio social, con miras a asegurar la justicia, el respeto, la responsabilidad, la equidad, la solidaridad y la coherencia (UdeM, 2004a, p. 1).

Também esclarece que se presta a regulamentar integralmente a administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da Universidade. Para isso define a estrutura orgânica complementar aquelas tratadas no estatuto anterior, cuidando desta vez de detalhar as funções e atribuições de quase todos os órgãos e cargos.

Nestes termos, passa-se ao detalhamento das características das faculdades, descobrindo-se que estas têm como atribuição básica:

administrar la docencia bajo la dirección del Vicerrector Académico y participar con las unidades correspondientes en la administración de la investigación, la extensión y la internacionalización en el ámbito de la Facultad. En desarrollo de esta función básica, planea, ejecuta, evalúa y controla las actividades inherentes al estudio, la investigación y la divulgación de las disciplinas científicas que conforman los programas de pregrado y de posgrado que administra (UdeM, 2004a, p 9-10).

Estas faculdades têm suas diretrizes estabelecidas pelos seus conselhos que devem “apoyar y asesorar en los asuntos de la competencia de ésta, en desarrollo de los estatutos, los reglamentos y de las políticas de la Universidad” (UdeM, 2004a, p. 10). Ainda, como já colocado no estatuto geral, estes conselhos e faculdades são geridos pelas decanaturas que, por sua vez, devem:

1. Administrar los programas de pregrado y de posgrado adscritos a su Facultad.
2. Coordinar las actividades relacionadas con la estructura, desarrollo y actualización de los currículos.
3. Planear, coordinar y vigilar la actividad docente, investigativa, de extensión e internacionalización de la Facultad.

4. Coordinar las actividades relacionadas con los procesos de selección, evaluación y control de los profesores de su Facultad.
5. Coordinar las actividades relacionadas con la formulación, ejecución y vigilancia de los planes de capacitación de los profesores.
6. Promover, en concordancia con la Vicerrectoría de Extensión, las relaciones entre la Facultad y sus egresados.
7. Coordinar, conjuntamente con la Vicerrectoría de Extensión y la División de Planeación, la creación de nuevos programas de educación formal y no formal.
8. Ejecutar las actividades relacionadas con los procesos de autoevaluación y acreditación de la Facultad.
9. Promover el establecimiento de relaciones académicas con entidades similares del orden regional, nacional e internacional.
10. Colaborar en la estructuración y definición de los procesos de admisión y de graduación.
11. Ejecutar y dar curso a las decisiones del Consejo de Facultad, del Comité de Currículo y de los Comités Técnicos de Investigación y de Autoevaluación y Acreditación (UdeM, 2004a, p. 10).

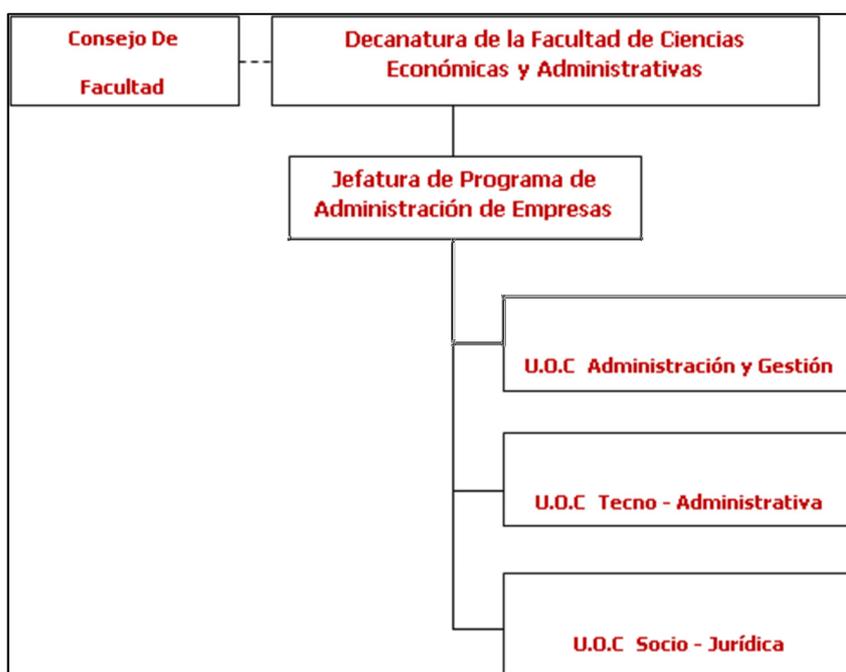
Feito o detalhamento da estrutura das faculdades, faltam o detalhamento dos órgãos diretamente relacionados com a gestão do curso de Administração de Empresas da UdeM. Segundo EU.01 “*la organización del curso es hecha por los coordinadores de UOC, y por la jefa*”. Esta é responsável pela *Jefatura del programa*<sup>17</sup>, enquanto estes são responsáveis pelas coordenações de UOC<sup>18</sup>.

Verificou-se, nos documentos aos quais se teve acesso, que apenas o PEP mencionava a estrutura administrativa responsável pela gestão do curso de Administração de Empresas, conforme demonstra o organograma exposto na figura 1.

---

<sup>17</sup> Jefatura de programa é o equivalente às coordenações de curso no Brasil.

<sup>18</sup> Coodenações de UOC são o equivalente às coordenações de área dos cursos de graduação no Brasil.



**Figura 1- Estrutura administrativa do Curso de Administração de Empresas da UdeM.**  
**Fonte:** Elaborado pelo autor com adaptação do *Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas* (UdeM, 2010b).

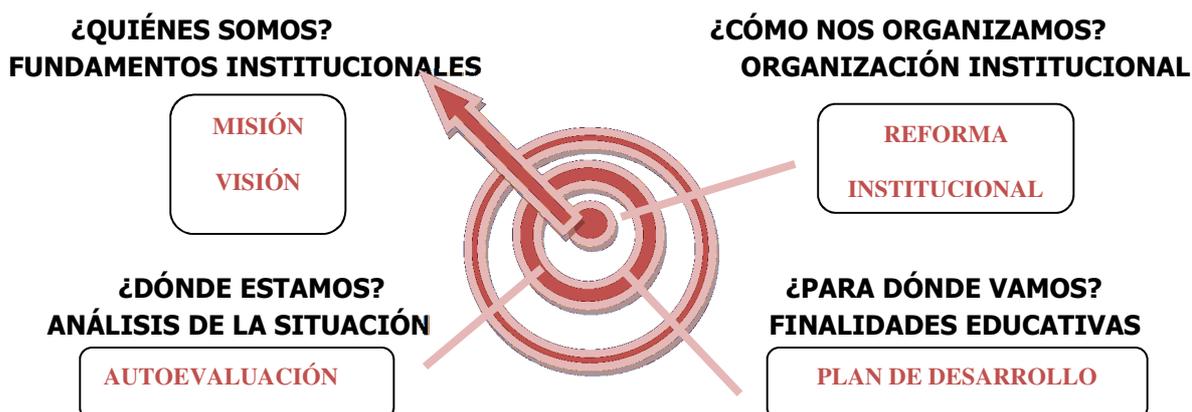
Todavía não há menção a estes órgãos nos estatutos. Diante disso, informa-se que foram solicitados à Universidade possíveis documentos que tratassem destes itens. Todavía, não houve resposta durante todo o tempo *in loco*, dedicado à pesquisa.

### **5.1.2.2 PEI/PDE**

O *Proyecto Educativo Institucional* e o *Plan de Desarrollo Estratégico y Operacional* são complementares de maneira que “el primero nos señala lo que debemos ser y el segundo como nos organizamos para poderlo obtener” (UdeM, 2004b, p. 2).

O primeiro documento é uma tentativa de situar o desenvolvimento histórico da concepção original da instituição, buscando uma visão realista de sua projeção e participação na construção de uma comunidade educativa, sustentada por valores éticos e pela fidelidade a

sua própria identidade e a sociedade do seu tempo. Também espera ser um elemento integrador de todos os processos institucionais, contribuindo assim para uma gestão coerente e eficaz (UdeM, 2010a) conforme demonstra a figura a seguir:



**Figura 2 - Estructura del Proyecto Educativo Institucional.**  
**Fonte: Proyecto Educativo Institucional (UdeM, 2010a).**

Está estruturado em quatro núcleos, sendo que cada um está composto de diversos elementos. O inicial é denominado fundamentos institucionais e contém os princípios que orientam a ação educativa, seguido pela declaração da missão, visão e dos valores institucionais.

A missão foi construída nos seguintes termos:

fundamentada en su lema Ciencia y Libertad, la Universidad de Medellín tiene como misión la promoción de la cultura y la formación integral de profesionales que contribuyan a la solución de problemas en las áreas de los saberes propios, mediante la docencia, el fomento de la investigación y la interacción con la sociedad (UdeM, 2010a, p. 13).

Como se vê, a primazia da ciência e da liberdade se constitui como fundamento institucional que se materializa através da promoção da cultura, da valorização da formação integral do ser humano e da busca de solução para os problemas colombianos, subsidiando a

definição do foco da instituição, que pode ser verificada na sua visão, que é constituída nos seguintes termos: “La Universidad de Medellín impulsará la educación superior mediante la excelencia académica, la cultura investigativa y la responsabilidad social, para contribuir al desarrollo regional y nacional, en el contexto internacional” (UdeM, 2010a, p. 14).

Estes itens, por sua vez, se consolidam delimitados por valores que se estruturam a partir da valorização da justiça, equidade, responsabilidade, coerência e respeito (UdeM, 2010a) de maneira que “en el centro de la práctica universitaria se vivan estos valores como virtudes éticas encaminadas a la consecución de un clima favorable para la libertad del individuo” (UdeM, 2010a, p. 16).

No caso específico das Ciências Econômicas e Administrativas, a Universidade entende que o mundo está marcado por processos de globalização que impõem uma crescente mudança nos processos econômicos, sociais e culturais mundiais, regionais e locais. Esta nova realidade exige “compromisos que debemos asumir en conjunto para lograr adaptarnos como personas y como nación a estos cambios; a partir de cinco activos fundamentales: conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes, que nos preparan para la vida” (UdeM, 2010a, p. 21). Isto significa garantir uma formação “integral de personas capaces de solucionar los problemas presentes y futuros de la sociedad, llamadas a emprender innovadoras empresas y a generar valor en las organizaciones” (UdeM, 2010a, p. 21), de maneira que se possa incentivar a promoção de “líderes proactivos, participativos, éticos, críticos, creativos e innovadores, al igual que ciudadanos comprometidos, responsables y asertivos al tomar decisiones en pro del desarrollo de la sociedad” (UdeM, 2010a, p. 21).

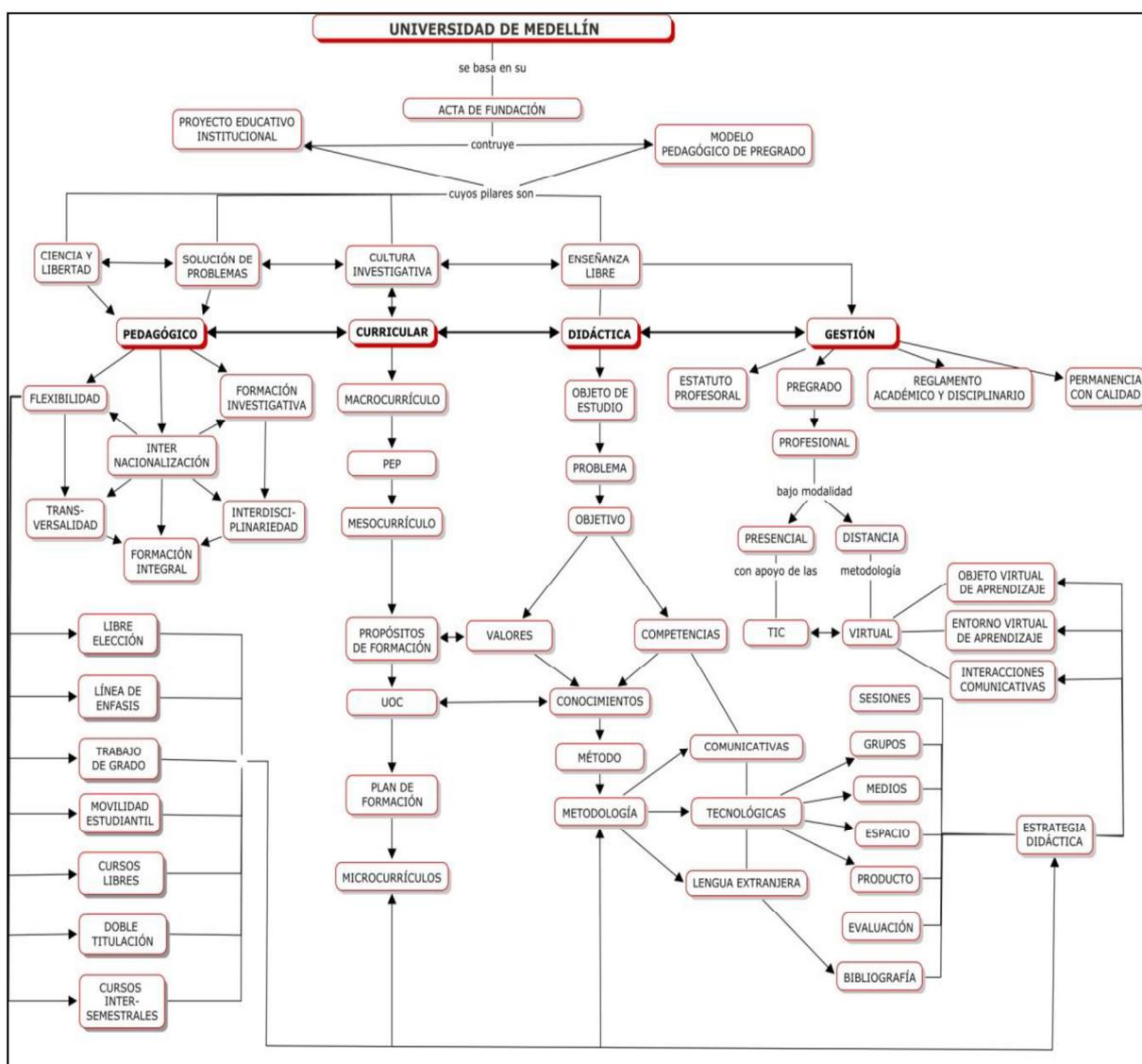
Colocadas estas questões passa-se ao exame do modelo pedagógico, que no caso da UdeM, se constitui consubstanciado nos valores defendidos na sua ata de fundação e no lema institucional de ciência e liberdade.

Este lema busca possibilitar uma tensão entre o rigor e a emancipação do indivíduo, de maneira que a ciência busque a explicação do mundo e a liberdade fomente a capacidade de optar autônoma e conscientemente. Assim garante-se que “la enseñanza libre, la cultura investigativa, la solución de problemas, la ciencia y la libertad” (UdeM, 2010a, p. 29) sejam os pilares para uma formação integral de profissionais. Some-se a isso a valorização de currículos flexíveis que selecionem

la cultura de la humanidad para brindar a sus estudiantes una sólida formación humanística, científica y profesional y diseña sus currículos fomentando el diálogo entre los saberes, posibilitando la doble titulación, incentivando la formación por ciclos, promoviendo la movilidad nacional e internacional, ofreciendo una gama de asignaturas de libre elección y una variedad en las líneas de énfasis que posibilitan la articulación de los programas de pregrado con los de posgrados, brindando una diversidad de opciones de trabajo de grado y profundizando, mediante los conceptos transversales al currículo, en la formación integral, la solución de problemas, el manejo de una lengua extranjera y el desarrollo de competencias comunicativas, tecnológicas y científicas para proyectar la Universidad en el mundo (UdeM, 2010a, p. 29).

Além disso, estes currículos devem ser atravessados por competências gerais, comuns e específicas, que se materializem em cada espaço onde se construa o saber, através de didáticas fundadas na manipulação dos processos universais de construção do conhecimento, embasados em práticas investigativas que tenham como foco a solução de problemas locais e globais, possibilitando, assim, resultados acadêmicos verificáveis e úteis (UdeM, 2010a).

Desta forma, se estabelece um modelo pedagógico que permite o controle dos processos de ensino e aprendizagem, buscando, através de melhoramento contínuo, a elevação dos padrões de qualidade da educação que se oferece, como se pode verificar na figura 3.



**Figura 3 - Modelo pedagógico da Universidad de Medellín.**  
**Fonte: Proyecto Educativo Institucional da Universidad de Medellín (UdeM, 2010a).**

Adiante se tem o segundo núcleo que, como foi dito, emprende uma análise do contexto onde se assenta a Universidade, através da identificação dos rumos da educação superior no mundo, na região e no país. Esta opção se justifica pela crença de que “el escenario en que actúa hoy la Universidad de Medellín es el mundo. La referencia a la ciudad que la acoge y al país al que sirve es la pauta de identificación del espacio desde el que interactúa con el mundo (UdeM, 2010a, p. 34).

A partir disso, a Universidade caracteriza seu entorno chegando à conclusão de que deve assumir o compromisso de contribuir para o desenvolvimento de um novo *ethos* cultural orientado para a superação da raiz dos problemas da sociedade colombiana, através da potencialização de suas capacidades intelectuais e organizativas. Também é importante a valorização do reconhecimento moral do indivíduo e do seu dever de civilidade, buscando evidenciar a sua responsabilidade consigo mesmo e com os outros, permitindo assim a formação de uma cidadania deliberada, autoreflexiva e protagonista do desenvolvimento da sociedade. Segue-se com o desejo de legitimação da prevalência dos princípios e valores de civilidade como sustento da cidadania, da formação cultural e da educação como processo de inclusão social. Há a definição da avaliação como uma verdadeira prática social, de maneira a evidenciar uma estreita relação entre qualidade dos processos educativos e a efetividade de uma avaliação tanto acadêmica como institucional (UdeM, 2010a, p. 2010).

Ainda neste núcleo, verifica-se a preocupação de se produzir cenários que também contemplem as seguintes questões internas: estudantes, egresados, docentes e pessoal administrativo.

No caso dos estudantes, percebe-se que sua relação com os objetos de conhecimento é mais sensível e estética que teórica e conceitual. Também estão submetidos a formas de literatura livre, relegando os grandes temas do homem a forma ligeiras de percepção tratadas em textos com aparência científica e embalagem pseudoacadêmica. A isso deve se responder colocando ao aluno o conhecimento dos processos próprios da ciência, através do desenvolvimento de capacidades próprias tais como “análisis, síntesis, comprensión, relación, inferencia y extrapolación, propias de los procesos de inducción, deducción y abducción. Esta formación se complementa con el dominio de las herramientas propias de los saberes específicos” (UdeM, 2010a, p. 45).

No que se refere aos docentes, observa-se que estabelecem com os objetos do conhecimento uma relação mais teórica e conceitual e, na maioria das vezes, baseada em investigações, experiências sistematizadas, leituras de base e propósitos formativos. Também é importante que este professor compreenda que quando “enseña es un canal de conexión entre la historia precedente de su saber y el futuro posible que se labra cada estudiante en su acercamiento al objeto, a los métodos que lo rigen y al desarrollo de sus competencias” (UdeM, 2010a, p. 47).

Por isso, a Universidade cuida para que boa parte dos seus docentes exerçam suas profissões nas esferas produtivas e de governo de maneira a “mantener relaciones fluidas con el sector gubernamental y con la empresa privada, motores del desarrollo nacional y, por tanto, escenarios privilegiados para la práctica y la actuación profesional de nuestros egresados” (UdeM, 2010a, p. 48).

Chega-se então ao terceiro núcleo do PEI, que coloca as finalidades educativas institucionais. Aqui interessa compreender as linhas gerais do horizonte de futuro da Universidade. Esta deseja ser aberta ao mundo, à internacionalização e à diversidade cultural, sendo reconhecida por critérios nacionais e internacionais de qualidade calcados no incentivo e na valorização de:

Procesos académicos basados en estándares mundiales de calidad, orientados hacia la formación en competencias para resolver problemas nacionales en un contexto internacional;

Cultura investigativa de excelencia, liderada por grupos de alto nivel, dirigida a fomentar la productividad científica, a garantizar un desarrollo sustentable y a contribuir en hacer realidad una sociedad del conocimiento;

Extensión fundamentada en su responsabilidad social, preocupada por alcanzar altos niveles de impacto institucional y por fomentar la presencia de la Universidad en los ámbitos nacional e internacional;

Procesos administrativos orientados hacia el cumplimiento cabal del objeto social de la Institución y caracterizados por la racionalidad en el gasto;

Garantiza de un ambiente de libertad para la creación, consolidación y difusión del conocimiento científico, y estructura, con su acción diaria, el orden jurídico necesario

para lograr la pacífica y eficaz convivencia de sus propios estamentos y de las plurales tendencias políticas e ideológicas del medio social (UdeM, 2010a, pp. 51-56).

Estes componentes integrados norteiam o funcionamento da instituição na direção da Universidade que se quer construir.

Por fim, conhece-se o quarto núcleo, que cuida de descrever a organização institucional, definir os princípios de gestão e seu sistema de avaliação.

Chega-se então ao *Plan de Desarrollo Estratégico y Operacional* que nasce da necessidade da Universidade de se preparar acadêmica e administrativamente para dar uma resposta efetiva às demandas colocadas pela ciência e pelo conhecimento.

Este plano pensado para o período compreendido entre 2007 e 2014, tem como objetivo central o desenvolvimento da missão organizacional, através de um conjunto coordenado de ações “debidamente organizadas y coherentes, consignadas en los planes, los programas y los proyectos de la Institución, que bajo la responsabilidad de las instancias que definen su estructura administrativa, puedan alcanzar una dinámica organizacional propia” (UdeM, 2004b, p. 2).

Conforme já dito trata-se de uma metodologia que busca operacionalizar e estabelecer etapas para cumprir as condições, premissas e postulados do PEI, que já foram devidamente analisadas.

### **5.1.2.3 Normas diversas**

A primeira norma a ser tratada é o *Estatuto Profesorial*, que regula a atividade docente através da definição das condições de ingresso, permanência, avaliação e saída de professores. Estes têm os seus direitos, obrigações e regime disciplinário estabelecidos, junto às condições

para a outorga de distinções honoríficas.

Descobre-se que os professores têm como função precípua “la docencia, la investigación, la extensión y la administración educativa” (UdeM, 2012, p. 1) e para serem contratados necessitam

poseer calidades personales, académicas y profesionales que les permitan el ejercicio de sus funciones de modo responsable con la Universidad, con los estudiantes y con la sociedad; no haber sido sancionado judicialmente por delito doloso, ni disciplinariamente por autoridad alguna y comprometerse a respetar los principios de la Universidad contenidos en el Acta de Fundación (UdeM, 2012, p. 2).

Ainda devem participar e serem aprovados nos cursos de iniciação ou atualização pedagógica oferecidos pela Universidade todos os anos.

Quanto aos direitos frisam-se a liberdade de cátedra, a possibilidade de exercer cargos gerenciais, a progressão na carreira e a disposição dos benefícios de propriedade intelectual de sua produção acadêmica e científica. Além disso, têm-se deveres, tais como:

1. Desempeñar con responsabilidad y eficiencia las funciones del cargo.
2. Cumplir puntualmente la jornada de trabajo señalada por la Universidad.
3. Ejercer la actividad académica con rigor intelectual, respetando el pluralismo de pensamiento, de acuerdo con las políticas académicas establecidas por la Universidad.
4. Observar una conducta acorde con la dignidad de la Institución y cumplir las normas inherentes a la ética.
5. Abstenerse de acudir a la Universidad en estado de embriaguez o bajo el influjo de narcóticos o drogas alucinógenas.
6. Abstenerse de realizar actos de discriminación política, social, religiosa o de otra índole, en el desarrollo de sus funciones.
7. Dar trato respetuoso a los integrantes de la comunidad universitaria y a todas aquellas personas con las que se relacione en el desempeño de su cargo.
8. Asesorar y evaluar actividades en materia académica, administrativa y técnica, cuando la Universidad lo solicite.
9. Acreditarse como profesores de la Universidad en todas las actividades de tipo académico, o en las publicaciones, en el caso de los profesores de tiempo completo.
10. Cumplir las obligaciones derivadas de las actividades de capacitación.
11. Responder por la conservación y utilización de los bienes confiados a su cuidado administración y rendir cuenta de su utilización, oportunamente, cuando se les equiera, así como indemnizar a la Universidad por los perjuicios que genere la utilización indebida (UdeM, 2012, p. 7).

Na sequência, trata-se do *Reglamento Académico y Disciplinario dos Pregrados*. Neste

documento há a definição dos direitos e deveres do aluno. Dele se espera

1. Concurrir a las clases, evaluaciones y demás actividades académicas y culturales.
2. Realizar las tareas universitarias con honradez y veracidad.
3. Contribuir al normal ejercicio de las actividades de la Universidad.
4. Respetar el ejercicio del derecho de asociación y la libertad de cátedra.
5. Utilizar correctamente las instalaciones, documentos, materiales y bienes de la Universidad.
6. Guardar conducta irreprochable dentro y fuera del claustro, y obrar con espíritu de colaboración.
7. Abstenerse de ejercer actos de discriminación política, racial, religiosa o de outra índole.
8. Acatar las órdenes, instrucciones y correcciones de los superiores.
9. Abstenerse de concurrir a la Universidad en estado de embriaguez o bajo el influjo de sustancias narcóticas, estimulantes o alucinógenas.
10. Dar tratamiento respetuoso a las autoridades, profesores, compañeros y demás integrantes de la comunidad universitária (UdeM, 2012, p. 2).

Também há as particularidades da avaliação. Neste ponto, descobre-se que as notas são colocadas numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), considerando aprovado o aluno que atingir pelo menos a pontuação 3 (três). Estas notas serão frutos de avaliações que durante cada semestre, estarão distribuídas da seguinte maneira: uma nota de 50% (cinquenta por cento) do total dos pontos a serem distribuídos, somados a duas provas de 25% (trinta por cento) cada uma, aplicadas em data marcada pela coordenação do curso no decorrer e no final do semestre.

Os primeiros 50% obrigatoriamente deverão ser cobrados sobre forma de provas orais, escritas, trabalhos de investigação, apresentações, cursos, seminários, etc., sendo que “ningún porcentaje de la nota de seguimiento podrá calificarse por el simple concepto del profesor, ni reducirse a menos de cuatro (4) eventos evaluativos ni valorarse cada evento con nota inferior al cinco por ciento (5%)” (UdeM, 2006, p. 19).

Além disso, ainda normatiza os trabalhos de graduação, que no caso da UdeM, são obrigatórios, podendo ser executados sob forma de “una monografía, un proyecto de desarrollo sostenible, tecnológico, de innovación, de inversión, de investigación o un proyecto de empresarismo; o deberá realizar un semestre de práctica empresarial, siempre y cuando el

método aplicado em su ejecución sea el científico” (UdeM, 2006, p. 21).

#### **5.1.2.4 Acordos**

Apresentados estes regulamentos, são apontadas outras normas de cunho mais específico que geralmente tratam de assuntos pontuais, mas relevantes para a formação do futuro Administrador. São elas: *Acuerdo de prácticas universitarias estudiantiles*, *Acuerdo de trabajos de grado* e *Acuerdo de cursos libres*.

O primeiro deles diz respeito ao que, na Colômbia, é chamado de semestre de prática, que nada mais é do que uma parte dos currículos, de todos os cursos da Universidade, que tem por objetivo “la aplicación, por parte del estudiante, de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en su formación académica” (UdeM, 2007, p. 1). Assim, durante todo um semestre, o aluno é chamado a desenvolver em empresas privadas, instituições do poder público ou em comunidades específicas, atividades supervisionadas que possam contribuir para o fortalecimento do perfil profissional ambicionado por cada curso.

Esta tarefa se desenvolve geralmente nos semestres próximos à formatura do aluno e podem ser instruídos a partir das seguintes modalidades: prática empresarial, prática social, prática empresarial, prática investigativa e prática docente, podendo eventualmente ser substituída pela atividade de trabalho que o aluno desenvolva.

Passa-se se ao segundo acordo, que disciplina os trabalhos de graduação já dimensionados no *Reglamento Académico y Disciplinario dos Pregrados*. Verificou-se que este documento apenas detalha os procedimentos relativos a este tema (UdeM, 2002), o que desobriga a necessidade de retratá-lo, permitindo então o avanço para o acordo de cursos livres. Este disciplina o acesso dos estudantes a cursos oferecidos pelas diversas áreas da

Universidade incluindo aquelas de caráter cultural e esportiva (UdeM, 2002; 2008).

Ante o exposto, entende-se que restam identificadas as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, o que permite declarar o cumprimento do primeiro objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade colombiana.

Considerando a quantidade e diversidade de informações, entendeu-se por bem construir o quadro 10 com os assuntos relevantes derivados de exigências legais.

<b>NORMA</b>	<b>ASSUNTOS RELEVANTES À PESQUISA</b>
<b>Ley 115/1994</b>	- Regulação do serviço de educação. - Definição dos fins da educação.
<b>Ley 030/1992</b>	- Determinação dos princípios que regem a educação superior. - Definição dos objetivos da educação superior. - Definição do foco dos cursos de graduação.
<b>Ley 1.188/2008</b>	- Regulamentação do <i>registro calificado</i> de cursos superiores. - Determinação de obrigações para cursos e instituições.
<b>Decreto 1.295/2010</b>	- Detalhamento das condições exigidas para a obtenção do <i>registro calificado</i> , em termos de denominação de curso, justificativa de implantação, conteúdos curriculares, pesquisa, pessoal docente e infraestrutura.
<b>Resolução MEN 2.767 2013</b>	- Definição de características específicas dos cursos de graduação em Administração, em termos de nomenclatura, princípios de formação e conteúdos curriculares.
<b>Acordo CESU 002/2012</b>	- Definição das características exigidas para a acreditação de cursos de graduação.

**Quadro 10 - Exigências legais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração de Empresas na Colômbia.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Dando continuidade à síntese dos assuntos relevantes à pesquisa, apresenta-se o quadro 11 com os temas pertinentes às exigências institucionais.

<b>NORMA</b>	<b>ASSUNTOS RELEVANTES À PESQUISA</b>
<b>Acta de fundación</b>	- Definição do postulado fundamental que orienta a Universidade e seus cursos.
<b>Estatuto general</b>	- Definição dos princípios e da estrutura organizacional da Universidade. - Detalhamento das atribuições das Faculdades, seus conselhos e decanaturas.
<b>Proyecto educativo institucional</b>	- Verificação do desenvolvimento da instituição a partir de sua concepção original, definindo seu foco e missão. - Determinação dos princípios que orientam a ação educativa. - Construção do contexto onde se inserem as ciências econômicas e administrativas. - Construção do modelo pedagógico adotado pela Universidade. - Determinação das finalidades educativas institucionais.
<b>Plan de desarrollo estratégico y operacional</b>	- Definição das ações necessárias ao desenvolvimento da missão organizacional.
<b>Estatuto profesoral</b>	- Regulação da atividade docente. - Definição da função e dos deveres dos professores.
<b>Reglamento académico y disciplinário dos pregrados</b>	- Definição do que se espera do aluno. - Estruturação dos sistemas de avaliação discente. - Regulamentação dos trabalhos de graduação.
<b>Acuerdo de praticas universitárias estudantiles</b>	- Regulamentação do semestre de prática.
<b>Acuerdo de trabajos de grado</b>	- Regulamentação dos procedimentos relativos ao trabalho de graduação.
<b>Acuerdo de cursos libres</b>	- Regulamentação do acesso dos estudantes aos cursos oferecidos pelas diversas áreas da Universidade.

**Quadro 11 - Exigências institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Tendo este estudo o foco na gestão da prática educativa de cursos de Administração de Empresas, consideram-se os aparatos legal e institucional como o ponto de partida para a verificação da viabilidade de adoção da PHC.

## **5.2 Características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

O curso de Administração de Empresas da UdeM foi o primeiro curso do gênero oferecido em território colombiano, tendo sua gênese no ano de 1959. No primeiro momento, foi estruturado com o objetivo primordial de possibilitar formação técnico-científica para servidores públicos para que pudessem repensar seu trabalho, a partir de conhecimentos próprios da área administrativa, da cultura e da política nacional (UdeM, 2010b).

Naquele tempo, o curso contava com poucos alunos que logo foram se somando a outros na medida em que o curso incorporava o ensino de técnicas pertinentes ao setor privado, ao mesmo tempo em que despertava interesse para os aspectos sociais dos processos econômicos.

Assim que, já em 2010, o curso completava seus 51 anos tendo formado 3200 profissionais que hoje atuam em organizações do setor privado, público e social (UdeM, 2010b).

Feita essa breve contextualização, passa-se ao estudo efetivo das características deste curso em três etapas distintas, porém complementares, a saber: concepção de curso, estruturação de currículo e agentes envolvidos.

### ***5.2.1 Concepção de curso***

A concepção de curso é fruto das opções que foram colocadas quando se delimitou os seus pressupostos pedagógicos, foco, objetivos e premissas da formação.

### **5.2.1.1 Pressuposto pedagógico**

No que toca ao primeiro item, a UdeM, no decorrer do seu desenvolvimento, optou por desenvolver um modelo pedagógico próprio e de orientação comum que segundo EU.05 “*no está suelto de toda la teoría pedagógica, curricular y didáctica que se ha desarrollado en el mundo*”. Ao contrário, segundo EU.05

*antes de mirar nuestro modelo pedagógico y decidirlo, miramos los modelos pedagógicos que han existido desde los más tradicionales hasta los más actuales, pasando por la ilustración, la contemplación, el modelo constructivista, bueno todos los modelos que han salido (EU.05).*

Pode-se verificar, durante as entrevistas, que este modelo é de conhecimento de todos os envolvidos na gestão do curso, pois todos o citaram com maior ou menor detalhamento em relação à sua estrutura, como se observa na declaração de que “*la Universidad de Medellín tiene un modelo pedagógico que es para toda la Universidad (...) dentro de PEI esta el modelo pedagógico*” (EU.03).

Este modelo que também baliza o curso de Administração de Empresas se constituiu a partir dos valores marcados pela ata de fundação da Universidade. A partir deste conceito, o modelo assenta a gestão da prática educativa em pilares formados pela visão de um ensino livre, com fomento da cultura investigativa e estruturado a partir da solução de problemas. Some-se a isso a exigência de uma formação integral, excelência acadêmica, responsabilidade social e internacionalização de currículo (UdeM, 2010b).

O ensino livre coloca a necessidade de que os docentes estejam capacitados intelectualmente para “*ejercer la enseñanza según las múltiples escuelas en que se manifiestan los diversos conocimientos sin limitaciones ideológicas ni ejercer discriminación alguna*” (UdeM, 2010b, p. 14). A cultura investigativa propõe o cultivo de atitudes, valores e práticas

focados na apropriação e produção do conhecimento, seja científico, artístico, técnico, tecnológico ou cotidiano. A solução de problemas evidencia a busca da contextualização dos conhecimentos em um espaço específico. Isso significa que a gestão da prática educativa deve se orientar pela busca de problemas que designem uma dificuldade que não se resolve automaticamente, pois requer investigação conceitual e empírica. Estes problemas, por sua vez, nascem das “tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad” (UdeM, 2010, p. 14).

### **5.2.1.2 Foco**

O foco do curso recai sobre “la formación integral de personas competentes en la gestión de las organizaciones, con responsabilidad social, a través del fomento de la cultura investigativa desarrollada mediante la enseñanza libre en un ambiente de excelencia académica” (UdeM, 2010b, p. 25). Como se observa, essa opção guarda estreita relação com a visão e a missão institucional, colocadas pelo PEI e pelo lema de Ciência e Liberdade que exige um estudante com “*competencias científicas y personales*” (EU.03).

Neste quesito observa-se que todos os respondentes conhecem este ponto de vista, que busca convergir uma formação técnica com uma perspectiva reflexiva. Isso pode ser verificado nas colocações de EU.04 que explica a intenção do curso de “*formar un administrador con el pensamiento reflexivo y critico que supere la visión tecnicista de la administración y genere una visión más integral y legal del mundo económico y empresarial ese es el propósito de formación*” (EU.04). Some-se a isso a valorização de uma formação integral que

*permite desenvolverse en un medio empresarial donde tiene contacto con múltiples disciplinas no solo con administradores porque no tiene sentido no hay una sola empresa donde no tenga contacto con el mundo financiero con el mundo jurídico con diferentes profesiones que hay allá (EU.02).*

### **5.2.1.3 Objetivos**

Quanto aos objetivos, há uma conexão direta entre as características e competências do Administrador de Empresas e a resolução 2.767 de 2003. Esta conexão resulta da busca por profissionais que adquiram competências comuns e específicas.

Esclarece-se que o curso entende por competências “la capacidad de una persona para contribuir, con posibilidades de éxito, a la solución de problemas a través de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos o artísticos” (UdeM, 2010b, p. 25), sendo comuns quando atendem às demandas de varias profissões e específicas quando dizem respeito às capacidades próprias de Administradores de Empresas.

Na primeira perspectiva, há o desejo de formar profissionais que saibam liderar, ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias que permitam atingir as mudanças que as organizações requerem, em termos de produtividade e competitividade. Some-se a isso a importância de se estabelecer relações com outros atores a respeito de determinado assunto, buscando resultados que contentem ambas as partes.

Há ainda o incentivo para que os egressos desenvolvam: capacidade de manipular e procesar dados identificando sua relevancia e lógica; capacidade de eleger as alternativas mais adequadas para a solução dos problemas; capacidade de compreender a dimensão global das organizações, das diversidades culturais e da complexidade do seu entorno; e por fim, capacidade de compreender a relação dialógica e interdisciplinar dos saberes administrativos e

sua aplicação (UdeM, 2010b).

No que tange ao Administrador de Empresas especificamente, busca-se principalmente uma formação que persiga o desenvolvimento da compreensão das organizações, do contexto em que operam e de sua gestão, pautado por valores ancorados em critérios de responsabilidade social (UdeM, 2010b).

Deseja-se um profissional com capacidade de observação, análise, síntese, descrição, interpretação e comunicação da informação para compreender a realidade, com uma ótica científica; apto a reconhecer as complexidades do seu entorno, bem como as oportunidades do mercado, em termos de qualidade e competitividade econômica e social; consciente do valor central do talento humano nas organizações e da capacidade de conduzir grupos em um contexto de responsabilidade social; por fim, capaz de conhecer e compreender os marcos jurídicos e sua importância na gestão das organizações (UdeM, 2010b).

Como se observa, os objetivos do curso estudado são colocados em termos de competências que quando desenvolvidas, articulam-se na direção de formar um profissional que atenda ao perfil colocado pela legislação, moldado pelas crenças e valores da Universidade, que podem ser deduzidos do foco do curso.

Os pontos de vista dos entrevistados também caminham nesta direção na medida em que compartilham da visão de EU.01 que coloca a necessidade de se formar

*un estudiante con capacidad de resolver problemas, que sea de provecho para la sociedad, para el país y la institución donde vaya a desempeñarse. Además también nos interesa que nuestros egresados tengan esas capacidades de ser emprendedores no solamente que salgan a trabajar a empresas sino que ellos también formen su propia empresa (EU.01).*

Na mesma direção EU.05 afirma que *“hay una preocupación en la formación de este alumno que aunque conozca cómo actuar en una empresa también este preparado preocupado con las transformaciones del mundo, con hacer mejor el espacio donde esta, su*

*ciudad su país”.*

#### **5.2.1.4 Premissas da formação**

Complementando as posições colocadas nos itens anteriores os documentos afirmam que a formação almejada não pode se resumir a valorização de disciplinas “ligadas a procesos mecánicos de optimización, maximización y productividad” (UdeM, 2010b, p. 25).

Deve sim evoluir para uma orientação no sentido de “diseñar y construir procesos sociales conducentes a la interacción y desarrollo de las organizaciones y de la sociedad, donde el Administrador de Empresas debe asumir una posición proactiva ante el cambio” (UdeM, 2010b, p. 25).

Novamente, há confluência entre a visão que baliza as atitudes dos gestores e os pontos de vista colocados pelos documentos, como se pode ver na resposta de EU.02 quando perguntada sobre o tema. “*El curso debe ser diseñado donde el estudiante tenga la capacidad de resolver problemas. Es decir contribuir a la sociedad con su saber*” (EU.02) lembrando que vão “*desempeñar en empresa. Lo técnico tiene un peso alto, y esa es una fortaleza que no podemos descuidar lo uno por lo otro*” (EU.01).

Assim, colocados todos estes dados, entende-se que está dado um arcabouço que permite compreender as escolhas, especificidades e princípios que orientam a concepção do curso estudado.

#### ***5.2.2 Estruturação de currículo***

Chega-se então à verificação da estruturação do currículo que permitir conhecer e

compreender as escolhas feitas nesta seara a partir dos pontos definidos a seguir.

### **5.2.2.1 Premissas do currículo**

Ao se examinarem os documentos, descobre-se que o currículo tem como premissa primeira a busca de “confrontar la práctica administrativa, los modelos teóricos y su relación con el entorno” (UdeM, 2010b), de maneira que os Administradores sejam formados em processos que os levem a entender e a questionar suas certezas na sua tomada de decisão. Isso pode ser resumido nos princípios que permeiam a estruturação do currículo. São eles “el estudio de la racionalidad de las creencias que determinan la acción administrativa, el alcance de la racionalidad en la toma de decisiones y la interacción con la ética y la moral de la acción directiva (UdeM, 2010b, p. 23).

Neste sentido, o curso calça sua ênfase no domínio do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, de maneira que haja uma formação geral que permita ao egresso desenvolver-se e estabelecer um equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional.

Também o currículo deve se colocar tendo em vista que o Administrador atua em uma realidade de mudança contínua em suas dimensões política, econômica, internacional, tecnológica, etc. Este ambiente impõe organizações cada vez mais flexíveis e baseadas no talento humano (UdeM, 2010b).

Nestes termos, advoga-se que o curso abandone os currículos que

se han orientado tradicionalmente al desarrollo de conocimientos (saber hacer) más que en las actitudes (saber ser), definiendo este “saber ser” como la capacidad que tiene una persona para desarrollar las actitudes pertinentes en función de su entorno y considera que esta capacidad se desarrolla con base en los procesos de socialización y de formación (UdeM, 2010b, p. 24),

ao mesmo tempo em que se supera “el modelo del proceso administrativo (Planeación,

Dirección, Organización y Control), y a su vez se ofrece una formación básica en las áreas de Economía, métodos cuantitativos, sistemas de información gerencial, derecho empresarial, finanzas, mercados, recursos humanos y producción” (UdeM, 2010b, p. 24).

Isto posto, para se formar um administrador apto a este entorno incerto é preciso contemplar o currículo em três dimensões complementares. A primeira delas é chamada de dimensão profissional e compreende “los conocimientos y las técnicas propias de la profesión e incluye la capacidad de aplicación de las mismas” (UdeM, 2010b, p. 24). A segunda intitulada desenvolvimento humano, se centra nas disciplinas sociais, humanas, artísticas e filosóficas. Por último, há a dimensão do autodesenvolvimento que busca incentivar uma reflexão sobre as habilidades e destrezas do administrador, tais como desenvolvimento individual, liderança, criatividade, trabalho em equipe, etc.

Por sua vez, estas três dimensões implicam que a formação busque promover a capacidade e disposição para a aprendizagem permanente, sensibilidade para entender as variáveis que impactam nas organizações e capacidade de incorporar em sua prática enfoques investigativos.

Ao se consultarem os entrevistados não se verificou a citação destas premissas, tais como descritas. Houve sim a colocação de pontos de vista, que a princípio convergem com ela. Neste sentido vale a pena conhecer o depoimento de EU.03 que esclarece a preocupação em

*diseñar unos planes de estudio que manteniéndose actualizados también permanezcan, es decir que enseñen lo invariante, que no estén en el avatar de la moda cierto sino que tengan un toque tradicionalista muy importante, o conservador, pero no en el sentido de que estemos enseñando cosas viejas no, sino aquello que es invariante en la ciencia, entonces cada que vamos a estructurar el currículo tenemos eso presente, y tenemos presente lo que te dije antes, la armonía de los diferentes saberes gruesos que debe conocer un administrador (EU.03).*

Isto é corroborado pelos outros gestores, que acrescentam o fato de que toda disciplina “debe

*tener un problema a solucionar. Somos fieles a contribuir a la solución de problemas” (EU.02) dentro de um currículo “que permite mayor flexibilidad que es que el muchacho pueda ir a verlas incluso a otras carreras y a otras facultades de la Universidad, entonces les permite movilidad, de echo incluso pueden ir a verlo a otras Universidades” (EU.01).*

### **5.2.2.2 Organização curricular**

O currículo do curso de Administração de Empresas da UdeM é organizado em torno de disciplinas conformadas pelo sistema de créditos, conforme pode ser visto no plano de formação, trazido nos anexos deste trabalho.

Observa-se que se trata de um curso oferecido em 10 períodos semestrais que perfazem um total de 3840 horas distribuídas da seguinte forma: 3520 horas de atividades em sala de aula, constituída de 320 horas de disciplinas de livre eleição, pelo aluno, somadas a 320 horas de atividades de campo.

Segundo EU.01 *en los primeros semestres ellos ven como esas que son más de sensibilización a la vida universitaria y además ven como las introducciones (...) que son las bases que ellos van a necesitar luego para otras asignaturas que van a ver de énfasis en su carrera”,* o que pode ser verificado também na explicação de EU.03 de que

*entonces los primeros semestres digamos por hay hasta el tercer semestre casi todas las asignaturas que son las bases lo fundacional digámoslo así los pre conceptos, entonces microeconomía, macroeconomía, todas esas las ven ahí para que luego cuando lleguen a las específicas de la carrera tengan muy bien cimentados esos conocimientos, entonces los primeros semestres casi todas son del común o sea de los principios generales organizacionales o del tronco común (EU.03).*

Desta forma, o que se observa é que a malha curricular esta bem estruturada na medida em que *“está pensada como es un hilar muy tenue donde uno va viendo que ellos si requieren*

*unos preconceptos para poder llegar a unas asignaturas que requieren mayor conocimiento.”*  
(EU.04).

Esta lógica impõe que o currículo seja estruturado de maneira que as disciplinas sejam organizadas em UOC que, como já explicado, possuem um coordenador próprio e, no caso do curso de Administração, são desenhadas a partir do agrupamento de conteúdos correlatos. Nestes termos há 7 UOC intituladas: *Universidad de Medellín, Ciencias Básicas, Principios Generales, Investigación, Socio-jurídica, Administración y Gestión e Tecno-Administrativa.*

Considerando o modelo pedagógico utilizado pela UdeM, obrigatoriamente cada UOC tem o seu problema e propósito de formação, ligado às competências que cada uma delas pretende desenvolver junto aos estudantes. Esta forma de ação também se repete a cada disciplina, de maneira que cada *diseño microcurricular*<sup>19</sup> deve trazer seu problema e propósito de formação, acompanhado da definição do objeto de estudo, do problema e da competência a ser desenvolvida (UdeM, 2010b), como pode ser verificado no anexo D.

Nesta direção, EU.02 explica que

*cuando tu coges un micro currículo de cualquier asignatura de la Medellín le vas a encontrar allí unos objetivos generales unos objetivos específicos y vas a encontrar problema. És decir esa asignatura debe contribuir a la solución de ese problema. A partir de lo que se necesite para solucionar ese problema se diseña ese micro currículo, es decir cuando un profesor va a montar un micro currículo o va a hacer una propuesta micro curricular no puede ponerse a decir yo he dictado esa asignatura y allá dicto estos temas, porque lo mejor son temas alejados del problema que quiere solucionar el micro currículo (EU.02).*

Também se deve colocar que o cumprimento do currículo está condicionado à existência de disciplinas colocadas como pré-requisitos para cursar outras. Observou-se que são poucas, como atesta EU.03 ao explicar que

---

<sup>19</sup> Considerando a estrutura, formato e objetivos dos *diseños microcurriculares* na Colômbia, pode-se inferir que se tratam dos planos de ensino de disciplinas usados no Brasil.

*en la Medellín existen unas cosas que se llaman prerrequisitos aunque en aras de flexibilidad se ha tratado de no ser tan exigentes con esos prerrequisitos...entonces si tienen una continuidad, si tienen un orden lógico en algunos casos, amarrados desde el diseño curricular diciéndoles tiene que ver esta materia para poder ver esta. En otros casos no es exigencia pero se le advierte al estudiante, si usted vino a esta asignatura usted debe responder porque usted debe saber tal cosa (EU.03).*

Por fim, trata-se das horas de campo que podem ser cumpridas sob as formas de trabalho de graduação, prática empresarial ou projeto de empreendedorismo, nos termos dos acordos de trabalhos de graduação, detalhados na subseção 5.1.2.3.

### **5.2.2.3 Conteúdos**

Conforme já colocado na subseção anterior, os conteúdos são organizados em UOC. Assim, optou-se por tratar dos conteúdos seguindo esse agrupamento.

O primeiro deles intitulado Universidad de Medellín se compõe de várias disciplinas de livre eleição, somadas a outras definidas como expressão escrita, ciência e liberdade e atividade esportiva ou cultural que buscam “contribuir a la formación integral de profesionales que puedan aportar, desde sus saberes específicos, a la solución de los problemas de la sociedad con responsabilidad y sensibilidad social” (UdeM, 2010b, p. 28), em um *corpus* de cerca de 300 horas. Some-se a isso a busca da construção da identidade profissional característica do egresso da UdeM, através da incorporação de seus valores corporativos, que acredita-se constituírem como diferenciais de formação.

Na UOC intitulada *Ciencias Básicas*, têm-se as disciplinas de cálculo e estatística, num total de 320 horas, que buscam desenvolver nos alunos habilidades para criar e inovar em métodos para o planejamento e solução de problemas, através da assimilação de conceitos e situações próprias do campo das matemáticas. Na UOC denominada *Principios Generales*,

busca-se analisar, interpretar e compreender os princípios gerais que articulam os conceitos, teorias e leis das ciências econômicas, administrativas e contábeis, através de disciplinas de economia, contabilidade e introdução à administração e ao direito, num total de 512 horas. Na UOC *Investigación* com o propósito de “imprimir un valor diferencial desarrollando en el estudiante de Administración la capacidad de cuestionarse de forma crítica y propositiva las situaciones organizacionales” (UdeM, 2010b, p. 29) oferece-se, em 896 horas, disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, teoria e conhecimento, conexão entre ciência e tecnologia, formulação de projetos, atividades de campo e metodologia.

Há ainda a UOC *Socio-Jurídica* que contribui para a formação de um Administrador com pensamento jurídico reflexivo e crítico que supere a visão mecanicista da organização e a desenvolva com um foco legal, ético e social. Isso é conseguido através da oferta de disciplinas da sociologia, ciência política, história empresarial colombiana, legislação, finanças públicas e de negociação, num total de 512 horas.

Também com grande importância e carga horária (768 horas) há a UOC *Administración y Gestión*, onde efetivamente estão alocados os conteúdos exclusivos da Administração, tratados em disciplinas sobre o desenvolvimento do pensamento administrativo, cultura e desenvolvimento organizacional, tomada de decisão, administração estratégica, políticas de empresa, consultorias e assessorias, avaliação da gestão e gerência financeira, de marketing, da produção e de pessoas.

Por fim, há a UOC *Tecno-Administrativa* que busca desenvolver nos estudantes as competências para compreender as interações dos diversos subsistemas organizacionais em disciplinas que falam de custos, contabilidade, mercado de capitais e negócios, distribuídas em cerca de 530 horas.

#### **5.2.2.4 Métodos característicos**

No que se refere aos métodos e técnicas utilizados pelo curso, a primeira constatação é que os documentos de criação e estruturação do curso não apontam princípios ou recomendações a este respeito. A única menção aparece nos planos de ensino de cada uma das disciplinas.

Assim aos se examinar todos os planos de ensino descobre-se que o método mais comum usado pelo curso são as aulas teóricas. Apesar disso, ainda há a menção ao uso de outras possibilidades.

A este respeito, EU.05 explica que

*sigue siendo muy magistral la clase pero vamos también yendo mucho al estudio de casos, a salidas de campo, estamos avanzando considerablemente en eso, se salen más los llevamos a las empresas y aquí les mostramos mucho más las empresas desde los casos. Creo que el taller también es una metodología que aplicamos mucho, sobre todo para el desarrollo de las asignaturas cuantitativas el ABP que incluye muchas de las anteriores, aprendizaje basado en solución de problemas y también estamos desarrollando muy lindo la tutoría (EU.05)*

Acrescente-se a isso outras formas colocadas por EU.01, tais como “*protocolos, relatorías, mesa redonda, discusiones grupales, seminarios*” ou o fato de que “*les (alumnos) hacemos trabajo en empresa, les ponemos a hacer fichas donde ellos investigan, se hacen una pregunta se responden la pregunta, hacen el análisis de la pregunta, por ejemplo*” (EU.01).

Outro método citado por todos os entrevistados diz respeito a uma particularidade da UdeM assentada no compromisso de que a “*cada dos horas o por cada hora que el estudiante reciba de clase presencial debe de ocuparse el doble del tiempo por fuera*” (EU.03).

Todavia, o que se observa é que a despeito da Universidade investir em projetos onde “*los docentes de la Medellín recibimos unos diplomados en didáctica universitaria donde nos dicen como dictar una clase, que metodologías emplear*” (EU.02), segue assegurado a

liberdade de cátedra do professor, nos termos colocados nos documentos da ata de fundação, como chama atenção EU.04 ao explicar que o uso dos métodos característicos dependem da “*libertad de cátedra que tenga el profesor y como quiere llevar a cabo el desarrollo de su materia*”.

Além disso a Universidade insiste nas práticas de pesquisa e extensão como possibilidades em termos de métodos de ensino.

#### **5.2.2.5 Avaliação**

Chega-se então ao último item necessário ao entendimento da estruturação de currículo. Descobre-se que há a recomendação de que o ensino e a aprendizagem sejam avaliados por métodos quantitativos e qualitativos, fundamentados num método histórico-hermenêutico.

Nestes termos, deve-se avaliar os alunos através da compreensão dos conhecimentos específicos do saber administrativo, somado às habilidades do pensamento próprio de um administrador, que se entende como: “*leer, escribir, analizar, comprender, interpretar, transformar, crear, solucionar, decidir, entre otras*” (UdeM, 2010b, p. 34).

Esclarece-se que estas abordagens devem se adequar às regras colocadas e pelo regulamento acadêmico e disciplinário, uma vez que se acredita que estas normas fazem “*de la evaluación un momento justo, equitativo y transparente que hace parte del proceso formativo de los estudiantes*” (UdeM, 2010b, p. 34).

Desta forma, o professor tem liberalidade para eleger os métodos de avaliação em 50% do total de pontos a serem distribuídos, já que os outros 50% são aferidos através de duas provas, aplicadas em datas gerais, com conteúdos comuns a todos os alunos que cursam a disciplina, ainda que com professores diferentes, já que “*hay una política también que es*

directriz de la Universidad la unificación de los exámenes” (EU.04)

Tais questões podem ser verificadas na fala de EU.01 que exemplifica o assunto

*Nosotros los evaluamos a ellos utilizando muchas estrategias, todas son posibles pero pactando y sin violar esa regla, que no sea menos del 5 y menos del 10 un evento evaluativo porque algunos profesores son muy vivos entonces dicen bueno entonces este trabajito y el 5 esto y esto no, o el 2,5 esto y el 2,5 que suma 5 no debe ser evento evaluativo, sin violar esto sin violar los tiempos porque sabemos que hay unos tiempos para hacerlo que los contenidos si sean acordes lo uno con lo otro o sea la evaluación con lo que se evalúa (EU.01).*

Quanto ao exame unificado, EU.04 explica que

*nosotros tenemos una evaluación a nivel parcial y una final y hay una directriz por parte de la institución que se maneja una evaluación unificada para las materias entonces que pasa, que para poder hacer una unificación por ejemplo la materia que yo dicto que es ciencia política la dan otros dos profesores entonces para poder que haya una unidad de criterios en evaluación nos tenemos que sentar para poder elaborar cuales son los contenidos que tenemos que dar, como lo vamos a dar y que de esos contenidos es lo que vamos a evaluar, que es lo fundamental y estratégico y lo básico para evaluar dentro de la materia (EU.04).*

Dito isso, passa-se à última dimensão de análise.

### **5.2.3 Agentes envolvidos**

Nesta etapa, tem-se a descrição do papel esperado dos agentes envolvidos na prática educativa.

#### **5.2.3.1 Papel do professor**

Espera-se do professor da UdeM que conte com “altos niveles de formación en el saber específico y en los demás saberes necesarios” (UdeM, 2010b, p, 34). Além desta menção, somente se verificou, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, a descrição das

expectativas já realçadas do *Estatuto Profesorol*, que foi examinado nas exigências institucionais.

### **5.2.3.2 Papel do aluno**

No que concerne ao aluno, os documentos não trazem nenhuma menção ao seu papel, além daquilo já realçado no *Reglamento Académico y Disciplinário dos Pregrados*.

Os entrevistados, quando indagados sobre o tema, revelaram expectativas que giram em torno de um aluno interessado nos estudos. Isto pode ser observado no depoimento de EU.01 que salienta que *“nosotros esperamos del estudiante obviamente que sea un estudiante proactivo que pregunte que sea interesado, que sea responsable con el curso, que lea, que discuta, esperamos un estudiante activo”*. Na mesma direção, EU.03 ressalta o desejo de um estudante que *“quiera estudiar, que quiera transformar su vida y esté dispuesto a dejarse guiar por la Universidad”* (EU.02).

Dito isso, novamente, optou-se por organizar os achados, recorrendo-se para isso ao quadro 12.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Pressuposto pedagógico</b>	- Modelo pedagógico próprio baseado na visão de um ensino livre, com fomento da cultura investigativa e do uso do método de solução de problemas.
<b>Foco</b>	- Formação integral de pessoas competentes na gestão das organizações, cientes de sua responsabilidade social.
<b>Objetivos</b>	- Formação de profissionais aptos a desenvolverem estratégias que as empresas requerem. - Formação de profissionais com capacidade de manipular dados e eleger alternativas, ancorados na compreensão global das diversidades e complexidades do seu entorno. - Formação que persiga o desenvolvimento da compreensão das organizações,

	<p>no contexto em que operam, pautado por valores ancorados em critérios de responsabilidade social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de profissionais que conheçam sua importância na gestão das organizacionais em uma perspectiva de responsabilidade social.</li> </ul>
<b>Premissas da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de uma formação que contribua para o desenvolvimento das organizações e da sociedade, de maneira que o Administrador assuma uma posição proativa frente às mudanças.</li> </ul>
<b>Premissas do currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confronto da prática administrativa e dos modelos teóricos com o seu ambiente.</li> <li>- Ênfase na importância do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e no domínio de técnicas.</li> <li>- Organização em três dimensões, definidas como: profissional, desenvolvimento humano e autodesenvolvimento.</li> </ul>
<b>Organização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regime acadêmico semestral com duração mínima de 5 anos.</li> <li>- Progressão dos conteúdos de maneira encadeada.</li> <li>- Disciplinas agrupadas em núcleos.</li> <li>- Presença de pré-requisitos.</li> <li>- Importância secundária das atividades extracurriculares.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de conteúdos básicos e gerais.</li> <li>- Preponderância dos conteúdos específicos da Administração.</li> </ul>
<b>Métodos característicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominância de métodos tradicionais baseados na aula expositiva.</li> <li>- Visitas técnicas, estudos de caso, mesas redondas, discussões em grupo, seminários.</li> <li>- Obrigatoriedade de que o aluno deva se ocupar do conteúdo, fora da Universidade, o dobro do tempo utilizado em sala de aula.</li> <li>- Incentivo à pesquisa e às atividades de extensão.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do método histórico-hermenêutico.</li> <li>- Predominância do uso de métodos tradicionais, baseados em provas e trabalhos que atribuem notas necessárias à aprovação.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possuir altos níveis de formação no saber específico.</li> <li>- Desempenhar com responsabilidade e eficiência as funções características da docência.</li> <li>- Respeitar o pluralismo de pensamento.</li> <li>- Dar trato respeitoso a todos os integrantes da comunidade universitária.</li> </ul>
<b>Papel do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter disciplina e compromisso com o estudo.</li> <li>- Dar tratamento respeitoso aos professores.</li> </ul>

**Quadro 12 - Características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Ante o exposto, entende-se que restam identificadas as características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, nos termos do modelo de análise,

estabelecido no referencial teórico. Isto permite afirmar que se cumpriu o segundo objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade colombiana.

### **5.3 Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

Novamente, optou-se por construir as análises desta etapa, através da divisão dos achados em três níveis distintos, porém interligados, a saber: concepção de curso, estruturação de currículo e agentes envolvidos.

#### ***5.3.1 Concepção de curso***

Neste nível, optou-se por produzir resultados, que fossem frutos do confronto entre as condições legais e institucionais e os preceitos da PHC. Só então se complementaram as análises com o foco de comparação recaindo sobre as características que moldam o curso estudado.

##### **5.3.1.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

###### **5.3.1.1.1 Condições legais**

A primeira constatação a este respeito é que os cursos de graduação em Administração

de Empresas na Colômbia, em termos legais (subseção 5.1.1), não dispõem de grande liberalidade na definição da perspectiva de educação que deve nortear sua concepção e gestão. Ao contrário, a lei mais ampla sobre o assunto, em conformidade com a constituição do país, define que qualquer iniciativa nesta seara deve atender a uma série de pontos que necessariamente moldam a livre iniciativa das instituições de ensino do país, no tocante à definição do tipo de formação que querem proporcionar àqueles que as procuram.

Estes pontos podem ser agrupados em 4 eixos. O primeiro deles diz respeito à necessidade de formação integral do ser humano, valorizando todas as suas dimensões. O segundo caminha na construção de uma cultura de pertença e responsabilidade com a sociedade colombiana, que exige conformação a princípios democráticos, incentivo à participação na vida política, respeito às autoridades constituídas e consciência da importância da preservação da soberania nacional. Determina-se também o monopólio dos saberes e técnicas científicas na educação, somado a valorização da cultura nacional. Por fim, há a exigência do desenvolvimento da capacidade crítica, analítica e reflexiva como motores para o crescimento econômico e progresso social. No que tange especificamente à educação superior (Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992) essas características são mantidas acrescentando a importância desta formação em prover recursos humanos e tecnologias apropriadas ao desenvolvimento e melhoria das diversas regiões do país.

Outros pontos relevantes à concepção de curso estão na resolução 2.767, de 13 de novembro de 2003, tratada na subseção 5.1.1.3. Nela, descobriu-se a exigência de um curso de Administração que se pautasse pelo conhecimento profundo das organizações, da sua gerência e do seu manejo, incluindo o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias a isso. Contudo, há grande incentivo à aprendizagem autônoma e ao desenvolvimento do pensamento e da capacidade de interpretação e uso da informação, situando o futuro

Administrador para além dos conteúdos e conhecimentos exclusivos da gestão, de maneira a buscar uma sensibilização para realidades mais ampliadas, através de compromissos sociais e éticos.

Nestes termos, observa-se que a legislação nacional traz consigo grandes convergências com a PHC. Dentre elas, o fato de ser ter uma lógica de educação que é focada na transformação da sociedade, de maneira que a formação de novos profissionais se credencie como um instrumento nesta direção. Também as normas situam a importância de se formarem profissionais questionadores, críticos e reflexivos, ao mesmo tempo em que dominam os saberes e técnicas construídos pela humanidade.

Estas características, segundo Saviani (2008b), abrem caminho para que os cursos possam gerir suas práticas educativas na direção de uma transformação que contorne os interesses dos dominados, através das condições dos dominadores.

#### 5.3.1.1.2 Condições institucionais

Quando se examina a regulação institucional, verifica-se total alinhamento com os preceitos colocados anteriormente como não poderia deixar de ser, dado a perspectiva vinculante das normas nacionais. Contudo, neste grupo sedimentam-se particularidades da *Universidad de Medellín* que refletem seus pontos de vista, valores e especificidades em relação à formação superior e o ensino de Administração.

Destaca-se a sua ata de fundação que orienta toda a estrutura e prática institucional calcada no ensino livre, sem restrições, junto à pesquisa científica, como contribuição para a solução dos problemas colombianos. Conjugado, há o estatuto geral que enxerga no ensino superior uma maneira de realização plena do ser humano na direção de uma sociedade mais

justa e equilibrada, como pode ser conferido na subseção 5.1.2.1. Salieta-se a importância de se conhecer e interpretar a realidade, mediada pelos estudos e conhecimentos científicos, na busca de novas concepções de organização social. Conjuntamente há a crença de que o incentivo ao desenvolvimento de um espírito crítico, por parte do estudante, pode dotá-lo de uma capacidade intelectual que direcione suas ações e práticas na direção do desenvolvimento social.

Também no PEI (subseção 5.1.2.2) há recomendações à concepção de curso, sobretudo no que tange a missão, visão e valores da UdeM. Estes marcos caminham na direção da exigência de um ensino com excelência nas suas áreas de saberes próprios, sem perder de vista a inserção da instituição como motor do desenvolvimento regional e nacional. Deve-se estar sempre atento aos problemas da sociedade em que se insere.

Na área privativa da Administração, novamente se repetem os preceitos postos, realçando a necessidade de profissionais aptos a resolverem os problemas da sociedade ao mesmo tempo em que geram valor para as empresas. Ainda, verifica-se uma grande preocupação com a emancipação do indivíduo através de uma forte base científica, constituída da seleção da cultura acumulada pela sociedade, que sustente a explicação do mundo e fomente a capacidade de optar de maneira autônoma e consciente do indivíduo.

Do mesmo modo, não se verifica nenhuma empecilho à adoção da PHC em um curso ofertado pela UdeM, uma vez que a única premissa da PHC não formalizada nos regimentos é a exigência de se reconhecerem as condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade. Isto exige a consciência da instituição e em última instância dos responsáveis pela educação nacional de que a formação profissional, seja ela qual for, deve estar planejada e vinculada a questões sociais, políticas, históricas e culturais de sua área. Assim, pode-se superar a mera repetição de posições ideológicas

individuais e de grupo, instrumentalizando o cidadão, que a legislação já quer ator de mudanças, para atuar por si mesmo, buscando fortalecer o seu grupo (Santos, 2005).

### **5.3.1.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

Para melhor compreensão desta etapa, organizaram-se as análises em categorias definidas em termos de foco, objetivos e premissas da formação.

#### 5.3.1.2.1 Foco

Ao se discutir o foco do curso já implementado (subseção 5.2.1.2), entende-se que ao priorizar a formação de pessoas competentes na gestão das organizações mira-se na direção do conhecimento profundo das técnicas e ferramentas. O domínio destas estruturas faz com que os formandos caminhem na direção das condições próprias de gerentes e empresários, que se constituem, na posição de Saviani (2008a), próprias dos dominantes.

Conforme demonstrado no referencial teórico, o dominado só se liberta se ele vier a dominar aquilo que os dominantes dominam, o que permite inferir que o foco do curso estudado converge com o da PHC, que pode ser definido como atuar na transformação da prática educativa na direção dos interesses dos dominados, através do domínio das condições dos dominadores.

### 5.3.1.2.2 Objetivos

No tocante aos objetivos (subseção 5.2.1.3), ao se almejar a formação de profissionais que saibam liderar e desenvolver estratégias de produtividade e competitividade, de acordo com os interesses empresariais, e que, ao mesmo tempo, estejam cientes da importância de seu papel como gestores, tendo por base uma condução dos negócios pautada pela responsabilidade social, permite-se inferir que há o interesse em colocar a instituição na direção da transformação da realidade imposta. Isto pode ser verificado na observação de EU.01. Para este entrevistado a UdeM investe em “*un estudiante con capacidad de resolver problemas, que sea de provecho para la sociedad, para el país y la institución donde vaya a desempeñarse*” (EU.01).

Também, fica claro, que esta empreitada é consubstanciada no domínio das formas de expressão do saber objetivo produzido que, no caso em tela, são da área de administração e outras correlatas. Neste ponto, EU.03 diz que “*esos muchachos tienen que salir con unas herramientas técnicas fuertes para que puedan enfrentar ese mercado tan competitivo*”. Tais considerações coadunam diretamente com os objetivos da PHC.

Um último objetivo importante a este modelo de gestão da prática educativa é o reconhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade. Todavia, o curso da UdeM não faz menção explícita a isso, o que não impede o entendimento de que ao valorizar o reconhecimento das diversidades culturais e complexidade do entorno das organizações, dentro de uma perspectiva de responsabilidade e preocupação social, têm-se os primeiros passos nesta direção.

Este ponto impõe um desafio a implantação da PHC, que acredita-se poder ser respondido através da incorporação e difusão desta noção que permite a retenção do caráter

crítico de articulação com as condicionantes sociais (Saviani, 2008b). Naturalmente, esta incorporação deve moldar todas as etapas e estar presente no quadro teórico e prático dos agentes envolvidos na prática educativa, o que impõe dificuldades adicionais ao gestor. Apesar disso, deve-se insistir em plataformas, programas e treinamentos que demonstrem, dentre outros pontos, a importância do que foi demonstrado, somado ao exame, caracterização e desenvolvimento de estratégias para a materialização da PHC na prática pedagógica.

#### 5.3.1.2.3 Premissas da formação

Por fim, chega-se às premissas da formação (subseção 5.2.1.4) que podem ser resumidas na busca de uma formação que contribua para o desenvolvimento das organizações e da sociedade de maneira que o Administrador assuma uma posição proativa frente às mudanças. Considerando a posição da PHC de definir o domínio do saber produzido historicamente como condição de mudança da realidade, observa-se grande convergência de ideários. Pode-se inclusive entender que a posição da PHC só pode se materializar no campo da formação do Administrador nos termos colocados pela UdeM, relegando aos desafios, nesta dimensão, apenas a verificação da opção colocada permear toda a estrutura e a prática dos agentes envolvidos, o que traz um bom tema para estudos posteriores.

#### ***5.3.2 Estruturação de currículo***

Nesta etapa, repetiu-se a estratégia utilizada quando se analisaram as possibilidades e desafios à adoção da PHC, em nível de concepção de curso. Assim, inicia-se pelas questões relativas às condições legais e institucionais para então chegar-se às características do curso

estudado.

### **5.3.2.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

#### 5.3.2.1.1 Condições legais

No que se refere a estruturação de currículo, em termos legais, observa-se que apenas a lei 1.188/2008 (subseção 5.1.1.1) trata deste tema, na medida em que exige conteúdos alinhados à concepção de curso definida, atividades acadêmicas que fortaleçam conhecimentos teóricos, práticas de pesquisa que possibilitem o desenvolvimento de atitudes críticas, métodos de ensino que facilitem aprendizagem numa perspectiva de autonomia e participação. Complementando essas exigências, o decreto 1.295/2010 (subseção 5.1.1.2) acrescenta a necessidade de planos de estudo para as disciplinas, construídos em consonância com as linhas pedagógicas e didáticas da instituição. Ainda é preciso a definição de estratégias que tenham aderência com a metodologia e metas de formação para o desenvolvimento do segundo idioma e organização das atividades.

Também relevante é a resolução 2.767/2013 (subseção 5.1.1.3) que retoma as recomendações colocadas acima para delimitar os conhecimentos necessários à formação do Administrador, detalhando-os em seis grupos distintos, intitulados: administração e as organizações; economia e finanças; produção e operações; mercado; informática; gerência de pessoal; formação sócio-humanística. Ressalta-se que para além destes conteúdos é facultado à instituição o acréscimo de outros que sejam pertinentes e relevantes.

Como se vê, a legislação nacional estimula a centralidade dos conteúdos sistematizados

e eruditos, como pode se inferir ao se avaliar os conhecimentos exigidos do Administrador, pois se tratam de conteúdos que abarcam somente o que é fruto da produção científica da área, deixando de lado o que Saviani (2008b) define como saber fragmentado ou cultura popular.

#### 5.3.2.1.2 Condições institucionais

No que se refere à instituição, o PEI (subseção 5.1.2.2) traz muitas colocações aos currículos. Institui a preponderância de uma sólida formação humanística, científica e profissional, que seja integral, através de ciclos que tragam uma diversidade de opções de trabalhos de graduação. Estabelece o uso de didáticas fundadas em processos de construção do conhecimento e embasadas em métodos de solução de problemas locais e globais, buscando resultados acadêmicos verificáveis e úteis. Define a importância de currículos que formem cidadãos autoreflexivos e protagonistas do desenvolvimento da sociedade ao enxergarem a educação como um processo de inclusão social e a avaliação como verdadeira prática social.

Afora isso, as normas diversas (subseção 5.1.2.3) trazem o modelo de avaliação baseado em notas e frequência às aulas. Os acordos (subseção 5.1.2.4) colocam a necessidade do semestre de práticas que possibilite ao estudante aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos.

Portanto, em termos de condições institucionais não há, nenhuma dificuldade à adoção da PHC. Ao contrário, há preocupação no ensino e domínio profundo dos conteúdos. Fala-se na importância da reflexão, que se põe como uma estratégia para fomentar a crítica e o conhecimento de várias perspectivas sobre o que é ensinado. Ainda, ao se pensar na avaliação como prática social, pode se enveredar pelo desafio de se construir e adotar métodos de

medição que permitam avaliar o domínio teórico do aluno através do seu uso pelo aluno.

### **5.3.2.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

Para melhor compreensão desta etapa organizaram-se as análises em categorias, definidas em termos de premissas do currículo, organização curricular, conteúdos, métodos característicos e avaliação.

#### 5.3.2.2.1 Premissas do currículo

Considerando as premissas do currículo do curso estudado (subseção 5.2.2.1), ao se confrontarem os resultados da prática administrativa e os modelos teóricos com seu entorno, somado à exigência de se estudar a racionalidade das crenças que determinam a ação do administrador, tem-se a valorização das contradições, dúvidas e questionamentos sobre o que é ensinado. Some-se a isso o fato de que *“nuestra educación tiene como pilar fundamental la libertad, y la libertad tiene como fundamento la variedad y la diversidad, la contradicción”* (EU.05).

Na mesma lógica, ao se contemplar um currículo com dimensões que priorizam os conhecimentos e técnicas próprias à profissão, incluindo a capacidade de aplicação das mesmas, novamente pressupõe-se a centralidade dos conteúdos.

Ainda, ter um currículo que se preocupa com a dimensão do autodesenvolvimento, através do incentivo à reflexão sobre as habilidades e destrezas do administrador, reforça o componente de estímulo à autonomia, já destacado na legislação estudada, o que também

pode ser verificado no fato de que *“cuando nosotros planteamos acá horas directas e independientes. Tenemos una carga muy fuerte en horas independientes para cada uno de los cursos, como manera adecuada del trabajo independiente con las horas directas de clase”* (EU.02)

Isto posto, observa-se que as três premissas de formação, caras à PHC, foram contempladas pelo curso estudado, fazendo com que os desafios nesta categoria de análise assumam a posição de melhorias e aprofundamentos possíveis através de novas estratégias a serem construídas.

#### 5.3.2.2.2 Organização curricular

A organização curricular (subseção 5.2.2.2), para atender à PHC, precisa se estruturar através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos, deixando clara a distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares, com foco nos primeiros.

O atendimento da primeira pretensão, pelo curso estudado, acontece através de um currículo seriado. Nos primeiros semestres estão os conteúdos de introdução e base às diversas áreas da administração. Nos anos seguintes, há os temas mais profundos e específicos. Trata-se de uma malha curricular pensada em linha com o objetivo de garantir uma progressão encadeada do conhecimento, através da inclusão de pré-requisitos que impeçam o descumprimento do caminho proposto.

Nos mesmos moldes, observa-se, na divisão de horas do currículo, que a grande maioria do tempo é destinada a atividades curriculares, cumpridas em sala de aula ou eventualmente em campo, com a supervisão de professores. Assim resta ao extracurricular apenas a participação em atividades como seminários, visitas técnicas ou outros eventos pensados pela

direção do curso com frequências quase insignificantes.

Nestes termos não há que se falar em desafios nesta seara, já que há o completo atendimento das condições postas pela PHC.

#### 5.3.2.2.3 Conteúdos

Quanto aos conteúdos, não há dúvida que são definidos e tratados com foco no saber sistematizado, científico e erudito. Isto pode ser verificado ao se examinar a subseção 5.2.2.3, que traz todos os temas a serem tratados em sala de aula. Como confirmação dessa posição, se examinou os planos de ensino de todas as disciplinas ofertadas no curso.

O grande desafio nesta área é lidar com a liberdade de cátedra dos professores e a dificuldade em se controlar o que é ensinado em sala de aula. Para fazer frente a isso, a *Universidad de Medellín* atribui aos coordenadores de UOC, citados no estatuto geral (subseção 5.1.2.1), a prerrogativa de examinar, junto aos seus professores vinculados, o que é ensinado em suas disciplinas, de maneira que as respostas dadas são trianguladas, em reuniões periódicas com os alunos.

Paralelamente a isso, a Universidade também estabeleceu a obrigatoriedade de instrumentos de avaliação conjuntos, em todas as turmas onde determinada disciplina é ministrada, o que permite que, independente do desjo do professor, possa-se aferir o acesso do aluno aos conteúdos.

#### 5.3.2.2.4 Métodos característicos

Nesta seara, talvez residam os maiores desafios à implantação da PHC, ainda que,

enquanto possibilidade, não haja nenhum empecilho estrutural neste sentido. Isto se torna patente na medida em que se descobriu, na subseção 5.2.2.4, que a metodologia mais utilizada é a tradicional aula expositiva. Este tipo de método somado a outras estratégias, tais como estudo de caso, mesas redondas e seminários, não necessariamente atendem aos requisitos próprios da PHC.

Nesta pedagogia, além de foco no ensino e domínio profundo dos conhecimentos, é preciso investir e desenvolver métodos que busquem retirar a forma naturalizada pronta e imutável dos conteúdos, através da evidenciação das suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais. Isto possibilita ao estudante *“tener otras alternativas y aprender digamos a defenderse en otros discursos y otras metodologías” (EU.01)*.

Essas possibilidades, ainda que mencionadas na concepção do curso, são condições que só se materializam por opção do professor. Isto impõe dificuldades, cujo caminho para solução pode ser a estruturação de algumas políticas principais.

A primeira delas deve acontecer na seleção dos quadros docentes que compõem a Universidade. Acredita-se que priorizar professores titulados e com experiência na área possa ajudar neste sentido, na medida em que docentes nesta condição, geralmente, estudaram seus conteúdos de interesse em perspectivas mais ampliadas, tendo suas várias dimensões discutidas.

Na mesma direção, podem-se criar programas institucionais que incentivem a qualificação docente e constante atualização, seja através de políticas remuneratórias ou de progressão funcional, desde que atrelados à participação de cursos oferecidos pela Universidade, com fins específicos em educação e didática, nos moldes do que é feito pela UdeM, como demonstra EU.04 ao explicar que se ao professor

*interesa escalafonar, entonces nos obligan y para que nos validen ese escalafonamiento nosotros debemos llevar los diplomas. Eso no tienen ningún costo, casi siempre la Universidad nos da dos horas y nosotros ponemos dos horas de nuestro tiempo. Hacemos un trabajo, un proyecto y nos certifican eso y ese certificado que es como un diplomado o curso corto nos va a servir para escalafonarnos y aprendemos un poquito (EU.04).*

Em outra direção é preciso conscientizar e demonstrar aos professores a importância e os resultados decorrentes da adoção de métodos mais inovadores em suas disciplinas, o que pode ser feito desde o planejamento de eventos neste sentido até reuniões periódicas entre os pares, promovidas pelos gestores do curso.

Sabe-se que não há garantias de que mesmo assim todos os professores alterem sua atitude em relação ao desenvolvimento de suas disciplinas. Todavia isso não pode se tornar uma justificativa para que se relegue o espaço de aprendizagem à pura liberalidade de cada professor.

Há ainda que se falar no método próprio da PHC que supõe a apropriação do conhecimento através de etapas definidas como prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Da mesma forma já sugerida, tem-se aqui a necessidade de incentivo e treinamento de todos os envolvidos com o ensino, sobretudo professores. No caso específico da UdeM, observa-se que esta perspectiva guarda algumas similaridades com o método de solução de problemas colocado no PEI (subseção 5.1.2.2), onde há a valorização das etapas de análise, síntese, compreensão, relação, inferência e extrapolação. Em ambos, o ensino parte de situações práticas, buscando se entender a impressão do aluno sobre determinado tema, para então se definir o conhecimento que é necessário dominar. Esse conhecimento então deve ser posto a disposição dos estudantes para que o assimilem e recriem, incorporando-o, em sua prática social, sob novas bases.

#### 5.3.2.2.5 Avaliação

Neste último item, trata-se dos instrumentos e métodos de avaliação que, no caso da UdeM (subseção 5.2.2.5), se restringem à definição de regras sobre divisão de pontos e estabelecimento de provas conjuntas. Há também a menção ao uso do método histórico-hermenêutico posto no PEI (subseção 5.1.2.2). Todavia se verificou que na prática há a predominância de estruturas tradicionais baseadas em provas e pontos, que nas palavras de EU.05, são marcos de “*una evaluación masiva homogenizada para todo el mundo*”.

Neste ponto, claramente, não se atende à lógica da PHC. Esta recomenda o uso de indicadores que permitam avaliar o domínio do conteúdo através do seu uso pelo aluno. O grande desafio neste ponto é realmente o desenvolvimento de métodos e formas de avaliação que comungem e materializem esse ponto de vista. Não há na literatura que trata da PHC um método de avaliação recomendado, o que seria uma boa oportunidade para se construí-lo na perspectiva da formação em Administração.

#### 5.3.3 Agentes envolvidos

Novamente se inicia pelas questões relativas às condições legais e institucionais para então se chegar às características do curso.

### **5.3.3.1 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as condições legais e institucionais**

#### 5.3.3.1.1 Condições legais

No que se refere ao papel esperado de alunos e professores, poucas são as recomendações, por parte dos diplomas legais. No quesito docente, só há menção à necessidade de fortalecimento do número e qualidade dos quadros das instituições, tendo em vista sua adequação ao perfil, metodologia e número de estudantes, no termos da lei 1.188/2008 (subseção 5.1.1.1) e decreto 1.295/2010 (subseção 5.1.1.2). No caso específico dos alunos, nenhuma consideração foi encontrada.

Assim, entende-se que as condições legais não impedem a adoção da PHC, por se tratar de tábula rasa permitindo à instituição qualquer opção dentro deste espectro.

#### 5.3.3.1.2 Condições institucionais

Na esfera institucional, esse quadro se modifica a começar pelo PEI (subseção 5.1.2.2) que coloca à Universidade a priorização de docentes que exerçam atividades produtivas e de governo como forma de poderem retratar o ambiente onde os seus alunos atuaram, fazendo assim com que o conhecimento seja mais aplicado e significativo.

A partir disso se coloca o estatuto professoral que, como documento próprio dos docentes, estabelece critérios para sua contratação. Se exige do professor qualidades pessoais, acadêmicas e profissionais afinadas com seu exercício, dentro de grande rigor intelectual que respeite o pluralismo de pensamento. Além disso, coloca-se a estes profissionais a

necessidade de participarem e serem aprovados em cursos de iniciação e atualização pedagógica.

Como se vê, apesar da Universidade reconhecer a importância de posturas críticas, voltadas à formação de um cidadão consciente e autônomo, não há nenhuma exigência formal em relação ao professor procurar conhecer e se utilizar dos determinantes sociais e construções históricas que permeiam seus conteúdos. Tampouco, existe a recomendação de que se respeitem os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico. Contemplando as ponderações da PHC, pode-se apenas inferir que a instituição reconhece e busca maneiras para garantir professores que tenham domínio dos conteúdos que lecionam.

Desta forma, colocam-se grandes desafios que só podem ser enfrentados com a valorização dos mecanismos de ingresso e atualização contínua do corpo docente, somado à sua tomada de consciência. Acredita-se que essas medidas devem ser estruturadas nos moldes do que foi colocado, quando se tratou dos métodos característicos de currículo (subseção 5.3.2.2.4).

Quanto aos alunos, só se verificaram expectativas em relação a sua atuação no regulamento acadêmico e disciplinar da graduação (subseção 5.1.2.3). Todavia se resumem em exigir presença às aulas e atividades curriculares, associado a bons comportamentos, o que se coloca bem distante do desejo de se incentivar os alunos a se envolverem e tomarem iniciativa na verificação das mudanças proporcionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.

Isto coloca o desafio de se construir novas formas de avaliação e programas de incentivo, para que o aluno evolua nesta direção. Não é tarefa fácil, dado que os alunos, assim como os professores, são atores com diferentes realidades, crenças e perspectivas em relação

ao trabalho escolar, formando uma massa heterogênea e muitas vezes desforme. Novamente a PHC impõe a necessidade de construção de nova postura que pode ser abarcada por estudos futuros.

### **5.3.3.2 Possibilidades e desafios à adoção da PHC considerando as características do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM**

Refletindo as escolhas anteriores, organizaram-se as análises em categorias definidas como papel do professor e papel do aluno.

#### 5.3.3.2.1 Papel do professor

Verificou-se que para o curso estudado, o papel do professor (subseção 5.2.3.1) se resume a deter altos níveis de formação em saberes específicos e nos demais que se façam necessários. Desta forma, contempla-se uma das exigências da PHC, mas se negligenciam as outras que vão na direção da necessidade do domínio dos determinantes históricos e sociais dos conteúdos, aliado ao interesse pelas particularidades dos alunos.

Assim, se repetem as mesmas possibilidades e desafios colocados pelas exigências legais e institucionais, o que permite passar a última etapa de análise.

#### 5.3.3.2.2 Papel do aluno

Como se observou nas características do curso (subseção 5.2.3.2), espera-se do aluno bom comportamento, nos termos das normas institucionais. Isto enseja os mesmos desafios já

postos pelas exigências legais e institucionais, em relação aos agentes envolvidos.

Considerando a quantidade e diversidade de informações, optou-se por organizar os achados, que se referem às condições legais e institucionais, no quadro 13.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CONDIÇÕES LEGAIS</b>	<b>CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS</b>
<b>Concepção de curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC possibilitada por uma lógica de educação que é focada na transformação da sociedade, através da formação de profissionais questionadores, críticos e reflexivos.</li> <li>- Convergência com a PHC na exigência de conhecimento profundo das organizações, da sua gerência e do seu manejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na valorização do conhecimento e interpretação da realidade mediada pelos estudos e conhecimentos científicos na busca de novas concepções de organização social.</li> <li>- Desafio de se valorizar e incentivar o conhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais da sociedade.</li> </ul>
<b>Estruturação de currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC no estímulo à centralidade dos conteúdos sistematizados e eruditos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na preocupação com o ensino e domínio profundo dos conteúdos.</li> <li>- Convergência com a PHC na valorização da reflexão como estratégia para fomentar a crítica e o conhecimento de várias perspectivas do que é ensinado.</li> <li>- Desafio de se desenvolver a avaliação permitindo ao aluno avaliar o seu domínio teórico.</li> </ul>
<b>Agentes envolvidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há menção ao papel esperado dos agentes envolvidos na prática educativa.</li> <li>- Desafio de se avançar no atendimento das condições da PHC, considerando que esta dimensão está posta como tábula rasa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convergência com a PHC na exigência de professores que detenham altos níveis de formação em saberes específicos.</li> <li>- Desafio de se avançar no domínio dos determinantes históricos e sociais dos conteúdos por parte dos professores.</li> <li>- Desafio de se considerar os interesses dos alunos.</li> </ul>

**Quadro 13 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, considerando as condições legais e institucionais.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Recorrendo ao mesmo expediente, organizaram-se os achados, que se referem às características de curso, no quadro 14.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b>
<b>Foco</b>	- Convergência com a PHC na transformação da prática educativa na direção do interesse dos dominados, através do domínio das condições dos dominadores.
<b>Objetivos</b>	- Convergência com a PHC à medida que a instituição se coloca na direção da transformação da realidade imposta. - Convergência com a PHC na exigência do domínio das formas de expressão do saber objetivo da área da administração. - Desafio de se difundir e incorporar a noção que permite a retenção do caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais.
<b>Premissas da formação</b>	- Convergência com a PHC na valorização de uma formação que contribua para o desenvolvimento das organizações e da sociedade de maneira que o Administrador assuma uma posição proativa frente às mudanças. - Desafio de se fazer com que as premissas permeiem toda a estrutura e a prática dos agentes envolvidos.
<b>Premissas do currículo</b>	- Convergência com a PHC na valorização das contradições, dúvidas e questionamentos sobre o que é ensinado. - Convergência com a PHC na priorização dos conhecimentos e técnicas próprias da profissão de Administrador. - Convergência com a PHC no incentivo à reflexão sobre as habilidades e destrezas do administrador, reforçando o estímulo à autonomia.
<b>Organização curricular</b>	- Convergência com a PHC verificada no currículo estruturado através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos, com clara distinção entre atividades curriculares e extracurriculares.
<b>Conteúdos</b>	- Convergência com a PHC na existência de conteúdos definidos com foco no saber sistematizado, científico e erudito. - Desafio de se lidar com a liberdade de cátedra dos professores e a dificuldade de se controlar o que é ensinado em sala de aula.
<b>Métodos característicos</b>	- Desafio de se superar a aula expositiva como metodologia mais utilizada. - Desafio de se propor métodos que retirem a forma naturalizada, pronta e imutável dos conteúdos. - Desafio de se adequar a didática da PHC às demandas e particularidades do ensino de Administração.
<b>Avaliação</b>	- Desafio de se reformular a avaliação na direção do estabelecimento de indicadores que permitam ao aluno avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso.
<b>Papel do professor</b>	- Convergência com a PHC na exigência de professores que detenham altos

	níveis de formação em saberes específicos. - Desafio de se avançar no domínio dos determinantes históricos e sociais dos conteúdos por parte dos professores. - Desafio de se avançar no incentivo do interesse dos professores pelas particularidades dos alunos.
<b>Papel do aluno</b>	- Não há menção ao papel esperado dos alunos na prática educativa. - Desafio de se avançar no atendimento das condições da PHC, considerando que esta dimensão está posta como tábula rasa.

**Quadro 14 - Possibilidades e desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, considerando suas características.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Nestes termos, entende-se que estão colocadas as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração de Empresas da UdeM, o que permite afirmar que foi cumprido o último objetivo específico colocado por esta investigação, no tocante à realidade colombiana.

## 6 CONCLUSÕES

Este trabalho nasceu do desejo de se abrir caminho para novas possibilidades de gestão da prática educativa de cursos de Administração, ofertados no Brasil e na Colômbia. Para isso, descobriu-se que era necessário avançar para além da polarização colocada por propostas orientadas, ora pelos preceitos da pedagogia das competências, ora pelos preceitos da pedagogia crítica, em suas diversas vertentes. Imaginou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica era uma possibilidade por, dentre outros motivos, apontar na direção de um Administrador com sólido domínio das ações e tecnologias empresariais, ao mesmo tempo em que reconhece as contradições de seu tempo e se engaja na busca de mudanças para a sociedade.

Esta opção, que nunca foi proposta ou experimentada na área de ensino e pesquisa em Administração, levou à tese de que não há entraves intransponíveis à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração, no Brasil e na Colômbia. Feita a pesquisa, comprovou-se a tese colocada, desde que cumpridas algumas condições.

Durante este percurso apresentaram-se vários achados que foram revelados a partir a verificação das imposições legais e institucionais postas a cada curso e num segundo momento através da análise de suas características.

No primeiro caso pode-se constatar no Brasil que não há nenhuma recomendação de uso de determinada teoria pedagógica. Apesar disso, é patente a convergência da PHC com os pontos de vista subjacentes à concepção de educação e formação nacional de Administradores, na medida em que há a valorização do domínio dos conhecimentos e tecnologias de cada formação profissional, aliada ao estímulo a estudantes conscientes, com perfil crítico e questionador, que busquem contribuir com a transformação da realidade.

No que se refere a outros pontos não mencionados pela legislação, as instituições tem liberalidade para definir sua ação e detalhamento da prática educativa. No caso da PUC Minas, percebeu-se grande preocupação com a formação humanística e cidadã sem, contudo se perderem de vista as necessidades do mercado que, na visão da instituição, são atendidas através do foco no saber objetivo, produzido historicamente. Novamente, a PHC é contemplada, tendo seus preceitos atendidos, sem conflito com as posições da Universidade colocadas por seus estatutos, regulamentos e, sobretudo, por seu PPI.

Nestes termos, se afigura possível que as perspectivas de educação e estratégias de ensino preconizadas pela PHC possam influenciar e contribuir para o aperfeiçoamento das diretrizes nacionais e as escolhas da PUC Minas no tocante à gestão da prática educativa dos seus cursos, sem prejuízo das posições atualmente adotadas.

Curiosamente, na realidade colombiana, esta lógica apresentada se coloca em termos muito semelhantes ao Brasil, tanto em nível nacional, como nas escolhas próprias da UdeM. Há a mesma preocupação em sensibilizar o futuro administrador para realidades mais ampliadas, inclusive com recomendação expressa da necessidade de compromissos sociais e éticos mais amplos. Observa-se que a formação do estudante é posta para além do domínio profundo dos conteúdos e conhecimentos exclusivos de sua área de formação. Assim, também neste país, a PHC se credencia como forte candidata na consecução dos objetivos de formação e estruturação do ensino, exigidos atualmente.

Para facilitar o entendimento, organizaram-se estes achados no quadro 15.

<b>ACHADOS DA PESQUISA NA ESFERA NACIONAL</b>	
<b>CONTEXTO BRASILEIRO</b>	<b>CONTEXTO COLOMBIANO</b>
- Não há recomendação legal ao uso de nenhuma	- <i>Idem.</i>

teoria pedagógica como orientadora da gestão da prática educativa.	
- Grande convergência da PHC com os pontos de vista subjacentes à concepção de educação e formação nacional de Administradores.	- <i>Idem.</i>
- Há grande viabilidade no uso das perspectivas de educação e estratégias de ensino preconizadas pela PHC como contribuição para o aperfeiçoamento das diretrizes nacionais.	- <i>Idem.</i>

**Quadro 15 - Achados da pesquisa na esfera nacional.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

No que tange à realidade dos cursos, preferiu-se organizar os achados de acordo com as categorias largamente utilizadas. São elas: concepção de curso, estruturação de currículo e agentes envolvidos.

Na PUC Minas, a primeira categoria, talvez por se tratar de um desdobramento natural das posições adotadas nas regras legais e institucionais, demonstra convergência total do foco, objetivos e premissas de formação, prescritos pela PHC, com aquilo já formalizado pelo curso. Todavia, considerando a visão dos gestores entrevistados, observou-se que na prática, não se atende a alguns dos objetivos colocados, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento das condições de produção, principais manifestações e tendências atuais dos conteúdos ensinados.

Na UdeM se repetem as mesmas possibilidades e os mesmos desafios impostos à PUC Minas, reforçando que a concepção de curso precisa chegar além das opções formalizadas para se materializar na prática educativa.

Na seara da estruturação de currículo, observou-se que não há nenhuma condição que restrinja a adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa. Contudo, descobriram-se várias dificuldades em algumas das dimensões estudadas. No caso das premissas de currículo, apesar de uma centralidade incontestável dos conteúdos, percebeu-se que

o estímulo à autonomia e a valorização das contradições e dúvidas dos conteúdos curriculares dependem do professor responsável, o que coloca desafios na direção da seleção e capacitação destes atores, aliada a projetos e desenhos curriculares que favoreçam as escolhas dos alunos.

No caso da organização curricular e dos conteúdos, todas as exigências da PHC são cumpridas. Já no que se refere aos métodos característicos deve-se adotar a lógica didática própria da PHC. Neste ponto, não há nenhuma surpresa uma vez que o curso estudado não é atualmente signatário desta pedagogia. Em uma eventual adoção, este método deve ser ensinado e adaptado para as especificidades da formação do Administrador. Quanto à avaliação descobriu-se que é pautada pelo método tradicional, assentado em avaliações periódicas, sob forma de provas e trabalhos, sem qualquer menção à verificação do domínio teórico do conteúdo através de seu uso.

Na UdeM, ainda que haja muitas semelhanças, existem alguns avanços que facilitam a adequação à PHC. Eles acontecem nas premissas de currículo onde, segundo os gestores, há maior incentivo à autonomia dos alunos e à exploração das contradições dos conteúdos. Isso se dá por projetos específicos, tais como as horas independentes e disseminação dos valores de ciência e liberdade, que pressupõem maior valorização das contradições da realidade. Nas outras dimensões se repetem os desafios da PUC Minas.

No que se refere aos agentes envolvidos, tanto a PUC Minas quanto a UdeM atendem à necessidade de haver professores que dominem o conteúdo, sem contudo poder garantir que todos eles conheçam os determinantes sociais e construções históricas que permeiam suas disciplinas e tampoco que levem em conta os interesses e ritmos dos alunos. Isso não impede a adoção da PHC, mas exige que novamente se centrem esforços nestes importantes agentes de formação.

Quanto aos alunos, nos dois países, percebe-se que a Universidade se esmera na exigência de frequência e cumprimentos de atividades e avaliações. Não há preocupação alguma de se envolver estes alunos na verificação das mudanças proporcionadas pelo domínio do saber. Certamente se isto acontecesse estes agentes seriam muito mais interessados e focados nos seus estudos.

Novamente, optou-se por organizar os achados da pesquisa, em termos institucionais, no quadro 16.

<b>ACHADOS DA PESQUISA NA ESFERA INSTITUCIONAL</b>		
	<b>PUC Minas</b>	<b>UdeM</b>
<b>CONCEPÇÃO DE CURSO</b>	- Não há nenhuma restrição à adoção da PHC como orientadora da prática educativa dos cursos de graduação em Administração.	- <i>Idem.</i>
	- Grande preocupação com formação humanística e cidadã, sem perder de vista as necessidades de mercado, o que reforça a viabilidade da PHC neste contexto.	- Grande preocupação em sensibilizar o futuro administrador para realidades mais ampliadas sem descuidar das necessidades de mercado, o que reforça a viabilidade da PHC neste contexto.
	- Convergência total do foco, objetivos e premissas de formação, prescritos pela PHC, com aquilo que já é formalizado no curso.	- <i>Idem.</i>
	- Necessidade de se avançar nas diferentes dimensões constantes da concepção de curso na direção da sua materialização na prática educativa.	- <i>Idem.</i>
<b>ESTRUTURAÇÃO DE CURRÍCULO</b>	- Não há nenhuma restrição à adoção da PHC como orientadora da prática educativa dos cursos de graduação em Administração.	- <i>Idem.</i>
	- Constatação de centralidade dos conteúdos próprios da Administração.	- <i>Idem.</i>
	- Constatação de que o atendimento das condições de estímulo à autonomia e valorização das contradições e dúvidas dependem necessariamente do empenho do professor, o que impõe a necessidade de se	- Constatação de haver o estímulo à autonomia dos alunos e a exploração das contradições dos conteúdos, através de projetos específicos a este fim, tais como as horas independentes e a disseminação de valores de ciência e

	aprimorar a seleção e capacitação de professores aliada a projetos e desenhos curriculares que favoreçam as escolhas dos alunos.	liberdade, que pressupõem maior valorização das contradições presentes na realidade.
	- Verificação do atendimento de todas as exigências da PHC no tocante às dimensões de organização curricular e conteúdos.	- <i>Idem.</i>
	- Desafio de se adequar a didática da PHC às demandas e particularidades do ensino de Administração.	- <i>Idem.</i>
	- Desafio de se reformular a avaliação na direção do estabelecimento de indicadores que permitam ao aluno avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso.	- <i>Idem.</i>
AGENTES ENVOLVIDOS	- Não há nenhuma restrição à adoção da PHC como orientadora da prática educativa dos cursos de graduação em Administração.	- <i>Idem.</i>
	- Existência de mecanismos que garantam a contratação de professores que dominem os conteúdos que lecionam.	- <i>Idem.</i>
	- Desafio em se garantir que todos os professores conheçam e tratem dos determinantes sociais e construções históricas que permeiam suas disciplinas.	- <i>Idem.</i>
	- Desafio em se garantir que todos os professores levem em conta os interesses e ritmos dos alunos.	- <i>Idem.</i>
	- Desafio de se desenvolver estratégias que incentivem os alunos a se engajarem na verificação das mudanças proporcionadas pelo domínio do saber historicamente produzido em sua área de escolha profissional.	- <i>Idem.</i>

**Quadro 16 - Achados da pesquisa na esfera institucional.**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Estes achados demonstram que a possível adoção da PHC já encontra terreno fértil nas opções e perspectivas de ensino, tanto da legislação de cada país, quanto nas escolhas próprias de cada uma das instituições estudadas.

Observa-se que ambas já perceberam a necessidade de estruturar seus cursos a partir de posições que orientem a gestão de suas práticas educativas, buscando uma coerência entre o tipo de egresso que querem formar e as estratégias utilizadas para tal fim. Neste ponto, a PUC Minas optou pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, que conforme demonstrado, nasce das mesmas inquietações que a PHC, se diferindo em alguns pontos de vista, mas convergindo no essencial. A UdeM, por sua vez, optou pela construção de um modelo pedagógico próprio, que da mesma forma, deixa clara a necessidade de formação para o mercado de cidadãos comprometidos e cada vez mais conscientes.

Todavia, parece faltar a busca permanente de atualização e alinhamento de cada dimensão da prática educativa, fazendo com que as opções pedagógicas não sejam restritas apenas a uma discussão teórica que embase as decisões. É preciso que estas escolhas se materializem na prática em todas as suas dimensões, através do envolvimento de todos e da busca permanente de novas estratégias e métodos, como, por exemplo, aqueles citados quando se discutiram as possibilidades e os desafios da PHC em cada instituição. Para Saviani (2008b, p. 107) “a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida, quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa” de maneira que a prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação (Saviani, 2008a).

Também o movimento inverso deve ser valorizado na medida em que é importante “pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (Saviani, 2008b, p. 107).

Assim, temos que quando as condições de desenvolvimento da prática são precárias, aparecem complicações ao desenvolvimento da teoria em dois pontos fundamentais. O primeiro deles diz respeito às dificuldades colocadas ao avanço da teoria pelos entraves presentes no âmbito de sua materialidade, enquanto o segundo ponto realça a busca da teoria em encontrar as formas de compreender estes entraves e desenvolver mecanismos efetivos com vistas à transformação destas condições adversas.

Nestes termos, a ausência da implantação da PHC em determinados ambientes revela uma não negligenciável dificuldade do avanço da teoria, já que a precariedade da prática parece inviabilizar a possibilidade de testar hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições formuladas pela teoria. Contudo, ainda que já se tenha colocado que a prática é o critério de verdade da teoria, Saviani ensina que, ainda assim, devem ser formulados, em nome da teoria, “determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar sua validade e para saber em que grau ela de fato responde às necessidades em razão das quais foi proposta” (Saviani, 2008b, p.108).

Esse papel do gestor vem sendo negligenciado, inclusive no modelo teórico que orientou essa investigação. Curiosamente, na caracterização da PHC não há menção à dimensão papel do gestor. Postula-se que o gestor deve ser o mediador entre a teoria e a prática de ensino.

É preciso ter consciência de que o professor tem papel fundamental, porque ele é o responsável pela sala de aula onde efetivamente acontece a prática educativa. Deve-se investir em gestores competentes e preocupados com o alinhamento dos seus cursos com as opções pedagógicas escolhidas. É importante não sucumbir às dificuldades de gestão de realidades e interesses tão distintos que a tarefa de formar impõe.

Assim, acredita-se que é fundamental a adoção de uma pedagogia que oriente de maneira eficaz e eficiente a gestão da prática educativa dos cursos de Administração, tanto no âmbito brasileiro, quanto colombiano. Também se advoga, por todo o exposto neste trabalho, que a PHC é uma importante opção neste sentido, na medida em que atende ao desejo, que parece consolidado nas leis e instituições, de formar profissionais com domínio profundo de técnicas e ferramentas da gestão, que as organizações demandam, enquanto se tornam cidadãos críticos, reflexivos e capazes de promover mudanças na realidade.

Nestes termos, acredita-se que esta pesquisa contribuiu com informações e reflexões que tocam uma área nunca explorada, que diz respeito à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração. Pode-se promover um debate entre esta teoria educacional e as necessidades de cursos de Administração, subsidiando assim essa abordagem no âmbito do ensino superior.

Por fim, sugerem-se reflexões sobre temas que seguramente suscitarão novos questionamentos e permitirão o avanço dos estudos até aqui demonstrados. São eles: a utilização, em nível superior e em diferentes áreas de formação, de um modelo inicialmente pensado para a educação básica; os desafios colocados ao planejamento e desenvolvimento dos cursos; a profissionalização de gestores da educação e docentes.

Dentro deste escopo, pode-se avançar em estudos comparados entre a normatividade nacional e institucional relativa à gestão de cursos de Administração brasileiros e Colombianos. Também se afigura possível o aprofundamento da comparação das características dos cursos de ambos os contextos.

Ainda deve-se investigar o “estado da arte” do ensino de Administração, tanto no Brasil como na Colômbia, buscando, através de suas similaridades e divergências, melhorias

substanciais da gestão da prática educativa dos cursos através da troca de modelos e políticas que tem dado resultados satisfatórios.

Como se vê, estas colocações servem de objeto a novos estudos na área, promovendo o aprofundamento e o amadurecimento acerca do uso da PHC.

## REFERÊNCIAS

- Acuerdo n. 002, de 18 de abril de 2012. (2012, 18 de abril). Establece la apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).
- Aktouf, O. (2004). *Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz*. (M. H. C. V. Trylinski, trad.). São Paulo: Atlas.
- Aktouf, O. (2005, outubro/dezembro). *Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança*. Salvador-BA. *O&S*, 12(35), 151-159.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Albarello, L. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alcadipani, R. & Bresler, R. (2000, maio). McDonaldização do Ensino. São Paulo. *Revista Carta Capital*, (10), 20-24.
- Althusser, L. P. (1998). *Aparelhos ideológicos de Estado*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Andrade, R. O. B. de. (1995). *O ensino de administração pública: histórico e diagnóstico (Reflexões sobre a formação do administrador)*. Dissertação de Mestrado, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Antonello, C. S. & Ruas, R. (2005, abril/junho). Formação Gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. São Paulo. *Revista de Administração Contemporânea: RAC*, 9(2), 35-58.
- Baczinski, A. V. (2012). A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In A. C. G. Marsiglia, E. L. Batista (Orgs.), *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3a ed.). São Paulo: Edições 70.
- Barros, J. F. de & Passos, E. S. (2000, setembro/dezembro). Remando a favor da Maré: racionalidade instrumental no curso de Administração de Empresas, Salvador. *Revista Organizações & Sociedade*. 7(19), 161-174.
- Batista, E. L. & Lima, M. R. (2012). A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In A. C. G. Marsiglia, E. L. Batista. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Betti, G. (1981). *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*. Barcelona: Martínéz Roca.
- Bezerra, M. C. (2000 julho/setembro). Alternativas didáticas: lições da prática. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 29(16) 41-53.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolt, J. (1993). Achieving the CEO's agenda: education for executives. New York. *Management Review*, 44-48.
- Borba, G., Silveira, T. & Faggion, G. (2005, outubro/dezembro). Praticando o que ensinamos: inovação na oferta do curso de graduação em administração - gestão para inovação e liderança da Unisinos. Salvador. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 165-181.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1998). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. México: Nueva Imagen.
- Buss, R. N. & Niehues, J. (2009, março). O humanismo na formação do administrador: caso UFSC. Sorocaba. *Avaliação*, 14(1), 217-234.

- Castro, C. de M. (1981, julho/setembro). O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. *Revista de Administração de Empresas*, 21(3), 58-61.
- Cellard, A. A análise documental. (2012). In A. Cellard, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (3a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Closs, L. Q., Aramburú, J. V. & Antunes, E. di D. (2006). Produção científica sobre o ensino de administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. In *30 Encontro da ANPAD* (pp. 1-16), Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Cunha, L. A. (1994). A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In Silva Júnior, Celestino Alves da. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- Decreto 1.295, de 20 de abril de 2010. (2010, 20 de abril). Reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1.188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Deslauriers, J. P & Kérisit, M. (2012). O delineamento de pesquisa qualitativa. In J.P. Deslauriers & M. Kérisit, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (3a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Duarte, N. (1994). Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In C. A. da Silva Júnior. (Org.), *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- Duarte, N. (2011). Fundamentos da pedagogia-histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In A. C. G., Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2012). Luta de classes, educação e revolução. In D. Saviani, N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Duarte, N., Ferreira, B.J.P., Malanchen, J. & Muller, H. V. de O. (2012). A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In D. Saviani, N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Festinalli, R. C. (2005, outubro/dezembro). A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? Salvador-BA. *O&S*, 12(35), 135-150.
- Festinalli, R. C., Canopf, L. & Bertuol, O. (2007). Inquietações sobre o estágio supervisionado e a formação do administrador. In 31 *Encontro da ANPAD*, (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Fischer, T. (1993, outubro/dezembro). A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública*, FGV, 27(4), 11-20.
- Fischer, T., Davel, E., Vergara, S. & Ghadiri, P. D. (2007, setembro/outubro). Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. Rio de Janeiro. *Rap*, 41(5), 935-956.
- Fleury, P. F. (1983, outubro/dezembro). O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de casos. São Paulo. *Revista de Administração de Empresas: RAE*, 23(4), 29-42.
- Fonseca, Josefa Sônia Pereira da; Magina, Sandra Maria Pinto; Braga, Edner; Oliveira, Ilca Maria Moya de (2007). A influência da formação do administrador nas habilidades e competências do administrador (futuro e atual). In 31 *Encontro anual da ANPAD* (pp. 1-15). Rio de Janeiro: Anpad.
- Fonte, S. S. D. (2011). Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In A. C. G., Marsiglia, (Org.). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Friga, P. N., Bettis, R. A. & Sullivan, R. S. (2004, janeiro/março). Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 96-115.
- Frigotto, G. (1994). Fundamentos de um projeto político pedagógico. In C. A. da Silva Júnior. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.

- Garayalde, E. J. M. (2008a). In Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gasparin, J. L. (2011). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores associados.
- Ghoshal, S., Arnzen, B. & Brownfield, A. (1992). A learning alliance between business and business schools: executive education as a platform for partnership, Berkeley. *California Management Review*, 35, 50-67.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grohmann, M. Z. & Bobsin, D. (2006). Premissas construtivistas vivenciadas na realidade gerencial. In *30 Encontro da ANPAD* (pp. 1-16), Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Hequet, M. (1992, april). Executive education: the custom alternative. Minneapolis. *Training*, 29(4), 38-41.
- Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Congresso Nacional.
- Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. (2008, 26 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Ley n. 030, de 29 de diciembre de 1992. (1992, 29 de diciembre). Organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Congreso de la República de Colombia.

Ley n. 115, de 08 de febrero de 1994. (1994, 08 e fevereiro). Expide la ley general de educación. Bogotá, Congreso de la República de Colombia.

Ley n. 1.188, de 25 de abril de 2008. (2008, 25 de abril). Regula el registro calificado de programas de educación superior y dictan otras disposiciones. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Lopes, P. da C. (2002). Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In *26 Encontro da ANPAD*, (pp. 1-16), Salvador. Rio de Janeiro, RJ.

Lorange, P. (1994, março). Back to scholl: executive education in the US. New York. *Chief Executive*, p. 36-39.

Ludke, M. & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maciel, C. O., Castro, M. de, & Hocayen-da-Silva, A. J. (2006). O ideário de escola na ótica dos docentes: pura subjetividade ou padrões estruturados de cognição nos cursos de administração? In *30 Encontro da ANPAD*, (pp. 1-15). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

Makarenko, A. S. (1989). *Poema pedagógico*. (3a ed.) São Paulo: Brasiliense.

Malanchen, J.; Matos, N. da S. D. de & Pagnoncelli, C. (2012). A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. In A. C. G. Marsiglia, E. L. Batista. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.

Manacorda, M. A. (1989). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo:

Cortez.

Maranhão, C. M. S. de A. (2010). *Indústria cultural e semiformação: análise crítica da formação dos administradores*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte.

Maranhão, C. M. S. de A. & Motta, F. M. V. (2007). A importância do ato de ler: leituras críticas na formação do administrador. In *31 Encontro da ANPAD*, (pp. 1-15), Rio de Janeiro: Anpad, CD-ROM.

Maranhão, C. M. S. de A. & Paula, A. P. P de. (2008). História e projetos da pedagogia crítica: trilhando um caminho possível no ensino da administração. In *33 Encontro Anual da ANPAD* (pp. 1-15), São Paulo: Anpad.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury: Sage.

Marsiglia, A. C. G. (2011). A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In A. C. G. Marsiglia. (Org.), *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marsiglia, A. C. G. (2012). O tema da diversidade na perspectiva histórico-crítica. In A. C. G. Marsiglia, E. L. Batista. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marsiglia, A. C. G. & Oliveira, C. S. (2008). Aproximações histórica e teóricas com a pedagogia histórico-crítica e sua proposta metodológica. In *8 Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, (pp. 1963-1977). Curitiba, PR

Martins, C. B. (1989). Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil (1952-1983), *Ciência e Cultura*, 7(41), 663-676.

Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In A. C. G. Marsiglia. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, K. (2010). *Para a crítica da economia política: manuscrito de 1861-1863 - Cadernos I a V - Terceiro Capítulo - O capital em geral*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Marx, K. & Engels, F. *A Ideologia Alemã*. (1998). (2a ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Mcclenahan, J. (1996, janeiro). Custom Designs. Oxford. *Information World*, 37-41.
- Mello, G. N. (1982). *Magistério de 1º grau*. São Paulo: Cortez.
- Mezzomo-Keinert, T. M. & Vaz, J. C. (1994, jan./mar.). A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. *Revista do Setor Público*, (28).
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2003, abril/maio). Educando administradores além das fronteiras. São Paulo. *Revista de Administração de Empresas: RAE*, 43(2), 29-43.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? São Paulo. *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 44-54.
- Nisbet, J. & Watt, J. (1978). *Case Study*. UK: University Nottingham School of Education.
- Nosella, M. de L. C. D. (1979). *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes.
- Nosella, P. (1983, abril). Debates: compromisso político como horizonte da competência técnica. Campinas. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, 5(14), 91-97.
- Nunes, S. C. (2007). *A inserção da noção de competências em cursos de graduação em administração*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte.
- Nunes, S. C. (2008). O discurso e a prática da formação baseada em competências. In *32 Encontro anual da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Anpad.
- Nunes, S. C. (2009). O ensino em administração com base na abordagem das competências: da inserção no projeto político pedagógico a prática em sala de aula. In *33 Encontro Anual da ANPAD* (pp. 1-16). São Paulo: Anpad.

- Nunes, S. C. & Barbosa, A. C. Q. (2007). Formação baseada em competências?: um estudo em cursos de graduação em administração. In *31 Encontro anual da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Anpad.
- Oliveira, B. A. de. (1994). Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In C. A. da Silva Júnior. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, J. F. de. (2004). *Ethos e Politeia: os fundamentos da concepção marxiana da economia*. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos.
- Oliveira, M. A., Sauaia, A. C. A., Garcia, P. A. A. & Moreira, J. dos S. (2010). Relação entre conhecimento e desempenho gerencial: análise do aprendizado dos participantes de um jogo de empresas. In *34 Encontro Anual da ANPAD* (pp. 1-17). Rio de Janeiro: Anpad.
- Paula, A. P. P. de & Rodrigues, M. A. (2006). Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. In *30 Encontro da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Pereira, C. M. da S. (2008). *Instituições de direito civil: introdução ao direito civil, teoria geral de direito civil*. (22a ed.). Rio de Janeiro: Forense.
- Pfeffer, J. & Fong, C. T. (2003, abril/junho). O fim das escolas de negócio? São Paulo. *Revista de Administração de Empresas: RAE*, 43(2), 11-28.
- Pfeffer, J. & Fong, C. T. (2004). The business school "business": some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520.
- Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. (3a ed.) São Paulo: Expressão popular.
- Plutarco, F. F. & Gradwohl, R. F. (2010). Competências dos professores de administração: a visão dos alunos de cursos de Graduação. In *34 Encontro anual da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Anpad.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2004). *Diretrizes para a graduação da PUC Minas*. Belo Horizonte: PUC Minas.

- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2009a). *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Resolução 004 de 19 de junho de 2009*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2009b). *Projeto Pedagógico do Curso de Administração*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (Coleção regimento, v.4). (2010a). *Estatuto da Pontifícia Universidade Católica: resolução n. 12 de 14.12.2010*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2010b). *Ata de aprovação de ementas das disciplinas do Departamento de Ciências da Religião*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2010c). *Departamento de Filosofia*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (Coleção regimento, v.3) (2011a). *Regimento da Pontifícia Universidade Católica: resolução n. 06 de 03.10.2011*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2011b). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2012a). *Estatuto da carreira docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2012b). *Normas acadêmicas do ensino de graduação e de pós-graduação stricto sensu da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. (2004a, 13 de dezembro). Brasília, DF: Presidência da República.
- Poupart, J. (2012). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais: trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Resolução Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior 001, de 02 de fevereiro de 2004. (2004, 02 de fevereiro). Institui as Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2 fev.

Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior n. 004, de 13 de julho de 2005. (2005, 19 de julho). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 26.

Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior n. 002, de 18 de junho de 2007. (2007a, 19 de junho). Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 6.

Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior n. 003, de 02 de julho de 2007. (2007b, 3 de julho). Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 56.

Resolución n. 2.767 de 13 de noviembre de 2003. (2003, 13 de noviembre). Define las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Administración. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Ritzer, G. (1993). *The McDonaldisation of society*. Newbury Park, CA: Pine Forge Press.

Rodrigues, R. M. (2006). *Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formados em curso de graduação em administração*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Rosella, M. L. A. & Caluzi, J. J. (2004). A pedagogia histórico-crítica e o ensino de ciências. In *9 Encontro de Pesquisa em Ensino em Física* (pp 1-23). Jaboticatubas-MG.

- Ruas, R. (2003, abril/junho). Mestrado modalidade presencial: em busca da identidade. São Paulo. *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 55-63.
- Ruas, R. (2005, janeiro/março). Literatura, dramatização e formação gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. Salvador-BA. *O&S*, 12(32), 121-142.
- Rush, F. (Org.). (2008). *Teoria Crítica*. Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Saes, F. A. M. de & Cytrynowicz, R. (2001). O ensino comercial na origem dos cursos superiores de Economia, Contabilidade e Administração. São Paulo. *Revista Álvarez Penteado*, 3(6), 37-59.
- Sanchez Vazquez, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Santos, C. S. dos. (2005). *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- Santos, C. F. dos. (2012). A pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In A. C. G. Marsiglia, E. L. Batista. (Orgs.), *Pedagogia Histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sartor, V. V. D. B. (2004). *Humanismo e os compromissos intergeracionais. Repensando as Organizações: da formação à participação*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Saviani, D. (1980). A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In W. Garcia (Org.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidade en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, (3), 7-29.
- Saviani, D. (1986). La teoria de la curvatura de la vara. *Revista de la Educación del Pueblo*, (34), p. 6-14.

- Saviani, D. (1987). Más allá de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, (36), 24-33.
- Saviani, D. (1994). Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In C. A. da Silva Júnior. (Org.), *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2005). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In J. C. Lombardi, D. Saviani. (Orgs.), *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008a). *Escola e democracia: edição comemorativa*. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008b). *Pedagogia histórico-crítica*. (Coleção educação contemporânea). (10a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3a ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011a). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In A. C. G. Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011b). *Educação em diálogo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011c). Educação e questões da atualidade. In D. G. Vidal (Org.), *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Saviani, D. (2012a). *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012b). Marxismo, educação e pedagogia. In D. Saviani, N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP:

Autores Associados.

Saviani, D. (2012c). História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In D. Saviani; N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.

Scalcon, S. (2002). *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. (Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados.

Scheibe, L. (1994). A compreensão histórico-crítica da educação. In C. A. Silva Júnior. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.

Selltiz, C. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder.

Silva Júnior, C. A. da (Org). (1994). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.

Silva, J. de S. (2011). *Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a Universidade*. (2a ed.). Rio de Janeiro: 7 letras.

Silva, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: describing social world*. Aldershot: Gower publishing company.

Siqueira, M. M. de. (1987, janeiro/março). O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de administradores. Rio de Janeiro. *Revista de Administração de Empresas*, 279(1), 53-55.

Snyders, G. (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almadina.

Snyders, G. (1976). *Escola, classe e luta de classes*. (2a ed.). São Paulo: Centauro.

Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.

Skora, C. M., Mendes, D., Souza, H. E. L. de & Carvalho, O. C. (2006). Os critérios do prêmio nacional da qualidade e a formação do administrador: uma alternativa para trabalho de conclusão de curso (TCC). In *23 Encontro anual da ANPAD*, (pp. 1-16) Salvador: Anpad.

Stake, R. E. (1983 janeiro/junho). Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. São Paulo. *Educação e Seleção*, (7), 19-27.

Steimbach, A. A. (2008). O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica. São Paulo. *Revista Mundo Contemporâneo*, (1), 157-164.

Suchodolski, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. (3a ed.) Lisboa: Horizonte.

Tordino, C. A. (2004). *A formação em administração e o Ethos da modernidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Universidad de Medellín. (1950). *Acta de fundación de la Universidad de Medellín*. Medellín: UdeM.

Universidad de Medellín. (1993). *Estatuto*. Medellín: UdeM.

Universidad de Medellín. (2002). Reglamento de trabajo de grado. Acuerdo 76 de 16 de diciembre de 2002. Medellín: UdeM.

Universidad de Medellín. Estatuto administrativo y financiero. (2004a). *Decreto n. 06 de julio de 2004*. Medellín: UdeM.

Universidad de Medellín. (2004b). *Plan de Desarrollo Estratégico y Operativo: 2007-2014*. Medellín: UdeM.

- Universidad de Medellín. Reglamento Académico y Disciplinario de Pregrado de la Universidad de Medellín. (2006). *Acuerdo 19 de 07 de diciembre de 2006*. Medellín: UdeM.
- Universidad de Medellín. Prácticas universitarias estudiantiles. (2007). *Acuerdo 5 de 30 de abril de 2007*. Medellín: UdeM.
- Universidad de Medellín. (2008). Cursos libres. *Acuerdo 3 de 28 de febrero de 2008*. Medellín:UdeM.
- Universidad de Medellín. (2010a). *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Medellín*. Medellín: UdeM
- Universidad de Medellín. (2010b). *Proyecto Educativo del Programa (PEP): Administración de Empresas*. Medellín: UdeM.
- Universidad de Medellín. Estatuto profesoral. (2012). *Decreto 05 de 06 de noviembre de 2012*. Medellín: UdeM.
- Vale, J. M. F. do. (1994). Diálogo aberto com Dermeval Saviani. In C. A. da. Silva Júnior. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- Vasconcellos, C. S. (1993). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Cadernos pedagógicos.
- Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2007). A formação do administrador como requisito para o exercício da função gerencial no Brasil. In 31 *Encontro Anual da ANPAD* (pp.1-15), Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Vicere, A. A. & White, A. F. (1994). Towards a systems approach to executive development. Bradford. *The Journal of Management Development*, 13(5), 64-72.
- Vieira, M. M. F. & Zouain, D. M. (2006). *Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV.

- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wachowicz, L. A. (1989). *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus.
- Xavier, A. M., Souza, W. J. de., Lima, J. B., Carvalho, V. D. de. & Lima, A. C. (2006). Formação profissional e ética no curso de administração: leituras de estudantes de graduação de uma faculdade particular. In 30 *Encontro da ANPAD* (pp. 1-14), Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zelditch, M. (1969). Some methodological problems of field studies. In G. M. Mccall & J. L. Simmons. (Orgs.). *Issues in participant observation: a text and a reader*. Reading: Addison-Wesley.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas – PUC Minas

#### Roteiro de Entrevista

##### 1º Parte – Questão de pesquisa 1

**Quais as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico?**

*Identificar as exigências legais e institucionais pertinentes à estruturação e gestão da prática educativa do curso de Administração da PUC Minas ofertado no campus Coração Eucarístico.*

1. Vc conhece alguma legislação nacional ou institucional pertinente à estruturação e gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico?

**(caso a resposta seja não, passar a 2º parte)**

2. Quais?

3. Quais são as exigências impostas por esta legislação?

##### 2º Parte – Questões de pesquisa 2 e 3

**Quais são as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico?**

*Identificar as características do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no campus Coração Eucarístico.*

**Quais as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico?**

*Analisar as possibilidades e os desafios à adoção da PHC como orientadora da gestão da prática educativa do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no campus Coração Eucarístico.*

**(Frisar com o entrevistado que as perguntas constantes da segunda parte da entrevista se referem exclusivamente ao curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico)**

#### **Pressuposto pedagógico**

4. O curso de Administração foi estruturado ou é orientado sob alguma perspectiva pedagógica?
  - a) Qual?  
**(caso a resposta seja negativa, passar a questão 6)**

5. Como essa orientação pedagógica se expressa no curso?

#### **Foco**

6. Qual o foco do curso?

#### **Objetivos**

7. Qual perfil de egresso o curso quer formar?
8. Quais os objetivos do curso?

9. Há preocupação em encontrar caminhos e formas de intervenção para que a escola contribua para a transformação da realidade imposta?
- a) É possível haver?
  - b) Como?
10. Há preocupação com que o curso busque identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente?
- a) É possível haver?
  - b) Como?
11. Há preocupação em demonstrar ao aluno as condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade?
- a) É possível haver?
  - b) Como?

#### **Premissas da formação**

12. Quais as premissas de formação presentes no curso?
13. Há preocupação em se priorizar o domínio do saber produzido historicamente como condição de mudança da realidade?
- a) É possível haver?
  - b) Como?

#### **Premissas do currículo**

14. Quais as premissas que norteiam a estruturação do currículo do curso?

15. É possível estruturar o currículo tendo como premissa a centralidade dos conteúdos?

a) Como?

16. Há no currículo alguma preocupação com o estímulo à autonomia?

a) É possível haver?

b) Como?

17. Há no currículo valorização das contradições, dúvidas e questionamentos acerca dos conteúdos?

a) É possível haver?

b) Como?

### **Organização Curricular**

18. Como se estrutura a organização curricular do curso?

19. É possível haver uma organização curricular estruturada através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conteúdos?

a) É possível haver?

b) Como?

20. É possível que haja uma organização curricular onde se faça distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares, com foco nos primeiros?

a) É possível haver?

b) Como?

### **Conteúdos**

21. Qual o foco dos conteúdos ensinados no curso?

22. Há possibilidade de que o foco dos conteúdos curriculares seja o saber sistematizado, científico e erudito?
- a) É possível haver?
  - b) Como?

### **Métodos característicos**

23. Quais os métodos utilizados na gestão da prática educativa do curso?
24. Quais as possibilidades e desafios de se estruturar um curso que tenha como método o foco no ensino e domínio profundos dos conteúdos?
25. Há preocupação em retirar a forma naturalizada, pronta e imutável dos conteúdos?
- a) É possível haver?
  - b) Como?
26. Há a preocupação em evidenciar as dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais dos conteúdos?
- a) É possível haver?
  - b) Como?
27. Você conhece o modelo de apropriação do conhecimento através das seguintes etapas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente?

### **Avaliação**

28. Como se dá o processo de avaliação no curso?

29. É possível estruturar o curso de maneira que a avaliação aconteça através do estabelecimento de indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso pelo aluno?

- a) É possível haver?
- b) Como?

### **Papel do professor**

30. Como o professor desempenha seu papel no âmbito do curso?

31. O professor conhece os determinantes sociais e construções históricas que permeiam os conteúdos?

- a) É possível garantir essa condição?
- b) Como?

32. O professor domina seu conteúdo?

- a) É possível garantir essa condição?
- b) Como?

33. O professor leva em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico?

- a) É possível garantir essa condição?

### **Papel do aluno**

34. Como o aluno desempenha seu papel no âmbito do curso?

35. É possível levar o aluno a se envolver e tomar iniciativa na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado?

- a) É possível garantir essa condição?

## APÉNDICE B – Guía para la entrevista – UdeM

### Guía para la entrevista

#### Parte 1 - Pregunta de investigación 1

**Cuáles son los requisitos legales y institucionales referentes a la estructuración y gestión de la práctica educativa del programa de Administración de Empresas de la UdeM?**

*Identificar los requisitos legales y institucionales referentes a la estructuración y gestión de la práctica educativa del programa de Administración de Empresas de la UdeM.*

1. ¿Usted conoce cualquier requisito legal o institucional referente a la estructuración y gestión de la práctica educativa del programa de Administración de Empresas de la UdeM?

**(Si la respuesta es no, pase a la parte 2)**

2. ¿Cuáles?

3. ¿Cuáles son los requisitos impuestos por esta legislación?

#### Parte 2 - Preguntas de investigación 02 y 03

**¿Cuáles son las características del programa de Administración de Empresas de la UdeM?**

*Identificar las características del programa de Administración de Empresas de la UdeM.*

**¿Cuáles son las posibilidades y los retos a la adopción de la PHC como una guía para la gestión de la práctica educativa del programa de Administración de Empresas de UdeM?**

*Analizar las posibilidades y los retos a la adopción de la PHC como una guía para la gestión de la práctica educativa del programa de Administración de Empresas de UdeM.*

**Presupuesto pedagógico**

4. ¿El programa de Administración se estructuró o se orienta desde alguna perspectiva pedagógica?

a) ¿Cuál?

**(Si la respuesta es no, pase a la pregunta 6)**

5. ¿Como tal tutoría se expresa en el programa?

**Foco**

6. ¿Cuál es el foco del curso?

**Objetivos**

7. ¿Cuál es el perfil del egresado que quiere construir el curso?

8. ¿Cuáles son los objetivos del curso?

9. ¿Hay preocupación en la búsqueda de formas y medios de intervención para que la escuela contribuya a la transformación de la realidad impuesta?

a) ¿Puede haber?

b) ¿Cómo?

10. ¿Hay preocupación de que el curso busque identificar las formas de expresión del conocimiento objetivo producido históricamente?

a) ¿Puede haber?

b) ¿Cómo?

11. ¿Hay preocupación en demostrar al estudiante las condiciones de producción, los principales eventos y las tendencias actuales de transformación de la sociedad?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?

### **Presupuestos de formación**

12. ¿Cuáles son los presupuestos presentes en el programa de Administración?
13. ¿Hay preocupación en priorizar el conocimiento históricamente producido como condición para cambiar la realidad?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?

### **Presupuestos del currículo**

14. ¿Cuáles son los presupuestos que guían la estructuración del currículo?
15. ¿Es posible diseñar el currículo con la premisa de la centralidad de los contenidos?
- a) ¿Cómo?
16. ¿Hay cierta preocupación en currículo con el apoyo de la autonomía?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?
17. ¿Hay en el currículo una valoración de las contradicciones, dudas y preguntas acerca de los contenidos?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?

### **Organización del curso**

18. ¿Cómo se estructura la organización curricular del programa?
19. ¿Es posible una organización curricular estructurada a través de una sistematización lógica, ordenada y gradual de los contenidos?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?
20. ¿Puede haber una organización curricular donde hacen distinción entre contenidos curriculares y extracurriculares, centrándose en los primeros?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?

### **Contenidos**

21. ¿Cuál es el enfoque de los contenidos que el programa enseña?
22. ¿Hay posibilidad de que el foco de los contenidos curriculares sea el conocimiento sistemático, científico y académico?
- a) ¿Puede haber?
  - b) ¿Cómo?

### **Métodos característicos**

23. ¿Cuáles son los métodos que se utilizan en la gestión de la práctica educativa del programa?
24. ¿Cuáles son las posibilidades y los retos de se estructurar un programa que tenga como método el foco en la enseñanza y en el profundo dominio de los contenidos?

25. ¿Existe preocupación en la eliminación de la forma naturalizada, lista y inmutable de los contenidos?

a) ¿Puede haber?

b) ¿Cómo?

26. ¿Hay alguna preocupación de evidenciar las dimensiones conceptuales, científicas, históricas, económicas, ideológicas, políticas, culturales y educativas de los contenidos?

a) ¿Puede haber?

b) ¿Cómo?

27. ¿Conoces el modelo de apropiación del conocimiento a través de los siguientes pasos: la práctica social, el cuestionamiento, la instrumentación, la catarsis y la práctica social de nuevo?

### **Evaluación**

28. ¿Cómo funciona el proceso de evaluación en el curso?

29. ¿Se puede estructurar el curso para que la evaluación pase a través del establecimiento de indicadores para evaluar el dominio teórico de los contenidos a través de su uso por el alumno?

a) ¿Puede haber?

b) ¿Cómo?

### **Papel del profesor**

30. ¿Como el profesor desempeña su papel dentro del curso?

31. ¿El profesor sabe conocer los determinantes sociales y las construcciones históricas que impregnan los contenidos?

a) ¿Se puede garantizar esta condición?

b) ¿Cómo?

32. ¿El profesor domina su contenido?

a) ¿Se puede garantizar esta condición?

b) ¿Cómo?

33. ¿El profesor tiene en cuenta los intereses de los estudiantes , los ritmos y el desarrollo psicológico de aprendizaje?

a) ¿Se puede garantizar esta condición?

### **Papel del alumno**

34. ¿Como el estudiante desempeña su papel dentro del curso?

35. ¿Es posible que el alumno pase a participar y tomar la iniciativa en el control de los cambios causados por el dominio del conocimiento acumulado históricamente ?

a) ¿Se puede garantizar esta condición?

## ANEXOS

**ANEXO A – Demonstração da matriz curricular, carga horária e periodização do curso de graduação em Administração da PUC Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico**

ATIVIDADES DE SALA DE AULA (HORAS/aula)							
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Metodologia do Trabalho Científico 64	Teorias da Administração I 64	Teorias da Administração II 64	Gestão de Processos 64	Sistema Financeiro Nacional 64	Planejamento e Gestão Estratégica 64	Orçamento Empresarial 64	Gestão da Informação 64
Ciências Sociais e as Organizações 64	Estatística Básica 64	Estatística Aplicada à Administração 64	Gestão de Custos 64	Métodos Quant. Aplicados à Adm 64	Gestão Empr. e Plano de Negócios 64	Políticas de Negociação 64	Gestão Empresarial 64
Fundamentos da Administração 64	Contabilidade 64	Análise dos Demonstrativos Contábeis 64	Gestão de Pessoas II 64	Logística 64	Administração Financeira 64	Gerência de Projetos 32	Ética e Negócios 32
Matemática 64	Economia 64	Matemática Financeira 64	Gerência de Operações 64	Gestão de Marketing 64	Pesquisa Operacional 64	Trabalho de Curso II 32	Trabalho de Curso III 32
Filosofia I 64	Psicologia Aplicada às Organizações 64	Gestão de Pessoas I 64	Fundamentos de Marketing 64	Estágio Supervisionado 32	Planejamento de Marketing 64	Tópicos Especiais II 32	Economia Brasileira 64
Seminários em Administração 16	Cultura Religiosa I 64	Direito I 64	Direito II 64	Prática Empresárias 64	Cultura Religiosa II 32	Filosofia II 64	Mercados Internacionais 64
Informática 32				Tópicos Especiais I 32	Trabalho de Curso I 32		Int. Língua Bras. Sinais (Opcativa) 68
<b>CARGA HORÁRIA POR PERÍODO (SALA DE AULA):</b>							
368	384	384	384	384	384	288	320
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL = 2896 Horas/aula</b>							
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL = 2413 Horas</b>							
ATIVIDADES DE CAMPO (HORAS)							
				Estágio Supervisionado 320		Trabalho de Curso III 40	Trabalho de Curso III 180
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO</b>							
60							
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO = 3013 Horas</b>							

- Notas: 1) Estágio Supervisionado: 32 horas/aula de orientação mais 480 horas de atividades de campo.  
 2) Atividades Complementares de Graduação: 60 horas a serem cumpridas ao longo do curso.  
 3) Seminários em Administração: 16 horas. Promoção de eventos, para discussão da inserção do profissional em Administração  
 4) Trabalho de Curso III: 32 horas/aula mais 60 horas de atividades de campo.  
 5) Valores em Hora/aula são valores em horas de 50 minutos  
 6) Valores em Horas são valores em horas de 60 minutos  
 7) A carga horária da disciplina optativa INTRODUÇÃO AOS CONHECIMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS não faz parte do somatório total das horas  
 8) As disciplinas TÓPICOS ESPECIAIS I e TÓPICOS ESPECIAIS II podem ser substituídas pela disciplina INTRODUÇÃO AOS CONHECIMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

## ANEXO B – Cadeia de pré-requisitos do curso de graduação em Administração da PUC

Minas ofertado no *campus* Coração Eucarístico

PERÍODO	DISCIPLINA	CH	PRÉ -REQUISITO
1º	CIÊNCIAS SOCIAIS E AS ORGANIZAÇÕES	64	
	FILOSOFIA I	64	
	FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO	64	
	INFORMÁTICA	32	
	MATEMÁTICA	64	
	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	64	
	SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO	16	
2º	CONTABILIDADE	64	
	CULTURA RELIGIOSA I	64	
	ECONOMIA	64	MATEMÁTICA
	ESTATÍSTICA BÁSICA	64	MATEMÁTICA
	PSICOLOGIA APLICADA ÀS ORGANIZAÇÕES	64	
	TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO I	64	CIÊNCIAS SOCIAIS E AS ORGANIZAÇÕES FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO
3º	ANÁLISE DOS DEMONSTRATIVOS CONTÁBEIS	64	CONTABILIDADE
	DIREITO I	64	
	ESTATÍSTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	64	ESTATÍSTICA BÁSICA
	GESTÃO DE PESSOAS I	64	PSICOLOGIA APLICADA ÀS ORGANIZAÇÕES
	MATEMÁTICA FINANCEIRA	64	MATEMÁTICA
4º	TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO II	64	TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO I
	DIREITO II	64	DIREITO I
	FUNDAMENTOS DE MARKETING	64	
	GERÊNCIA DE OPERAÇÕES	64	
	GESTÃO DE CUSTOS	64	CONTABILIDADE
	GESTÃO DE PESSOAS II	64	GESTÃO DE PESSOAS I
5º	GESTÃO DE PROCESSOS	64	TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO I
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	32	20% CARGA HORÁRIA CURSO
	GESTÃO DE MARKETING	64	FUNDAMENTOS DE MARKETING
	LOGÍSTICA	64	GERÊNCIA DE OPERAÇÕES
	MÉTODOS QUANT. APLICADOS À ADMINISTRAÇÃO	64	ESTATÍSTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO
	PRÁTICAS EMPRESARIAIS	64	33% CARGA HORÁRIA CURSO
	SISTEMA FINANCEIRO NACIONAL	64	ECONOMIA
6º	TOPICOS ESPECIAIS I	32	
	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA	64	ANÁLISE DOS DEMONSTRATIVOS CONTÁBEIS MATEMÁTICA FINANCEIRA
	CULTURA RELIGIOSA II	32	
	GESTÃO EMPREENDEDORA E PLANO DE NEGÓCIOS	64	GESTÃO DE MARKETING MÉTODOS QUANT. APLICADOS À ADMINISTRAÇÃO
	PESQUISA OPERACIONAL	64	ESTATÍSTICA BÁSICA
	PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA	64	FUNDAMENTOS DE MARKETING GESTÃO DE PESSOAS I
	PLANEJAMENTO MARKETING	64	GESTÃO DE PROCESSOS
	TRABALHO DE CURSO I	32	GESTÃO DE MARKETING METODOLOGIA TRABALHO CIENTÍFICO
7º	FILOSOFIA II	64	
	GERÊNCIA DE PROJETOS	32	PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA
	ORÇAMENTO EMPRESARIAL	64	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA
	POLÍTICAS DE NEGOCIAÇÃO	64	GESTÃO DE CUSTOS
	TOPICOS ESPECIAIS II	32	
	TRABALHO DE CURSO II	80	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA GERÊNCIA DE OPERAÇÕES GESTÃO PESSOAS II PLANEJAMENTO DE MARKETING PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA TRABALHO DE CURSO I
8º	ECONOMIA BRASILEIRA	64	ECONOMIA
	ÉTICA DE NEGÓCIOS	32	33% DA CARGA HORÁRIA
	GESTÃO DA INFORMAÇÃO	64	GESTÃO DE PROCESSOS
	GESTÃO EMPRESARIAL	64	75% DA CARGA HORÁRIA
	MERCADOS INTERNACIONAIS	64	50% DA CARGA HORÁRIA
	TRABALHO DE CURSO III	248	TRABALHO DE CURSO II
OUTROS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO	60	
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	320	
OPTATIVAS	INT. CONH. DA LINGUA BRAS. DE SINAIS	68	
TOTAL CARGA HORÁRIA 50 MINUTOS		3616	
TOTAL CARGA HORÁRIA EM HORA RELOGIO		3013	

A carga horária da disciplina INTRODUÇÃO AOS CONHECIMENTOS BÁSICOS DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (Opcativo) não faz parte do somatório total das horas

**ANEXO C – Plan de formación del Programa de Administración de Empresas de la UdeM**

<b>NIVEL I</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Expresión Escrita	3
Introducción a la Administración	3
Economía General	3
Contabilidad General	3
Álgebra y Trigonometría	3
Teoría del Conocimiento	3
<b>Total</b>	<b>18</b>
<b>NIVEL II</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Ciencia y Libertad	2
Desarrollo del Pensamiento Administrativo I	3
Microeconomía	3
Contabilidad Administrativa	3
Cálculo Diferencial	3
Principios Generales del Derecho	3
Sociología	3
<b>Total</b>	<b>20</b>
<b>NIVEL III</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Desarrollo del Pensamiento Administrativo II	3
Macroeconomía	3
Costos y Presupuestos	4
Cálculo Integral	3
Ciencia Política	3
Historia Empresarial Colombiana	3

<b>Total</b>	<b>19</b>
<b>NIVEL IV</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Libre Elección I	2
Matemáticas Financieras	3
Estadística y Probabilidades	3
Fundamentos de Mercadeo	3
Metodología de la Investigación Científica	3
Gestión del Talento Humano	3
<b>Total</b>	<b>17</b>
<b>NIVEL V</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Libre Elección II	2
Cultura y Desarrollo Organizacional	3
Economía Colombiana	3
Legislación Empresarial I	3
Investigación de Mercados	3
Dirección Financiera	3
Estadística Aplicada	3
<b>Total</b>	<b>20</b>
<b>NIVEL VI</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Libre Elección III	2
Toma de Decisiones	3
Instituciones Financieras	3
Emprendimiento y Plan de Negocios	3
Legislación Empresarial II	3
Dirección de Mercadeo	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

<b>NIVEL VII</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Línea de Énfasis I	3
Administración Estratégica	3
Negocios en un Entorno Global	3
Mercado de Capitales	3
Formulación y Evaluación de Proyectos	3
Administración Pública y Derecho Administrativo	3
<b>Total</b>	<b>18</b>
<b>NIVEL VIII</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Línea de Énfasis II	3
Conflicto y Negociación	3
Evaluación de la Gestión	3
Finanzas Públicas	3
Juego Empresarial	3
Dirección de la Producción	3
<b>Total</b>	<b>18</b>
<b>NIVEL IX</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Línea de Énfasis III	3
Ciencia y Tecnología	3
Inteligencia Empresarial	3
Logística	3
Comunicación y Relaciones Públicas	3
<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>NIVEL X</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Créditos</b>
Políticas de Empresa	3

Consultorías y Asesorías	3
Trabajo de Grado, o Práctica Empresarial, o Proyecto de Empresarismo	12
<b>Total</b>	<b>18</b>
<b>Número total de créditos del plan de formación del Programa</b>	<b>180</b>

## ANEXO D – Recorte de diseño microcurricular

 <b>UNIVERSIDAD DE MEDELLIN</b>	<b>DISEÑO MICROCURRICULAR</b>					Código: F-DOC-07A	
						Versión: 01	
						Edición: 02/02/2009	
NOMBRE DEL PROGRAMA	Programa de Administración de Empresas						
# DEL ACUERDO	39,40,41,42,43 y 44 del 28 de agosto de 2012						
PLAN DE FORMACIÓN	Último plan						
ACTUALIZACIÓN	Julio de 2013						
NOMBRE DE UOC	<b>PRINCIPIOS GENERALES ORGANIZACIONALES</b>						
PROBLEMA DE FORMACIÓN UOC	¿Cómo se fundamentan interdisciplinariamente las ciencias económicas, administrativas y contables?						
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN UOC	Comprender, analizar e interpretar los principios generales que articulan los conceptos, teorías y leyes de las ciencias económicas, administrativas y contables.						
NOMBRE DE LA ASIGNATURA	ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES						
TIPO DE ASIGNATURA	General	Común	Específica	Libre elección	Línea Énfasis	Trabajo de grado	
		X					
IDENTIFICACIÓN	Semestre	Código	Requisito	Créditos	Sesiones Totales		
					Directas	Independientes	
	I	5669		3	64	128	
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>							
OBJETO DE ESTUDIO	La administración y las organizaciones, tanto desde los supuestos económicos como desde los supuestos sociológicos que configuran las teorías de la administración y las organizaciones de finales del siglo XIX hasta nuestros días. Para comprender que la administración está conformada por un conjunto de valores, prácticas, recetas y teorías, que aparecieron en las empresas privadas de gran tamaño, en los sectores tecnológicos de punta y en las organizaciones con estructura compleja.						
PROBLEMA	El problema de formación girará en torno a dos grandes interrogantes: ¿Es la administración una ciencia, un arte o una técnica? ¿Es la administración un campo del saber donde domina la ideología o la ciencia?						
OBJETIVO (competencia, conocimiento, valor)	Comprender que el aspecto científico de la administración tiene que ver con la verdad y la validez del saber administrativo (teoría), mientras que la cuestión del arte se interesa por la finalidad en la acción (praxis) y en la calidad de la producción (poíesis); al tiempo que comprende que la administración es un campo del saber donde domina la ideología y no la ciencia.						