

Para além das metodologias ativas: uma reflexão sobre a indução da qualidade em cursos de administração

For beyond of methodologies active: a reflection about the induction quality in administration courses

Thiago Henrique Almino Francisco(1); Yuri Borba Vefago(2); Alexandre Moraes Ramos(3); Izabel Regina de Souza(4)

1 Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, SC, Brasil.

E-mail: tfrancisco@unesc.net

2 Graduado em Administração de Empresas. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, SC, Brasil.

E-mail: yurivefago@gmail.com

3 Doutor em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU). Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: amrrms@gmail.com

4 Mestre em Administração com doutorado em andamento em Administração. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, SC, Brasil.

E-mail: izabel@unesc.net

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 2, p. 38-57, Abr.-Jun. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Jul. 03, 2017; Aceito: Nov. 27, 2017]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.2024>

Endereço correspondente / Correspondence address

Dr. Thiago Henrique Almino Francisco
Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNACSA -
Unidade de Ciências Sociais Aplicadas.
Avenida Universitária - lado ímpar, Universitário
CEP: 88806-000 – Criciúma, SC, Brasil.

Sistema de avaliação: *Double Blind Review*

Editora responsável: Verônica Paludo Bressan

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

O artigo proporciona uma reflexão sobre a indução da qualidade nos cursos de Administração a partir de uma proposição que está além das metodologias ativas, que não podem ser percebidas como sendo o “fim” do percurso formativo do estudante. Para tanto, o artigo traz uma visão geral da área da Administração, do contexto da educação superior, das metodologias ativas e do indicador metodologia, com um elemento que sustenta uma profunda articulação com outros elementos da avaliação do curso. Por meio de uma análise documental e a partir de uma pesquisa bibliográfica, o artigo conclui que as metodologias ativas devem ser pensadas sob a égide de uma série de aspectos, sobretudo aqueles que se alinham com todas as dimensões do instrumento de avaliação de curso e com o questionário do estudante do ENADE.

Palavras-chave: Metodologia. Avaliação. Curso de Administração.

Abstract

The article provides a reflection on the quality induction in Business Administration courses from a proposition which is beyond the active methods, which can not be perceived as the “end” of the student’s formation. Therefore, the article provides an overview of the management area, the higher education context, the active methodologies and indicator methodology with an element that maintains a deep connection with other elements of the course evaluation. Through a document analysis and from a literature review, the article concludes that the active methods should be designed under the auspices of a number of aspects, especially those that align with all aspects of the course assessment tool and ENADE the student questionnaire.

Keywords: Methodology. Evaluation. Administration Course.

1 Introdução

A educação superior brasileira passa por um momento de transição que traz impactos em sua estrutura e nos processos que se articulam com esse segmento. O modelo de educação superior brasileiro vem sendo discutido com mais profundidade desde o surgimento do SINAES, em 2004, com uma predominância de estudos que se voltam a compreender a relação entre a avaliação e a gestão. Há que se destacar também um momento de revisão de competências, objetivos e tendências, que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, que são fortemente influenciados pela tecnologia da informação.

Devido a esta influência, o processo de ensino e aprendizagem vem ganhando novos contornos, já que os resultados são impactados em função da desconexão entre os elementos da formação do estudante, a tecnologia, as competências do aluno e os recursos institucionais. Além disso, a avaliação movimentou esse turbilhão de situações e faz com que a instituição, o curso, a coordenação e o NDE se debrucem sobre o complexo cenário educativo.

Considerando a avaliação como suporte para a discussão que vem alterando a estrutura da educação superior, é imperativo o fato de que os instrumentos avaliativos orientem os cursos e as atividades que são desenvolvidas na educação superior. Mais especificamente na área da Administração, esse movimento é muito mais dinâmico devido às especificidades da área e por isso os indicadores do instrumento, e o próprio instrumento em si, devem ser a base estrutural do PPC.

É amparado nesse pressuposto que este artigo se posiciona, elucidando o questionamento que busca compreender a relação entre as metodologias ativas e o Projeto Pedagógico, considerando a acessibilidade plena e a metodologia como pano de fundo. A relação entre a avaliação institucional, a influência que a tecnologia da informação e a globalização trazem à educação superior desperta uma discussão profunda sobre o processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, a inclusão. As metodologias ativas surgem nesse contexto, as quais não devem ser consideradas o “fim”, e sim um elemento que conecta diversos aspectos convergentes para o cumprimento de um objetivo maior: o do curso. Por isso, é fundamental que as metodologias ativas possam estar contextualizadas na “metodologia” do curso, articuladas a uma série de aspectos que fortaleçam a utilização de forma democratizada.

Dessa forma o artigo tem o objetivo de discutir se os elementos podem ser considerados como indutores da qualidade na metodologia preconizada pelos projetos pedagógicos dos cursos de Administração. Ao se posicionar dessa forma, torna-se possível destacar que as metodologias ativas não podem ser o principal elemento do projeto pedagógico, mas sim instrumentos articuladores de uma série de elementos convergentes no PPC.

Para tanto, o artigo se divide em cinco capítulos. No primeiro encontra-se a introdução, seguido da fundamentação teórica. O terceiro traz o método, enquanto o quarto apresenta os resultados, seguido do quinto, que traz as conclusões.

2 Conceitos centrais

Para a elucidação da problemática elencada, a seguir surgem os conceitos centrais do artigo, tratando do curso de Administração, do contexto da educação superior, das metodologias ativas e da metodologia, como indicador indutor da qualidade.

2.1 O curso de Administração: uma breve visão a partir das diretrizes curriculares nacionais

No contexto atual, a educação superior brasileira passa por uma série de transformações que (re)orientam seu posicionamento, sobretudo devido a um turbulento momento político, econômico e social que afeta as estruturas das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. Monteiro (2011), em uma discussão sobre as perspectivas para o segmento privado da educação superior, faz uma reflexão que sinaliza a necessidade da busca de um melhor posicionamento das instituições, de modo a observarem as demandas sociais que legitimem a atividade da instituição. Isso induz a escolha correta de um portfólio competitivo, que possa absorver as demandas sociais em um determinado ambiente e fortalecer o processo de formação de competências específicas para determinada profissão.

A partir desse cenário, o curso de graduação em Administração continua a ser um dos principais programas de graduação oferecidos pelas IES no Brasil, sobretudo devido a sua capilaridade e abrangência, as quais orientam a inserção social (profissional e acadêmica) dos estudantes. Atualmente, conforme os dados do Censo da Educação Superior, publicados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Administração ainda é um dos principais cursos presentes nos portfólios institucionais. Ao considerar a área do “gerenciamento e a administração”, INEP (2016) destaca que são 1.684 cursos de graduação, segmentados nas modalidades de bacharelado e cursos superiores de tecnologia. Nesse sentido, por meio da formação de bacharéis e tecnólogos, a área da Administração ainda pode ser considerada um dos grandes destaques no contexto da educação superior brasileira, onde o curso de Administração ainda se encontra em evidência.

Pelas considerações de Closs, Aramburu e Antunes (2010), a formação na área da Administração, especificamente pelo curso de graduação em Administração, ganha conotações de referência no Brasil a partir de 1902, quando surgem as primeiras escolas de comércio nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Ainda de acordo com

os autores, o percurso da formação do Administrador é convergente a toda a história da educação superior no Brasil, acompanhando suas reformas e culminando na promulgação das diretrizes curriculares nacionais, no ano de 2005. A Resolução 04, de 13 de julho de 2005, consolida um movimento histórico que constituiu um dos maiores percursos formativos da história da educação superior brasileira.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o curso de Administração ganha uma nova roupagem que o liberta do currículo mínimo e do foco nas “grades curriculares”, permitindo a formação por intermédio do desenvolvimento de competências que, articuladas a uma análise de contexto e a um Projeto Pedagógico, deveriam proporcionar a formação do egresso pautada em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ao articular conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos, tecnológicos e de formação complementar, o bacharel em Administração deveria congrega um perfil, dotado de comportamentos que o permitissem reconhecer problemas complexos e gerenciar projetos de alto impacto nas organizações.

Por meio das diretrizes, Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), destacam que as DCNs trazem a noção de competências para os Projetos Pedagógicos e determinam um maior envolvimento da coordenação, da gestão institucional e dos docentes com o contexto no qual o curso se insere. Nesse sentido, surge um movimento que torna legítimo os distintos percursos formativos, permeados pelas diferentes matrizes curriculares que surgem devido a cada necessidade encontrada. Porém, mesmo com essas possibilidades, o trabalho de Junior *et al.* (2014), destaca que há dificuldades de se atingir resultados aderentes a isso.

Em suas principais características, o bacharel em Administração formado a partir de um Projeto Pedagógico orientado pelas DCNs, deveria assumir o compromisso de manter a visão sistêmica, o entendimento dos desafios contextuais que se apresentam e a observância de demandas estratégicas das organizações. Este profissional, além de uma postura ética, também deve guardar em sua formação o cuidado com a postura estratégica do negócio.

Ao longo de sua constituição como um dos principais cursos de graduação no contexto da educação superior no Brasil, o curso de Administração passa a ser influenciado pelo turbulento contexto da educação superior que, atualmente no Brasil, se desenvolve sobre a orientação de dois grandes desafios. O trabalho de Nicolini e Andrade (2015), apresenta dois elementos que desencadeiam uma nova reflexão no âmbito dos cursos de Administração, as quais consideram dois novos e contundentes desafios: o da avaliação e o das metodologias ativas.

2.2 A avaliação de cursos de graduação: uma visão a partir do instrumento de avaliação

A avaliação institucional no Brasil é um elemento que vem sendo objeto de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, devido as suas origens, construções e resultados. Com o surgimento do SINAES, identifica-se uma tendência que aproxima os estudos sobre avaliação institucional de certas vertentes, sendo uma das principais a gestão universitária. Neste campo, a avaliação institucional assume uma condição de elemento interdisciplinar, dialogando com as áreas que se articulam com a gestão de uma instituição de educação superior.

Ao longo da vigência do SINAES, que atualmente elenca as diretrizes para o processo, alguns estudos se preocuparam em promover contribuições sobre possibilidades, dificuldades e desafios das operações da avaliação, considerando os processos que a envolvem. Alguns deles trataram da autoavaliação como forma de elucidar desafios estratégicos das instituições de educação superior, tais como os de Depresbiteris (2005), Lehfeld *et al.* (2010), Francisco (2012) e Francisco *et al.* (2012), enquanto outros trataram da temática na perspectiva da regulação, tais como Rangel (2012), Dantas (2013), Hora (2013) e Francisco *et al.* (2015). Os primeiros destacam a importância das ferramentas da avaliação como instrumentos de alinhamento estratégico, enquanto os últimos salientam a contribuição da regulação como elementos indutores da qualidade.

Embora difícil de dissociar, a avaliação e a regulação encontram caminhos interdependentes, que se coadunam em um determinado momento para estabelecer o caráter sistêmico do SINAES. Porém, mesmo existindo tal possibilidade, ainda são escassos os estudos que buscam explorar a contribuição dos instrumentos de avaliação externa no âmbito de cada um dos cursos e de instituições, apesar de tais aspectos se constituírem como um importante elemento de pesquisa que sinaliza a aderência cultural das instituições com a cultura de avaliação.

Baseado nessa premissa, o INEP, por meio da Nota Técnica 10/2016, promoveu a alteração do Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, retomando uma discussão que busca adequar os projetos pedagógicos ao contexto das instituições, consolidando um dos princípios do SINAES destacados no trabalho de Francisco *et al.* (2012). O respeito a identidade institucional pressupõe o entendimento do contexto do curso, em suas bases econômicas, sociais, ambientais e culturais, fornecendo subsídio para a construção de um projeto educacional pautado em 79 indicadores e 18 requisitos legais.

Sob esse pano de fundo, a avaliação dos cursos de graduação sob a ótica dos instrumentos de avaliação permite uma visão sistêmica, contextualizada e articulada, tendo o Projeto Pedagógico do Curso como um marco norteador que orienta as ações do NDE e do colegiado. No contexto das alterações que ocorreram, surgem 18 indicadores introduzidos e/ou alterados, sendo que 10 deles impactam todas as áreas de

conhecimento. Entre essas alterações, encontra-se um elemento que é considerado de importante impacto na consolidação de um projeto pedagógico: a metodologia.

2.2.1 O indicador “Metodologia”

A “metodologia” é um indicador que pressupõe a necessidade de se estabelecer mecanismos que permitam constituir a coesão entre os componentes curriculares de um projeto pedagógico. Independente da área em discussão, é fundamental que este elemento possa suportar a dinâmica do projeto pedagógico, pois ela é que vai assentar o perfil do egresso em suas distintas competências. A metodologia, por possuir essa finalidade, é um indicador que dialoga com muitos outros indicadores do instrumento de avaliação de curso e, portanto, deve possuir uma base coerente com o projeto de desenvolvimento institucional, neste caso o PDI.

Os instrumentos de avaliação que são conhecidos desde a constituição do SINAES como sistema, sempre fizeram menção deste elemento como indutor de ações “pedagógicas” inovadoras articuladas com a identidade institucional. Por isso, no que se refere a metodologia como indicador de avaliação, surge a responsabilidade de promover o diálogo entre o aluno e o componente curricular de maneira acessível e democratizada.

Devido aos escassos estudos sobre essa relação, o que se tem de referência são documentos oficiais, utilizados como parâmetro do processo avaliativo. Um deles, o Referencial de Acessibilidade para as Instituições de Educação Superior (INEP, 2013), traz como pressuposto o fato de que a acessibilidade deve ser um conceito transversal, introduzido no projeto pedagógico como elemento convergente com os componentes curriculares.

Após este instrumento, a Nota Técnica 08/2015, altera o instrumento de avaliação e nele introduz os conceitos de acessibilidade, destacando nele a questão da promoção do acesso pedagógico e atitudinal, além de identificá-lo como um requisito legal, de modo também articulado com as políticas de atendimento ao discente.

Já em 2016, a partir da Nota Técnica 10/2016, altera este instrumento e incrementa a redação deste indicador. Além disso, o novo instrumento amplia o conceito de acessibilidade já introduzido em 2015, destacando o fato da acessibilidade plena como pressuposto básico deste indicador. Isso pressupõe algo mais amplo que a acessibilidade arquitetônica, abrangendo questões metodológicas, atitudinais, pedagógicas, programáticas, instrumental, de transportes, na comunicação e digital. Baseado nisso, o instrumento apresenta como redação para o indicador a seguinte contribuição:

Quando a metodologia de ensino prevista/implantada apresenta **excelente** coerência com as DCNs do curso e com as estratégias e atividades educacionais, incluindo os aspectos referentes à acessibilidade plena (INEP, 2015, p. 8).

Atrelado a isso, o novo instrumento também traz uma maior abrangência do indicador quando estende este conceito para o “uso de metodologias “ativas”. O instrumento preconiza a avaliação de métodos ativos de ensino e aprendizagem que, quando aplicados, fortalecem a capacidade crítica do sujeito que atuará na área em questão.

Nessa perspectiva, Fava (2014), acompanhando a tendência dos estudos internacionais em destaque, Mora (2010) e Yeh, Huang e Yeh (2011), destaca que as metodologias ativas se originam de técnicas e estratégias que foram constituídas a partir da influência da tecnologia no contexto da educação superior. Contudo, ao refletir sobre a relevância do indicador proposto no instrumento de avaliação de curso, a indagação que paira é se a metodologia se resume apenas na condição de estratégias e técnicas pautadas na tecnologia. Não é o ideal, sobretudo pelo potencial que o indicador possui.

2.3 Considerações gerais sobre as metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem

Há, na contemporaneidade, profundas alterações que envolvem o percurso da Universidade em seu contexto de atuação. Desde as finalidades previstas no seu arcabouço legal, passando pelas questões que envolvem a identidade deste modelo institucional até a sala de aula, as mudanças são profundas e interferem de maneira pontual em sua estratégia. Um dos principais pilares dessas alterações é a tecnologia, que de acordo com Fava (2014) desconstruiu a atividade de ensino nos espaços que congregam a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Pela influência da tecnologia, surge uma discussão que envolvem os currículos, mas também envolvem os processos de ensino e aprendizagem que culminam nos métodos utilizados para articular a produção e a sistematização do conhecimento em sala de aula. O que se denominou de “metodologias ativas”, emerge de um campo que foi consolidado na Pedagogia e nos estudos de formação docente, mas, graças a influência da interdisciplinaridade, outros campos de conhecimento passam a explorar estes elementos.

Embora existam questões ideológicas por detrás dessa discussão, há trabalhos que mostram a importância da interdisciplinaridade como elemento norteador destas discussões. Os trabalhos de Mora (2010) e Yeh, Huang e Yeh (2011), mostram que as preocupações com as correntes ideológicas que permeiam as discussões sobre metodologias ativas não influenciaram os estudos internacionais, que ganham espaço nessa discussão. Dessa forma, cada vez mais este conceito está posicionado no campo interdisciplinar, construindo um novo campo de investigação no contexto da educação.

Orientados por estes pressupostos, Maio e Nicolini (2015) salientam que a necessidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem e alinhá-lo as demandas

da tecnologia, devem promover otimizações no processo de ensino e aprendizagem e fortalecer as competências previstas em um projeto educacional. Especificamente no âmbito da graduação, as metodologias ativas surgem como um instrumento de convergência, que articulam as ações desenvolvidas pelos professores e as que são previstas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

De acordo com Means *et al.* (2013), os estudos sobre metodologias ativas advêm de uma influência da aprendizagem online, que permite a flexibilidade, o compartilhamento de experiências e de conhecimento permitam a construção de atividades “não tradicionais” que possam aumentar a motivação do estudante. Isso interfere diretamente no engajamento e no envolvimento do acadêmico, orientando a efetividade do projeto pedagógico.

O trabalho de Giostri (2008) faz uma leitura dessa conjuntura e destaca que a proposição aos estudos das metodologias de ensino a partir da influência da tecnologia, resgata uma discussão que aconteceu no âmbito da Pedagogia, ampliando o tema para o âmbito interdisciplinar. Surgem desta discussão diversos métodos, técnicas e procedimentos, interdependentes que, quando adaptados, conseguem contribuir com o projeto pedagógico em suas distintas áreas. Um dos exemplos é destacado no contexto investigado por Vickrey *et al.* (2014), que constitui um trabalho consistente sobre a aplicação de métodos que proporcionassem um maior aprendizado por parte dos estudantes.

Além do *Peer instruction*, consolidado nas experiências de Crouch e Mazur (2001), Filho e Ribeiro (2008) também trazem a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como um elemento que pode ser aplicado no contexto da Administração, inclusive. Os autores caminham de maneira análoga ao que propõem Mota e Scott (2014), na medida em que inferem sobre o fato das metodologias ativas preconizarem o protagonismo do estudante. Dessa forma, estas mudanças devem ser compreendidas em uma série de esferas.

Sob os pressupostos destacados pelos autores, é possível identificar que a discussão sobre as metodologias ativas pressupõe um novo papel que deve ser desenvolvido pelo professor e pelo estudante.

Ao professor, cabe a postura de mediador, organizador e estrategista, responsável por organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem utilizando distintas técnicas e diversas abordagens, sempre alinhadas com os componentes curriculares que devem ser evidenciados. Ao estudante, surgem diversas possibilidades. A primeira delas é o fato de se tornar protagonista do processo, permitindo que competências possam ser desenvolvidas ao longo de sua trajetória em seu programa de graduação. Isso é enfatizado por Drane, Micari e Light (2014), quando os autores destacam que as metodologias ativas se ancoram no construtivismo social, criando formas colaborativas de ensinar e aprender, de maneira que a sala de aula tradicional se torne, em verdade, uma comunidade de prática.

Portanto, considerando a problemática elencada neste artigo, a próximo capítulo traz o arranjo metodológico escolhido para investigar se há ações que integram o questionário do estudante ao projeto pedagógico de um curso de Administração e de que modo elas influenciam o uso das metodologias ativas.

3 Método

À proposição deste trabalho, aplica-se o processo de análise de conteúdo de Bardin (1977), em consonância com a pesquisa bibliográfica proposta por Souza, Fialho e Otani (2007). Estes procedimentos permitem identificar as lacunas existentes a partir do estudo do instrumento de avaliação e dos referenciais de acessibilidade na educação superior, propostos por INEP (2013). Nesse sentido, com a intenção de identificar os elementos indutores da qualidade na metodologia preconizada pelos cursos de Administração, torna-se imperativo analisar o que está sendo discutido na perspectiva destes documentos.

O trabalho também encontra as suas bases na visão interpretativista, proposta por Morgan (1980), que preconiza o envolvimento integral do sujeito sob um viés qualitativo, que permite identificar e tratar as incidências de um estudo científico a partir de uma proposta que valoriza as interlocuções e os diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Sob esses pressupostos, a partir do objetivo proposto por este trabalho, os documentos que norteiam a acessibilidade na educação superior e aqueles que consolidam a avaliação de cursos foram comparados, de modo que os pontos convergentes com a problemática do artigo pudessem ser tratados na perspectiva do método escolhido para a proposição das ações que esta pesquisa apresenta. Aos resultados e as conclusões, incluem-se sugestões que emergem do estudo dos elementos ensejados pelo método, permitindo que novos estudos possam explorar a problemática elencada nesta pesquisa.

No que tangem às limitações, destacam-se a possibilidade de uma visão específica e limitada de apenas um sujeito, mas que pode orientar uma aplicação empírica para que se levante, em um determinado contexto, as interlocuções entre os elementos investigados nesta pesquisa.

4 Apresentação dos resultados

4.1 Os diálogos do indicador: a metodologia e suas convergências com o projeto pedagógico do curso de administração

Em se tratando de avaliação, é possível identificar que os instrumentos de avaliação publicados pelos órgãos reguladores permitem a construção de uma

dinâmica que contribui com o acompanhamento perene do Projeto Pedagógico, por parte do NDE. O NDE, de acordo com as orientações estabelecidas pela Brasil (2010), deve assumir a função de implementar, gerenciar e avaliar o projeto pedagógico, sendo que esta última função é compartilhada e interdependente com a da CPA.

Contudo, a compreensão da abrangência de alguns indicadores ainda é difícil por dois aspectos. O primeiro é relacionado ao *know-how* do próprio NDE, enquanto o segundo se relaciona com o entendimento da avaliação. O processo não deve se restringir ao *check-list* descontextualizado, mas em um movimento indutor da qualidade.

Nesse sentido, em se tratando do indicador “Metodologia”, cabe salientar que ele não é restrito a utilização de metodologias ativas, mas sim a um amplo conjunto de articulações que visam proporcionar a consecução dos objetivos propostos no curso e, até mesmo, o entendimento dos estudantes e da gestão do curso sobre o Questionário do Estudante, que faz parte do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Do total de questões, pelo menos 70% delas se relaciona com a metodologia utilizada no curso, sendo que as demais apontam para o perfil socioeconômico do estudante e para a análise da estrutura física. Portanto, reitera-se, as metodologias ativas são instrumentos que complementam o PPC, e não um aspecto que, isoladamente, tem a capacidade de ampliar as competências dos estudantes.

Dessa forma, compreender o indicador “Metodologia” como um indutor da qualidade requer a compreensão das articulações que o qualificam, considerando o movimento do Projeto Pedagógico do Curso. Na área da Administração, e considerando a problemática elencada neste artigo, é possível identificar dois pontos que influenciam fortemente a metodologia. Ela dialoga com a acessibilidade e com indicadores de todas as dimensões do instrumento de avaliação.

4.1.1 A metodologia na perspectiva da Acessibilidade Plena

O debate sobre a metodologia proposto neste artigo promove uma reflexão que vai além da discussão sobre a utilização de métodos “ativos” de ensino e aprendizagem. Ao articular a “metodologia” com os instrumentos de avaliação, com a perspectiva regulatória e com a dinâmica das diretrizes curriculares, sobretudo no curso de Administração, é possível perceber que se discute o indicador mais importante de todo o projeto pedagógico. A metodologia, como mostra o próprio Questionário do Estudante do ENADE, está permeada em um conjunto de mais de 20 questões que tem a condição de avaliar o curso e instituição, culminando em um dos elementos estruturantes do CPC.

As metodologias ativas, portanto, devem sim ser consideradas como elementos que convergem para o desenvolvimento de competências, de forma democratizada e acessível. O problema no uso de métodos “ativos” é não considerar a integralidade do Projeto Pedagógico e negligenciar as questões voltadas a acessibilidade. Nesse sentido,

considerando o que é exposto por INEP (2013), é fundamental e elementar observar a acessibilidade plena para tratar de metodologias ativas. Sob a ótica de um exemplo “prático”, talvez a utilização do *peer instruction* não permita o acesso ao conhecimento de um estudante que não possua condições econômicas favoráveis para possuir um computador em casa, o que fere o conceito de acessibilidade na perspectiva das comunicações.

Nesse sentido, antes mesmo de definir as estratégias inovadoras que devem ser utilizadas em sala de aula, recomenda-se fortemente que o NDE possa se debruçar sobre a relação entre a estratégia escolhida e as competências previstas no PPC. Além disso, é importante identificar as principais demandas de acessibilidade no âmbito do curso, já que a acessibilidade plena preconiza uma série de ações que devem permear todo o Projeto Pedagógico, e não apenas a metodologia. E será que isso vem acontecendo, de fato?

Além disso, há muitas técnicas que são consideradas metodologias ativas e que não permitem o acesso de estudantes com determinadas patologias. Tal como citado anteriormente, a instrução por pares pode ser uma dessas em se tratando da relação com o perfil social dos estudantes da educação superior. Outra pode estar relacionada com as dificuldades herdadas do ensino médio, já que muitas técnicas utilizadas dependem de leitura prévia e de um *background* que os estudantes ingressantes não possuem ou tem dificuldades para desenvolver. Isso deveria levar o NDE a uma discussão sobre os momentos do PPC em que as metodologias ativas devem ser utilizadas, já que elas não são recomendáveis para todos os momentos tal como cita Anastasiou e Griva (2012).

Dessa forma, ao tratar da discussão de metodologias ativas no contexto da Administração, é fundamental que o NDE possa atentar para o que é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. A metodologia e a acessibilidade

A metodologia e a acessibilidade	
Segmento da acessibilidade	Indicações patológicas
Acessibilidade atitudinal	Estudantes com deficiência mental (intelectual) Estudantes cegos e surdos Estudantes com transtornos globais de aprendizagem Estudantes superdotados.
Acessibilidade arquitetônica	
Acessibilidade Metodológica	
Acessibilidade programática	
Acessibilidade nos transportes	
Acessibilidade nas comunicações	
Acessibilidade digital	

Fonte: INEP (2013).

Vale ressaltar que o quadro não tenta fazer qualquer tipo de relação entre a acessibilidade e as questões patológica, mas sim despertar uma reflexão nos NDEs

para que, ao discutir metodologias ativas, possam, de fato, discutir o impacto da acessibilidade no contexto do perfil do egresso previsto no PPC.

4.1.2 A metodologia e as articulações com o instrumento de avaliação

As metodologias ativas são importantes para a consolidação do Projeto Pedagógico de um curso de Administração, porém não devem ser tratadas como sendo a base principal da aprendizagem do estudante. Elas servem para propor um dinamismo maior ao processo, devido à forte influência da tecnologia, mas devem ser utilizadas de maneira responsável, devido, sobretudo, ao fato de que há um **projeto pedagógico** que precisa ser dinâmico. Isso pressupõe o envolvimento da coordenação e do NDE na discussão sobre o que, de fato, deve ser utilizado para propor esse movimento.

Por isso, para além das metodologias ativas, a discussão sobre a metodologia como indutora da qualidade em um Projeto Pedagógico de um curso de Administração, deve considerar também a questão avaliativa e regulatória para tal. Um dos pontos em que isso encontra base é fato de que em todas as questões que avaliam o projeto pedagógico no Questionário do Estudante do ENADE também avaliam a metodologia do PPC. Dessa forma, não basta o curso possuir métodos, técnicas ou estratégias didáticas ativas, mas sim compreender o que é e qual é o impacto da escolha metodológica que vai nortear o desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, para induzir a qualidade no curso de Administração, a partir da metodologia, coordenador, NDE e colegiado devem compreender as convergências que existem entre a natureza do curso, as metodologias ativas e o PPC. Isso vai permitir identificar em que momento uma determinada metodologia se encaixa e se ela é útil em determinado percurso formativo do estudante. É, portanto, imperativa a necessidade de posicionar os PPCs dos cursos de Administração nesse sentido, sob a pena de negligenciar práticas de estágio, atividades complementares e outros elementos que são destacados na Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Bacharel em Administração.

Por tal fato, induzir a qualidade do curso a partir da metodologia é considerar o que é exposto no Quadro 2, além das questões de acessibilidade já destacadas anteriormente.

Sob a ótica do quadro 2, é possível verificar que não basta apenas a preocupação com as metodologias ativas, mas também é fundamental compreender a convergência do instrumento de avaliação e da regulação considerando o Questionário do Estudante do ENADE, que fornece as bases para o CPC, como elemento norteador da metodologia do curso. Nesse sentido, as metodologias ativas devem ser compreendidas como um instrumento que compõe o escopo do PPC, de maneira interdependente com os indicadores do instrumento de avaliação e com os indicadores do CPC.

Quadro 2. A metodologia e a regulação

A metodologia e a regulação: IACG sob a ótica do curso de administração	
Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	Contexto educacional; Estrutura curricular Conteúdos curriculares Metodologia Apoio ao discente; Atividades de tutoria; TICs no processo de ensino e aprendizagem Material didático instrucional Procedimentos de avaliação do ensino e aprendizagem.
Corpo docente	Experiência de Magistério Superior do corpo docente; Percentual de Doutores; Experiência profissional em sua área de atuação docente; Regime de trabalho do corpo docente do curso; Titulação do corpo docente do curso; Atuação do NDE; Funcionamento do Colegiado ou Equivalente; Titulação e formação do corpo de tutores; Relação de docentes e tutores;
Estrutura física	Gabinetes de trabalho para Professores em TI; Sala dos professores Sala de aula Laboratórios especializados.
QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE: ENADE	

Fonte: Elaborado pelos autores.

4.2 Proposições e encaminhamentos: os elementos indutores da qualidade

Pelo exposto até aqui, é possível identificar que a “metodologia”, como indicador que orienta o Projeto Pedagógico de um curso de Administração, não deve ficar restrita apenas ao uso de técnicas, estratégias ou métodos de ensino que possam ser considerados ativos. Mais do que isso, considerando a amplitude proposta para o curso de Administração e as competências ensejadas à formação do egresso, é imperativo que se desenvolvam elementos que possam tornar o Projeto Pedagógico dinâmico, coerente com a utilização de diferenciadas estratégias de ensino e aprendizagem.

Há, portanto, um conjunto de elementos que devem ser considerados no momento de optar pelas “metodologias ativas”, já que são estes elementos que induzem a qualidade do curso. Estes elementos mostram que não são técnicas descontextualizadas que muitas vezes impedem a dinamicidade do curso de Administração, que qualificam o Projeto Pedagógico. É necessário tornar o PPC

dinâmico, articulado em suas estruturas e alinhados com as competências previstas nas DCNs para a área.

Como sugestão, a qualificação de um PPC para o curso de Administração pode fazer uso de técnicas de ensino diferenciadas, mas devem, antes de tudo, considerar itens que serão, a seguir, detalhados.

Um dos pontos é a inserção dos docentes e discentes no contexto do PPC, pois isso permite com que o docente e o estudante possam compreender a metodologia das atividades propostas pelo curso, de modo que os estágios, as atividades complementares, os laboratórios, todas as estruturas do curso e os demais elementos que compõem o QSE do ENADE possam estar esclarecidas ao acadêmico. Isso também ajuda na formatação do Plano de Ensino e, principalmente, na escolha dos objetivos de aprendizagem. Ao escolher de maneira correta os objetivos de aprendizagem, o docente consegue utilizar a técnica adequada para inserir o acadêmico em todo o contexto do PPC e não apenas em uma disciplina.

Utilizar os indicadores do CPC como um instrumento de governança, também permite que seja possível aprimorar a qualidade da metodologia do PPC de um curso de Administração. Isso deve fazer com que o coordenador tenha uma atenção especial para a dinâmica do PPC, de modo que ela considere os itens avaliados pelo questionário do estudante, de maneira clara ao acadêmico. Além disso, isso também ajuda na manutenção de uma linguagem adequada e coerente com a regulação, permitindo a sensibilização de estudantes para a avaliação institucional.

A compreensão correta do conceito de acessibilidade também ajuda na escolha dos objetivos que vão compor o plano de ensino. Este aspecto também colabora com a construção das práticas de atividades complementares, de estágio e com a formatação dos projetos interdisciplinares, caso existam. Além disso, compreender a acessibilidade, em todas as suas definições, permite a articulação coerente das disciplinas para a observância dos objetivos do curso e, principalmente, do perfil do egresso. A compreensão da acessibilidade também permite que os laboratórios de ensino possam se articular de maneira adequada, na perspectiva da qualidade, dos serviços ofertados e da quantidade.

Outro ponto importante é a compreensão dos indicadores do instrumento de avaliação de curso que se articulam ao redor da “metodologia”. Esse indicador se articula com todas as dimensões do instrumento de avaliação e, portanto, a escolha de um método diferenciado de ensino deve, também, considerar essa articulação. Caso essa premissa não seja considerada, não é possível legitimar as “metodologias ativas” como um indutor da qualidade, já que elas não vão promover os objetivos do projeto pedagógico de forma integral.

Ademais disso, principalmente pela magnitude das competências previstas à formação do administrador, as técnicas de ensino que vão compor o projeto pedagógico do curso devem estar alinhadas com as competências previstas para a formação do bacharel. Elas também devem considerar os objetivos do curso e o alinhamento destes

elementos com o estágio curricular supervisionado, com as atividades complementares e com o trabalho de conclusão de curso, caso ele exista.

É, destarte, elementar destacar que o indicador “metodologia” é um instrumento indutor da qualidade que deve ser transversal a todo o curso. Principalmente no curso de administração, ele deve ser considerado como um elemento-chave na gestão do curso, sobretudo pelo impacto que causa na avaliação. Portanto, antes de pensar em metodologias ativas, é elementar pensar o projeto como um todo, ao redor do eixo metodológico que permite, definir com clareza, quais métodos e técnicas são passíveis de alavancar o engajamento, a aprendizagem do estudante e sua visão de mercado.

5 Considerações finais

A discussão sobre as metodologias ativas se constitui como um elemento importante para a qualificação do percurso formativo de egressos que estão no contexto da educação superior. Nas mais distintas áreas, o perfil do estudante da educação superior é alterado, assim como o da própria instituição, pelo forte impacto da tecnologia, da globalização e de indicadores indutores de qualidade. Isso faz com que surjam novas preocupações ao redor da atividade dos coordenadores de curso que, inclusive, se relacionam com a “atratividade” da instituição.

Para que essa discussão se torne cada vez mais consistente, urge que alguns elementos sejam considerados, sobretudo aqueles que se relacionam com a avaliação e com o perfil da área que discute esse tipo de assunto. No campo da Administração, por exemplo, os impactos dos indicadores do instrumento de avaliação de curso são distintos, ensejando um envolvimento maior do NDE. A internacionalização e, sobretudo, a metodologia delineiam um contorno específico ao PPC deste curso e, portanto, merecem uma atenção especial.

Nesse sentido, este artigo buscou, a partir da análise de documentos que norteiam a avaliação institucional e a regulação na educação superior, promover uma discussão entre a relação das metodologias ativas com a indução da qualidade no âmbito dos cursos de Administração. Isso se deu por meio do estudo dos elementos que podem ser considerados indutores da qualidade, a partir do indicador “Metodologia”, como eixo central do PPC.

Desse modo, conclui-se que as metodologias ativas não devem ser consideradas como indutoras da qualidade de um curso de Administração sem que elas se articulem com o PPC e, principalmente, sem que elas dialoguem com os indicadores que tem, na Metodologia, o seu eixo central. Isso enseja uma visão profunda do PPC e da área, já que o indicador “Metodologia” impacta em todas as dimensões do Projeto Pedagógico, considerando que este elemento esta pautado no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.

Portanto, o coordenador de curso deve atentar para todas essas convergências e, sobretudo, para a interdependência do Questionário do Estudante, previsto pelo ENADE, com o PPC. O ideal, nesse sentido, é compreender as metodologias ativas como um elemento que articula o movimento do PPC, considerando os objetivos educacionais e todo o instrumento para definir corretamente, e com critérios, quais são os melhores métodos, as melhores técnicas e as melhores estratégias que podem engajar o estudante em seu percurso formativo.

Referências

- ANASTASIOU, D.; GRIVA, E. Morphological Processing Strategies: An Intervention for Spelling Difficulties in English Language. *English Language Teaching*, v. 5, n. 4, 2012, p. 15.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Resolução CNE/CES No. 4, de 13 de julho de 2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Superior. Brasília. 2005.
- BRASIL. *Resolução CONAES Nº 01, de 17 de janeiro de 2010*. Normatiza a atividade do Núcleo Docente Estruturante e da outras providências, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21_03_11_nucleo_docente_estruturante_resolucao_conaes_1__17_junho_2010.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. D. Produção científica sobre o ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. *Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 7, n. 2, 2010.
- CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer instruction: ten years of experience and results. *American journal of physics*, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001.
- DANTAS, R. P. *A Consensualidade na Educação Superior*. Dissertação. 119 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC. São Paulo. 2013.
- DEPRESBITERIS, L. Auto-avaliação das instituições de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, p. 7-24, 2005.
- DRANE, D.; MICARI, M.; LIGHT, G. Students as teachers: effectiveness of a peer-led STEM learning programme over 10 years. *Educational Research and Evaluation*, v. 20, n. 3, p. 210-230, 2014.
- FAVA, R. *Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo. Ed. Saraiva, 2014.
- FILHO, E. E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). *Cadernos EBAPE. BR*, p. 1-9, 2008.
- FRANCISCO, T. H. A. *Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI*: Um estudo em Faculdades Isoladas no sul de Santa Catarina. Dissertação, 186 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.
- FRANCISCO, T. H. A.; MELO, P. A.; NUNES, R. S.; MICHELS, E.; AZEVEDO, M. I. N. Contribuições da avaliação *in loco* como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 851-876, nov. 2012.
- FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; SOUZA, I. R.; ZILLI, J. C. F. Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração. *Anais...* Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Administração e Sustentabilidade. (ENANGRAD). Foz do Iguaçu, 2015.

GIOSTRI, E. C. *Comunidades virtuais de prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica*. 2008. 247f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal da Santa Catarina – UFSC. 2008.

HORA, P. M. *Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior*. Dissertação, 242 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

INEP. *Censo da Educação Superior 2014 – Divulgação dos Principais Resultados*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC), 2016.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. *Nota técnica DAES/INEP N° 010/2016*. Consolidação do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. *Nota técnica DAES/INEP N° 008/2015*. Revisão do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília, 2015.

INEP. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília. 2013.

JUNIOR, F. H.; DIAS, B. G.; ZELLMEISTER, L. M.; BRINHOLI, C. F. A Sustentabilidade no ensino de Administração: proposta de um currículo básico para o curso de graduação. *Anais do XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro*, 2014.

LEHFELD, N. A. S.; GABARRA, M. H. C.; COSTA, C.; SOUZA, Y. T. C. S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma Comissão Própria de Avaliação. *Avaliação*, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010.

MAIO, E. C.; NICOLINI, A. M. O impacto do uso da metodologia ativa de aprendizagem para estudantes e professores em um curso de graduação em Administração. *Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, v. 1, n. 1, 2015.

MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKI, M. The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, v. 115, n. 3, p. 1-47, 2013.

MONTEIRO, C. O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior. *Estudos e projeções: panorama e propostas*. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador. 2011.

MORA, G. Peer instruction and lecture tutorials equally improve student learning in introductory geology classes. *Journal of Geoscience Education*, 2010.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*. v. 25, n. 4. 1980.

MOTA, R.; SCOTT, D. *Educando para a inovação e aprendizagem independente*. Elsevier: 2014.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. (Orgs). *Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom*. São Paulo. Atlas. 2015.

NUNES, S.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso de administração: o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. *Anais do XXXV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, Rio de Janeiro, 2011.

RANGEL, S. S. *Educação superior: o papel da união e a garantia de qualidade do ensino*. Tese, 413 fls. Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Direito da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo. 2012.

VICKREY, T.; ROSPLOCH, K.; RAHMANIAN, R.; PILARZ, M.; STAINS, M. Research-based implementation of peer instruction: a literature review. *CBE-Life Sciences Education*, v. 14, n. 1, 2015.

YEH, Y. C.; HUANG, L. Y.; YEH, Y. L. Knowledge management in blended learning: effects on professional development in creativity instruction. *Computers & Education*, 56. 2011.