

Currículo, Tecnologia e Inovação: um diálogo para além dos muros

Ana Valéria Barbosa da Silvaⁱ

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeidaⁱⁱ

Paulo Romaroⁱⁱⁱ

Resumo

O problema proposto é refletir sobre a necessidade de novos currículos para formação de administradores. O argumento central é a necessidade de inovação pedagógica pautada pelas demandas da atualidade com ambientes organizacionais imbricados em tecnologias que buscam por competências que não se viabilizam com práticas transmissivas nos processos de ensino e aprendizagem. Constituem o referencial teórico conceitos de inovação pedagógica, currículo, tecnologias e redes. A metodologia se deu por meio de pesquisas bibliográficas, análise documental de projetos pedagógicos de cursos universitários selecionados e entrevistas junto às coordenações. Como resultado, os dados revelaram indicadores possibilitando o mapeamento da inovação pedagógica com currículos a serem constituídos em rede cujos elos sejam as universidades, o ambiente organizacional e a comunidade, conectando teoria e prática para uma formação cidadã.

Palavras-chave: currículo; inovação pedagógica; ensino superior; redes.

Curriculum, Technology and Innovation: a dialogue beyond the walls

Abstract

The proposed problem is to reflect on the need for a curriculum for training administrators. The central argument is the need for pedagogical innovation guided by current demands in organizational environments intertwined with technologies that seek skills that are not feasible with transmissive practices in the teaching and learning processes. The theoretical framework comprises concepts of pedagogical innovation, curriculum, technologies, and networks. The methodology was based on bibliographical research, documental analysis of pedagogical projects in selected university courses, and interviews with coordinators. As a result, the data revealed indicators enabling the mapping of pedagogical innovation with curricula to be constituted in a network whose links are the universities, the organizational environment, and the community, connecting theory and practice for citizenship education.

Keywords: curriculum; pedagogical innovation; higher education; networks.

ⁱ Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Consultora, educadora e pesquisadora. E-mail: anavalbsilva@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6894-4815>.

ⁱⁱ Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Livre Docente em Tecnologias em Educação (PUC-SP). Professora associada da PUC-SP e pesquisadora produtividade do CNPq, líder do grupo de pesquisa: Formação de educadores com suporte em meio digital. E-mail: bethalmeida@pucsp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Administração (PUC-SP). Professor da PUC-SP, consultor e pesquisador. E-mail: promaro@pucsp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5189-7976>.

Currículo, Tecnologia y Innovación: un diálogo más allá de los muros

Resumen

El problema propuesto es reflexionar sobre la necesidad de nuevos currículos para la formación de administradores. El argumento central es la necesidad de innovación pedagógica guiada por las demandas actuales con ambientes organizacionales entrelazados con tecnologías que buscan habilidades que no son factibles con prácticas transmisivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El marco teórico comprende conceptos de innovación pedagógica, currículo, tecnologías y redes. La metodología se basó en investigación bibliográfica, análisis documental de proyectos pedagógicos de carreras universitarias seleccionadas y entrevistas a coordinadores. Como resultado, los datos revelaron indicadores que permiten mapear la innovación pedagógica con los currículos para constituirse en una red cuyos vínculos son las universidades, el ambiente organizacional y la comunidad, conectando teoría y práctica para la educación ciudadana.

Palabras clave: currículo; innovación pedagógica; enseñanza superior; redes.

1 INTRODUÇÃO

Inspirados pela famosa frase: "Navegar é preciso; viver não é preciso", originada em frase similar atribuída ao general romano Pompeu no século I a.C. e adaptada pelo poeta italiano Petrarca no século XIV, afirmamos, neste texto, que Inovar é preciso, mas não é preciso. A necessidade (é preciso) advém das demandas da atualidade e a imprecisão da complexidade dessa mesma atualidade.

Mudanças vêm acontecendo em ritmo cada vez mais acelerado envolvendo e refletindo em toda a sociedade: agenda 2030¹, economia verde, revoluções tecnológicas, crises sociais por falta de identidades inclusivas. Isso tudo alavancado pelo recente caos pandêmico. Se nos aprofundarmos em somente um desses desafios, como a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) que representa um plano de ação que promove a vida digna e estabelece metas para erradicar as desigualdades sociais no âmbito global, já será possível perceber que o que abordamos aqui demanda respostas que ainda não temos.

Tempos atrás poderíamos falar em evoluções em “saltos” que levavam até décadas para acontecer. Na atualidade, a velocidade é alucinante. Entretanto, a educação formal e seus métodos, que eram adequados para as demandas industriais do século passado e para aprendizes de outras gerações, não acompanham o mesmo ritmo, ficando à margem dessas alterações.

As universidades, enquanto ambientes para formação, vivem há tempos o dilema de se renovar ou ainda inovar ou morrer. Isso se faz em prol das mudanças socioculturais e econômicas que impelem a educação a acompanhar as demandas que vão além das requeridas em uma formação técnica operacional. Os profissionais são necessários para mais do que uma sociedade do conhecimento. Devem ser para a sociedade da cidadania plena, onde há o reconhecimento de cada ser em si e de suas circunstâncias (Gasset, 2019) e, assim, protagonizar a construção necessária de formações conectadas à atualidade.

Nesse mesmo contexto, a formação inicial de administradores se tornou problemática. Os cursos de administração enfatizam, ainda em excesso, modelos funcionais tecnicistas aplicados à administração ao promover treinamentos que reforçam habilidades técnicas em desconexão entre teoria e prática. Organizações se estruturam e se modificam como sistemas complexos. Os fenômenos que as influenciam e que elas mesmas geram tornam desafiador gerenciá-los com inúmeras possibilidades e quase nenhuma certeza.

As salas de aula atuais em pleno século XXI apresentam, majoritariamente, pouca atualização ao serem comparadas com as salas do século XX ou ainda do século XVIII. Há tempos se repete a educação passiva, burocrática, descrita como *educação bancária* (Freire, 2011a, 2011b). Mesmo em meio à pandemia e à abrupta necessidade de adaptação das práticas pedagógicas apoiadas em tecnologia, muito do que se viveu foi uma transposição da transmissibilidade presencial para os ambientes remotos.

Apresentamos uma visão crítica sobre a formação de administradores chamando a atenção sobre projetos curriculares vigentes que não auxiliam na formação do pensamento crítico e tampouco os desenvolvimentos humano, social e cultural. A abordagem educacional para a formação desses profissionais precisa evoluir para uma formação crítica que, segundo Freire (2011b), conduz ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural criando, possibilidades para transformá-la. Com essa abordagem, os novos projetos curriculares de formação de administradores devem ser abertos e flexíveis para propiciar aos formandos o trabalho com problemas emanados da realidade das organizações, a colaboração na reflexão e a análise de possíveis soluções, o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos envolvidos.

Esta pesquisa se inspira na investigação desenvolvida por Silva (2022), pautada nos conceitos de inovação pedagógica, currículo, tecnologias e redes; buscando aqui analisar a estrutura curricular vigente em cursos de administração para localizar indicadores sobre o potencial de inovação pedagógica no desenvolvimento dos currículos de modo que o contexto de formação se interrelacione com o contexto da atuação profissional.

Buscou-se compreender o que tem sido e o que precisa ser feito no desenvolvimento dos currículos de ensino superior de administração para que as formações se conectem às competências e habilidades exigidas pelas demandas da atualidade imbricada em tecnologias e em intensa busca por conexões e interconexões em redes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo se constitui em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva sendo uma pesquisa com foco no currículo dos cursos para formação de administradores, com coleta de dados primários e secundários. Foram analisadas as estruturas vigentes em cursos de administração no intuito de identificar indicadores sobre o potencial de inovação pedagógica no desenvolvimento dos currículos desses cursos.

Inicialmente foram realizadas pesquisas bibliográficas para a construção do *corpus* teórico a partir de temas significativos e interconectados para o aprofundamento deste texto e compreensão das interações complexas localizadas no contexto estudado. Podemos destacar, como temas pesquisados, inovação, inovação pedagógica, currículo e suas implicações, andragogia, processos de ensino e aprendizagem, competências e as relações e influências da tecnologia, permeando todos esses assuntos.

Em uma segunda etapa, foi construída uma pesquisa documental por meio de uma análise exploratória e descritiva. Isso se fez com o intuito de mapear os projetos pedagógicos (PP) e respectivos currículos de cursos de administração selecionados e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de avaliação estabelecidas por órgãos e instituições como Secretaria de Educação Superior (MEC-SESu) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Atualmente no Brasil, conforme o Censo de Educação Superior 2018, os cursos para formação de administradores e de administradores públicos têm ampla representatividade,

contando com 2.337 cursos distribuídos em 1.670 instituições de ensino superior (IES), com 674.327 matrículas. (Brasil, 2019a). No Censo realizado em 2021, são apontadas 620.966 matrículas para 2387 cursos (Brasil, 2022).

A seleção dos cursos analisados obedeceu a critérios como: (i) *rankings* nacionais e internacionais; (ii) representatividade e (iii) acessibilidade, sendo escolhidas as IES mais bem avaliadas. Foram eleitos para análise documental os instrumentos que subsidiam os cursos de ensino superior em administração e a construção de seus currículos: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos (PP).

As IES foram selecionadas com base na avaliação das IES brasileiras pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil 2018a; Brasil 2019a, b e c) e no *ranking* internacional fornecido pela QS World University (Quacquarelli, 2021) que classifica as melhores universidades do mundo em áreas. Do universo dos cursos brasileiros de formação de administradores e de administradores públicos, foram selecionados nove IES e seus 10 cursos respectivos para formação de administradores relacionados no Quadro 1. Com o intuito de preservar a identidade das IES e seus representantes, ao longo deste texto, as IES selecionadas são representadas por códigos numéricos de 1 a 9.

Quadro 1 - IES selecionadas

IES	RANKING QS	CONCEITO CPC	CONCEITO ENADE
1	sim	nada consta	nada consta
2	sim	4	5
3	não	5	5
4	sim	4	5
5	sim	4	5
6	não	3	3 C1_4 C2 ²
7	não	5	5
8	não	5	5
9	não	4	4

Fonte: Silva (2022).

Dentre essas 9 IES e seus 10 cursos, foram analisados 9 documentos: 8 Projetos Pedagógicos e 1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como consequência da

disponibilização por parte das IES. Não foi possível acessar o PP da IES 9. Para a IES 3, utilizamos o PDI.

As informações extraídas da revisão da literatura e do levantamento documental foram analisadas e comparadas com os resultados apurados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas remotamente por meio da plataforma *Teams*, com seis coordenadores dos cursos de administração selecionados que aceitaram os convites: IES 2,3,4,5, 8 e 9. As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas integralmente por meio do uso da ferramenta de captura de voz do *Word*, da Microsoft. Ato contínuo, foram depuradas para extração dos dados, conforme categorias de análise estabelecidas. O roteiro construído para as entrevistas tinha como objetivo principal identificar a existência, ou não, de indicadores de inovação pedagógica, seus atores e obstáculos. Esses dados compõem a pesquisa localizada em Silva (2022).

Buscou-se depreender com mais clareza os componentes e as práticas curriculares dos cursos de administração relatados na literatura, nos documentos institucionais e, principalmente, na voz dos sujeitos em um processo de triangulação.

Para melhor sistematização dos dados e para a ampliação da possibilidade de achados, foi utilizado o *software* N Vivo^{R3} tanto para a análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos, como também das entrevistas. A escolha desse sistema se deu por sua aderência para sistematizar uma análise qualitativa com dados não paramétricos. A ferramenta permitiu selecionar, organizar, explorar e correlacionar as diferentes fontes de pesquisa. Foram delimitadas sete categorias de análise: (i) conexão com o ambiente organizacional, (ii) conexão teoria e prática, (iii) construção em rede, (iv) formação docente, (v) inovação, (vi) metodologias e (vii) tecnologia. A realização das entrevistas foi precedida de todas as etapas previstas na resolução CNS 510/16, observando o código de ética, as exigências via Plataforma Brasil e a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴. Isso foi aplicado a todos os sujeitos que participaram da coleta de dados da pesquisa. A aprovação junto ao Comitê de Ética está sob nº 50480321.6.0000.5482.

Como resultado, construímos indicadores de inovação pedagógica com base nos levantamentos efetuados por meio da revisão bibliográfica, análise documental e análise de dados obtidos por meio das entrevistas realizadas.

3 INOVAR É PRECISO

O ato de inovar não deve ser relacionado exatamente, ou somente, ou ainda exclusivamente, à ação de inventar (Schumpeter, 1997). As definições sobre o tema são vastas: inovação disruptiva, de sustentação, incremental, radical, revolucionária, organizacional, de processo, de produto; dentre outras. Seja qual for a tipologia, o tema da inovação é amplo. Por isso, é preciso delimitar. Dentre tantas dimensões, duas merecem maior detalhamento na construção desta pesquisa: *inovação disruptiva* e *inovação incremental*.

Inovação disruptiva é aquela que constitui o acesso a produtos, serviços ou processos antes não pensados ou inacessíveis. Possibilita às pessoas realizar ou consumir o que antes não era possível, aumentando seu conforto, produtividade ou consumo. O acesso em massa ao computador pessoal é um exemplo clássico desse tipo de inovação (Christensen, 2019). A inovação disruptiva é aquela que traz novas propostas de soluções, desestabilizando o ecossistema no qual se insere ou modificando-o drasticamente e, por conta disso, sofre maiores resistências. Ela é transformacional em sentido amplo.

Já *inovação incremental* se performa em melhorias em produtos, serviços ou processos já estabelecidos. Também possibilita aumento de produtividade ou ainda realiza de modo mais simples o que antes já se fazia e demandava grandes recursos. É ainda chamada de *inovação sustentada* ou *sustentadora*. Computadores mais velozes, baterias mais duráveis, melhor nitidez em imagens, dentre outros são alguns exemplos de inovação incremental (Silva, 2022).

A concepção de inovação se dá enquanto um desenvolvimento e não um acontecimento ocasional e pontual. É um processo que está diretamente relacionado às intencionalidades dos sujeitos, mesmo que inicialmente não esteja totalmente claro que resultados serão, ou não, alcançados, e tampouco se tenha consciência sobre quais os percursos e os obstáculos que podem incorrer.

3.1 Inovação pedagógica necessária

A despeito das instituições de ensino guardarem semelhança com organizações empresariais em vários aspectos, as primeiras apresentam características peculiares que tornam

o desafio de se repensar currículos com métodos e concepções inovadoras, ou não, mais complexo do que desenvolver um novo produto ou serviço e disponibilizar ao mercado. Esse ecossistema é mais amplo e diverso do que supõe quem o observa do lado de fora.

Abordar inovação pedagógica perpassa por outras maneiras de pensar, agir e construir. Tecnologias, metodologias ativas, papel do professor e posturas dos alunos, entre outros, são temas relacionados e interdependentes. É mais do que aprender. É buscar aprender melhor. A inovação nos atos educativos significa tirar do lugar pessoas, métodos, procedimentos seculares, concepções e principalmente crenças que não são mais adequadas ao contexto atual.

Os métodos de ensino, em todos os níveis educacionais, baseados na transmissibilidade e na memorização se mostram ineficazes e têm sido questionados por isso. Alunos chegam ao fim de suas formações tendo recebido uma representativa quantidade de conteúdos, dos quais grande parte não são internalizados, aprendidos ou apreendidos. O cérebro não trabalha ou guarda informações pouco úteis e/ou que não foram utilizadas ou ainda que não são associadas a alguma aplicabilidade ou ainda não se relacionem aos contextos de vida e de interesse do aprendiz (Ausubel, 2003).

Buscar compreender como superar essas questões está diretamente relacionado ao inovar nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para docentes quanto para discentes, compreendendo, ou ao menos tentando compreender, suas diversidades. Alonso (2013, p.326) reforça a importância de atentar às diversidades dos sujeitos e por consequência “[...] às distintas maneiras que as pessoas têm de aprender e que rompe com o molde homogeneizador da nossa escola.” Essa atenção se mostra imprescindível ao pensar e repensar o currículo e, também foi apontada por Christensen, Horn e Johnson (2009) como uma das premissas na construção da inovação educacional. Isso decorre por meio de novas arquiteturas, novos currículos e projetos pedagógicos dos cursos que sejam inovadores e que emergem para superar o modelo que ainda vivemos em nossas instituições.

À complexidade desse cenário soma-se o fato da exigência de habilidades socioemocionais - *soft skills* - como capacidade de solucionar problemas sabendo se relacionar e inter-relacionar com pessoas, com flexibilidade, resiliência, comunicação dialógica, pensamento computacional e criatividade que exigem atos educativos diferentes dos tradicionais (Silva, 2022).

Delimitando para o ensino superior de negócios, observa-se que é pertinente entender como professores estabelecem relações entre conteúdos pré-definidos, teorias sacramentadas e as demandas da atualidade. Não há resposta ou solução única para isso, pois a construção de novos currículos é ampla e complexa.

4 CURRÍCULO E SUAS COMPLEXIDADES

Nas descrições de Gimeno Sacristán (2013, p. 9) sobre currículo localizamos que ele é um espaço de reflexão ao dar forma à educação e que “o currículo nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar”.

Almeida e Valente (2014) o apresentam como carregado de múltiplos sentidos e significados: “o conceito de currículo é polissêmico, variando desde a ideia de grade de disciplinas ou temas a serem estudados em uma determinada sequência até a noção de atos de currículo [...]” (Almeida; Valente, 2014, p. 1167). Os atos de currículo podem ser compreendidos por meio da afirmação de Macedo (2013, p. 427) de que “[...] todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes”. Os atores desta pesquisa abarcam docentes, discentes, organizações empresariais, IES e tantos outros constituintes da sociedade global.

Os atos educativos abrangem, além dos conhecimentos formais, técnicos e os advindos das experiências do cotidiano, a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades – e como ato contínuo, podem refletir, ou não, nas atitudes do sujeito. Segundo Zabalza (Ferrari; Martins, 2020), conhecimentos, habilidades e atitudes-valores são os componentes básicos de toda competência, seja profissional ou no âmbito da vida cotidiana. Gimeno Sacristán (2013) ressalta que competências resultam do processo complexo de ensino e de aprendizagem e de práticas em situações diversas da própria vida e existência.

Os currículos nos cursos de administração precisam se alinhar ao contexto organizacional contemporâneo. Isso não significa que as universidades tenham que ser meros fornecedores de mão de obra qualificada. Longe disso, as instituições carregam seus valores e caminhos, e isso jamais deve ser descartado. Mas, por outro lado, também não se deve sugerir

um *encastelamento* em suas verdades e, conseqüentemente, a manutenção de currículos encapsulados. O equilíbrio na abertura ao novo pode ser uma resposta possível. Pensar na construção de um currículo que, além de meio possível para auxiliar no desenvolvimento de competências, seja pautado na ética e no bem coletivo.

A proposta não é sobre um currículo subserviente para fornecer insumos de mão de obra qualificada ao mercado empresarial. Não se trata de formar um administrador, mas sim de ajudar a preparar um administrador que, com base nos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas, saiba mobilizar e converter toda essa bagagem em ações e decisões atuando no contexto real da imprevisibilidade. Os atos de currículo não podem ser prescritos. Precisam ser refletidos, desenvolvidos, colocados em cena e revistos continuamente para superar a mera instrumentalidade e tecnicismo. Abarcam todos os elementos implícitos na prática social, englobando ética, cultura, cidadania, objetivos e, também a subjetividade inerente da vida humana. O papel do currículo, nesse contexto, é fundamental.

A conscientização de que o conhecimento transmitido para a formação de administradores por meio de currículos tradicionais, fragmentados e desconectados da realidade não atende aos desejos da sociedade contemporânea é recorrente na literatura e na prática. Aktouf (2005, p. 157) propõe:

[...] a educação em administração deve no futuro integrar-se a um projeto social mais amplo, pois a administração é uma disciplina híbrida que repousa sobre um corpus de conhecimentos teóricos, mas, também, sobre as práticas que dão uma finalidade social e econômica à aplicação das teorias.

Morin (2002; 2003; 2007) discute em suas obras a ação do *religar*. Entender o todo para compreender as partes e vice-versa, partindo da premissa que o conhecimento é multidimensional, e que, por conseguinte, forma (ou pode formar) cabeças bem-feitas e não bem cheias. Nessa orientação teórica, a missão do currículo é (re)ligar. Sair do fracionamento, da desconexão apontada por Aktouf (2005) e da segmentação para a construção do conhecimento não volátil com ênfase na formação do ensino superior em administração, em um caminho a ser trilhado para que isso aconteça.

5 TECNOLOGIA E SUAS INFLUÊNCIAS

Vieira Pinto (2005) indica que a tecnologia é gerada nas relações intencionais entre os homens, que se transformam ao produzir e transformar as tecnologias. Na dimensão educacional, a transformação para alunos e professores depende das intencionalidades, dos recursos disponíveis e das habilidades adquiridas. Está para além do viés instrumental. Nesse contexto, as tecnologias, digitais ou não, são utilizadas das mais diversas formas e podem auxiliar no desempenho do educador e no desenvolvimento do educando. Esses aspectos se referem ao que se objetiva e está associado às intencionalidades de ambos os sujeitos. Em geral, se está imerso em tecnologias, mas não necessariamente se apropria dela, sejam alunos, professores ou qualquer outro profissional, incluindo gestores. Isso decorre pelo fato de que, para usar bem a tecnologia, se faz necessário ter apropriação crítica desses recursos.

Essa apropriação, como esclarecida por Borges (2009), é sistêmica, complexa, acontece em espiral ascendente em diferentes níveis, é subjetiva e relacional. E ainda: “[...] não está nem no sujeito e nem nas próprias tecnologias, mas nas relações estabelecidas entre eles; [...]” (Borges, 2009, p. 9).

Para Chartier (1995, p. 184), a apropriação “[...] visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem.” Trata-se de um tomar para si, compreender, aproximando-se dos processos mobilizados na atribuição de significados e sentidos presentes no ato de conhecer.

A influência nos currículos se evidencia pelas possibilidades de repensar saberes que, segundo Valente (2007), acontecem por meio da criação de novas formas de expressão e comunicação dos sujeitos que podem apropriar-se de letramentos diversos e desenvolver novos conhecimentos, competências e habilidades.

Utilizar uma ou muitas tecnologias digitais não significa necessariamente que se está ensinando de modo inovador. A apropriação pedagógica de tecnologias se relaciona com os significados sociais e pedagógicos a ela atribuídos. Isto significa que é preciso ter clareza das condições de apropriação destas tecnologias pelos sujeitos envolvidos no ato educativo. *Hardware* ou *software* diversos utilizados em aula pode agregar dinamismo e possibilitar

aprofundamentos e aproveitamentos maiores, mas também pode ser apenas ilusão.

A relação entre objetivos de aprendizagem e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos, mediados por ferramentas, tecnologias, interfaces e recursos, é que trazem a distinção entre inovação e ilusão. Destacamos que novas metodologias não se limitam a somente colocar no espaço educacional uma infinidade de *hardwares* e *softwares* à disposição de alunos e professores. Como indica Gimeno Sacristán (2013, p. 166): “somos nós que, sob uma visão pedagógica, devemos encontrar a funcionalidade das tecnologias da informação e comunicação (TIC), em vez de serem elas e os interesses que as rodeiam que lhes imponham seu modelo educacional”. A apropriação pedagógica das TIC requer conhecimento instrumental sobre elas associado com o conhecimento pedagógico, o qual se relaciona com a compreensão das contribuições das funcionalidades das TIC, segundo os objetivos de aprendizagem.

Tecnologia é necessária, mas não é a protagonista. A existência de tecnologia no contexto educacional não certifica que há inovação, podendo significar somente uma adaptação para continuar fazendo o que já se faz (Pestana; Pacheco, 2013). Almeida e Valente (2012, p. 60) acrescentam:

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

Os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem podem se valer da tecnologia com suas inúmeras possibilidades, porém não devem ser pautados exclusivamente nela. Nos processos de ensino e aprendizagem, as tecnologias têm papel significativo, porém, não são elas que promovem a revolução e a inovação em sala de aula de forma única e exclusiva. Os reais atores continuam sendo as pessoas, corpo docente e discente. São os sujeitos que podem ter suas possibilidades ampliadas com a mediação da tecnologia.

Almeida (2021) esclarece que as tecnologias são mais do que ferramentas. São linguagens, instrumentos componentes de uma cultura digital; e, portanto, são estruturantes do pensamento. Essa estruturação vale tanto para docentes como para discentes. E ela se relaciona

diretamente com suas intencionalidades e influencia na construção e na vivência dos currículos.

A inovação pode ser concretizada quando, por meio de metodologias que também se apoiam em tecnologia, gera significado, construção e apropriação de conhecimento e da própria tecnologia com suas funcionalidades, interfaces e recursos. As tecnologias permeiam e imbricam os métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem, os currículos e os sujeitos envolvidos, mas não os definem. São ubíquas em uma coexistência sem sobreposição e com possibilidades de transformação. Não são fim, são meio.

6 REDES E POSSIBILIDADES

As empresas e seus negócios, da mesma forma, se transformaram ao longo dos séculos. O que era dado como *líquido e certo* na gestão de algumas poucas décadas atrás não produz, hoje, o mesmo resultado, ou ainda não produz mais resultado algum.

No contexto atual do século XXI, vivencia-se uma realidade complexa, dinâmica e volátil com novas maneiras de se relacionar, incluindo novos modelos de negócios. Tem-se um contexto global onde tudo está *próximo*, sem o estar fisicamente. As distâncias geográficas não são mais impedimentos para ter amigos, relacionamentos, trabalhar e adquirir conhecimento. Tudo e todos estão conectados. As redes são múltiplas em novos territórios.

Destacamos aqui que utilizamos o conceito de rede enquanto construção e atuação de comunidades compostas por diferentes sujeitos que se integram, interrelacionam, contribuem, ensinam e aprendem em trocas infinitas em um intenso intercâmbio de papéis. Os nós nessas redes são múltiplos. Almeida (2017, p. 19) esclarece:

A rede é uma metáfora que entrelaça conhecimentos e práticas em espaços híbridos de representações e negociação de significados, propicia a interação horizontal entre os que a habitam, compartilham informações, produzem conhecimentos, delineiam os próprios caminhos epistemológicos, deixam marcas, participam da tessitura de uma trama de inter-relações entre experiências, valores, hábitos, crenças, conceitos, contextos, mídias e tecnologias, cria contextos de aprendizagem

Nesse cenário de redes e novos papéis, são demandadas formações e construções de conhecimento que ainda se definem. As necessidades para a formação dos profissionais que estão sendo formados e se formarão não são totalmente esclarecidas para que estejam

preparadas para um contexto incerto, dinâmico, acelerado, instigante e complexo. Morin (2002, p. 38) elaborou uma analogia para refletir sobre complexidade.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Ainda segundo o autor, o conhecimento é multidimensional e, desta forma, o tecido social o tece e, também o ajuda a juntar.

Dias (2021) alerta que as universidades que insistirem nos modelos atuais, fechadas em si mesmas, tendem a desaparecer. O autor enfatiza que, para estimular a cultura da inovação, a universidade deve ser aberta, atuar em rede. Acrescenta ainda que essa dinâmica que tem, como objetivo principal, a transformação de *alunos atores* para *sujeitos autores* deve ser desenvolvida em um ambiente acolhedor e flexível.

A cultura da inovação, segundo Dias (2021), prescinde de alguma desregulação como motor de desenvolvimento, permitindo os processos de criação. O autor aponta caminhos na atuação em rede por meio da apropriação de tecnologias e com a construção de pequenos objetivos que levam a pequenas alterações construídas em grupos de trabalho e de apoio. A soma dessas pequenas alterações de modo contínuo se mostra mais viável como percurso do que grandes saltos e disrupções abruptas.

O mundo mudou e está mudando. As perspectivas de compromisso social e cidadania emergem e se mostram mais do que necessárias, inclusive no mundo dos negócios. Esse setor é capaz de alterar os desígnios da humanidade para o bem e para o mal. Para além do objetivo fim de uma empresa de gerar retorno em múltiplas formas, há também o princípio cooperativo entre os setores da sociedade que, juntos, podem consolidar, de fato, a construção de negócios sustentáveis.

Nesse contexto os projetos de extensão se somam para a ampliação de possibilidades. Não é qualquer extensão. É a articulação entre universidade e sociedade, conectando teoria e prática. É a IES junto com a comunidade, considerando suas necessidades sociais e problemáticas contextuais, provocando o desenvolvimento do aluno e saindo de seus muros. Com isso, criam-se redes com múltiplas articulações e alcances, estimulando a expansão e a difusão do conhecimento.

Ao refletir sobre qual currículo abarca e ajuda a construir caminhos para todas essas questões, que englobam múltiplas dimensões para o apoio na formação de administradores que saibam mobilizar os recursos e conhecimentos disponíveis e suas competências para agir e construir soluções e resultados (Le Boterf, 2006), há uma resposta possível: um currículo vivo pautado em ações inovadoras, permeado pela tecnologia, que internaliza os diferentes estilos de ensinar e aprender, que possa, assim, contemplar as diferentes preferências de aprendizagem. Esse currículo deve ser constituído em atos que se movam por meio de metodologias ativas. Para isso, deve, conseqüentemente, existir uma intensa articulação de saberes que possam apoiar a construção de aprendizagens transformacionais entre todos os envolvidos. Esse currículo intercambiado abrange o contexto social e empresarial para além dos muros universitários. Dialoga com empresas, organizações sociais, comunidades e outras IES para criar experiências de aprendizagem, conectando teoria e prática. A busca é pelo desenvolvimento dos alunos por meio da solução de desafios reais que contribuam para melhoria da coletividade e dos negócios em um círculo virtuoso e, assim, se constituindo em indicadores de inovação pedagógica em uma cultura de inovação em rede.

Essa cultura não se constitui – e não se constituirá – de um momento para outro; e nem por rompantes. É um processo intencional que deve ser estruturado coletivamente. Ele se estabelece e se desenvolve passo a passo, superando os entraves e gerando reflexões, ações, correções e resultados.

7 VOZES DAS UNIVERSIDADES

A oferta de cursos no Brasil para formação de administradores tem relação direta com o direcionamento para a industrialização que o país iniciava na década dos anos 1930, capitaneados por Getúlio Vargas. A partir da década de 1940 são criados cursos que são referência até os dias atuais para a formação desses profissionais. Esses cursos seguiam os currículos tecnicistas norte-americanos e foram implementados em nosso território por docentes estrangeiros trazidos para atuar no Brasil ministrando aulas e promovendo as formações docentes iniciais.

Conforme Ribeiro e Sacramento (2010), os currículos dos cursos de administração são

formulados por meio da introdução de disciplinas sequenciais, encadeadas por um sistema de pré-requisitos. Esses currículos são objeto de crítica desde a sua implantação por meio de trabalhos como os de Maurício Tragtenberg (1929-1998), Guerreiro Ramos (1915-1982), entre outros. A despeito de muito tempo ter se passado, as críticas continuam pertinentes e atuais.

Diretrizes diversas foram e são estabelecidas desde então para regulamentação desses cursos. Apresentando um foco no desenvolvimento de competências e habilidades do egresso do curso de administração alinhado ao ambiente profissional, foi publicada a Diretriz Curricular Nacional (DCN) (Brasil, 2021) com prazo de implantação pelas IES de até três anos. Nesse documento, recebem destaque termos como inovação, visão sistêmica, comunicação, pensamento computacional, relacionamento interpessoal e autonomia. Outro ponto que merece apreciação são as indicações da necessidade de alinhamento do percurso formativo definido por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos ambientes organizacionais.

7.1 O que transmitem os documentos

As IES podem definir seus caminhos projetando seus valores e ambições por meio de seus Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Desses derivam seus Projetos Pedagógicos (PP) ou Projetos Político Pedagógicos (PPP) ou ainda Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) para seus cursos e seus currículos. Como toda organização, essa reflexão transportada para documentos é essencial para o desenho de caminhos e para a clareza de objetivos. Os PP, enquanto construção coletiva que devem ser – além de estabelecimento de identidade –, podem apoiar os membros da instituição a compreender as relações de interdependência de suas atividades. Mitigar o risco de currículos e disciplinas fragmentadas perpassa por isso e precisa ser mantido em constante vigilância por meio de contínua ação e reflexão.

A análise realizada tanto no conjunto dos nove documentos quanto de cada documento individualmente fez emergir a consideração de que os projetos em sua maioria são protocolares e defasados, já que pelas datas dos documentos analisados (vigentes entre 2007 e 2015) ficou evidenciado que não há atualização constante. Chama a atenção o fato de que não há significativa convergência entre projetos dentro de uma mesma instituição, apresentando diferenças conforme os *campi* onde ocorre a oferta do curso. Um exemplo é a IES 6 que apresenta distinções nos seus PP referentes aos *campi* C1 e C2.

Os focos relevantes que cada IES divulga em seus documentos se mostram particulares. Nos documentos das escolas vinculadas à mesma Fundação que agrega as IES 2 e 3, é notória a importância das ações de internacionalização, incluindo a dupla titulação e o desempenho nos *rankings* internacionais. Essas diretrizes também se destacam na IES 1. A IES 5 ressalta a formação para o empreendedorismo. Ainda sobre a IES 5, é possível destacar que, a despeito de ser o PP mais antigo (2007), é ressaltado em seu conteúdo uma preocupação sobre a necessária conexão com as demandas da atual sociedade e com a importância de se superar os processos de ensino meramente transmissivos e reprodutivos.

Outro aspecto que emerge da análise é o foco em conteúdos, disciplinas e avaliações formais dentro do modelo que perdura nas instituições há décadas. A significativa abordagem ao foco em pesquisa se mostra mais presente nas instituições públicas. As citações sobre *metodologias* ficam amplas e dispersas com raras menções às *metodologias* ou *aprendizagens ativas* especificamente localizadas nos documentos das IES 2 e 3. É possível encontrar indicações nas demais IES de práticas que coadunam com esse conceito como visitas técnicas e seminários. Interdisciplinaridade também tem baixa abordagem.

O termo *inovação* emerge 89 vezes no conjunto de projetos. Isso indica que não se mostra como foco principal de todas as IES examinadas. Essas menções se concentram, sobretudo, na IES 8 e na IES 6C2. Nas IES 2 e 3 a categoria *inovação* também se destaca, mesmo sem apresentar essa nomenclatura diretamente. As referências às tecnologias são apresentadas 336 vezes, mas se pautam principalmente na descrição de recursos e infraestrutura disponibilizados pelas IES para seu corpo docente e discente por meio de laboratórios e *softwares*. A IES 8 foi a que apresentou maior recorrência desse termo em seu documento, seguida das IES 7, 3 e IES 6C2. Nos documentos com data de elaboração mais recente, o foco em desenvolvimento de competências e habilidades dos egressos se destaca com 255 menções.

Os apontamentos sobre práticas pedagógicas que buscam conectar teoria e prática se concentram principalmente nas IES 1, 2 e 3. A conexão com o ambiente organizacional recebe mais referências nos documentos das IES 1, 3 e 7. A Figura 1 ilustra as análises aqui descritas.

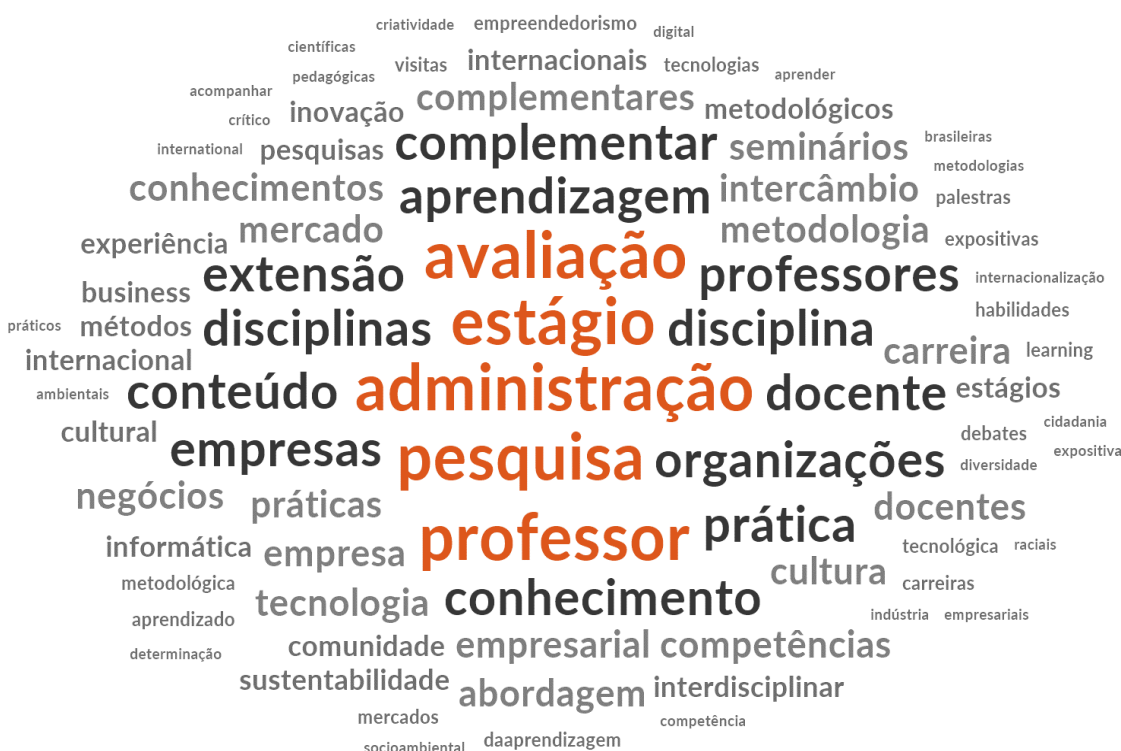


Figura 1 - Termos relevantes no PPC das IES selecionadas

Fonte: Silva (2022).

Constata-se que os projetos pedagógicos das IES analisadas divergem tanto na forma, como em tamanho e conteúdos. Aqui foram tratados documentos que variavam de 36 a 300 páginas. Alguns se aproximavam mais de uma matriz curricular do que um projeto pedagógico propriamente dito. Outros ainda se assemelham a materiais publicitários. Apesar de que projetos pedagógicos devam ser uma construção coletiva, isso ficou pouco evidenciado nas análises realizadas.

Os projetos pedagógicos merecem maior atenção. Mais do que documentos protocolares, eles devem ser orientativos e refletir o contexto da comunidade em que está sendo desenvolvido. Ele também deve ser frequentemente revisado e atualizado, conforme os avanços e as decisões daqueles que compõem a IES. Mais do que bem escrito, o currículo precisa ser vivo, conectado com a realidade e atuante sob atualização contínua.

7.2 As vozes das coordenações

Por meio da análise das entrevistas, com o uso do software N Vivo^R, foi possível identificar os termos de maior destaque. Dos 1.244 termos no conjunto das seis entrevistas, os 100 mais frequentes com 6 letras ou mais, apontam para o foco nos alunos (39 menções), nos docentes/ professores (58 menções), no ambiente organizacional (38 referências) e nos tópicos relacionados ao aprender (18 menções).

Nas entrevistas, destacam-se as significativas referências à inovação que possuem 27 citações. No que se refere às metodologias também foram destacadas com mais de 40 menções, seja como práticas ou metodologias especificamente, incluindo as ativas, e as preocupações em conectar teoria e prática. A Figura 2 ilustra esses destaques indicados.

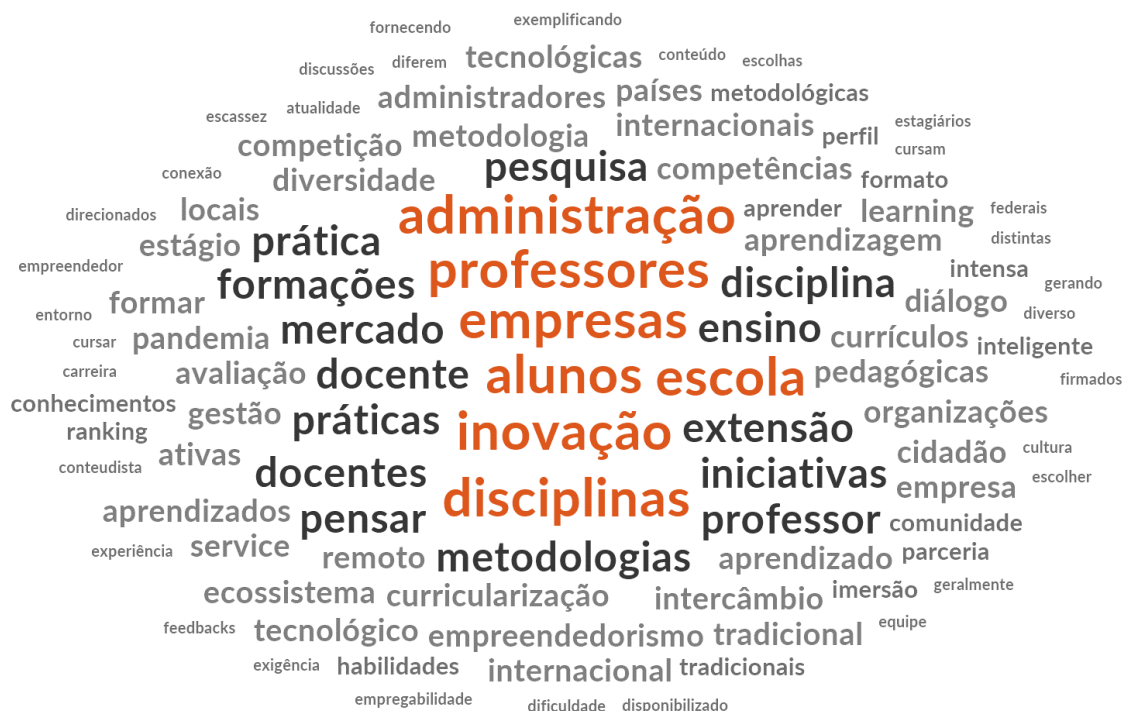


Figura 2 – Termos relevantes presentes nas entrevistas
Fonte: Silva (2022).

A figura 2 também ilustra outros termos relacionados que emergiram como disciplinas e extensão, entre outros. Esses destaques indicam foco no cumprimento de regulamentações,

como no que diz respeito à curricularização da extensão e do desenvolvimento das matrizes curriculares no caso das falas sobre as disciplinas.

Ficou evidenciado na fala das coordenações de curso entrevistadas que algumas estão com a visão ampliada em buscar mudanças para o alcance de melhorias e atualizações. Já outras, a despeito de entender essas demandas emergentes como inevitáveis, se mostram mais limitadas por questões burocráticas e outros obstáculos. A busca pela conexão com o ambiente organizacional emerge na fala das três instituições privadas (IES 2; IES 3; IES 9) e em duas das IES públicas (IES 5; IES 8) – com destaque para a IES 8. Também ficou enfatizado que abordagens centradas em tecnologia não são o foco dos entrevistados, mesmo na IES 9 que tem suas ações em torno de um parque cujo pilar central é tecnologia e o empreendedorismo.

A Unesco (1998) propôs que as formações deveriam propiciar o apoio ao desenvolvimento de cidadãos informados, responsáveis e que efetivamente consigam contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Ao pesquisar os PP e as entrevistas fornecidas pelas coordenações de curso, o termo ética é referenciado 152 vezes em quase todos os documentos com maior destaque para os PPC das IES 3, 7 e 8.

A despeito da significativa quantidade de referências nos documentos analisados que apontam para um perfil dos egressos com destaque para formações éticas e cidadãs, ao analisar os conteúdos, alertas são gerados sobre o quanto o tema precisa ser tratado de modo diferente do que acontece hoje. Duas IES colocaram em suas entrevistas que: (1) o aprendizado ético verdadeiro ainda não acontece (IES 2); (2) a cidadania é pouco trabalhada no currículo (IES 9); (3) o egresso precisa ter visão de mundo enxergando o papel da organização onde está inserido e o seu papel como cidadão (IES 9). As questões relacionadas às formações pautadas em cidadania parecem caminhar à margem dos currículos. Não se mostra como eixo orientador. Isso se refletiu em algumas das falas das coordenações de curso entrevistadas. Há falas como “competências que propiciam a formação cidadã dos alunos” e elas parecem também como expressões nos PP, mas não são vivenciados plenamente na prática, como comentadas pelas coordenações dos cursos.

Além do tema principal das conversas sobre Inovação Pedagógica no Ensino Superior nos cursos de administração, emergiram ao longo das entrevistas temas como a Curricularização da Extensão⁵ que pode ser um caminho viável, desde que intensificado, para atender as demandas de formações de gestores. Para além de um atendimento a uma diretriz

governamental, essa exigência pode significar uma nova atuação das IES, conectando-as a comunidades locais, territorialmente próximas ou não constituindo redes ativas e produtivas.

Com isso, pode-se elevar o potencial para o desenvolvimento de formações transformacionais para o professor, para o alunado, para as IES e para a sociedade, como um todo. Isso evidencia como possibilidade de construção de conhecimentos significativos a partir do que é relevante para quem aprende (Ausubel, 2003) e para quem ensina.

8 CONCLUSÃO

A missão de transformar, fazer mais, abrir as mentes em nossa atualidade dinâmica e explosiva se mostra árdua. Para que o objetivo se torne possível, é necessário desenvolver o currículo e seus atos, refletindo sobre o processo de compreender tudo o que está dentro e fora do ecossistema educacional que se encontra entrelaçado com a cultura e com as experiências dos sujeitos curriculantes, em uma perspectiva crítica, criativa e construtiva.

O novo pode ser construído a partir da reflexão sobre o antigo, o anterior e o tradicional em inter-relação com a realidade, com as necessidades sociais e organizacionais de distintas naturezas, com as intenções pedagógicas e metodologias de trabalho de preferência dos professores, considerando os interesses, expectativas e universo de significados dos estudantes.

Romper ou reformular as concepções já tão estruturadas e arraigadas de uma sala de aula perpassa por desencapsular conteúdos, desfragmentar disciplinas, considerar culturas, valores e interesse vigentes e, principalmente movimentar com ética e respeito tudo e todos: alunos, professores, gestores e instituições. O currículo deve ser pensado e repensado, desterritorializado para o enfrentamento dos desafios nos contextos atuais. Sair da atomização e propiciar desenvolvimento dos sujeitos com base em construções mais amplas que enxergam a necessidade de conhecimentos, valores, competências e habilidades distantes das formações tecnicistas de outrora. A formação humana deve ser integral em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional, física, espiritual e cultural.

Uma formação universitária verdadeiramente humana, ética e cidadã requer uma abordagem holística, integrada e inovadora que transcenda as fronteiras tradicionais do ensino, incentivando a interdisciplinaridade e abordando questões interconectadas. É essencial que

competências como empatia, colaboração, pensamento crítico e responsabilidade social sejam abordadas desde o início do currículo. Isso pode ser realizado por meio da incorporação de projetos interdisciplinares que abordem desafios do mundo real, incentivando os estudantes a conectar conhecimentos científicos, da prática e do cotidiano em contextos complexos e a desenvolver soluções éticas e sustentáveis.

Além disso, a tecnologia deve ser incorporada promovendo não apenas a competência digital, mas também a competência tecnológica ética. O currículo, o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagens, os sujeitos e as tecnologias não são neutros. Tudo e todos apresentam uma relação de interdependência e influência. Uma imensa e imbricada rede.

Os estudantes devem compreender as implicações sociais, econômicas e éticas das tecnologias emergentes, preparando-se para enfrentar dilemas e tomar decisões. A interação em rede envolvendo escolas e sociedade para além dos muros universitários pode enriquecer a perspectiva dos estudantes, preparando-os para desafios dinâmicos com sensibilidade e compromisso com o bem comum. A conexão com a comunidade local e global deve ser focada.

Os resultados podem ser planejados, projetados e almejados, mas jamais serem dados como certos. Mais do que salas de aula, necessitamos de ambientes de aprendizagem, de partilha de conhecimentos, negociação de significados e sentidos, acolhimento das diferenças, convivência harmônica.

O currículo voltado para o século XXI deve abraçar a diversidade e a inclusão, valorizando a multiplicidade de perspectivas culturais e ideológicas, promovendo respeito e compreensão entre diferentes grupos. A educação deve incentivar a reflexão crítica sobre questões globais importantes, como sustentabilidade, justiça social e ética, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos informados e engajados, capazes de enfrentar desafios complexos, tomar decisões éticas, contribuindo de maneira significativa para a sociedade no século XXI.

Ficou destacado nesta pesquisa a necessidade de se fazer diferente nos ambientes de aprendizagem para formação de administradores. É preciso existir uma conexão com as demandas atuais da sociedade, respeitando o humano em todas as suas dimensões. Também é constatado que as dúvidas sobre como fazê-lo são diversas e que as instituições não respondem a elas da mesma forma, nem trazem respostas absolutas.

Respeitar as características do indivíduo, seja ele aluno ou professor, pode ser indicado como um ponto de partida para ultrapassar o ensino massificado e transmissivo. A construção de práticas pedagógicas alinhadas à realidade da sociedade – que inclui organizações empresariais – e os profissionais que as habitam, necessita desse olhar sobre diferentes modos de se propiciar a apropriação do conhecimento e de se considerar a formação de profissionais em uma perspectiva mais humanista, solidária e colaborativa. Afinal, currículo é constituído *para* e *por* pessoas com diferentes características, aptidões, valores, atitudes, culturas e experiências de vida. As diferenças locais e de contexto também demandam atenção como foi possível identificar ao se analisar IES públicas e privadas de diferentes regiões brasileiras e com realidades diversas.

Nesse cenário, o maestro principal é o professor. Ele precisa receber apoio, infraestrutura e formação para poder mobilizar os alunos em seus próprios processos de aprendizagem em um ambiente dialógico e construtivo com apoio no pensamento crítico. Esse contexto deve permitir que ambos sejam protagonistas, tanto docentes, quanto discentes. Um outro protagonista se faz necessário acrescentar: o ambiente externo aos muros das instituições representado por gestores organizacionais. A conexão entre teoria e prática, assim como entre espaço de formação e de exercício profissional, precisa acontecer para além dos estágios obrigatórios. Ficou evidenciado, com a pesquisa, que é urgente sair do ensino estático, fragmentado, linear, descontextualizado e desconectado do ambiente no qual se está inserido. Esses novos desafios requerem novas questões de pesquisa a serem investigadas em estudos futuros.

As práticas identificadas das IES analisadas nesta pesquisa, por meio de seus documentos e entrevistas, evidenciaram elevado foco em creditações internacionais e ranqueamentos e quase nenhuma construção de redes interconectadas para além de suas fronteiras. Ficou evidenciado nas entrevistas que as IES não se comunicam. Vivem dentro de seus muros em um ambiente de competição ao invés de trocas e colaboração. Os intercâmbios relatados se limitam ao intercâmbio de alunos, duplas titulações e alguma vinda de professores estrangeiros para o desenvolvimento de formações locais.

É preciso estabelecer canais de comunicação e diálogo, em vias múltiplas entre as instituições, os alunos, os professores, organizações e com toda a comunidade. É preciso ligar, tecendo junto.

REFERÊNCIAS

Aktouf, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a09v12n35.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. Bases Teóricas e Metodológicas da Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola. In: Almeida *et al.* (orgs.). **Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola**. Recife: UPFE, 2017. p. 13-31.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Valente, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Valente, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1162-1188, maio/out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Alonso, Rafael Feito. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: Gimeno Sacristán, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.

Ausubel, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva.

Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <http://files.mestrado-em-ensino-de-ciencias.webnode.com/200000007-610f46208a/ausebel.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

Borges, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10147>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**, 2018a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>.

Acesso em: 18 out. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta. Brasília: MEC/CNE, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2022

Brasil. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 out. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734509. Acesso em: 18 out. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área**: Administração. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 18 out. 2022.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 14 de outubro de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 18 de outubro de 2021, Edição: 196, Seção: 1, p.47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>. Acesso em: 18 out. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Chartier, Roger. Cultura popular: revisando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2005>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Christensen, Clayton M. **O dilema da inovação**: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso. São Paulo: M. Books, 2019.

Christensen, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

Dias, Paulo Maria Bastos da Silva. **Notas de Aula na Disciplina Docência em Rede na Educação Híbrida**. PUC-SP. 24 mar. 2021. Disponível em: [https://pucsp.sharepoint.com/sites/DocnciaemRedenaEducaoHbrida2/DocumentosCompartilhados/General/Recordings/Reunião agora-20210324_155914-GravaçãodeReunião.mp4?web=1](https://pucsp.sharepoint.com/sites/DocnciaemRedenaEducaoHbrida2/DocumentosCompartilhados/General/Recordings/Reunião%20agora-20210324_155914-GravaçãodeReunião.mp4?web=1). Acesso em: 18 out. 2022.

Ferrari, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. A nobre missão dos professores universitários no século XXI. **Organicom**, v. 17, n. 32, p. 20-28, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/index>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2011a.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.

Gasset, José Ortega Y. **Meditações do Quixote**. Belo Horizonte: Livro Ibero Americano Ltda, 2019.

Gimeno Sacristán, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Jarauta, Beatriz; Imbernón, Francisco. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

Le Boterf, Guy. Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Pessoal, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Macedo, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427- 435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-cabe%C3%A7a-bem-feita.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Pestana, Tania; PACHECO, Jose Augusto. Currículo, tecnologias e inovação: para uma discussão da aprendizagem em contextos educacionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 45-58, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201345>. Acesso em: 18 out. 2022.

Quacquarelli Symonds. **QS World University Rankings**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subjectrankings/2021/business-management-studies>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Ribeiro, Denise Andrade; Sacramento, Ana Rita Silva. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Gestão & Planejamento**, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <file:///Users/anavaleria/Downloads/751-3629-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Silva, Ana Valéria Barbosa da. **Ensino Superior de Administração conectado às demandas do século XXI: inovação pedagógica é possível?** 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30952>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Schumpeter, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

Unesco. United Nation Educational, Scientific And Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** - 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior UNESCO, Paris: 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 02 abr. 2023.

Valente, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano. XI, n. 44, p. 12-15, 2007. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/revista-patio/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Vieira Pinto, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

NOTAS:

¹ <https://odsbrasil.gov.br/home/NewHome>.

² A IES 6 oferece o curso de administração em dois *campi* aqui codificados como C1 e C2.

³ O software NVivo permite a importação e a análise de materiais em idiomas diversos. Ajuda a organizar e analisar documentos em Word, PDFs, vídeos, fotos e arquivos de áudio. O software foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não estruturado a compilar, comparar e decifrar informações.

⁴ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1w4WZGSsfGqZdK08alGC6C_bxxCwDFrTrCXUAnm2HJoc/edit. Acesso em: 18 out. 2022.

⁵ A Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Esse documento define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país com prazo de implantação de até três anos a partir da homologação da resolução (Brasil, 2018c).

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 25/08/2023

Publicado em: 30/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.