UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA CAMPANA

**Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio
ANGRAD 2018**

**São Paulo
2020**

CARLA CAMPANA

**Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio
ANGRAD 2018**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C186p Campana, Carla
Práticas inovadoras na educação superior em
administração - os casos do Prêmio ANGRAD 2018 /
Carla Campana; orientador Elie George Guimarães
Ghanem Junior. -- São Paulo, 2020.
218 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2020.

1. Inovação. 2. Inovação educacional. 3. Educação
superior. 4. Ensino superior. 5. Administração. I.
Ghanem Junior, Elie George Guimarães, orient. II.
Título.

CAMPANA, C. **Práticas inovadoras na educação superior em administração**: os casos do Prêmio ANGRAD 2018. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em: 13/11/2020

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a):	Elie George Guimaraes Ghanem Junior
Instituição:	FE - USP
Julgamento:	Aprovada

Prof.(a) Dr.(a):	Edson Sadao Iizuka
Instituição:	FEI-USCB
Julgamento:	Aprovada

Prof.(a) Dr.(a):	Helena Singer
Instituição:	SEM VINCULO (FFLCH)
Julgamento:	Aprovada

Prof.(a) Dr.(a):	Maria Isabel da Cunha
Instituição:	UNISINOS - Externo
Julgamento:	Aprovada

Prof.(a) Dr.(a):	Manolita Correia Lima
Instituição:	ESPM
Julgamento:	Aprovada

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Elie Ghanem, pelo profissionalismo e pela convivência amigável e à Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, por ter cedido o material para esta pesquisa. Ainda, aos queridos Chico, pela amizade e mentoria, e Alexandre, pelo companheirismo. Por fim, à querida Mariana, pela inspiração.

RESUMO

CAMPANA, C. **Práticas inovadoras na educação superior em administração**: os casos do Prêmio ANGRAD 2018. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa teve como objetivo descrever o processo de criação e implementação de práticas inovadoras nos cursos de administração brasileiros que foram finalistas do Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino-Aprendizagem em Administração 2018, especificamente nas seguintes dimensões: a) motivações, b) objetivos, c) planejamento, d) execução e e) avaliação; com intuito de verificar a hipótese de que essas práticas foram implementadas de forma irrefletida em, pelo menos, uma dessas dimensões. Os procedimentos foram baseados na epistemologia, na ontologia e na metodologia qualitativas, aplicadas a um estudo de casos múltiplos, englobando um conjunto de 23 projetos inovadores levados a cabo por equipes de diferentes instituições que, voluntariamente, participaram do Prêmio ANGRAD e foram consideradas finalistas. O material produzido foi composto pelas fichas de inscrição das instituições e pela transcrição de quatro entrevistas semiestruturadas, realizadas com os responsáveis pelas três iniciativas mais bem colocadas e com o organizador do prêmio. Os dados foram analisados com o auxílio do *software* ATLAS.ti, resultando em 66 categorias de análise. Os resultados sustentam a veracidade da hipótese inicial não pelo encadeamento lógico das etapas do projeto, que se mostrou coerente, mas pela falta de elementos que dessem suporte a esse encadeamento, os quais ensejam significativas oportunidades de melhoria. Dentre os resultados, destacam-se os seguintes: a) com relação às motivações: falhas no diagnóstico; motivações mercadológicas implícitas e explícitas; ocorrência de iniciativas com lógica similar à de reforma educacional em menor escala. b) Com relação aos objetivos: aspiração em superar críticas que repousam sobre o curso de administração, como o excesso de teoria e fragmentação. c) Com relação ao planejamento: prevalência de decisões centralizadas e baixa disponibilidade de recursos financeiros. d) Com relação à execução: protagonismo estudantil às avessas, almejado pelas instituições, mas dificilmente praticado de forma autêntica; fundamentação teórica deficitária; grande importância atribuída à prática da administração; relação estreita com o setor produtivo; papel ambíguo do corpo docente. e) Com relação à avaliação: desestruturação e falta de planejamento.

Palavras-chave: Inovação. Inovação educacional. Educação superior. Ensino superior. Administração.

ABSTRACT

CAMPANA, C. **Innovative practices in business administration higher education: the ANGRAD Awards 2018 cases.** 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aimed to describe the process of creation and implementation of innovative practices in Brazilian business administration programs that were finalists in the ANGRAD Award for Innovation in Business Teaching-Learning 2018, specifically in the following dimensions: a) motivations, b) objectives, c) planning, d) execution and e) evaluation; in order to verify the hypothesis that these practices were implemented in a thoughtless way in at least one of these dimensions. The procedures were based on qualitative epistemology, ontology and methodology, applied to a multiple case study, encompassing a set of 23 innovative projects carried out by teams from different institutions that voluntarily participated in the ANGRAD Award and were considered finalists. The material brought forth is composed of the registration forms of the institutions and the transcription of four semi-structured interviews conducted with those responsible for the three best placed initiatives and the award organizer. The data were analyzed with the aid of the ATLAS.ti software, resulting in 66 categories of analysis. The results support the accurateness of the initial hypothesis, not because of the logical connection between the stages of the project, which proved to be coherent, but because of the lack of elements to support this connection, which provides significant opportunities for improvement. Among the results, the following stand out: a) regarding the motivations: interpretational failures; implicit and explicit profit-driven motivations; occurrence of initiatives with a logic similar to educational reform on a smaller scale. b) Regarding the objectives: aspiration to overcome criticisms that rest on the business administration programs, such as the excess of theory and fragmentation. c) Regarding planning: prevalence of centralized decisions and low availability of financial resources. d) With regard to execution: lack of student protagonism, highly desired by the institutions, but hardly practiced in an authentic way; deficient theoretical foundation; great importance attached to the practice of business administration; close relationship with the productive sector; ambiguous role of the faculty. e) Regarding assessment: lack of structure and planning.

Keywords: Innovation. Educational innovation. Higher Education. Business Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Momentos educacionais brasileiros	48
Gráfico 1	Evolução do curso de administração no Brasil entre 2011 e 2018.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Definição esquemática de inovação	43
Figura 2	Rumos da inovação educacional	47
Figura 3	Categorias de análise.....	78
Figura 4	Visão geral dos 23 projetos	83
Figura 5	Habilidades técnicas, sociais e emocionais presentes nos objetivos.....	101
Figura 6	Fundamentação dos projetos	116
Figura 7	Funções atribuídas à docência.....	164
Figura 8	Painel de resultados.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Artigos relacionados à inovação educacional publicados pela RAEP (2018-2020)	66
Tabela 2	Inscritos, finalistas e premiados pelo Prêmio ANGRAD 2018	67
Tabela 3	Distribuição geográfica dos finalistas do Prêmio ANGRAD 2018	75
Tabela 4	Origem das iniciativas	87
Tabela 5	Motivações para inovar	88
Tabela 6	Formas de diagnóstico	93
Tabela 7	Verbos mais utilizados nos objetivos	99
Tabela 8	Categorização dos objetivos	100
Tabela 9	Tipos de ações propostas	108
Tabela 10	Panorama das referências bibliográficas	113
Tabela 11	Ocorrências de métodos nomeados	115
Tabela 12	Evidências de protagonismo estudantil	132
Tabela 13	Ocorrência de temas selecionados	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABPr	Aprendizagem Baseada em Projetos
ADM	Administração
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEA	Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem
CFA	Conselho Federal de Administração
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENANGRAD	Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getulio Vargas
FGV-EAESP	Fundação Getulio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBFAN	International Baby Food Action Network/Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar
LASPAU	Latin American Scholarship Program of American Universities

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MOOCs	Massive Open Online Courses
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBL	Problem Based Learning
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAEP	Revista Administração: Ensino e Pesquisa
REA	Recursos Educacionais Abertos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEBRAE-SP	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STHEM	Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TICC	Tecnologias da Informação, Comunicação e Computação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	INOVAÇÃO E TRADIÇÃO EM EDUCAÇÃO	31
2.1	Sociedade do Conhecimento e Tradição	31
2.2	Educação Tradicional	33
2.3	Educação Inovadora	40
2.4	Momentos de Renovação Educacional no Brasil	47
3	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	51
3.1	A Emergência da Educação Superior no Brasil	51
3.2	As Práticas Pedagógicas na Universidade Recém-criada	56
4	OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	58
5	A ANGRAD E O PRÊMIO DE INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM	64
5.1	ENANGRAD	65
5.2	RAEP	65
5.3	Prêmio de Inovação em Ensino e Aprendizagem	66
6	OPÇÃO METODOLÓGICA DESTA PESQUISA	68
6.1	Tipificação da Pesquisa	68
6.2	Os Casos Estudados	72
6.3	Procedimentos de Análise	76
6.4	Validade dos Achados e Limitações da Pesquisa	79
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
7.1	Visão Geral	82
7.2	Motivação	86
7.3	Objetivos	99
7.4	Planejamento	103
7.5	Execução	108
7.5.1	Características do método	108
7.5.1.1	Fundamentação teórica	113
7.5.1.2	Impacto das Tecnologias da Informação, Comunicação e Computação (TICC)	118
7.5.1.3	Avaliação da aprendizagem	122
7.5.2	Habilidades sociais, emocionais e trabalho em equipe	125

7.5.3	Metodologias ativas e protagonismo às avessas.....	129
7.5.4	Influência do setor produtivo.....	143
7.5.5	Influência de avaliações externas	156
7.5.6	O papel do docente	158
7.6	Avaliação dos Projetos	168
8	CONCLUSÃO.....	172
REFERÊNCIAS		178
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....		197
APÊNDICE B – Informações Gerais dos Casos		198
ANEXO A – Regulamento do Prêmio ANGRAD 2018		211
ANEXO B – Parecer da Comissão de Ética		218

APROXIMAÇÃO COM O TEMA E COLOCAÇÃO DO PROBLEMA – TRAJETÓRIA PESSOAL

A pesquisa que aqui se expõe pretende contribuir para o conhecimento de como se dá o processo de criação e implementação de práticas inovadoras nos cursos de administração no Brasil. Antes de iniciar o relato detalhado do processo de investigação, acredito ser útil compartilhar o caminho que percorri para a delimitação do problema de pesquisa.

Minha aproximação com o tema da inovação na educação superior aconteceu por meio de minha experiência profissional nos últimos cinco anos, durante os quais tenho atuado como pesquisadora e integrante de projetos educacionais no Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (CEDEA) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP). Para fazer frente a demandas profissionais, fiz parte da elaboração de um levantamento de tendências nacionais e internacionais em educação superior, que incluiu entrevistas com empregadores, alunos, ex-alunos, potenciais alunos, assim como participação em congressos acadêmicos, em eventos de divulgação e em cursos de formação. Uma síntese das principais tendências identificadas naquele levantamento pode ser vista no artigo de Aranha (2015). De posse de tais insumos, fiz parte da equipe de desenvolvimento do Programa Intent: Formação Integrada para Liderança Empreendedora, no curso de administração de empresas da mesma instituição. O Intent esteve entre os finalistas em três prêmios relacionados à inovação em educação, sendo dois nacionais e um internacional.

Essa trajetória me trouxe familiaridade com o tema, além de muitas inquietações e dúvidas que me levaram à investigação sistemática a respeito. Começava um longo processo de definição do problema de pesquisa, permeado por avanços e retrocessos, como imagino que seja comum. Exponho, a seguir, algumas das reflexões que me guiaram.

Começo com aquilo que aprendi na camada mais superficial das ideias sobre inovação educacional. São aquelas às quais se tem acesso pela mídia, por *sites*, cursos de curta duração e eventos de divulgação. Essas foram as primeiras fontes com as quais me deparei em minhas iniciativas de pesquisa e que, pouco a pouco, fui compreendendo, caracterizando e questionando.

O que aprendi, em primeiro lugar, foi que existe um certo consenso em torno da ideia de que a partir do surgimento da escola moderna, as práticas escolares não mudaram muito. Em mais de uma ocasião (lendo textos, participando de eventos ou de conversas), deparei-me com a anedota do médico, que diz mais ou menos assim: se um médico que viveu no século XIX se

materializasse em um centro cirúrgico do século XXI, não teria a menor ideia de como operar o paciente. Já um professor do século XIX se sentiria perfeitamente à vontade para ensinar no século XXI, uma vez que pouca coisa mudou de lá para cá, exceto a cor do quadro. É uma narrativa bastante propagada, embora não seja verdadeira, talvez em ambos os casos. De qualquer forma, podemos ter certeza de que o mundo mudou e os alunos também mudaram, aparentando cada vez mais desalinhamento ao modelo tradicional de ensino, centrado na aula expositiva, na visão do professor como detentor do conhecimento, na aprendizagem por transmissão e na visão do estudante como um ente passivo. Fica a impressão de que a escola, qualquer que seja o nível de ensino, é uma instituição tradicional que, na estrutura social, cumpre um papel muito importante não somente de inserção dos indivíduos na produção intelectual humana, como também de legitimação e manutenção da ordem social e econômica, o que a torna especialmente resistente a mudanças.

Embora persista a ideia de que a educação não se transformou, de tempo em tempo algumas coisas mudam; seja por meio de reformas governamentais, pelo aparecimento de novas teorias educacionais ou pela implementação de mudanças procedimentais mais significativas. Quando isso acontece, nem sempre o resultado corresponde ao prometido. A impressão é de que existe um abismo entre os decisores, seja a academia ou os setores governamentais (frequentemente assessorados por acadêmicos) e a instituição educacional. Em geral, em pouco ou nada os atores escolares são envolvidos e, diante da falta de familiaridade destes com o que foi planejado e decidido, é necessário traduzir a nova teoria para a realidade. Neste ponto, outra equipe entra em cena. São os chamados especialistas, que são incumbidos de simplificar o complexo, transformando-o em apostilas com o passo a passo para a adoção do novo método que, a essa altura, pode já ter se tornado a mais nova moda em educação. A implantação é feita de maneira mandatória e ao professor chega imposta, é recebida com resistência e, por fim, tem grandes chances de não dar certo.

Embora haja resistências, transformações sociais, econômicas e políticas pressionam e movimentam os sistemas educacionais. Um dos acontecimentos mais marcantes nesse sentido foi o advento e popularização de Tecnologias de Informação, Comunicação e Computação (TICC), que acabaram por afetar a educação. Em primeiro lugar, com a progressiva massificação da internet, experimentamos expressivas mudanças na maneira como lidamos com a informação. As pesquisas escolares se tornaram mais fáceis, com o acesso rápido a diversas fontes de informação; por outro lado, tornou-se também mais complexo estabelecer o grau de confiança dessas fontes. O estudante não enxerga mais o professor como único detentor do conhecimento – este pode ser acessado com facilidade pelo celular dentro da sala de aula. Os

aparelhos eletrônicos multiplataforma também levam distrações para a aula, como as mídias sociais, as mensagens instantâneas, o fone de ouvido e uma série de coisas que podem ser mais interessantes do que a aula.

De posse dessas primeiras impressões, busquei a literatura especializada para verificar como os sistemas educacionais estavam se posicionando diante da pressão por inovação. Autores afirmam que o primeiro movimento de resposta veio da criação e da absorção de tecnologias pedagógicas, mais adaptativas do que disruptivas, como a lousa eletrônica, os laboratórios com computadores (sempre com o acesso condicionado a uma infinidade de restrições) e as primeiras iniciativas de educação a distância on-line. Tais tecnologias acabaram sendo novos instrumentos modernos a serviço do mesmo modelo (COSTA, 2010; DEMO, 2010; MASETTO, 2011).

Mais recentemente, os recursos tecnológicos têm sido explorados de maneira diferente. Os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) popularizaram-se e oportunizaram acesso aberto e gratuito a cursos de grandes universidades do mundo inteiro, assim como a videoaulas disponibilizadas on-line e que recebem milhões de acessos como, por exemplo, as aulas que compõem a Khan Academy. Plataformas de ensino adaptativo traçam trilhas de aprendizagem personalizadas para cada estudante; aplicativos e jogos educativos surgem todos os dias; blogues, *sites* e redes sociais integram os métodos de aprendizagem, prometendo melhorá-la e atrair a atenção dos estudantes (SANTOS, A. I., 2012).

Em outra frente, alguns professores buscam fazer diferente na própria prática didática, dentro e fora da sala de aula. Nos Estados Unidos, os professores de química Jonathan Bergmann e Aaron Sams, por exemplo, tiveram a ideia de gravar suas aulas para ajudar alunos que precisavam faltar com frequência. A iniciativa agradou tanto que os vídeos passaram a ser utilizados por todos os alunos, como forma de lembrar, revisar e estudar. Os professores, então, pensaram em literalmente inverter seu método de ensino. O que antes era feito em sala, a famosa aula expositiva, passou a ser tarefa de casa, disponibilizada em vídeo para ser assistida antes de cada aula. Para dentro da sala de aula vieram as atividades que costumavam ser feitas em casa, os exercícios, os problemas de maior complexidade e, além disso, discussões em grupo, debates, desenvolvimento de projetos etc. Esse método inovador foi batizado de sala de aula invertida ou *flipped classroom* (BERGMANN; SAMS, 2012).

Em um movimento parecido estão práticas que têm sido citadas com frequência em publicações sobre inovação educacional, como a aprendizagem baseada em problemas ou *problem based learning*; a aprendizagem ativa, *active learning* ou *learning by doing*; a aprendizagem por meio dos pares ou *peer instruction* que, assim como a sala de aula invertida,

têm como diferencial a aprendizagem centrada no aluno, considerando-o ativo, condutor de sua própria trilha de aprendizagem e numa posição mais horizontal com relação aos professores. Além disso, busca-se superar o conteudismo e a transmissão de conhecimento, dando-se preferência à experimentação (BONWELL, 1999; FREITAS, R. A. M. M., 2012; GOMES et al., 2010; KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012; UNGARETTI et al., 2015). É só passar o olho pelos termos em inglês no parágrafo para notar que essas metodologias que estão chegando ao Brasil vêm de fora, dos Estados Unidos principalmente. É notável como as publicações que apresentam essas tecnologias, muitas vezes, não são acompanhadas de contexto, de histórico e até de fundamentação pedagógica para sustentar as práticas defendidas.

O mesmo acontece quando a inovação vem de outra área do saber e é adaptada à educação ou quando conceitos do mundo dos negócios aterrissam na educação e termos como eficiência, produtividade, gerenciamento e competências começam a ganhar espaço. Esse fenômeno já é bastante conhecido e estudado juntamente com seus correlatos: a mercantilização da educação, a educação a serviço do mercado e, mais recentemente, o produtivismo no ensino superior (SGUISSARDI, 2015; ZUIN; BIANCHETTI, 2015).

Há, também, abordagens mais bem fundamentadas, como é o caso do *design thinking* e *theory U*. Embora não caiba entrar em detalhes e, com a ressalva de estar-se simplificando, ambas propõem novos modelos de pensamento em face aos desafios dos tempos atuais, buscando reconciliar dicotomias como corpo-mente, indivíduo-sociedade, parte-todo (SCHARMER, 2009). Noto que há, nessas teorias, uma preocupação social legítima, algo que julgo importante em qualquer iniciativa que se proponha repensar a sociedade e/ou a educação, seja qual for sua orientação.

Por fim, destaco a presença e a influência das chamadas escolas democráticas, dentre as quais um exemplo de destaque é a Escola da Ponte de Portugal. Nesse modelo, as rupturas tendem a ser maiores e elementos tradicionais como o espaço físico da sala de aula, a divisão por idades, por série e o currículo estruturado caem por terra. São escolas públicas e particulares que, embora em número ainda reduzido, vêm quebrando as regras do ensino tradicional (LOVATO; GOUVÊA, 2017). Chama a atenção o fato de as crianças se adaptarem muito bem a esse modelo, como pode ser visto em suas falas eloquentes, autônomas e argumentativas, por exemplo, em documentários como *Quando Sinto Que Já Sei* (2014) e *Tarja Branca* (2014). Em contraste, tive a oportunidade de observar um grupo de alunos de pós-graduação reunidos antes da realização de uma prova. Acompanhei, por um tempo, a agitação em que se encontravam checando freneticamente a compreensão dos conceitos, relendo rodapés dos textos e planejando as melhores estratégias para colar. São provocadoras as reflexões que emergem quando se

colocam lado a lado essas duas situações: a criança que traça sua trilha de aprendizado de acordo com suas próprias decisões e o adulto na pós-graduação que precisa colar na prova para passar.

Após percorrer esse caminho e refletindo sobre meus primeiros aprendizados, deparei-me com os muitos desdobramentos, dúvidas e lacunas que foram, de alguma forma, os meus primeiros problemas de pesquisa. Para muitos destes, achei resposta na literatura; para outros, ficaram lacunas que ajudaram a definir o problema desta pesquisa. Algumas das reflexões suscitadas eu revelo a seguir.

Inovação é aquilo que é novo e/ou inédito? Nem sempre, quase nunca. É o que diz a literatura (GHANEM, 2012a, 2018; ROGERS, E. M., 1995), que considera inovador aquilo que é novo em determinado contexto. Pessoalmente, essa consciência me chegou de uma maneira bastante curiosa. Participava de um evento promovido por alunos do ensino superior que desejavam repensar a educação. Os convidados eram de diversas procedências e idades. Estávamos em um círculo com aproximadamente 10 pessoas e o tema em pauta naquele grupo era inovação. Um dos participantes lembrou a todos que, embora muitos façam relação direta entre inovação e tecnologia, existem outras formas de inovar como, por exemplo, o método que utilizávamos naquele momento: uma conversa em círculo. Se imaginarmos que a comunicação entre pares é uma das formas mais básicas de relação entre as pessoas e que aplicar isso na educação é inovar, percebemos o quanto o sistema educacional se afastou do que é humano. A princípio parece ilógico, ou pelo menos um engano, imaginar que o diálogo possa ser considerado uma inovação em educação, mas se olharmos mais de perto, podemos perceber que, em muitos contextos, não há espaço para dialogar na sala de aula. Nos momentos específicos em que lhe é permitido, o estudante pode discursar, perguntar e debater, mas o diálogo fica quase sempre reservado a outros âmbitos.

Ao invés do diálogo, o que tem mediado a relação educativa no universo escolar são elementos tão fetichizados, esgotados e irrefletidos como o vestibular, o diploma e as notas. Nesse sentido, talvez inovar seja retomar o essencial: a conversa em roda, o valor humano, a convivência social.

Tomando como referência a definição de trabalho educativo de Saviani (1995a, p. 17), temos que este é o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, assim, uma educação emancipatória é aquela que oferece a oportunidade de ter contato com a produção histórica e cultural humana e acrescentar elementos a ela, auxiliando na humanização do sujeito, no sentido de situá-lo historicamente, dentro da cultura e do mundo social que o cerca. Em uma entrevista, o educador José Pacheco disse que quem leu Vigotski não pode continuar dando aula

(TOKARNIA, 2016), chamando atenção para o fato de que muito do que hoje está emplacando como inovação já foi enunciado por estudiosos e educadores no passado, mas não foi colocado em prática. Tais ocorrências podem ser observadas nas ideias do próprio Vigotski, como citou Pacheco, mas também em Freinet, Dewey, Freire, Montessori, entre outros. Por quê? Parece que isso se dá pelo momento histórico em que vivemos e seria importante investigar quais mecanismos estão operando em contrário ou em suporte às inovações educacionais.

Discorrendo sobre os fatores que legitimam o sistema capitalista, Souza, J. (2012) destaca que o capitalismo é capaz de mobilizar as “[...] construções simbólicas já existentes e que desfrutam de alta penetração social em cada contexto, conferindo-lhes um sentido novo que permita adaptá-las às exigências da acumulação de capital” (SOUZA, J., 2012, p. 30). Nesse sentido, a inovação educacional poderia estar engendrada nesse processo, que o autor chama de antropofágico, resultando em iniciativas que contribuem para a manutenção de um sistema de acumulação de capital. Nesse ponto, as pesquisas divergem. Embora a maioria seja entusiasta da adoção de práticas inovadoras e não apresentem problematizações a esse respeito, outras são mais críticas e denunciam certa adoção irrefletida (ALTENFELDER; CARVALHO; PERES, 2018; PUGLIESE, 2018).

Aparentemente, teorias educacionais tradicionais e metodologias inovadoras não têm nada em comum. Se as teorias tradicionais – que remetem às práticas iniciadas por Comenius, Ratke e os jesuítas, no século XVI – são datadas, as metodologias inovadoras estão sendo vistas como a salvação da lavoura (ALTENFELDER et al., 2018; PUGLIESE, 2018). É possível reconciliar esses dois universos procurando entender o radical das metodologias inovadoras?

Essas questões pareciam mostrar a necessidade de aprofundamento, problematização e entendimento teórico e conceitual na implementação de práticas inovadoras na educação. Conduziam a um problema de maior amplitude, que poderia ser enunciado mais ou menos assim: do que estamos falando ao tratar de práticas inovadoras na educação?

Ciente de que a condução de um projeto de pesquisa nos moldes de um doutorado pode almejar apenas contribuir para a inteligibilidade de uma pequena parte de uma realidade complexa, realizei um esforço de foco diante do grande problema que estava buscando perseguir. Essa delimitação foi balizada por interesses pessoais e pelas possibilidades metodológicas que se apresentaram.

Num primeiro momento, pensei em trabalhar com uma população específica de professores da Universidade de São Paulo (USP), a saber, aqueles que se inscreveram para apresentar as suas práticas nas três primeiras edições do Congresso de Graduação da USP, ocorridas em 2015, 2016 e 2017. O evento, iniciativa da Pró-reitoria de Graduação, apresenta-

se como um fórum dedicado à partilha de experiências e inovações no ensino de graduação. Uma vez que as inscrições para o congresso são espontâneas e seu foco é inovação no ensino, os professores participantes constituiriam população adequada para a investigação que se estava encaminhando.

Em 2018, no entanto, tive a oportunidade de conhecer e participar do Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem. Vi a experiência como uma oportunidade de pesquisa a ser considerada. Tendo sido lançado oficialmente em 20/04/2018, o prêmio, concedido pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), tem como objetivo

[...] reconhecer as Instituições de Ensino Superior – IES – Coordenadores, Docentes e Discentes que têm inovado no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Administração, assim como apresentado reflexões sobre essa temática, de tal forma a contribuir, principalmente, com a melhoria da qualidade das IES associadas à ANGRAD e, complementarmente, às demais IES que atuam com o curso de Administração no Brasil (ANGRAD, 2018, p. 2).

Como uma das concorrentes ao prêmio, conheci as 23 iniciativas finalistas, reconhecidas como meritórias pelo quadro de especialistas convidados para o julgamento. Acabei identificando nessas iniciativas um recorte promissor, pois ali se apresentavam, de forma minimamente padronizada, dados qualitativos sobre a implantação de práticas inovadoras em cursos de administração em todas as regiões do Brasil, que foram avaliados e reconhecidos por um quadro de especialistas isentos. O regulamento do prêmio prevê a cessão de direitos de divulgação do material para a ANGRAD e a publicação de um livro impresso e digital, o que aconteceu em 2019 (IIZUKA, 2019). A ANGRAD gentilmente concordou em ceder o material antecipadamente para esta pesquisa.

O acesso ao material me ajudou a formatar a versão final do problema de pesquisa, assim expresso: como as instituições que voluntariamente concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem 2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras?

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de investigação dentro do grande tema inovação educacional. Mais especificamente, pretende descrever como as instituições que voluntariamente concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem 2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras. Por criação, aqui compreende-se o processo de identificação de uma oportunidade de intervenção na realidade e a ideação de um projeto para tal; implementação é entendida como colocar algo em execução, efetuar, fazer.

No campo da educação, inovação é um conceito tanto mobilizador quanto polêmico. É mobilizador, seja porque a educação é constantemente cobrada a inovar acompanhando as mudanças sociais, seja porque ela mesma é considerada um dos motores destas mudanças (CASTRO, 2011; ENARSON, 1960; GHANEM 2012a). E é polêmico pela discussão que se trava acerca dos significados partilhados sobre a dicotomia tradição-inovação, muito pela tendência de identificação, também dicotômica, de tais termos com ruim-bom, ultrapassado-moderno etc. (ENARSON, 1960; SIEVERS, 2007).

Mais pela via da mobilização do que pela via da polêmica, inovação educacional é um apelo social dos dias atuais, uma vez que vivemos o que Sievers (2007) chamou de neofilia, ou culto ao que é novo. Uma busca rápida em veículos de mídia, portais especializados e órgãos oficiais oferece insumos recentes para ilustrar essa tese. O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, em 25 de março de 2019, celebrava a iniciativa Santos do futuro, em Santos (SP), na qual duas escolas municipais estavam oferecendo “[...] uma porta para as profissões do futuro ainda no ensino fundamental” (BRASIL, 2019). O projeto privilegia a aprendizagem prática por meio de oficinas que englobam conteúdos de robótica, programação, educação financeira e empreendedorismo, atuando como preparação precoce para o mercado de trabalho. Na mesma semana, um programa televisivo matinal da Rede Globo exibiu uma entrevista com Conrado Schlochauer, empreendedor e especialista em inovação educacional. Durante a entrevista, o convidado defendeu a aprendizagem autodirigida ao longo da vida e afirmou que o indivíduo deve ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, sem terceirizar isso para alguém (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 2019).

O portal especializado Porvir, que se define como uma iniciativa “[...] que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais” (PORVIR, [2012?]), apresenta em sua página inicial uma série de artigos e reportagens sobre inovação educacional em todos os níveis de ensino. Entre as reportagens, chama atenção uma que anuncia a

mobilização chamada Escolha Transformar. Pesquisando a iniciativa, encontra-se o manifesto de um grupo de pessoas “[...] que acreditam que a transformação da escola é possível, relevante e urgente” (ESCOLHA TRANSFORMAR, [201-?]). Seu conteúdo, como é de se esperar, conclama para a transformação imediata da educação pela via da adequação às necessidades das crianças do século XXI.

O próprio Porvir abre espaço para o contraponto ou a polêmica, como me referi aqui. O artigo de Gustavo Pugliese, intitulado Por que (e para quê) Tantas Metodologias? (novembro de 2018), discorre sobre a proliferação e popularização das chamadas metodologias ativas de aprendizagem. O autor denuncia que tais metodologias se tornaram um rentável nicho mercadológico e que estão sendo empacotadas e vendidas como *fast food* na esperança de, por si só, sanar uma anunciada crise na educação (PUGLIESE, 2018). Outra contribuição vem do artigo Educação Precisa de Professor, assinado por Anna Helena Altenfelder, Sílvia Carvalho e Tereza Perez, em outubro de 2018, na Carta Educação. As autoras fazem a defesa dos professores frente às pressões por melhores resultados na educação. Segundo elas, as ações com objetivo de melhorar indicadores de aprendizagem frequentemente se traduzem na adoção de “[...] materiais prontos, tecnologias importadas de contextos muito diferentes dos da educação, cursos com conteúdos generalistas e manuais de passo-a-passo, que colocam docentes no lugar de meros executores” (ALTENFELDER et al., 2018). As soluções ideais passariam pela melhora nas condições de trabalho dos professores, bem como pela valorização do seu papel e da construção coletiva de soluções, levando em conta as especificidades contextuais.

Além de a educação inovadora ser considerada uma verdadeira panaceia, a própria educação em si é, muitas vezes, apontada como nossa maior esperança de dias melhores pela via do progresso social. Em artigo de 2012a, Ghanem registra a discrepância entre o sentido atribuído à educação pelos estudos de enfoque sociológico e pelas autoridades públicas e profissionais da área escolar. Exemplos ilustram que a opinião declarada de autoridades públicas e de profissionais da organização escolar não apenas é similar à opinião do público em geral, mas também “[...] localiza a educação em posição central como fator de mudança social” (GHANEM, 2012a, p. 214). Essa visão, no entanto, não coaduna com as conclusões de pesquisadores da área da sociologia que investigam mudanças sociais. É natural, pela complexidade do tema, que os autores não apresentem consenso a respeito do posicionamento da educação como facilitadora ou dificultadora de mudanças. Porém, em nenhum dos 13 autores investigados, “[...] a educação assume a condição de fator determinante, influente ou condicionante positivo da mudança social” (GHANEM, 2012a, p. 228).

Segundo Cavallo e colaboradores (2016), a sociedade civil brasileira oferece variados exemplos de inovação e criatividade, sendo os mais conhecidos o futebol e o Carnaval, aos quais também podem ser acrescentados a música, a televisão, a dança, a arquitetura e o humor. Os autores fazem uma releitura positiva do termo ‘jeitinho brasileiro’ de forma a valorizar a maneira como o povo brasileiro inova e se desdobra para “[...] encontrar soluções, independente do tamanho do problema e, em muitas situações, com recursos limitados e inadequados” (CAVALLO, et al., 2016, p. 150). No campo educacional não é diferente. Já foram mapeados¹ numerosos casos de inovação, visando seja à superação de situações adversas, seja à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, uma das iniciativas educacionais que atualmente é conhecida por suas práticas diferentes das costumeiras é o Projeto Âncora, em Cotia (SP). O projeto se define como uma associação civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, que inclui uma “[...] escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, implantando um modelo organizacional de gestão democrática e uma reorganização das estruturas educativas tradicionais” (PROJETO ÂNCORA, [1995?]).

A Escola da Ponte e o projeto Âncora são apenas dois exemplos de inovação na educação básica, entre muitos outros, da rede pública e privada. Outras iniciativas também têm sido disseminadas ao grande público por meios diversificados, dois exemplos são o documentário Quando Sinto que Já Sei (2014) e o livro Caindo no Brasil (DIB, 2015).

Em comparação com a educação básica, o tema da inovação na educação superior figura com menor frequência na mídia e nas publicações especializadas. Frequentemente, à educação superior é creditada a produção de inovações para a sociedade por meio dos desenvolvimentos tecnológicos relativos à pesquisa científica e pelo seu papel na formação de agentes transformadores (DELORS, 2001; ETZKOWITZ et al., 2000). Mais presentes do que a inovação educacional são os desafios do acesso (expansão e democratização); da permanência (evasão); da sustentação financeira (inadimplência no setor privado e a escassez de recursos no setor público) e da qualidade educacional, avaliação e reconhecimento das instituições (DINIZ; GOERGEN, 2019; NEVES, 2007; WAGNER; CUNHA, 2019a).

A educação superior atende a uma parcela pequena da população brasileira. Embora na primeira década dos anos 2000 tenha havido um aumento expressivo nas matrículas e no número de instituições, principalmente na rede privada, em 2017, apenas 15,7% dos brasileiros

¹ A esse respeito ver, por exemplo, o Mapa de Inovação e Criatividade de Educação Básica (disponível em http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php) e o mapa da Reevo (disponível em <https://reevo.wiki/Experiencia>).

tinham formação superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2018). O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a expansão da rede federal colaboraram para o acesso, mas as crises econômica e política que se seguiram levaram à diminuição de recursos públicos, à evasão e à inadimplência. Houve ainda a formação dos grandes conglomerados por meio de compras e fusões de instituições, com destaque para o crescimento dos grupos Kroton e Estácio (SGUISSARDI, 2015).

À crise política e econômica que tem afetado a educação superior somam-se crises de outras naturezas. Cunha (2016) endossa esse posicionamento, corroborado, segundo a autora, por outros autores, dentre os quais Santos, B. S. (2010), que afirma que a universidade do século XXI enfrenta três crises. A primeira de hegemonia diante das contradições nas funções que são atribuídas à universidade ao longo do tempo, que pendulam entre a produção da alta cultura e de conhecimentos instrumentais. A segunda aponta para um dissenso sobre a legitimidade do modo de operação das universidades por serem seus benefícios restritos apenas aos que conseguem ter acesso a esse nível educacional. A terceira crise, por fim, é institucional, e se reflete pela batalha entre a autonomia universitária e as pressões de submissão a critérios de eficácia e produtividade.

Mesmo diante desse complexo cenário, é possível encontrar algumas iniciativas inovadoras sistemáticas na educação superior, dentre as quais se destaca o consórcio STHM Brasil. STHM é a sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática, movimento que surgiu no Estados Unidos e que busca valorizar o ensino e aprendizagem dessas áreas do saber, motivado pelo impacto que os desenvolvimentos e inovações nas áreas tecnocientíficas têm na sociedade. Originalmente, a sigla não tinha o H de humanidades, o qual foi acrescentado por algumas instituições, inclusive a brasileira, como resposta às críticas de que o movimento era muito focado nas ciências exatas.

O consórcio STHM Brasil foi criado em 2013 e tem como objetivo promover a inovação e o aprimoramento da educação superior por meio da utilização de metodologias ativas. Nascido da iniciativa de 11 instituições em conjunto com a *Latin American Scholarship Program of American Universities* (LASPAU), uma organização sem fins lucrativos com foco em fortalecer a educação superior na América Latina e Caribe, o consórcio conta hoje com mais de 40 instituições afiliadas e promove formação de professores, missões técnicas e fóruns de compartilhamento de experiências. Seu foco está no estudo, na implementação e na disseminação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de publicizar o

conhecimento existente dentro do consórcio, o STHM Brasil criou o *Journal on Active Learning* (MATTASOGLIO NETO; SOSTER, 2017).

Também com o objetivo de compartilhar boas práticas e experiências educacionais existem outras iniciativas, dentre as quais se pode incluir o Congresso de Graduação da USP, que ocorre desde 2015, e seus anais, bem como o próprio Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem (também referido, a partir daqui, apenas como Prêmio ANGRAD), juntamente com o livro resultante da descrição das experiências.

O cenário que vim descrevendo contextualiza a realidade na qual a presente investigação se insere e ilustra o momento histórico complexo em que começam a aparecer iniciativas de inovação na educação superior brasileira. O crescimento da iniciativa privada aumenta a concorrência, a crise econômica eleva as taxas de evasão e inadimplência, a globalização facilita o acesso a experiências externas. Nesse cenário, a diferenciação pela inovação e/ou qualidade podem ser uma saída.

Avançando a pesquisa para o campo acadêmico, verifiquei que, no recorte temporal feito (2012 a 2018), predominam também textos sobre exploração de experiências. Para artigos, utilizei a ferramenta de busca regional da biblioteca eletrônica Scielo, com as palavras-chave: inovação; ensino superior e educação superior. Por meio da leitura dos resumos, foi possível identificar 20 artigos que apresentaram diálogo com o tema que aqui se aborda.

Em 17 artigos, as pesquisas foram realizadas utilizando o método do estudo de caso. Em 13 deles (ARREGUI; MARTIN; GONÇALVES, 2013; BOSCHI, 2014; CAMPOS-CALVO SOTELO, 2014; GARCÍA-BENAU; ZORIO-GRIMA, 2012; GONZALEZ FERNANDEZ; GARCIA RUIZ; RAMIREZ GARCIA, 2015; LEITE, F. F.; SOUSA, 2017; PINA et al., 2016; ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017; SOUZA, M. C. A., et al., 2012; TOASSI et al., 2016; TRINDADE, 2014; VALENTE, 2014; VARGAS-D'UNIAM; CHIROQUE LANDAYETA; VEGA VELARDE, 2016), um caso específico de implantação de uma prática docente inovadora na educação superior foi analisado sob determinado aspecto. Os outros quatro estudos tiveram como objetivo avaliar o potencial de contribuição de determinada prática para a educação superior (CUNHA, 2015; MALLMANN; FERREIRA NOBRE, 2017; PEREIRA, E. M. A.; CARNEIRO; GONÇALVES, 2015; VICENTE, 2016). Saindo dos estudos de caso, dois artigos abordaram a questão da inovação na educação superior do ponto de vista teórico (BRENNAND; BRENNAND, 2012; PEREIRA, D. R. M.; CESAR, 2016) e um buscou identificar o perfil do docente orientado à inovação (LAVIN-VERASTEGUI; FARIAS-MARTINEZ, 2012). As práticas nominadas nos artigos foram: *online peer assessment*; *Massive Open Online Courses* (MOOCs) e Recursos Educacionais

Abertos (REA); teoria dialógica; seminário de integração; *Mobile learning*; *Media Lab*; ensino interdisciplinar e colaborativo; assessoramento pedagógico; tutoria entre pares; materiais educativos computadorizados; música; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); *blended learning* e mix de metodologias. O uso de recursos informáticos se destacou, estando presentes em 10 trabalhos.

Entre as teses ou dissertações encontradas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os mesmos descritores e mesmo período que os artigos, também se destacaram os estudos de caso, sendo 16 no total de 20 obras identificadas. Dez estudos tiveram como foco a análise em profundidade de uma experiência (BERNARDES, 2015; BORTOLATO, 2016; CAMPOS, 2016; FRANCO, 2014; HOBMEIR, 2016; LAZZAROTTO, 2016; PEREIRA, R., 2015; RIBEIRO, 2013; SILVA, M. G. S., 2015; SOUZA, A. C. N., 2016) e seis procuraram identificar como determinadas práticas podem contribuir com a educação superior (CAVALCANTI, 2015; CORREA, 2016; FREITAS, R. S., 2015; MORAIS, 2013; SOUZA, L. R., 2016; SOUZA, S. T., 2014). Os quatro estudos remanescentes tiveram como perspectiva o docente da educação superior; dois investigaram os desafios que eles encontram frente à inovação (CAZELLA, 2014; XAVIER, 2014), um buscou compreender o significado que eles atribuem às chamadas boas práticas de ensino (VIEIRA, 2016) e o último teve como foco a formação docente (COUTO, 2013).

Nas teses ou dissertações, as práticas nominadas foram: *Moodle* no ensino presencial; *Flipped Classroom* ou Aula Invertida; *Design Thinking*; aula universitária; educação a distância; inovação curricular; Diagrama V; projetos educativos; ensino interdisciplinar; blogue; mediação por meio de vídeo; TIC e tecnologias móveis.

As buscas na base de dados Dedalus USP trouxeram como retorno dois livros sobre o tema, sendo um brasileiro e outro português. No Brasil, *Inovação no Ensino Superior*, de Masetto (2012), apresenta estudos de caso com vistas ao debate acerca dos princípios que sustentam as práticas apresentadas. No mesmo sentido, a obra portuguesa *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*, coordenado por Leite, C. e Zabalza (2012), apresenta uma coletânea de trabalhos portugueses, espanhóis, brasileiros e de outros países da América Latina divididos em 10 temáticas. O ponto em comum entre os capítulos é a inovação e a qualidade na docência na educação superior.

Examinando o conjunto apresentado é possível verificar que no período pesquisado o número de trabalhos que abordam inovação nas práticas da educação superior é pequeno – 20 artigos e 20 teses e/ou dissertações – e têm características prevalentes, sendo a mais evidente a predominância dos estudos de caso único, cuja finalidade é explorar, descrever e/ou analisar

em profundidade uma prática considerada inovadora. Foi possível observar também que boa parte dos trabalhos se refere a uma prática nominada, chamada de metodologia ativa ou inovadora em muitos trabalhos – no levantamento aqui apresentado, 28 práticas diferentes foram citadas. Por fim, foi possível observar uma relação entre inovação e tecnologias digitais: metade das práticas nominadas fizeram menção explícita a recursos tecnológicos dessa natureza.

Analisando a literatura levantada, identifiquei uma oportunidade de contribuir com o aumento dos estudos em educação superior de forma geral e, especialmente, por meio de estudos que extrapolem as duas dimensões que são mais prevalentes atualmente: a) o estudo de caso único; b) os detalhes da adoção de um método de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, identifiquei carência de material que trate de novas formas de mediar processos de ensino-aprendizagem. Além da pequena quantidade de pesquisas acadêmicas disponíveis, as principais vozes da inovação educacional no Brasil não abordam ou abordam marginalmente esse nível de ensino em suas publicações.

Do ponto de vista teórico, um estudo sobre práticas inovadoras na educação superior tem potencial para lançar luz à situação vivenciada pelas instituições, em particular aquelas que estão empenhadas em criar e implementar práticas diferentes das costumeiras, desemaranhando uma teia de fatores que se compõe, principalmente, dos desafios enfrentados pela educação superior na contemporaneidade. Neves (2007) destaca a peculiaridade da situação brasileira quando comparada às nações mais desenvolvidas e aos países latino-americanos. Segundo a autora, o Brasil:

De um lado, experimenta os efeitos das grandes transformações em curso, vividas também pelas nações desenvolvidas e, por outro, carrega o ônus de possuir um sistema de educação superior que acumula peculiaridades dramáticas. O sistema de educação superior em geral e as universidades em particular, precisam lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios cada vez mais complexos (NEVES, 2007, p. 15).

Dentre os desafios, destaca acesso, qualidade, diversificação de oferta, qualificação docente, financiamento, empregabilidade dos egressos, relevância dos programas e o estímulo à pesquisa (NEVES, 2007). Diante desses apontamentos, importa compreender como e se a inovação coexiste com os problemas prevalentes, se é mobilizada como uma possível solução e quais são as novas situações que esta, por sua vez, acarreta, dentre as quais o relacionamento entre o setor produtivo e a educação superior, a adoção de métodos estrangeiros, o perfil dos alunos, a formação docente e a emergência de um neotecnicismo.

Ciente do exposto e diante das possibilidades e limites de uma tese de doutorado, o problema de pesquisa ficou assim definido: como as instituições que voluntariamente concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem 2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras?

A resposta à pergunta de pesquisa contribuirá para o entendimento do processo por meio do qual os cursos de administração introduziram inovações na educação e, indiretamente, como este processo está sendo conduzido na educação superior de maneira geral. Em numerosos campos, a inovação tem sido apontada para confrontar os desafios da atualidade, marcados por profundas mudanças protagonizadas pelo desenvolvimento da tecnologia. Assim, entender como a inovação está chegando na educação superior, quem são os atores que a estão protagonizando, com que base vem sendo conduzida e o que está sendo priorizado é uma forma de contribuir para o entendimento de como a educação superior está respondendo à pressão por transformação. Esse entendimento carrega elementos teóricos passíveis de subsidiar projetos que visem melhorar as condições da educação superior, seja pela via dos processos de ensino e aprendizagem; da formação e profissionalidade docente ou da estrutura e processos das instituições de educação superior.

O Prêmio ANGRAD 2018 teve como objetivo “[...] reconhecer as Instituições de Ensino Superior que têm inovado no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Administração, assim como apresentado reflexões sobre essa temática” (ANGRAD, 2018, p. 2). Foram objeto principal da pesquisa os formulários de inscrição dos 23 finalistas ao prêmio.

A fim de explicitar quais foram as dimensões consideradas como parte da implementação de uma prática, proponho que, por similaridade, as práticas sejam consideradas projetos. No livro *Gerenciamento de Projetos – o processo gerencial*, Larson e Gray (2016, p. 4) definem um projeto como “[...] um empreendimento temporário que visa criar um produto, serviço ou resultado único”. Continuam explicando que, quando um projeto é implementado, usualmente segue um ciclo de quatro etapas: a) definição, que compreende especificação de objetivos, designação da equipe e das responsabilidades; b) planejamento, que envolve a elaboração de um plano sobre o andamento do projeto que, usualmente, inclui cronogramas, orçamentos e processos; c) execução, que é quando o plano é colocado em prática e d) fechamento, que compreende a avaliação dos resultados e o encerramento ou renovação do ciclo. Em síntese, um projeto requer uma motivação, seguida de um empreendimento que visa a atendê-la, passando este por quatro etapas: definição, planejamento, execução e fechamento.

O regulamento do Prêmio ANGRAD, por sua vez, afirma que estavam aptas a concorrer ao prêmio instituições que tivessem implementado “Experiências Inovadoras (finalizadas ou em andamento) em sua IES e que tivessem alcançado mudança substantiva, quantitativa e qualitativa, no processo de ensino e aprendizagem em Administração, ao longo de, pelo menos, 2 anos”. (ANGRAD, 2018, p. 2). Os critérios de avaliação foram as mudanças em relação às práticas anteriores, o método escolhido, o potencial inovador da prática, o envolvimento de atores e a utilização responsável de recursos. O formulário de inscrições – principal fonte de informações desta pesquisa – solicitou diagnóstico, objetivos, descrição, método, atores envolvidos e resultados.

Pela convergência observada entre a teoria da gestão de projetos e o requerido pelo regulamento do Prêmio ANGRAD, propus que a criação e implementação das práticas fosse estudada tal qual a criação e implementação de um projeto, nas dimensões que são descritas a seguir:

- a) motivações: o lugar de partida da iniciativa, a natureza da motivação, a presença ou ausência de um diagnóstico e o tipo de diagnóstico;
- b) objetivos: a explicitação do que se almeja alcançar com os projetos, de forma delimitada e exequível;
- c) o planejamento realizado: a concepção do projeto, o processo de desenho da iniciativa, os atores envolvidos, os recursos;
- d) a execução do projeto: a escolha e o detalhamento de um método que responda aos objetivos, a experiência tal como ocorreu bem como seu alinhamento ou desalinhamento com o que era esperado;
- e) a avaliação do projeto: os métodos de avaliação e os resultados obtidos.

Levantei a hipótese de que as práticas inovadoras desenvolvidas nos cursos de graduação em administração expressavam o desejo de aprimoramento e a preocupação dos atores educacionais em oferecer uma experiência de ensino e aprendizagem agradável e eficiente. No entanto, podem ter ocorrido de maneira mais ou menos refletida, com a possibilidade de se verificar, pelo menos, alguma das situações que segue:

- a) quanto à motivação: ausência ou falhas de diagnósticos, presença de motivações mercadológicas encobertas, empreendimento do novo pelo novo, sem motivações justificadas;
- b) quanto aos objetivos: imprecisão, excesso e/ou desalinhamento com o diagnóstico;
- c) quanto ao planejamento: decisões centralizadas, ausência de atores relevantes, ausência de orçamento próprio;

- d) quanto à execução: desalinhamento com os objetivos, desvios na aplicação, ausência de aprofundamento teórico, escolhas baseadas em modismos ou inspiradas em instituições prestigiadas, sem a devida adequação ao contexto;
- e) quanto à avaliação: ausência ou falhas no processo.

Para verificar a hipótese, estabeleci como objetivo de investigação descrever o processo de criação e implementação de práticas inovadoras nos cursos de administração brasileiros que foram finalistas do Prêmio ANGRAD. E, mais especificamente:

- a) deslindar as motivações que levaram à implantação das práticas;
- b) examinar os objetivos e seu alinhamento com o diagnóstico apresentado;
- c) esmiuçar os métodos escolhidos para o atingimento dos objetivos;
- d) verificar a correspondência dos métodos com seus fundamentos teóricos;
- e) discutir o planejamento das iniciativas;
- f) verificar a existência e a pertinência de práticas de avaliação das experiências.

Após esta introdução, apresento, no capítulo dois, definições e reflexões sobre os conceitos de sociedade do conhecimento, tradição e inovação educacional, que são importantes para compreender a temática da presente pesquisa. O capítulo três traz características da educação superior brasileira e o quatro uma contextualização sobre os cursos de administração brasileiros; o capítulo cinco apresenta informações sobre a ANGRAD e sobre o Prêmio de Inovação em Ensino e Aprendizagem. A opção metodológica da pesquisa é apresentada no capítulo seis, seguida pelos resultados e discussão, no capítulo sete. O oitavo e último capítulo apresenta a conclusão do estudo.

Com relação à grafia do texto foi necessário tomar uma decisão quanto à utilização de termos que comportam masculino e feminino. Por ainda desconhecer uma forma de escrita que seja inclusiva e que não acarrete muitos acréscimos e poluição visual ao texto, optei por tentar empregar, sempre que, possível termos neutros em relação ao gênero. Quando isso não foi possível, segui a orientação tradicional, mantendo os termos no masculino. Ainda assim, desejo salientar meu reconhecimento às coordenadoras, professoras, alunas e pesquisadoras inseridas no contexto deste trabalho, assim como às pessoas não binárias.

2 INOVAÇÃO E TRADIÇÃO EM EDUCAÇÃO

O conceito de inovação educacional é importante para esta pesquisa. Diante da polissemia dessa expressão e das identificações dicotômicas que se estabeleceram entre inovação/bom e tradição/ruim, este capítulo visa contextualizar essa discussão e explicitar o que se considera como inovação e tradição em educação neste trabalho, de acordo com as variadas possibilidades teóricas disponíveis.

2.1 Sociedade do Conhecimento e Tradição

Vivemos em uma época que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento. Dziekaniak e Rover (2011) recuperaram a origem dessa expressão e suas variações, propostas por estudiosos que enfatizaram diferentes aspectos sociais. Segundo esses autores, Daniel Bell foi o primeiro a discutir quais seriam as alterações decorrentes de uma sociedade baseada em tecnologia. Na obra *The Coming of Post-Industrial Society*, Bell (1999) mobiliza as alterações tecnológicas surgidas no pós-guerra e as transformações que estas geraram nos Estados Unidos para articular as características de uma nova sociedade, baseada na informação. As principais previsões feitas por Bell foram o aumento de cargos vinculados ao conhecimento no setor de serviços; o impulsionamento da concorrência por meio do conhecimento; o acesso desigual ao conhecimento, gerando uma nova elite e o deslocamento da ênfase na inteligência humana para a inteligência artificial (BARROS, 2014; BELL, 1999; DZIEKANIAK; ROVER, 2011).

Desde as previsões de Bell (1999), outros autores e expressões emergiram na disputa pela construção da narrativa sobre essa nova sociedade conforme os interesses aos quais estavam aliados. A expressão sociedade da informação, por exemplo, foi empregada pela Comunidade Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo governo dos Estados Unidos e pelo Banco Mundial. Já sociedade do conhecimento foi mais utilizada por acadêmicos como uma alternativa à visão de mercado adotada pelos organismos econômicos mundiais. Sociedade da inteligência, sociedade informática, sociedade em rede, sociedade informacional e modernidade líquida foram outras expressões cunhadas, a depender do direcionamento e da ênfase de cada pesquisador (DZIEKANIAK; ROVER, 2011).

As previsões de Bell estavam no caminho certo. Assistimos, nas últimas décadas, aos desdobramentos da revolução tecnológica em quase todos os setores, da medicina às relações humanas. O conhecimento consolidou seu papel nos processos produtivos a ponto de suplantar

em importância a disponibilidade de matéria-prima, capital ou energia, dizem Bernheim e Chauí (2003). Estes autores afirmam que o Produto Interno Bruto (PIB) de mais da metade das maiores economias da OCDE é baseado em conhecimento:

Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada (BERNHEIM; CHAUI, 2003, p. 7).

Do ponto de vista do cotidiano, essas transformações configuraram um mundo que nos coloca em contato com novidades a todo momento. Testemunhamos o rápido surgimento e a obsolescência de tecnologias e produtos, bem como de formas de comunicação, relacionamento, trabalho, estudo e consumo. Tão numerosas e tão frequentes mudanças criaram a expectativa do surgimento constante do novo para substituir o antigo. Sievers (2007) usou a palavra neofilia para caracterizar o culto ao novo e sua automática associação com melhor, característico das organizações ocidentais: “*As the Old, and thus the past, is split off, the New – because it is new – is guaranteed to be better*” (SIEVERS, 2007, p. 1). Em sentido amplo, podemos entender inovação como a criação do novo, um valor central na sociedade do conhecimento.

Ao inovador, muitas vezes, contrapõe-se o tradicional, sendo um exemplo a própria educação: o que não está no campo da inovação chamamos de modelo educacional tradicional. Segundo Barros (2014, p. 73), “[...] a Sociedade do Conhecimento é o *remake* do Iluminismo” e Giddens (2003, p. 50) afirma que foi o Iluminismo que depreciou a tradição, quando seus pensadores “[...] tentaram justificar seu interesse exclusivo pelo novo identificando a tradição com dogma e ignorância.”

Giddens (2003, p. 49) afirma que as raízes da palavra tradição são antigas, remetem ao latim “[...] *tradere*, que significa transmitir, ou confiar algo à guarda de alguém”. A ideia que temos hoje de tradição, associada a algo antigo ou ultrapassado, segundo o autor, é uma invenção da modernidade, assim como a própria noção de tradição. Giddens cita exemplos evidenciando que as tradições não necessariamente remetem à preservação de costumes antigos, ao contrário, podem ser inventadas e reinventadas do dia para a noite. Os uniformes dos oficiais indianos, por exemplo, em 1860 seguiam o mesmo estilo ocidental dos ingleses, mas, depois dessa data, foram modificados para parecerem mais indianos, com a inclusão de turbantes e túnicas, tidos como mais tradicionais (GIDDENS, 2003).

Não sendo as tradições necessariamente antigas e nem imutáveis, o que as caracteriza? Segundo Giddens, o que é distintivo da tradição é que ela define um tipo de verdade: “Uma pessoa que segue uma prática tradicional não cogita alternativas. Por mais que uma tradição possa mudar, ela fornece uma estrutura para a ação que pode permanecer em grande parte não questionada” (GIDDENS, 2003, p. 52).

Numa sociedade globalizada, as tradições tendem a se enfraquecer, ou pelo menos parte delas. Enquanto o governo e a economia concentram as modernizações, a família e a sexualidade permanecem mais tradicionais. Essa ideia de Giddens nos dá uma sugestão explicativa para o modelo de Brasil defendido por muitos atualmente: liberal na economia e conservador nos costumes. De fato, o autor aponta a correlação positiva existente entre tradição e conservantismo. Apesar disso, Giddens observa duas mudanças básicas ocorrendo globalmente. A primeira delas é a libertação do domínio da tradição na vida cotidiana nos países ocidentais e a segunda, o declínio da força da tradição nos países onde essa libertação ainda não está acontecendo. Isso não significa o fim das tradições, mas uma maneira diferente de experienciá-las. Para ele, a tradição esvaziada torna-se herança, comercializada como *souvenir*, “[...] reembalada como espetáculo” (GIDDENS, 2003, p. 54).

2.2 Educação Tradicional

O que hoje se entende como educação tradicional tem sua origem na Europa, no período de transição entre a Idade Média e a Moderna. Na Europa da Idade Média o desenvolvimento intelectual não era massivamente considerado uma prioridade. As chamadas artes liberais (gramática, retórica, música, aritmética, lógica, geometria e astronomia) tinham alcance restrito, sendo um privilégio quase que exclusivo da nobreza. A transmissão dos saberes como desenvolvimento intelectual ganhou importância paulatinamente, junto com surgimento das cidades, das navegações, do comércio. Classes importantes nesse momento histórico, como a cavalaria e as corporações de ofício, por exemplo, não tinham como prioridade educar-se intelectualmente. Os pais, por sua vez, nem sempre priorizavam a educação dos filhos entre seus investimentos ou mesmo não tinham condições de mantê-los estudando (ERASMO, 1530/2011; LUTERO, 1524/1995a, 1530/1995b).

Esse cenário, que estava em transformação pela transição entre a Idade Média e o Renascimento², oferecia algumas opções educacionais, embora não estruturadas em termos de sistemas formais. Essas opções eram a preceptoria, as escolas de artes liberais e as universidades medievais. Nas duas primeiras, o conteúdo abrangia os chamados *trivium* (lógica, gramática, retórica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia), além das línguas clássicas, principalmente o latim. Nas universidades, era possível estudar teologia, direito e medicina. O pensamento dominante era a escolástica, que preconizava a leitura, o estudo e a discussão de obras clássicas.

Os preceptores eram, em geral, homens eruditos, distintos, que ficavam responsáveis pela educação dos meninos em suas casas, um ensino particular. Eram uma opção mais frequente na nobreza, pois os preceptores cobravam por seus serviços e podiam dedicar muito tempo na formação do jovem rapaz, visto que nesse período a educação letrada se dava quase que exclusivamente ao sexo masculino. A preceptoria era um ensino individualizado e que não se reduzia à transmissão de conteúdo formal; com a emergência do conceito de civilidade, os preceptores também se incumbiam de incutir em seus pupilos princípios civis, preparando-os para a vida em sociedade, como descreveu Rousseau (1762/2004) em sua obra *Emílio ou da Educação*.

As escolas medievais, também chamadas de escolas elementares, escolas de mestres livres ou escolas de artes liberais, existiam em número considerável na Europa. Verger (1999) relata que, em 1380, nos arredores de Paris, podiam ser encontrados mais de 40 grupos escolares. Embora fossem pagas, as escolas eram uma opção mais econômica do que contratar um preceptor. Sua organização era bastante diferente do que entendemos por escola atualmente. Em primeiro lugar, os alunos não eram divididos por turmas, todos partilhavam a mesma sala de aula, independentemente da idade e do tempo de estudos. Não havia um ano letivo com início e fim, as lições aconteciam em ciclos que se repetiam. Apesar de concentrar diversos alunos, a prática docente se assemelhava a um ensino individual: o professor atendia aluno por aluno ou a pequenos grupos, enquanto os demais aguardavam a sua vez. Segundo Ariès (1981), a mistura de idades era comum na sala de aula e na vida cotidiana dos estudantes também. O mestre não tinha autoridade sobre a vida dos alunos, os quais, em grande parte, viviam longe de suas famílias, na casa do próprio mestre ou de religiosos.

² São variados os marcos do início do Renascimento, desde a invenção da imprensa em 1443 até o Concílio de Trento, em 1545. Há, no entanto, o reconhecimento comum de que a Idade Média não se prolongou além do final do século XV.

Com relação às universidades, há registros de instituições dedicadas a estudos elevados em tempos muito antigos, como a academia de Platão, nos arredores de Atenas (387 a.C.), a universidade de Alexandria e a Al-Azhar no Egito (295 e 970 a. C., respectivamente) e a universidade Al-Karaouine, no Marrocos (859 d.C.), em funcionamento até os dias atuais (SAĞLAMER, 2013). Já as universidades europeias surgiram na Idade Média no mesmo espírito das corporações de ofício por volta do século XI. As primeiras de que se tem registro histórico são a universidade de Bolonha (1088), a de Paris (1150) e a de Oxford (1096). Essas universidades caracterizaram-se pelo agrupamento de mestres e alunos que se reuniam, ainda sem um prédio próprio, para se formarem em uma das três opções disponíveis à época: teologia, direito e medicina. Nas palavras de Le Goff (1973, p. 70),

A esses artesãos do espírito, empenhados no desenvolvimento urbano do século XII, nada mais resta senão organizarem-se no seio do grande movimento corporativo, coroado pelo movimento comunal. Estas corporações de mestres e estudantes serão, no sentido estrito da palavra, as universidades. Será essa a obra do século XIII.

A organização das universidades medievais era frouxa, mestres e alunos misturavam as suas funções (LE GOFF, 1973). As práticas que protagonizavam em conjunto eram próprias da escolástica tendo:

Na base, o comentário do texto, a *lectio*, análise em profundidade que parte da análise gramatical que indica o sentido (*littera*), continua pela explicação lógica, que fornece o sentido (*sensus*), e acaba com a exegese, que revela o conteúdo científico e do pensamento (*sententia*) (LE GOFF, 1973, p. 99).

A *lectio* se desenvolve em *quaestio*: colocava-se em questão a ideia do autor. Nesse ponto, a discussão desligava-se do texto e tornava-se intelectual, com participação ativa dos mestres e estudantes: a *disputatio* (LE GOFF, 1973).

A formação era mais metafísica do que empírica, os livros eram a base do ensino. Os exames existiam, mas seu caráter era mais ritualístico do que avaliativo (LE GOFF, 1973; PETITAT, 1994).

É importante frisar que, nesse período, a educação ministrada fora do ambiente doméstico não era estruturada, não seguia uma lógica formal de etapas a cumprir e de certificações. As instituições tinham intersecções nas possibilidades de atendimento dos alunos, o que, muitas vezes, era determinado pela classe social, pelo local de moradia, pela idade, pela linhagem familiar, entre outros.

O contexto do surgimento de modificações nos sistemas escolares foi o de transição mais específica para o Renascimento. Algumas transformações na esfera social mais ampla foram determinantes na origem das práticas docentes que aqui busco reconstruir. De uma maneira geral, as cidades se estabeleceram, o comércio se fortaleceu e funções administrativas emergiram. Nesse contexto, os costumes medievais passaram a ser criticados em favor da crescente ideia de civilidade. Foram escritos tratados de comportamento civil, inclusive destinados aos em idade pueril, como o *De Pueris e a Civilidade Pueril* de Erasmo (1530/2011), no qual se apresentavam diretrizes específicas sobre a forma de falar, vestir-se, portar-se etc.

A expressão letrada do Renascimento é o Humanismo. Alguns autores humanistas escreveram verdadeiros tratados sobre educação, como Montaigne (1580/2005) e Erasmo (1530/2011), criticando a filosofia escolástica, bem como a forma de ensinar nas universidades e nas escolas. O monopólio católico se viu ameaçado pela Reforma e reagiu com a Contrarreforma. Uma expressão desse embate e da disputa entre essas duas forças foi a criação dos colégios católicos e protestantes, que examinarei em seguida. A invenção da imprensa e, com ela, a disseminação do livro elevaram a escrita a um patamar de importância nunca alcançado antes, que impactou, inclusive, a ideia de infância, ainda embrionária nesse momento de transição. Se na Idade Média não havia um conceito de infância, sendo a criança considerada um adulto em miniatura assim que dominasse a fala por completo, surgiu, então, a ideia de que a infância terminava quando se dominava a escrita, esticando-se esse período (ARIÈS, 1981; PETITAT, 1994; POSTMAN, 1999). Embora outros fatores tenham concorrido para o advento da noção de infância, foi nesse momento que apareceu o sentimento de inocência infantil e a crença de que esta deveria ser preservada. Os colégios se configuraram como espaços separados do mundo, espaços de preservação e proteção da infância:

O aluno é visto como um ser maleável, perigosamente influenciável pelos maus exemplos do mundo adulto, sua alma e seu espírito tem necessidade de uma instituição específica como tutor. A separação – que se torna absoluta nos internatos – entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes está na base da pedagogia moderna. O “pequeno homem” da Idade Média, vivendo misturado com os grandes, participando de suas festas e suas ocupações, passa a ser enviado para locais especializados, onde é socializado (PETITAT, 1994, p. 90).

Os colégios que surgiram nesse período foram, principalmente, os católicos, dentre os quais se destacaram os jesuítas; os protestantes e as escolas de caridade, sendo as escolas de La Salle as principais. Constituíram-se como o espaço onde primordialmente as práticas docentes começaram a se configurar de maneira semelhante à contemporaneidade.

Muitos estudantes das escolas e das universidades não viviam com suas famílias, alojando-se na casa dos mestres ou com membros do clero. Os colégios, inicialmente, eram a opção de alojamento para esses estudantes que, sendo administrados com rigor pelos religiosos, respondiam às demandas crescentes da civilidade. A igreja católica, atenta à necessidade de manter os seus fiéis frente à reforma protestante, enxergou aí uma oportunidade de transformar esses espaços em instituições de ensino (PETITAT, 1994).

A ordem católica que teve maior destaque nesse empreendimento foi a jesuíta. Em seus colégios, novas práticas foram instituídas e documentadas por anos, bem como publicadas no chamado *Ratio Studiorum* (aprovado por Roma em 1599), que regeu os colégios jesuítas por muitos anos. Os protestantes também fundaram seus colégios, tendo destaque nos locais nos quais a Reforma teve maior adesão, como na Alemanha, por exemplo. Wolfgang Ratke foi o estudioso que se dedicou a documentar as práticas dos colégios protestantes, publicados no Brasil sob o título *Escritos Sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke* (com textos que datam entre 1571 e 1635). O sacerdote francês João Batista de La Salle dedicou-se à educação das crianças pobres, criando uma rede de escolas gratuitas que seguia um modelo mais parecido com o dos colégios do que com o das escolas medievais. La Salle escreveu um guia sobre o funcionamento de suas escolas chamado *Guia das Escolas Cristãs* (primeira publicação em 1720). Entre as publicações nesse sentido, a que teve maior propulsão foi a obra *Didática Magna* (publicada em língua latina em 1638) de Comenius, considerada a precursora da pedagogia moderna. Comenius foi um religioso protestante que nasceu em 1592, na Moravia, atualmente República Tcheca. Atuou como professor e teve sua vida marcada pelos constantes conflitos na Europa, principalmente no Leste Europeu, no período em que viveu. Escreveu a sua didática durante anos, primeiro no idioma tcheco e, só depois, a tradução latina.

Todas essas obras são mais ou menos contemporâneas em sua elaboração, embora nem sempre sejam em sua publicação oficial e é possível que os autores aos quais me referi tenham lido uns aos outros, como é o caso de Comenius e Ratke, por exemplo (COMENIUS, 1630/1997). As obras citadas sistematizaram e organizaram práticas nascentes nos colégios. A preocupação foi com o desenho de uma educação mais organizada, eficaz e aprazível: um método. Comenius (1630/1997) apresentou sua didática como a arte de ensinar tudo a todos. Ratke (1571-1635/2008, p. 185, *italico do autor*) afirmou: “[...] a *Arte de ensinar* é e significa um modo singular que indica como se deve apresentar à juventude cada coisa de forma mais rápida e confortável e como ensiná-la”.

A crítica ao que eles passaram a chamar de modelo antigo, a escolástica, também estava presente. Ratke (1571-1635/2008); Lutero (1524/1995a, 1530/1995b) e Comenius (1630/1997) fizeram apontamentos nesse sentido. Diz Comenius (1630/1997, p. 15-16):

Esta arte de ensinar e de aprender, no grau de perfeição a que agora, ao que parece, quer alçar-se, foi em grande parte desconhecida nos séculos passados: por isso, no mundo das letras e das escolas sempre se acumularam canseiras e enfado, incertezas e falhas, erros e imperfeições, razão pela qual somente os dotados de engenho superior podiam aventurar-se em busca de uma instrução mais sólida.

Exorta, ainda, uma aurora nascente com o novo século, que suscitou excelentes intelectuais a dedicarem-se à arte de ensinar. Entre os autores alemães que cita – e que afirma ler com prazer – está Ratke (COMENIUS, 1630/1997).

Entre as mudanças que aconteceram, destaca-se a organização escolar como um eixo geral. Diferentemente das escolas e das universidades medievais, os colégios eram edificações próprias, estruturadas para essa finalidade. O espaço passou a ter a conformação que hoje conhecemos: com salas de aula, pátio, espaços para professores e diretores. Tanto Comenius (1630/1997) como Ratke (1571-1635/2008) defenderam que o espaço escolar deveria ser agradável, bonito, bem iluminado, ornamentado. La Salle elencou entre os meios para organizar e manter a ordem nas escolas a preocupação com a estrutura, a qualidade e a uniformidade dessas instituições, bem como com o mobiliário adequado a elas (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013).

O tempo se tornou um fator primordial. O ano letivo passou a ter início e fim, seguindo um planejamento temporal. Sugeriu-se a divisão dos estudos por níveis: as escolas maiores e menores, propostas por Ratke (1571-1635/2008); os níveis crescentes, sugeridos por Comenius (1630/1997) (materna, vernácula, latina, academia); os currículos filosófico e humanista dos jesuítas (FRANCA, 1952). Segundo Petitat (1994), os colégios mantidos pela comunidade humanista dos Irmãos de Vida Comum, nos países baixos, foram os primeiros a se organizar por séries e classes.

Seguindo o princípio de que a natureza não procede por saltos, mas gradualmente, Comenius concluiu que:

- I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes.
- II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular.
- III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido (COMENIUS, 1938/1997, p. 160).

Segundo Tagliavini e Piantkoski (2013), a organização era palavra de ordem nas escolas Lassalistas, sugerindo que o próprio La Salle tenha sido o precursor da organização minuciosa dos tempos e dos espaços escolares.

Passou a ocorrer a fragmentação do conteúdo em partes, o que se fazia necessário para adequar os tópicos às unidades temporais disponíveis para ensiná-los. O conselho de Comenius (1630/1997) foi o de ordenar-se o conhecimento do mais fácil para o mais difícil e do geral ao particular. Ratke (1571-1635/2008) corroborou essa ideia usando quase as mesmas palavras. As lições e os exercícios deveriam ser organizados de modo que se avançasse gradualmente, para evitar erros. “Deve-se ir das coisas conhecidas para as desconhecidas, pois estas esclarecem aquelas e, assim, tornam-se nítidas para a compreensão” (RATKE, 1571-1635/2008, p. 142).

Além disso, seria necessário distinguir bem uma coisa da outra, delimitar cada campo de conhecimento para que não se confundissem entre si. Segundo Ratke (1571-1635/2008, p. 141), a ordem

Serve para prescrever normas e formas seguras, segundo as quais se deve dar atenção ao que é a constituição do ensino e ao que possibilita diferenciar uma coisa da outra e tratar cada coisa em seu lugar. Segue daí que todas as coisas podem ser bem ensinadas e bem aprendidas conforme a lei geral: quem bem distingue, ensina e aprende bem.

A principal mudança nas práticas de sala de aula foi a emergência do ensino coletivo, de um (professor) para muitos (os alunos). Ao invés de ensinar a cada aluno individualmente ou de esmiuçar um texto clássico, o professor passou a ocupar o lugar central, na sala de aula, sendo necessário que a atenção dos alunos estivesse voltada para ele o tempo todo. Ele passou a fazer a preleção: a lição antecipada, a explicação da lição; prática que aparece nos escritos de todas as escolas abordadas – Jesuítas, Lassalistas, em Comenius e em Ratke. Essa forma de ensinar foi tida como a mais eficaz e a com melhor custo-benefício, por assim dizer, já que apenas um professor poderia ensinar muitos alunos.

Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que se deve ser, pois é de máxima utilidade, tanto para quem ensina, como para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si [...]. Para os escolares, o fato de serem muitos também será mais agradável [...] e útil, porque eles se estimularão e ajudarão mutuamente: de fato, nessa idade, o espírito de competição é muito desenvolvido (COMENIUS, 1938/1997, p. 209).

A preponderância da prática da preleção estabeleceu um papel hierarquicamente muito marcado para o professor. No capítulo XIX da Didática Magna, Comenius (1630/1997)

descreveu o professor por meio de várias metáforas interessantes que ilustram esse papel: a) o professor é como o sol, que sendo um, ilumina a todos; b) o professor é como um pregador, que faz o sermão aos fiéis, mesmo sem ter sido, ele mesmo, o tradutor das escrituras; c) o professor é como um oficial militar, que conduz os recrutas em conjunto e d) o professor é um ministro da natureza, que faz aflorar nos estudantes aqueles dons que lhes são naturais. São metáforas que representam o forte papel condutor que o professor teria sobre os alunos.

Sendo o professor o responsável por fazer a primeira apresentação dos temas aos alunos, tornar-se-ia, conseqüentemente, responsável por ser um detentor absoluto daquele conhecimento. Ratke (1571-1635/2008, p. 143) afirma: “Toda primeira apresentação deve ser segura e correta, pois, senão, cria-se uma grande desordem, sobretudo, quando as coisas estão atreladas uma a outra. [...] A inexatidão gera o erro. A imperfeição é mãe de toda espécie de erros prejudiciais”.

A disciplina também passou a ser um ideal a ser alcançado, embora os castigos físicos fossem desaconselhados. “Estando no lugar mais alto, o professor deve olhar em torno de si e não permitir que ninguém faça outra coisa senão olhar para ele” (COMENIUS, 1630/1997, p. 211). O controle da turma poderia ser feito por meio de chamadas orais, “– o que eu acabei de dizer?”, pelo exercício da repetição exata daquilo que o professor acabou de explicar, pela avaliação rigorosa e premiação dos melhores desempenhos, pela competição entre os estudantes e pela punição dos erros (COMENIUS, 1630/1997; FRANCA, 1952).

Esse papel central do professor designou, em contrapartida, um papel pouco ativo e nada autônomo no aluno. Ouvir atentamente passou a ser seu principal papel, “[...] porque de todos os sentidos exteriores é o ouvido que mais se utiliza na educação e na aprendizagem” (RATKE, 1571-1635/2008, p. 188). O autor pergunta, ainda, “[...] qual a competência de um mestre-do-ensino e de um jovem aprendiz? Àquele compete ensinar; a este, aprender” (RATKE, 1571-1635/2008, p. 169). Segundo Petitat (1994), os colégios tinham uma organização paternalista, que supunha uma nova maneira de encarar a infância e a adolescência: “O bom aluno é aquele que aprende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto” (PETITAT, 1994, p. 92).

2.3 Educação Inovadora

Essa breve reconstrução histórica da educação tradicional mostra que partimos de um cenário no qual o conhecimento era estável, desenvolvia-se e propagava-se lentamente. Aqueles poucos que tinham acesso a esse corpo de conhecimento produzido eram os únicos com

capacidade e legitimidade para ensinar. Segundo Leadbeater (2011), havia uma combinação adequada entre a qualidade da demanda e da oferta educacional.

For a long time in the last century there seemed to be little divergence between the kind of education we provided; the kind of education that was needed, by individuals, economy and society; and the kind of education we could provide. It seemed as if we were using the best means possible (modern schools, professional teachers, formal exams) to deliver the kind of education (the transfer and accumulation of knowledge in separate academic disciplines, tested by exams) that a relatively stable economy of large, hierarchical organisations needed. For 20th much of the century the goal was to improve and extend access to better quality schools for more people and to reduce inequalities in outcome due to class and geography (LEADBEATER, 2011).

As transformações sociais advindas, principalmente, da revolução tecnológica, no entanto, balançaram os alicerces da educação tradicional, trazendo consigo a necessidade de se desenvolver formas de ensino e aprendizagem mais efetivas e produtivas, não apenas para os estudantes, mas também para a sociedade (LEADBEATER, 2011). Hoje, o conhecimento se multiplica em alta velocidade e, cada vez mais, está disponível para livre acesso através da internet. Quem quer aprender não depende necessariamente de um professor e quem quer ensinar ou produzir conteúdo não precisa necessariamente conquistar um espaço formal de legitimidade; esse espaço está disponível e acessível.

Os impactos dessas mudanças para educação são enormes. Vão desde a ampliação do acesso à informação até a construção de um novo senso de autonomia, passando pela transformação profunda nas identidades de ser aluno e ser professor. Esse novo cenário dá autonomia ao cidadão comum e abala a legitimidade do sábio, rompendo com as antigas estruturas. Cavallo e colaboradores (2016) comentam sobre os processos sociais que impõem necessidades de mudanças importantes nos sistemas educacionais.

O primeiro destes processos é o desenvolvimento de novas tecnologias que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e de redes e a produção de conhecimento em diversos suportes a custos muito baixos. As pessoas de todas as idades, inclusive as crianças, com acesso à Internet, têm hoje condições de realizar pesquisas sobre assuntos de seu interesse, discuti-los com outros mais velhos, mais jovens ou da mesma idade, pessoas que vivem próximas ou do outro lado do planeta. As pessoas também podem – e frequentemente o fazem – produzir artigos, revistas, sites, vídeos, fotografias, filmes, programas de rádio com bastante facilidade e atingir um público relativamente amplo. A forma do aluno passivo, sentado, durante horas por dia, em uma carteira, apenas ouvindo exposições, não dialoga com esta nova realidade do campo da comunicação (CAVALLO et al., 2016, p. 144).

Uma segunda transformação importante, segundo os mesmos autores, tem um impacto mais direto na educação superior. Trata-se das aceleradas mudanças nas relações de trabalho, marcadas pelo afrouxamento das legislações, pela instabilidade das carreiras, pela

interdisciplinaridade e fluidez nas fronteiras entre as áreas de atuação (CAVALLO et al., 2016). Essas transformações exigem mudanças na formação profissional, uma das funções da educação superior.

A área da educação acompanha os demais setores sociais nos movimentos da sociedade do conhecimento, seja pela necessidade legítima de mudanças, seja pelo culto ao novo. Esse movimento em favor da mudança ficou marcado pelo uso do termo inovação, embora inovação, reforma e mudança não sejam necessariamente termos sinônimos, conforme discutirei na exploração das definições a seguir.

Com relação ao conceito de inovação encontram-se disponíveis na literatura diversas definições. O *International handbook on innovation* cita uma definição que, segundo as autoras, é relativamente aceita pelos pesquisadores do tema. Trata-se da afirmação postulada por Kanter (1983³), segundo a qual “[...] *innovation is the generation, acceptance, and implementation of new ideas, processes, products, or services*” (SHAVINIA; SEERATAN, 2003, p. 31). Já para Rogers, E. M. autor de *Diffusion of innovations*, “[...] *an innovation is an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or unit of adoption*” (ROGERS, E. M., 1995, p. 11).

Uma diferença substantiva entre as duas definições está no significado de novo. Enquanto a definição de Kanter não faz nenhuma qualificação, deixando margem para se pensar em originalidade e ineditismo, Rogers, E. M. faz essa modulação, assinalando que a inovação é aquilo que é percebido como novo, em um contexto. Baregheh, Rowley e Sambrook (2009) fizeram um estudo no qual analisaram 60 diferentes definições de inovação no campo organizacional. O objetivo das autoras foi demarcar atributos recorrentes nas definições, chegando ao que poderia ser considerado a essência da inovação. De fato, a palavra ‘novo’ foi a que mais apareceu (76 vezes, em 42 definições).

Com base em atributos-chave, as autoras elaboraram uma definição esquemática de inovação e uma definição textual ampla, que engloba os atributos encontrados. Segundo elas: “[...] *innovation is the multi-stage process whereby organizations transform ideas into new/improved products, service or processes, in order to advance, compete and differentiate themselves successfully in their marketplace*” (BAREGHEH; ROWLEY; SAMBROOK, 2009, p. 1334). Na definição esquemática (Figura 1), salientam que a inovação abrange processos em diferentes estágios, desde a criação até a adoção, e que a natureza desta, segundo as definições estudadas, varia entre novidade, melhora ou mudança.

³ Kanter, R. M. **The change masters**: innovations for productivity in the American corporation. New York: Simon & Schuster, 1983.

Figura 1 – Definição esquemática de inovação

Fonte: Baregheh, Rowley e Sambrook (2009, p. 1333). © Emerald Publishing Limited all rights reserved.

Avançando para a inovação educacional, Saviani apresenta a polissemia do conceito por meio das conotações da expressão segundo diferentes concepções filosóficas:

[...] de acordo com a concepção “humanista” tradicional a inovação será entendida de modo accidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção “humanista” moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico, inovar não será propriamente alterar nem accidentalmente nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro (SAVIANI, 1995b, p. 29).

A percepção de Masetto, abordando especificamente o ensino superior, está de acordo com a concepção filosófica humanista moderna, segundo o que propôs Saviani. Para Masetto (2004, p. 197),

Inovação na educação superior deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior.

Nessa mesma concepção filosófica, Wagner e Cunha (2019b) assumem a perspectiva da inovação educacional como ruptura paradigmática, incluindo o “[...] compromisso com a dimensão política e socialmente referenciada e articula[ção de] redes de pessoas, ferramentas, conhecimentos científicos e tecnológicos que produzem significados interdisciplinares e transdisciplinares sobre a compreensão da realidade” (WAGNER; CUNHA, 2019b, p. 20).

Alertam, ainda, para que não se aceitem ingenuamente práticas inovadoras como se fossem neutras.

Nota-se, nas definições apresentadas, o emprego de palavras com significados semelhantes como, por exemplo, inovação, modificação, retoque, alteração e ruptura. Podemos entendê-las como sinônimos? É possível intercambiá-las? De acordo com Ghanem (2012b), embora usualmente as pesquisas utilizem diversos termos para designar ações que visam alterar práticas educacionais, é preciso estabelecer uma diferenciação entre os termos-chave inovação, reforma e mudança. De acordo com a perspectiva do autor, a ocorrência de uma reforma, assim como a implantação de uma inovação, não assegura a mudança educacional.

Reformas e inovações têm diferentes agentes, diferentes escalas e diferentes impactos.

Enquanto a reforma tende a ser ampla, prescritiva e imposta, a inovação costuma ser pontual, experiencial e voluntária. Nas palavras do autor,

A reforma educacional deve ser vista como uma lógica que configura outro campo, cujas práticas não são criadas por agentes diretos de sua execução. Para estas práticas, as autoridades estatais do poder executivo e as autoridades acadêmicas das universidades fazem prescrições que as caracterizam fortemente. A orientação normativa e coercitiva própria da lógica da reforma faz com que as práticas educacionais sejam muito homogêneas, tenham ampla abrangência e alta visibilidade. Tendem mais a ser muito exógenas e a contar com grande sustentabilidade, amparada por recursos orçamentários (GHANEM, 2012b, p. 105).

Já a lógica da inovação educacional

[...] orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro (GHANEM, 2012b, p. 104-105).

A mudança, que seria uma terceira lógica, representaria uma alteração sistêmica, “[...] pela qual as práticas de inovação possam se expressar e articular em um esforço coordenado e amplo, participando de uma normatização de caráter geral e contando com apoio de saberes e recursos materiais do poder público” (GHANEM, 2018).

Para consecução do presente trabalho, adotarei as definições de Ghanem (2012b, 2018), principalmente no que diz respeito à qualidade distintiva da inovação que, como afirma o autor, não repousa na originalidade de uma prática, mas em sua diferenciação do que é costumeiro naquele contexto.

Mas o que se aspira quando se empreendem inovações em educação? Muitas respostas são possíveis. Segundo Baregheh, Rowley, Sambrook (2009), pesquisadoras que estudaram 60 definições de inovação, o propósito da inovação é avançar, competir ou se diferenciar. Pensando em educação, para onde queremos avançar? Competir com quem? Diferenciar-nos de quê?

Segundo Spink (2003, p. 2), “[...] da mesma maneira que as sociedades contemporâneas, em grande parte democráticas e abertas, resultam da luta de pessoas por mudanças, também são resultado e produto daquelas que, de forma sábia e heroica, entendiam a importância de resistir a outras mudanças”. Para não cair na neofilia, é preciso atestar que nem toda inovação é positiva, ou não é positiva para todos. É importante analisar criticamente e compreender os fundamentos, o direcionamento e a quem servem as iniciativas inovadoras. Neste trabalho, apoiei-me em três fontes para fundamentar o direcionamento que julgo ser o mais adequado, ou seja, para onde acredito que se deva avançar. Parto do âmbito global para o pedagógico e deste, para o pessoal. Estou me referindo aos desafios que precisam ser superados para o desenvolvimento sustentável, propostos por Sachs, Lopes e Dowbor (2010); às premissas que Leadbeater (2011) considera importantes para forjar um novo consenso sobre aprendizagem e, por fim, às competências elencadas como transformadoras pelo Programa Escolas Transformadoras (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, [2015?]).

No nível global, Sachs, Lopes e Dowbor (2010) apresentaram no Fórum Social Mundial da Bahia, em 2010, um documento com o intuito de apontar os principais direcionamentos de mudanças necessárias para um desenvolvimento sustentável. Segundo esses autores, o ritmo de produção e acumulação requerido pelo sistema capitalista está exaurindo o planeta e deixando de oferecer condições mínimas de vida para uma grande parte da população. Para reverter esse desequilíbrio que ameaça a sociedade, é urgente salvar o planeta, reduzir as desigualdades, assegurar o acesso ao trabalho digno e corrigir as prioridades produtivas.

Com relação ao planeta, eles afirmam que o conceito de desenvolvimento focado apenas em crescimento está degradando o meio ambiente, exaustando os recursos e gerando benefícios apenas para uma parcela específica da população, de onde se passa para o desafio de reduzir as desigualdades – que os autores consideram escandalosa, sobretudo quando se examina a concentração de renda, já que de acordo com as fontes apresentadas, os 20% mais ricos se apropriam de 80% da renda global. Com relação ao trabalho, chamam atenção para a grande quantidade de trabalhadores informais existentes no Brasil e no mundo e para importância de se melhorar as condições de trabalho como forma de reduzir as desigualdades. Por fim, em relação à correção das prioridades, advogam em favor do aumento da oferta de serviços básicos

essenciais à humanidade em detrimento aos bens físicos de consumo (SACHS; LOPES; DOWBOR, 2010).

Especificamente relacionado com a aprendizagem, no âmbito pedagógico, Leadbeater (2011) afirma que é preciso um novo consenso acerca de quais são as necessidades educacionais do século XXI. Ele propõe que esse consenso emergente seja formado por nove ingredientes principais, quais sejam, o reconhecimento: a) de que a aprendizagem é um processo ativo, de interpretação, adaptação e aplicação do conhecimento à realidade; b) da importância da motivação e do engajamento daquele que aprende; c) de que para garantir engajamento e motivação, a aprendizagem deve ser personalizada e regulada pelo próprio aprendiz; d) da importância da colaboração nos processos de aprendizagem; e) da importância de se educar para a solução de problemas complexos; f) da importância do *feedback* contínuo e formativo; g) da necessidade de estruturação do processo de aprendizagem; h) da variedade de contextos e lugares nos quais a aprendizagem ocorre, não apenas na escola e i) de que desenvolver e sustentar ambientes de aprendizagem engajantes requer outras habilidades além das requeridas pela forma tradicional de docência.

Já em relação a comportamentos e atitudes pessoais, o Programa Escolas Transformadoras, que é uma iniciativa da organização Ashoka, acredita que a escola é um espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo. O programa preza pelo desenvolvimento de quatro competências fundamentais: empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo, assim definidas:

Empatia: Capacidade de ouvir e acolher as ideias dos outros, assim como articular as próprias. Sair do “eu” para adentrar uma visão mais profunda de mundo, a partir do reconhecimento de novos (e diferentes) olhares, sendo capaz de se conectar de forma ativa e consciente com os sentimentos e as perspectivas dos outros. Trabalho em equipe: Capacidade de trabalhar em parceria, na diversidade, empreendendo ações conjuntas em prol de resultados comuns. Ser capaz de liderar de forma colaborativa, assumindo papéis diferentes e complementares. Criatividade: Capacidade de expressar-se por meio de diferentes linguagens e de criar soluções novas para os problemas identificados nos diferentes cenários e realidades. Para tanto, é preciso que se priorize a aprendizagem ativa e que se valorize a autoria e autonomia dos alunos e alunas. Protagonismo: Capacidade de tomar iniciativas em prol da transformação da realidade social, buscando o engajamento e a participação de seu entorno. Desenvolve-se a partir do despertar do pensamento crítico, que traz a consciência para os problemas à sua volta (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, [2015?]).

Segundo o Escolas Transformadoras ([2015?]), essas competências podem ajudar “[...] crianças e jovens a criar um senso de responsabilidade pelo mundo e assumir um papel protagonista nas mudanças, renovações e cuidados demandados pelas diferentes realidades de hoje e de amanhã”.

A Figura 2 sintetiza a ideia que estou postulando, sobre os rumos da inovação educacional.

Figura 2 – Rumos da inovação educacional

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

Esses diferentes posicionamentos foram selecionados por aderirem à noção de uma inovação crítica, admitindo que a sociedade precisa de mudanças e de novas formas de aprender e ensinar, mas que não serviria qualquer coisa, o novo pelo novo. As iniciativas de que precisamos devem se fundamentar em princípios de sustentabilidade, justiça, colaboração, diversidade e bem-estar.

2.4 Momentos de Renovação Educacional no Brasil

No Brasil, os esforços para renovação educacional não seguiram um modelo único e nem evoluíram de maneira linear, ademais, pouco refletiram nas práticas pedagógicas da educação superior. Ainda assim, considero importante fazer um apanhado breve das principais tendências de renovação pedagógica brasileiras, conforme postuladas por Barrera (2016).

Segundo a autora, os principais movimentos educacionais brasileiros foram entrecortados e descontinuados por períodos autoritários, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Momentos educacionais brasileiros

Período	Acontecimento
1889 - 1894	Proclamação da República, criação do grupo escolar
Dec. 1920 - 1930	Movimento da Escola Nova
1937 - 1945	Período autoritário
Dec. 1960 - 1970	Experimentação educacional e movimento popular de Paulo Freire
1964 - 1985	Período autoritário
Início séc. XXI	Investigação desta tese – hipótese movimento de renovação

Fonte: adaptado pela autora conforme normas de apresentação da USP (BARRERA, 2016, p. 185).

O primeiro movimento marcante que se registrou foi o da Escola Nova ou de renovação escolar, movimento internacional, com representantes nos Estados Unidos e na Europa e que chegou ao Brasil entre os anos de 1920-1930. Embora esse movimento abrigue teorias e práticas diversas, Barrera (2016) aponta a educação ativa como sua principal característica. O escolanovismo, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, foi influenciado pelas ideias de John Dewey, além de estudos na área da psicologia e da biologia sobre a aprendizagem e a infância. A principal contribuição do movimento da Escola Nova foi a consideração do aluno – sua individualidade e suas capacidades – como direcionador da educação e a prática como a forma mais adequada de aprendizagem (VELOSO; VEIGA; PAIVA, 2018).

No Brasil, um marco do escolanovismo foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. De acordo com Barrera (2016), o autor e os outros 25 signatários do manifesto eram pessoas de destaque no cenário educacional brasileiro, tanto que o documento foi publicado simultaneamente em diversos veículos da imprensa. As ideias presentes no manifesto influenciaram a educação para além da pedagogia, também no campo político, pois foi a primeira vez que, no Brasil, se defendeu a educação pública, laica e para homens e mulheres. Algumas das ideias trazidas pelo movimento escolanovista chegaram a influenciar a educação pública e tiveram seu ápice em 1960, quando sucumbiram ao tecnicismo que marcou a educação brasileira durante os anos da ditadura civil e militar (SAVIANI, 2011).

Embora as propostas da Escola Nova não se dediquem à educação superior, a publicação do manifesto ocorreu em (e colaborou com) um momento de efervescência na educação brasileira, no qual também foi fundada a Universidade de São Paulo – projeto que teve grande

influência de Júlio de Mesquita Filho, dono do jornal O Estado de São Paulo e um dos signatários do Manifesto. Segundo Sampaio (1991, p. 8), a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) também desempenharam um papel importante, uma vez que “[...] colocaram em pauta um projeto de reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário – o projeto da Escola Nova – até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento”.

Barrera (2016) identifica a década de 1960 como farta em experimentações pedagógicas, algumas das quais estão registradas em Garcia (1995), como as iniciativas ocorridas no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo; no Colégio Vocacional Oswaldo Aranha de São Paulo e no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, todas arrefecidas pelo período ditatorial. Foi um diferencial dessas iniciativas terem ocorrido em escolas secundárias.

Foi nessa mesma época, 1960, que começaram as iniciativas de educação popular, cujo principal expoente foi Paulo Freire. Emergiram do contexto político e econômico brasileiro nos anos 1950 e 1960, quando somente as pessoas alfabetizadas tinham direito a voto e a taxa de analfabetismo era muito elevada, de forma que existiam programas do governo e de movimentos sociais para alfabetização de pessoas adultas. Freire fez parte de um movimento nesse sentido, o Movimento de Educação de Base, no qual atuou em Pernambuco, além de muitas outras atuações posteriores de alfabetização de adultos no Brasil e no exterior (SAVIANI, 2011).

A função educativa, para Freire, era instrumentalizar a população para a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica por meio da educação. As marcas distintivas de sua pedagogia são a superação da concepção educacional bancária, segundo a qual o estudante é visto como depositário de um saber proveniente de outrem e o trabalho com temas geradores, escolhidos pelos próprios educandos a partir de suas vivências (SOUZA, K. R.; MENDONÇA, 2019).

Além dos marcos definidos por Barrera (2016), Cordeiro (2002) – que investigou o uso das ideias de novo e tradicional na educação brasileira nos anos 70 e 80 – ressalta o aparecimento da assim denominada pedagogia histórico-crítica, defendida principalmente por Saviani e Libâneo, a qual pretendia ser uma terceira via resultante da síntese entre a pedagogia tradicional e a escolanovista.

Barrera (2016) concluiu sua investigação afirmando que o Brasil vivencia, no início do século XXI, um novo movimento de renovação educacional que questiona a escola tradicional. Esse movimento é heterogêneo, tanto nas propostas quanto nos proponentes, que incluem “[...]”

educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais” e que se desenvolve em conjunto com “[...] movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento da desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo” (BARRERA, 2016, p. 193).

Essa breve retomada dos momentos de renovação educacional brasileira mostra que as iniciativas mais expressivas foram pouco numerosas, fragmentadas e descontinuadas – além de interrompidas por períodos de governos autoritários. A própria tese defendida por Barreira se coloca à prova quatro anos após sua publicação diante do incerto rumo que a educação brasileira tem tomado desde a eleição presidencial de 2018, o que, certamente, influenciará o movimento de renovação identificado pela autora.

Outra característica marcante é ausência quase absoluta da educação superior na agenda das iniciativas. Abordarei a fundação desse nível educacional e as características de sua pedagogia no próximo capítulo.

3 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, reúno informações sobre a educação superior no Brasil que irão auxiliar na compreensão dos projetos inovadores estudados nesta tese. Remonto o início da educação superior e da universidade, registro seu caráter privado e vocacional, e comento sobre as práticas pedagógicas que ali se consolidaram.

3.1 A Emergência da Educação Superior no Brasil

A universidade é um aparelho que surgiu tardiamente no Brasil em comparação com as primeiras universidades europeias, datadas do século XI. O início da educação superior brasileira é marcado pela formação profissional, sendo os primeiros cursos criados em meados de 1800, como o Curso Médico de Cirurgia da Bahia e a Academia Real Militar para formação de oficiais engenheiros, no Rio de Janeiro. Foi somente por volta de 1900 que as primeiras universidades foram criadas.

Entre as primeiras tentativas de criação de universidades no Brasil pode-se citar as iniciativas dos jesuítas – pioneiros na educação brasileira – que, por vezes, solicitaram à coroa portuguesa que os cursos do Colégio da Bahia (curso de Letras e Artes) atribuísem grau de mestre, o que foi, em princípio, negado. A concessão veio de um segundo pedido, em 1597, mas que ignorou a ideia de universidade.

Outra tentativa ocorreu quando da transferência da sede da Monarquia para o Brasil, em 1808. O comércio da Bahia ofereceu uma soma para instalar ali a sede do governo e da universidade, o que não foi aceito. Nesse mesmo ano, foi criado por decreto o Curso Médico de Cirurgia da Bahia e uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro junto ao Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, instituiu-se a Academia Real Militar para formação de oficiais engenheiros civis e militares. Nessa década, vários cursos técnicos também foram criados na Bahia (agricultura, química, desenho industrial etc.). Com poucas exceções, o início do ensino superior no Brasil foi marcado por um caráter pragmático (FÁVERO, 2010). Segundo Martins (2002), nem Portugal e nem a elite brasileira viam vantagens na criação de universidades em solo brasileiro. Atrelada ao modelo de profissional, estava a precariedade da atividade científica que, de acordo com Sampaio (1991), oscilava entre a instabilidade dos favores imperais e as limitações das escolas profissionais.

As primeiras universidades brasileiras, em princípio, foram enquadradas nos moldes do ensino livre garantido pela Reforma Rivadávia Corrêa, como as universidades de Manaus

(1911) e Paraná (1912) e, depois, apoiada em um dispositivo Federal, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Até então, os estudantes que desejavam formação superior costumavam buscar universidades no exterior, como a de Coimbra, em Portugal, ou a de Montpellier, na França (FÁVERO, 2010).

A criação da USP, em 1934, é um marco importante na história da universidade no Brasil. Oficialmente criada pelo decreto assinado pelo Interventor Federal em São Paulo, Armando Salles de Oliveira, a USP foi idealizada por Júlio de Mesquita Filho (então dono do jornal O Estado de São Paulo), sendo considerado, por Fetizon (2012), como o seu verdadeiro fundador.

De acordo com Fetizon (2012), a USP foi criada para ser um centro de criação e difusão de saberes desinteressados e formadora das elites. Foi um pouco à contramão da Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo, que tinha um viés mais popular e contra o Decreto Federal nº 19.851 (BRASIL, 1931), que tinha um caráter nacionalista. A USP “[...] limitava-se a cumprir o mínimo obrigatório em termos federais no que respeita ao sistema de ensino” (FETIZON, 2012, p. 200). Além disso, a criação de uma universidade em São Paulo colaborou com um projeto político e ideológico de restabelecimento da soberania do estado de São Paulo, que se encontrava abalada naquele momento político e econômico. Sobre este tema, afirma Cardoso:

A criação da Universidade de São Paulo é muito menos o produto de um ‘movimento educacional renovador’, ou o produto de uma sucessão de iniciativas educacionais, do que efetivamente o produto de um projeto político e ideológico, que tem sua especificidade e que para ser implantado vai depender de uma possibilidade política e ideológica (CARDOSO, 1982, p. 63).

Alguns cursos superiores já existentes foram agregados à USP e foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi o centro organizador da universidade, bem como foco de conflitos de interesses entre esta e as demais repartições que compunham a universidade (FETIZON, 2012).

Sampaio (1991) e Severino (2008) destacam que a educação superior brasileira foi profundamente marcada pelo caráter da formação profissional. Desde os primeiros cursos, criados no início de 1800 até a fundação das primeiras universidades, nas primeiras décadas de 1900, a formação de profissionais liberais em escolas isoladas foi modelo único. A criação das universidades ocorreu como tentativa de abrigar a pesquisa e formar a elite intelectual, mas, por sua complexidade, o modelo universitário não se consolidou nem chegou a suplantiar o modelo anterior. Sampaio (1991) aponta que ocorreu mais uma sobreposição do que uma substituição, de maneira que o modelo universitário se ampliou nas décadas de 40 e 50, passou por uma

grande reforma na década de 60, mas foi abalado pelo crescimento exponencial dos cursos isolados e privados, criados para atender a uma demanda crescente alavancada pelo desenvolvimento industrial e urbano.

Sampaio (1991) mostra que o número de instituições de ensino superior privadas cresceu assim que esse tipo categoria passou a ser permitido, com a Constituição da República. Passou de 24 estabelecimentos para 86 entre 1900 e 1930. O crescimento da iniciativa privada foi consistente e acabou superando em muito o ritmo de crescimento das instituições públicas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgados em 2018 apontam que dentre as 2.537 instituições de educação superior brasileiras, 299 são públicas e 2.238 privadas. A divisão das categorias administrativas mostra a acentuação das faculdades isoladas: são 2.068 faculdades para 199 universidades, 230 centros universitários e 40 institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

Com relação à pesquisa, embora a legislação direcione a um modelo único de indissociabilidade do ensino e da extensão, o modelo herdado pela educação superior brasileira foi uma combinação do pragmatismo – proveniente da reforma pombalina em Portugal – com o modelo napoleônico – que pregava a separação entre ensino e pesquisa – de maneira que poucas foram as instituições que conseguiram, de fato, estabelecer uma tradição em pesquisa (MARTINS, 2002).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é estabelecida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 207 (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por sua vez, determina que a “[...] educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

A regulamentação a respeito das instituições de ensino superior, se deu, inicialmente, por meio do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997). Esse decreto, por sua vez, foi revogado pelo de nº 3.860 (BRASIL, 2001), que deu lugar ao de nº 5.773 (BRASIL, 2006), por fim, este último foi revogado pelo decreto atualmente em vigor, o de nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

Em todos os decretos, afora pequenas mudanças textuais que não alteram significativamente o sentido, a classificação das categorias administrativas compreende: a) universidades; b) centros universitários; e c) faculdades. A redação do texto no que tange à descrição das categorias, no entanto, sofreu alterações em cada um dos decretos. Se no Decreto nº 2.306 (BRASIL, 1997) e no Decreto nº 3.860 (BRASIL, 2001) as características de cada categoria são apresentadas, sendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão

mencionada apenas no caso das universidades, essas distinções já não se fazem presentes nos decretos nº 5.773 (BRASIL, 2006) e nº 9.235 (BRASIL, 2017). Este último, que está em vigor atualmente, faculta às instituições a possibilidade de solicitar migração para uma categoria superior, mediante o cumprimento de alguns critérios, dentre os quais, estão a oferta de atividades de pesquisa e extensão e a manutenção de programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2017).

Essa divisão das instituições em diferentes formas organizativas bem como a falta de orientação inequívoca sobre o papel da pesquisa e extensão entre elas, contribui para a manutenção de instituições voltadas quase que exclusivamente ao ensino. Contemplando os dispositivos legais que regem a educação superior e a sucessão de decretos e revogações, Severino (2008) conduz uma reflexão acerca dos desafios atuais deste nível educacional, decorrentes do alinhamento da educação superior “[...] às consígnias do contexto societário capitalista neoliberal, que, no âmbito da globalização econômica e cultural, se impôs à sociedade brasileira” (p. 75). O autor afirma que os dispositivos legais que foram entrando em vigor ao longo dos anos caracterizam “[...] um processo explícito de uma reforma universitária permanente e capilar” (SEVERINO, 2008, p. 79).

Acompanhando o autor em suas reflexões, vemos que este começa mencionando os artigos 207 e 213 da Constituição Federal. O artigo 207, como já foi dito, trata da questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e “[...] de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]” (BRASIL, 1988), o artigo 213, por sua vez, afirma que “[...] as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” (BRASIL, 1988).

Já a LDB, de 1996, dedica um capítulo à educação superior, no qual

São estabelecidas suas finalidades (art. 43), definidos seus cursos e programas (art. 44) – estabelecendo-se que ela será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45) – regulamentados os processos de autorização e reconhecimento dos cursos (art. 46), definido o ano letivo regular (art. 47); trata da emissão dos diplomas (art. 48), das regras de transferência de alunos (art. 49), da disponibilidade das vagas não preenchidas para alunos não regulares (art. 50), das normas de seleção e admissão dos alunos (art. 51), das características que as instituições devem ter em função de seu perfil formativo pluridisciplinar (art. 52), do regime jurídico e de carreira docente do pessoal das universidades públicas e do compromisso da União em assegurar recursos orçamentários suficientes para a manutenção das instituições federais (art. 55). No art. 56, determina-se que as instituições públicas de ensino superior “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. E o artigo 57 estabelece que “o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (SEVERINO, 2008. p. 78-79).

Apoiado em Saviani (1998)⁴, Severino (2008) alerta, ainda, para o fato de que à época da aprovação da LDB o governo tinha pressa em regulamentar determinados aspectos da educação superior, de maneira que uma série de leis e decretos foram aprovados mesmo antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases. Duas ocorrências são destacadas pelo autor, a de “[...] 24 de novembro de 1995, [quando] foi aprovada a Lei 9.131, dispondo sobre as atribuições do Conselho Nacional de Educação; e no dia 21 de dezembro desse mesmo ano, foi a vez da Lei 9.192, que trata da forma de escolha dos dirigentes das instituições de ensino superior” (SEVERINO, 2008. p. 79). Esta última (BRASIL, 1995), por sua vez, foi alvo de uma medida provisória de 2019 que previa maior poder de intervenção da presidência da república na escolha de reitores, e incluía os Institutos Federais, que até então utilizavam unicamente processos internos para definição de seus dirigentes (BRASIL, 2019). A medida provisória não foi convertida em lei no prazo regulamentar e acabou perdendo a validade.

O Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por sua vez, tiveram como foco principal, no que tange à educação superior, aumentar o acesso. Severino cita também o Fies e ProUni, focados na iniciativa privada; e o Reuni, um programa voltado à reestruturação e expansão das universidades federais (SEVERINO, 2008).

Segundo Severino (2008), os dispositivos legais se revestem de uma retórica de melhoria da qualidade e democratização, mas, na prática, baseiam-se em argumentos técnicos que se traduzem em uma educação superior privatista e baseada na Teoria do Capital Humano, servindo à formação de contingentes de mão de obra pouco qualificada, com isso, acabam passando uma mensagem ambígua à sociedade, colocando em xeque o próprio sentido de existência da universidade.

Nesse contexto de ambiguidades e ambivalências, os conceitos perdem sua força e o discurso vira ruído. A fala dos supostos responsáveis pelo bem público indica uma direção, mas a realidade das coisas caminha na direção inversa. Por isso mesmo, os espíritos ficam confusos, perdendo a lucidez na visão das coisas humanas (SEVERINO, 2008. p. 82).

As alegações de Severino (2008) são contundentes e preocupantes, no sentido de que indicam um agravamento na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, relegando essas últimas apenas para as universidades, que além de serem em menor número têm sofrido com precarizações de diversos tipos. Às faculdades isoladas, fica o papel de perpetuar uma formação quase que exclusiva para o mercado de trabalho.

⁴ SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

3.2 As Práticas Pedagógicas na Universidade Recém-criada

As recém-criadas universidades brasileiras precisavam de docentes capacitados para ministrarem aulas nos novos cursos. No caso da USP, Silva, K. N. (2017) aponta que além de docentes também eram necessários alunos, instalações, bibliotecas e todo tipo de estrutura. Comunicações redigidas pelos primeiros docentes apresentavam queixas com relação à formação inicial insuficiente dos alunos; ao acesso a obras seminais nas bibliotecas; à estrutura dos prédios e, até mesmo, aos alojamentos, pagamentos e passagens fornecidos aos professores (SILVA, K. N., 2017, informação verbal)⁵.

Para suprir a demanda de docentes, foram convidados professores estrangeiros para assumir as cátedras dos cursos, o que ficou conhecido como missões. Os docentes eram, principalmente, franceses (para as humanidades), italianos (para áreas exatas) e alemães. O perfil desses profissionais era de jovens promissores, interessados em ascender rapidamente na carreira e com algum caráter aventureiro. Lévi-Strauss, por exemplo, foi abordado com a promessa de conhecer tribos indígenas e aprofundar-se no campo da etnografia, como ele mesmo conta na obra *Tristes Trópicos* (LÉVI-STRAUSS, 1996).

Não há muitos dados específicos sobre a constituição das práticas pedagógicas em si e nem sobre a diferença dessas nas universidades e nos cursos vocacionais, mas sabe-se que estavam baseadas no *modus parisiensis*, herdado da Universidade de Paris. Da França, inclusive, vieram diversos professores para compor o quadro docente da educação superior brasileira (SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011, p. 52), “[...] o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna”, do qual se originaram as edificações, a seriação progressiva e o professor específico para cada série. Neste ponto, é possível fazer uma distinção entre o *modus parisiensis* e o *modus italicus*, característico das universidades medievais italianas. Tais universidades tinham seus fundamentos mais baseados na filosofia escolástica, com uma organização semelhante a uma oficina de artesanato, com mestres, oficiais e aprendizes (SAVIANI, 2011).

Os aspectos pedagógicos não são frequentemente listados nos estudos sobre a educação superior, ficam secundários diante de outros assuntos prementes como as crises que o modelo universitário enfrenta (SANTOS, B. S., 2010) e os desafios já citados na introdução deste trabalho, como o acesso (expansão e democratização), a permanência (evasão), a sustentação

⁵ Informação fornecida por Silva, K. N. durante aula ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 9 ago. 2017.

financeira (inadimplência no setor privado e a escassez de recursos no setor público) e a qualidade educacional (DINIZ; GOERGEN, 2019; NEVES, 2007).

Severino (2008) comenta sobre o início tardio da educação universitária no Brasil e sobre a quantidade elevada de regulamentações e reformas às quais foi submetida. Para o autor, a educação superior ainda não encontrou seu modo de ser, estando em constante transformação: “Parece que estamos sempre correndo atrás de uma situação nunca alcançável, numa expectativa de que o ensino superior se adequasse de uma forma definitiva ao tecido das exigências do modelo de sociedade do momento” (SEVERINO, 2008, p. 75). Diante dessa instabilidade, as práticas pedagógicas parecem ter ficado, até então, em segundo plano. Cabe verificar se a via da inovação não é uma resposta a essa corrida por adequação, mencionada por Severino.

4 OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Sendo a inovação educacional caracterizada pela criação e pela implementação de práticas diferentes das costumeiras em determinado contexto, cabe aqui fazer uma breve introdução ao contexto que este trabalho se dedica a investigar: os cursos de administração brasileiros. Este é o objetivo do presente capítulo.

Os cursos de administração brasileiros são herdeiros de duas esferas de influência, as escolas europeia e estadunidense. Nascidas como escolas de comércio (na Europa) e escolas de negócios (nos Estados Unidos), na virada do século XIX para o XX, os primeiros cursos tinham em comum o fato de serem orientados à prática, abordando as habilidades técnicas necessárias para se gerenciar uma empresa, como finanças, contabilidade, operações etc. (BARROS, 2017; THOMAS; LORANGE; SHETH, 2013).

Os programas europeus foram os primeiros a surgir, seguidos pelos estadunidenses, que acabaram se destacando e estabelecendo diferenciais, como o uso de livros-texto e de casos no ensino. Esses recursos passaram a caracterizar as escolas de negócios estadunidenses, que cresceram rapidamente e se tornaram modelo, inclusive na Europa. O ritmo de crescimento foi mais lento nas escolas europeias, em parte por falta de professores e pesquisadores aptos a continuarem os esforços dos pioneiros, já que se tratava de um campo novo e, também, não muito bem visto pelos acadêmicos de outras áreas. Nos Estados Unidos, por outro lado, o crescimento foi mais rápido, atrelado ao crescimento das empresas multinacionais e dos investimentos feitos por doadores nas escolas privadas. Duas posições polarizadas – uma mais pragmática, outra mais científica – marcaram o desenvolvimento das escolas de negócios que, mesmo em meio à disputa simbólica, cresceram e passaram a se espalhar, também, pela Ásia e pela América Latina (THOMAS; LORANGE; SHETH, 2013).

Segundo Thomas, Lorange e Sheth (2013), a primeira fase do ensino de administração foi predominantemente prática e vocacional, chamada de trilha de comércio (*trade trail*). Essa fase perdurou até o final dos anos de 1950, quando foram publicados os relatórios das Fundações Ford e Carnegie sobre o ensino de administração, que acabaram exercendo forte influência no meio. Os relatórios tiveram grande receptividade e repercussão e foram, em parte, responsáveis pela aproximação dos cursos de administração com a academia e a pesquisa científica.

Embora o modelo estadunidense tenha continuado mais pragmático e tenha servido de inspiração para maioria dos cursos, uma marca da história das escolas de negócios é a falta de consenso, que persiste até os dias atuais, sobre seu posicionamento ideal. Há críticas pela

orientação excessivamente prática e mercadológica, mas também há quem considere que a abordagem científica presta um desserviço à profissão ao torná-la excessivamente analítica e padronizada (BENNIS; O'TOOLE, 2005; EVANS, 2015; NICOLINI, 2003). Em complementação, existem críticos para quem a educação executiva não encoraja os administradores a incorporarem uma visão que valorize o trabalho em equipe, a integração e a ética profissional. Diante dessa realidade, Thomas, Lorange e Sheth (2013, p. 49) fazem críticas contundentes acerca da identidade dos cursos de administração:

In short, the business school lacks identity. It has still not gained strong acceptance from business, has not made an impact on the management of universities other than through its strong financial contribution to the increasing commercialisation of university activities and is often treated with scepticism and sometimes contempt by other university disciplines and academics.

Em contrapartida, o crescimento do curso nos EUA e no mundo é um sinal de que a insatisfação não é generalizada. De fato, os mesmos autores admitem que “[...] *rather than a complete legitimacy gap, the criticisms of business schools signal that there are areas of ambiguity, conflict and uncertainty around their legitimate form*” (THOMAS; LORANGE; SHETH, 2013, p. 46).

No Brasil, o surgimento, consolidação e regulamentação dos cursos de administração vêm no bojo do desenvolvimento econômico. Os primeiros registros de estudo da administração no Brasil são de escolas criadas nos primeiros anos de 1900, as Academias de Comércio do Rio de Janeiro e de Juiz de Fora e a Escola Prática de Comércio, de São Paulo. O intuito desses cursos era a formação profissional, a exemplo dos primeiros cursos superiores criados no Brasil, estimulados pela chegada da família Real, como o Curso Médico de Cirurgia da Bahia, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro (ambos em 1808), a Academia Real Militar (1810), além de cursos técnicos criados na Bahia, como agricultura, química e desenho industrial (FÁVERO, 2010). Barros e colaboradores (2011) ressaltam a importância da transmissão e mesmo da existência de um saber pela prática, sobretudo no Brasil, onde os cursos formais e, principalmente, as universidades, surgiram tardiamente:

[...] embora sejam, em geral, marginalizados, os saberes práticos foram importantes na formação do campo do saber administrativo, especialmente no período que precede seu estabelecimento no interior do regime de produção de verdades científicas (BARROS et al., 2011, p. 44).

Já em cursos universitários, a administração começou a ser ensinada no princípio da década de 1950 e ganhou ímpeto na virada para os anos 1960. Embora a profissão do

administrador só tenha sido regulamentada em 1965 e o currículo mínimo estabelecido em 1966, a Revolução de 1930 e o desenvolvimento econômico das décadas seguintes foram propulsores dos cursos no Brasil. Assim como no exterior, a primeira demanda foi pela formação de profissionais técnicos e a formação oferecida era vocacional (BARROS, 2017; BARROS; ALCADIPANI; BERTERO, 2018; NICOLINI, 2003):

[...] um grande incentivo dado à expansão desse ensino foi o surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam, no ambiente de intensas mudanças econômicas que vinham ocorrendo (NICOLINI, 2003, p. 46).

Segundo Barros, Alcadipani e Bertero (2018) e Nicolini (2003), o modelo predominante foi o estadunidense, fortalecido por iniciativas como o acordo de cooperação técnica Brasil-Estados Unidos, estabelecido após a Segunda Guerra Mundial. Representantes da Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituída em 1944, fizeram uma série de visitas a escolas estadunidenses e fundaram cursos de administração no Rio de Janeiro e em São Paulo. Além disso, foi instituído um convênio entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos que beneficiou, além das escolas vinculadas à FVG, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul. O Brasil também recebeu uma missão estadunidense de professores e realizou intercâmbios de profissionais entre Brasil e Estados Unidos, consolidando o modelo daquele país no Brasil. Barros, Alcadipani e Bertero (2018) discutem o papel da política internacional relacionada aos apoios oferecidos pelos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, mostrando que os cursos de administração espalhados mundialmente podem ser considerados um produto do anticomunismo.

A expansão dos cursos foi bem sucedida, mas ocorreu de uma maneira que Nicolini (2003) caracterizou como evolução desmedida. Rapidamente, os cursos em faculdades isoladas ou privadas superaram aqueles vinculados a universidades – onde o ensino e a pesquisa são associados – tornando essa desvinculação uma característica da oferta de cursos no Brasil. Marcaram essa evolução, ainda, a relativa facilidade com que os cursos podiam ser abertos, já que não requeriam investimentos em materiais ou laboratórios, e a falta de preparo do pessoal.

No Brasil, os dados do Censo da Educação Superior apontam que, em 2018, 1.606 instituições abrigavam 654.843 matrículas no curso de administração. Embora seja o segundo curso com maior procura no país, essa cifra tem decrescido; em 2011, eram 843.197 matrículas (INEP, 2018). O Gráfico 1, mostra a evolução do número de matrículas e de instituições que oferecem o curso entre 2011 e 2018.

Gráfico 1 – Evolução do curso de administração no Brasil entre 2011 e 2018

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que enquanto o número de matriculados caiu – passando 850 mil para 650 mil, aproximadamente – o número de instituições aumentou: eram 1.484 em 2011 e 1.606 em 2018. A fase de crescimento exponencial das escolas de negócios dá sinais de esgotamento, dando lugar à preocupação com a retração do número de estudantes e o aumento da concorrência. Nos Estados Unidos, o alerta vem da crescente perda de prestígio dos cursos de *Master in Business Administration* (MBA), que são a principal formação buscada/requerida para o exercício de cargos de liderança.

Um artigo de novembro de 2019, da revista *The Economist*, trata do declínio na procura por MBAs nos Estados Unidos, inclusive entre as escolas mais bem colocadas nos *rankings* internacionais. Algumas das causas, segundo a reportagem, são o currículo tradicional, que não atende às demandas do que eles chamam de novo capitalismo, mais voltado ao desenvolvimento sustentável; os preços elevados, atrelados à situação econômica dos estudantes que ainda estariam endividados com a graduação e outras ofertas mais atraentes – como cursos on-line de alta qualidade ou cursos técnicos de menor duração, focados em habilidades que estão mais em alta atualmente, como programação por exemplo. O artigo aborda também a diminuição do número de candidatos estrangeiros nos MBAs, causada, segundo os autores, pela melhoria das escolas ao redor do mundo, pela política anti-imigração e pelo crescimento da educação a distância (THE ECONOMIST, 2019).

As opiniões apresentadas na reportagem têm suporte em acadêmicos como Henry Mintzberg, um crítico do modelo de formação em administração, em especial dos MBAs, sobre os quais afirma “*They are specialized training in the functions of business, not general educating in the practice of managing*” (MINTZBERG, 2004, p. 5). Também Bennis e O’Toole (2005) são contundentes, segundo eles, “*MBA programs face intense criticism for failing to impart useful skills, failing to prepare leaders, failing to instill norms of ethical behavior – and even failing to lead graduates to good corporate jobs*”.

Na mesma toada crítica, Thomas, Lorange e Sheth (2013) avaliam que a formação em administração é muito técnica e pouco alinhada às demandas sociais atuais. Eles se queixam da falta de uma filosofia integradora, de trabalho em equipe e de temas importantes como ética ou sustentabilidade. Nicolini (2003) tece comentários no mesmo sentido, afirmando que os cursos não inovam, se prendem ao currículo mínimo e são despersonalizados, chegando a compará-los com uma fábrica de técnicos em administração.

Evans (2015) afirma que falta reflexão a respeito dos currículos dos cursos de administração, que são desenhados de acordo com as necessidades da indústria sem que haja participação dos estudantes e sem que estes sejam incentivados a refletir sobre as práticas que lhes estão sendo ensinadas. O autor se utiliza do conceito de *praxis*, o ato de agir e refletir sobre a ação, para evidenciar que nas “[...] *business schools, however, praxis is not prevalent and actions are not critically analyzed or reflected upon before being repeated*” (EVANS, 2015, p. 231).

Também persiste a crise de identidade, que se expressa em uma polarização de posições entre os saberes científicos e práticos. Bennis e O’Toole (2005) avaliam que a formação em administração nos Estados Unidos foi de um extremo ao outro sem que nenhum dos polos tenha se mostrado adequado. Se, no início, a trilha de comércio era baseada nas experiências práticas que os professores tiveram em suas carreiras empresariais, atualmente predominam cientistas especialistas sem experiência no mundo corporativo e mesmo com dificuldades para lidar com questões multidisciplinares em sala de aula.

No contexto brasileiro, por outro lado, Nicolini observa que, embora os primeiros cursos tenham se originado no interior de universidades, mais próximos de centros de pesquisas, a expansão, principalmente na rede privada, levou o curso de administração a crescer apartado da pesquisa. Diniz e Goergen (2019) afirmam que a expansão do ensino superior privado é concentrada em determinadas áreas do conhecimento, sendo administração uma delas, juntamente com direito e pedagogia. Eles observam a favorável relação custo-benefício para as instituições já que esses cursos têm alta procura e demandam pouco investimento estrutural

para seu funcionamento. No caso de administração, a oferta cresceu e se tornou desigual, composta de poucos cursos de mais alta qualidade, nos quais existe inclinação para pesquisa; um segundo pelotão de instituições de qualidade mediana e um número considerável das chamadas faculdades caça-níqueis, com baixo preço e baixa qualidade (MOTTA, 1983; NICOLINI, 2003).

Para Bennis e O'Toole (2005), o caminho para superação dos pontos críticos estaria no equilíbrio entre o rigor científico e a relevância prática. Sem abandonar a ciência, os cursos de administração poderiam se tornar mais abertos a outros tipos de produção de conhecimento, já que o cientificismo de que são acusados, em geral, se ancora no modelo positivista. Assim sendo, seria benéfico para esse equilíbrio que o campo se apropriasse cada vez mais de outras formas de construção de conhecimento, menos quantitativas e preditivas (BENNIS; O'TOOLE, 2005; EVANS, 2015).

Nicolini (2003) destaca a importância de se superar a educação bancária em administração, conceito de Freire, para quem o estudante é visto como um receptáculo, no qual se deposita conhecimento. No seu lugar, uma educação problematizadora, que torne os estudantes sujeitos do seu aprendizado. O mesmo Nicolini também sugere ser necessário desenvolver uma “[...] via adequada de compreensão” (NICOLINI, 2003, p. 52) do fenômeno organizacional brasileiro como forma de diminuir a dependência de centros mais desenvolvidos e assim atender à “[...] necessidade da criação de uma consciência crítica em relação a esses assuntos que fazem parte da realidade nacional” (NICOLINI, 2003, p. 52), processo que chamou de redução sociológica. Barros (2017), por sua vez, recomenda o estudo da própria história. Segundo ele, a aproximação entre a administração e a história pode oportunizar um olhar reflexivo sobre a prática e o ensino da administração.

Para legitimação de uma profissão e de seu corpo de conhecimento, também são importantes os órgãos de representação e as associações representativas da categoria. Além de orientar e disciplinar o exercício da profissão, tais órgãos têm o potencial de contribuir para a compreensão mais adequada de uma atividade profissional e dos conhecimentos a ela inerentes (CICMANEC; NOGUEIRA, 2018). Os profissionais da administração contam com a atuação do Conselho Federal de Administração (CFA) – bem como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) – que se configuram como os órgãos mais atuantes no ensino e na pesquisa em administração no Brasil. A ANGRAD, além disso, também foi a instituição organizadora do prêmio que gerou o material que é objeto desta tese. Por esse motivo, na sequência, apresento informações sobre a associação que são pertinentes para o estudo em tela.

5 A ANGRAD E O PRÊMIO DE INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM

A ANGRAD é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, que congrega as instituições ligadas ao ensino de graduação em administração no país, em suas distintas modalidades (ANGRAD, 2017). Segundo informações divulgadas em seu *site*, a ANGRAD constituiu-se como resultado de um encontro acadêmico ocorrido em 1990, na Universidade de São Paulo. A motivação para a formalização da associação, em dezembro de 1991, foi a promoção de trocas de experiências entre os cursos de graduação em administração, o que, até hoje, é a sua missão.

O objetivo geral da ANGRAD é elevar a qualidade do ensino de administração no Brasil. Seus objetivos específicos, com apresentados no *site*, são:

- a) sugestão de ações propostas pelas Assembleias, junto aos Órgãos Oficiais, em especial os vinculados ao ensino;
- b) interação, por meio de proposições, com o MEC e outros organismos do Sistema Educacional Brasileiro;
- c) realização anual do Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD);
- d) melhoria do intercâmbio entre as Instituições Associadas;
- e) estímulo a trabalhos e pesquisas sobre a Administração;
- f) incentivo a publicações, conferências, seminários e reuniões técnicas sobre ensino e aprendizagem da Administração;
- g) assinatura de intercâmbio com sociedades congêneres, nacionais e internacionais;
- h) fomento ao desenvolvimento de programas de Qualificação Docente, junto às Instituições Associadas;
- i) avaliação e certificações sinalizadoras da qualidade;
- j) desenvolvimento de atividades de interesse da Associação e representação dos interesses da congregação associada (ANGRAD, [199-?]).

Atualmente, a ANGRAD tem mais de 800 instituições de ensino associadas e aproximadamente 600 sócios avulsos. Conta com uma diretoria executiva, um conselho consultivo e um conselho empresarial. Suas duas principais iniciativas são o Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD) e a revista especializada Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP). Em 2018, o Prêmio foi anunciado com entusiasmo pela diretoria da ANGRAD como a mais nova iniciativa da associação para auxiliar no cumprimento de sua missão. Tanto o ENANGRAD quanto a RAEP são meios de divulgação do conhecimento produzido sobre ensino e pesquisa em administração no Brasil e espaços que proporcionam aproximação e troca entre os profissionais dedicados a esse tema, por este motivo, apresento ambos a seguir.

5.1 ENANGRAD

Com sua 30ª edição em agosto de 2019, o Encontro Nacional da ANGRAD é realizado anualmente. Segundo a divulgação eletrônica da edição de 2019, o encontro propicia a realização de atividades práticas entre pares e interação com líderes da inovação no setor de ensino de administração.

Cada edição do encontro dedica-se a um grande tema, que é subdividido em áreas temáticas. Nos anos de 2016 e 2017, as edições do ENANGRAD tiveram como tema “Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho”. Na programação do evento, os participantes encontram palestras, mesas de discussão, minicursos, oficinas e apresentações de trabalhos científicos nas modalidades oral e pôster. Desde a edição de 2018, os proponentes do evento dividem os trabalhos aceitos em duas categorias: Pleno (trabalhos de profissionais, professores e pesquisadores) e Júnior (produção acadêmica de alunos de graduação regular ou tecnológica).

O encontro também é a oportunidade para a realização da Assembleia Geral da ANGRAD, bem como de reuniões de seus conselhos.

5.2 RAEP

A RAEP é um periódico quadrimestral dirigido à comunidade acadêmica que tem como objetivo difundir o estado da arte do ensino e da pesquisa em administração. Em 2020, está em seu 21º volume e foi classificado na Qualis como B1, no quadriênio 2013-2016. Seu escopo contempla principalmente a divulgação de artigos e ensaios teóricos, embora também considere a publicação de sínteses de teses e dissertações, casos de ensino, descrição de métodos e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, bem como resenha crítica de livros da área de administração.

São aceitos para publicação trabalhos com os seguintes temas: epistemologia; abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; conduta ética e responsável no ensino e na pesquisa; formação do professor e do pesquisador; formação acadêmica e aprendizagem; ação docente e ambiente de aprendizagem; contexto institucional do ensino e da pesquisa; materiais de suporte ao ensino e à aprendizagem; planejamento sistêmico, organização e avaliação de cursos e programas.

A Tabela 1 apresenta os artigos relacionados à inovação educacional publicados pela RAEP do primeiro número do volume 19 (2018) até o primeiro número do volume 21 (2020).

Tabela 1 – Artigos relacionados à inovação educacional publicados pela RAEP (2018-2020)

Edição	Artigo	Autores
2020 v. 21 n. 1	Inovação nos cursos de Administração no Brasil: uma análise do alinhamento às competências do século XXI	Cauê Gaspari Gimenez, Francisco Aranha, Henrique Veiga Rolim, Letícia Queiroga das Neves
2020 v. 21 n. 1	Transformação pedagógica e (auto)formação docente	Manolita Correia Lima, Taiguara de Freitas Langrafe, Danilo Martins Torini, Antônio Renato Cecconello
2019 v. 20 n. 3	Teorias de inovação na educação superior: determinantes do comportamento do professor na adoção de tecnologias, métodos e práticas de ensino	Elsi do Rocio Cardoso Alano, Maria Tereza Saraiva de Souza, José Mauro da Costa Hernandez
2019 v. 20 n. 2	Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor	Adriana Fumi Chim-Miki, Danieli Barbosa Campos, Lúcia Silva Albuquerque de Melo
2019 v. 20 n. 1	Inovações e Desafios Metodológicos no Ensino de Administração Pública no Brasil: um Olhar com Base no Curso da FGV-EAESP	Fernando Burgos Pimentel dos Santos, Marco Antônio Carvalho Teixeira
2018 v. 19 n. 1	Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura	Maria Inês Fini

Fonte: elaborada pela autora.

Nota-se que a publicação tem sido uma disseminadora de pesquisas voltadas à inovação no ensino de administração, haja vista que no primeiro número disponível em 2020 e nos três de 2019 há pelo menos um artigo relacionado ao tema.

5.3 Prêmio de Inovação em Ensino e Aprendizagem

Tendo sido lançado oficialmente em 20/04/2018, o Prêmio ANGRAD teve como objetivo

[...] reconhecer as Instituições de Ensino Superior – IES – Coordenadores, Docentes e Discentes que têm inovado no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Administração, assim como apresentado reflexões sobre essa temática, de tal forma a contribuir, principalmente, com a melhoria da qualidade das IES associadas à ANGRAD e, complementarmente, às demais IES que atuam com o curso de Administração no Brasil (ANGRAD, 2018, p. 2).

O regulamento da primeira edição do prêmio, disponível no Anexo A, propunha um olhar para a diversidade regional, assegurando que as experiências seriam avaliadas “[...]”

respeitando-se a diversidade de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos locais” (ANGRAD, 2018, p. 2) e que a distribuição dos finalistas seria proporcional à quantidade de instituições que ofertam cursos de administração nas cinco regiões brasileiras. A Tabela 2, mostra a quantidade de inscritos, finalistas e premiados prevista pelo regulamento e o efetivo da edição de 2018:

Tabela 2 – Inscritos, finalistas e premiados pelo Prêmio ANGRAD 2018

	Regulamento	Edição 2018
Inscritos	sem limite definido	32
Finalistas	24	23
Premiados	12	12 (3 com louvor e 9 com distinção)

Fonte: elaborada pela autora.

Todos os finalistas foram reconhecidos com certificado e troféu e com a inclusão do projeto na publicação de um livro. Ainda que se trate de um prêmio, ao qual são inerentes certa dose de competição e juízo de valor, a ANGRAD procurou ser amistosa e receptiva em todas as comunicações sobre o prêmio em seus veículos, sempre procurando reconhecer o mérito de todos os concorrentes e valorizando as diferenças regionais e institucionais.

Atualmente, 1.606 instituições oferecem o curso de graduação em administração, sendo 800 associadas à ANGRAD. As 32 instituições participantes e as 23 finalistas do prêmio representam uma parcela tímida desse total. Podemos nos indagar a respeito do baixo número de inscrições. Os motivos podem ser muitos, desde os mais operacionais – relacionados à falta conhecimento a respeito do prêmio ou ao valor cobrado para concorrê-lo (R\$590,00, com direito a uma inscrição no ENANGRAD) – até os mais sistêmicos: seriam poucos os cursos de administração inovadores? Ou os que assim se consideram? Ou os interessados em obter um reconhecimento de uma associação de classe? Não obstante, a ANGRAD, por meio do prêmio, se empenhou em reconhecer e divulgar as ações daqueles que se inscreveram.

6 OPÇÃO METODOLÓGICA DESTA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a opção metodológica desta pesquisa. Explicita a tipificação do estudo, a escolha dos casos e os procedimentos de análise. Também discute a validade dos achados e as limitações.

6.1 Tipificação da Pesquisa

O estudo foi realizado valendo-se da epistemologia, ontologia e metodologia qualitativas. A investigação qualitativa é herdeira da etnografia, de onde se derivou em diversas abordagens com especificidades diferentes, sendo empregada atualmente em quase todas as áreas de conhecimento, gerais ou aplicadas. Os manuais dedicados à pesquisa qualitativa – por exemplo Miles e Huberman (1994) e Denzin e Lincoln (1994) – frequentemente citam o interpretativismo, a teoria crítica e as abordagens pós-modernas como principais representantes da investigação qualitativa, mas não sem salientar que esse é um campo em constante evolução, que abriga uma multiplicidade de abordagens que não se podem definir facilmente (ERICKSON, 2018; MILES; HUBERMAN, 1994; VAN MAANEN, 1979). De uma forma geral, segundo Erickson (2018, p. 87)

Qualitative inquiry seeks to discover and to describe narratively what particular people do in their everyday lives and what their actions mean to them. It identifies meaning-relevant kinds of things in the world – kinds of people, kinds of actions, kinds of beliefs and interests – focusing on differences in forms of things that make a difference for meaning.

Os dados qualitativos tendem a possibilitar o contato com descrições e explicações de processos em contextos específicos, de forma rica e bem fundamentada, e que, quando processados e analisados, contribuem para o desenvolvimento contínuo do campo que está sendo estudado, por meio da geração de novas zonas de inteligibilidade (GONZÁLEZ-REY, 2010).

As informações com as quais lidei se apresentaram oportunas para a investigação qualitativa, pois foram produzidos em entrevistas ou eram relatos detalhados de situações vivenciadas pelas instituições em seu cotidiano⁶, ricos em significados e valores. O

⁶ O adjetivo cotidiano pode significar algo que ocorre diariamente ou algo comum, banal. Emprego o termo com o primeiro significado, entendendo que os projetos aqui estudados se tornaram objeto de dedicação no dia a dia dos envolvidos.

processamento das informações possibilitou a compreensão de cada caso e a construção de um entendimento mais amplo, quando tomados em conjunto. O resultado desse processo foi a geração de novas zonas de inteligibilidade sobre a criação e a implantação de projetos inovadores nos cursos de administração.

Historicamente, o traço distintivo da abordagem qualitativa se deu em contraposição à quantitativa, que se caracteriza pela predominância da medida numérica e pela utilização de técnicas estatísticas. Para além das diferenças metodológicas, a distinção quáli-quânti – e os consequentes embates discursivos travados entre os pesquisadores dos dois segmentos (DENZIN; LINCOLN, 2018; MILES; HUBERMAN, 1994) – repousa em suas diferenças ontológicas e epistemológicas, ou seja, em como cada uma dessas abordagens entende a essência dos fenômenos sociais e o processo de construção do conhecimento. Esse sistema de crenças baseado em premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas é chamado de paradigma.

Enquanto a abordagem quantitativa baseia-se em um paradigma positivista ou pós-positivista, que pressupõe a existência de um mundo real a ser apreendido e compreendido por meio da aplicação de instrumentos científicos, os estudos qualitativos baseiam-se em paradigmas críticos, interpretativos, construcionistas, pós-estruturalistas, participativos etc. Cada uma dessas abordagens tem sua própria visão de mundo e do processo de construção de conhecimento, mas têm em comum a negação de um mundo real a ser descoberto, governado por leis gerais. Contrariamente, na epistemologia qualitativa compreende-se que o mundo é construído social e historicamente, atravessado pela cultura, política, economia, etnia, gênero e outros valores que tendem a se cristalizar com o tempo, aos quais cabe desnaturalizar por meio da pesquisa de caráter crítico e interpretativo, na qual o pesquisador é um agente com sua própria história, valores e subjetividade (GONZÁLEZ-REY, 2010).

Os eventos do cotidiano são de interesse do pesquisador qualitativo pelo seu potencial de ser o ponto de partida para uma ciência que se dedica a compreender o ser humano e os objetos que ocupam seu viver diário, como a linguagem, os rituais e os artefatos:

A cotidianidade é a própria condição humana fundamental porque tudo o que atinge o homem ao longo de sua existência nada mais é do que mudanças, deslocamentos, fugas etc. dessa condição fundamental. Aparentemente, essa afirmação é de uma trivialidade exasperante. Porém, com a sua formulação, pretendemos dar ênfase ao pressuposto, não trivial, de que o estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundação de alguma ciência do homem, isto é, que os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, artefatos etc.) são potencialmente reveladores do ser do homem tanto individual quanto social. Nessa acepção, o plano da cotidianidade é o lócus privilegiado onde ocorre toda diferenciação humana, quaisquer que sejam os fatos diferenciadores e os modos pelos quais operem (AZANHA, 1992, p. 65).

Alinhada ao paradigma qualitativo, a pesquisa que aqui se apresenta não busca revelar a realidade das instituições nem estabelecer as leis gerais sobre o desenvolvimento da inovação na educação superior. Debruça-se sobre o cotidiano com o objetivo de interpretar práticas e seus significados, bem como articulá-los com a teoria a fim de produzir sentidos que auxiliem no entendimento do fenômeno estudado.

Por aderência à minha visão de mundo e de ciência, neste trabalho me ancoro nos pressupostos da epistemologia qualitativa, expressos por González-Rey (2010) em três princípios gerais que embasam a produção de conhecimento:

- a) O caráter construtivo e interpretativo do conhecimento: esse princípio nos distancia da noção positivista de que há uma realidade externa independente dos sujeitos, pronta para ser descoberta pelo pesquisador e nos aproxima da noção de que todo conhecimento é construído na e pela relação entre o sujeito e a realidade e que esses se constituem mutuamente.
- b) A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico: princípio intimamente ligado à compreensão de que a produção de conhecimento se dá pelo desenvolvimento teórico realizado intelectualmente pelo pesquisador durante a pesquisa e não pelo descobrimento da realidade empírica. Nesse sentido, qualquer evento que aconteça em uma sociedade complexa, mesmo que único, é gerador de infinitas possibilidades de construção teórica.
- c) A compreensão da pesquisa como um processo de comunicação dialógica: segundo o autor, a pesquisa representa um espaço permanente de comunicação, uma dinâmica conversacional na qual:

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa e ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo (GONZÁLEZ-REY, 2010, p. 15).

Segundo esse princípio, a pesquisa é uma via privilegiada para que o participante se utilize de suas formas de expressão simbólica em um espaço de sentido que implique a pessoa estudada.

Com relação às técnicas e aos instrumentos utilizados, como Miles e Huberman (1994, p. 5), acredito que “[...] *research is actually more a craft than a slavish adherence to methodological rules*” ou, como postularam Denzin e Lincoln (2018), que o pesquisador é como um *bricoleur*, termo francês para artesão, aquele que se utiliza das ferramentas de que

dispõe para fazer um trabalho singular com as próprias mãos. Assim, o trabalho que aqui se encontra se vale de um conjunto de práticas disponíveis e coerentes com o paradigma assumido. Entendo este estudo como qualitativo de múltiplos casos, que tem a intenção de contribuir para a inteligibilidade de um fenômeno específico, a saber, o processo de criação e implementação de práticas diferentes das costumeiras em cursos de administração de empresas no Brasil.

De acordo com Schwandt e Gates (2018, p. 600), um caso, em termos simples, é “[...] *an instance, incident, or unit of something and can be anything – a person, an organization, an event, a decision, an action, a location like a neighborhood, or a nation-state*”. Trata-se de uma unidade genérica, que pode variar em nível de abrangência (micro, médio ou macro) e em constituição (unidades empíricas ou construtos teóricos). O estudo de um ou mais casos constitui uma estratégia de pesquisa cujo foco é o entendimento aprofundado das características e dinâmicas presentes em uma dada situação.

No presente trabalho, a dinâmica ocorreu de forma que a tomada de conhecimento sobre a existência dos casos determinou o tipo estudo, dando a ele o formato de estudo de casos múltiplos. Com este estudo, pretendemos, segundo a lógica proposta por Eisenhardt (1989), também descrita por Langley e Abdallah (2011, p. 110) gerar um conjunto de proposições baseadas nas evidências trazidas pelos casos e apresentá-las “[...] *as suitable for situations where little is known about a phenomenon or where current perspectives are conflicting or confusing, and where case study evidence can therefore be seen to contribute novel insight*”.

Embora os estudos de caso se valham, frequentemente, de procedimentos baseados na etnografia, nesta pesquisa optei pela via descrita por Schwandt e Gates (2018, p. 604), a saber: “*other forms of case study that do not necessarily employ ethnographic methods (relying perhaps on survey data and document analysis)*”. Continuam os autores:

When the objective is to construct a single, composite portrait of the case, the researcher might study several instances of the case (several city planners or several female provosts) to find out what they all have in common (SCHWANDT; GATES, 2018, p. 608).

A escolha metodológica que realizei se apoia na ideia acima, pois o estudo, embora conte com informações provenientes de múltiplos casos, tem como objetivo final compor um retrato único: o processo de criação e implementação de práticas inovadoras nos cursos de administração no Brasil.

6.2 Os Casos Estudados

Para compreender o processo de criação e implementação de práticas diferentes das costumeiras nos cursos de administração, elegi um conjunto de 23 projetos inovadores levados a cabo por equipes de diferentes instituições que voluntariamente participaram do Prêmio ANGRAD de inovação em ensino-aprendizagem em administração de empresas e foram consideradas finalistas, tais projetos compuseram os casos estudados. Esse grupo de casos foi escolhido porque a informação disponível permitiu identificar seu potencial para observar o fenômeno no qual eu estava interessada. Conforme Eisenhardt (1989, p. 537) “[...] *given the limited number of cases which can usually be studied, it makes sense to choose cases such as extreme situations and polar types in which the process of interest is ‘transparently observable’*”.

O conjunto das informações que reuni sobre o Prêmio ANGRAD foi composto da seguinte forma:

- a) Experiência pessoal: fui uma das concorrentes ao prêmio e, como tal, tive a oportunidade de conversar sobre o assunto com profissionais da ANGRAD e com outros concorrentes. No ano de 2019 ministrei, no ENANGRAD, uma oficina intitulada Diálogos sobre Inovação: caminhos e possibilidades para transformação da aprendizagem, com o objetivo de debater experiências inovadoras com os finalistas do Prêmio e o público em geral. Essas experiências, embora não tenham sido sistematizadas e mobilizadas diretamente na pesquisa, certamente me atravessaram enquanto pesquisadora.
- b) Pesquisa documental sobre a ANGRAD e o Prêmio: realizada, principalmente no *site* da ANGRAD e no regulamento do Prêmio. Esta pesquisa resultou no capítulo cinco desta tese.
- c) Transcrição de entrevista com o coordenador do Prêmio: resultante de uma entrevista semiestruturada que conduzi. Essas informações foram mobilizadas no capítulo de resultados e discussão.
- d) Transcrição de entrevista com os responsáveis pelas iniciativas mais bem colocadas: resultante de três entrevistas semiestruturadas que conduzi. Essas informações foram mobilizadas no capítulo de resultados e discussão.
- e) Formulários de inscrição das 23 instituições finalistas: material cedido antecipadamente pela ANGRAD e depois publicado em formato de livro. Foram os principais insumos utilizados no capítulo de análise e discussão.

Dentre o conjunto de informações listado acima, o que mais me ajudou a responder à pergunta de pesquisa foram as informações constante nos formulários de inscrição das 23 instituições finalistas, por este motivo serão detalhados em seguida.

Os formulários, que somaram 274 páginas, continham informações que demonstraram adequação lógica ao problema de pesquisa, que foi compreender como as instituições que voluntariamente concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem 2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras. O fácil acesso aos organizadores e às informações relativas ao prêmio conduziram à verificação da pertinência do material ao objetivo pretendido; em seguida, foram realizadas tratativas com os organizadores para viabilizar o acesso ao material para pesquisa.

Uma primeira leitura do conteúdo consolidou a percepção de que os formulários eram uma oportunidade concreta de endereçar os objetivos do presente trabalho. Isso porque as fichas solicitavam informações padronizadas e continham dados qualitativos sobre a criação e a implementação de 23 projetos inovadores em cursos de administração em todas as regiões do Brasil – os quais tinham sido avaliados e reconhecidos por um quadro de especialistas.

Posteriormente, a ANGRAD transformou o conteúdo dos formulários em capítulos e os publicou em um livro sob o título *Inovações em Ensino e Aprendizagem: Casos de Cursos de Administração do Brasil* (IIZUKA, 2019), o que tornou o material de acesso público⁷. Apesar disso, as referências que poderiam identificar as instituições foram omitidas no corpo deste trabalho. Essa opção foi feita porque o objetivo da pesquisa é contribuir com o entendimento geral de um fenômeno utilizando os projetos como meio e não avaliar detalhes sobre as práticas de cada instituição. No material que utilizei, as instituições relataram seus melhores esforços e, a despeito de qualquer comentário crítico que venha a ser tecido, é preciso salientar que o que está em análise é um fenômeno e não as instituições isoladamente.

Transcrevo a seguir, literalmente, todos os tipos de informações solicitadas no formulário que eram de preenchimento obrigatório.

⁷ Mesmo após a publicação do livro, a presente pesquisa valeu-se majoritariamente das informações declaradas nos formulários.

1. Título da iniciativa e Resumo. No resumo, espera-se o seguinte conteúdo: o problema/desafio percebido pela IES, os objetivos da experiência inovadora, o método utilizado, descrição sintética da iniciativa, envolvimento dos atores e, finalmente, os principais resultados. (até uma página ou 2.000 caracteres)
2. Diagnóstico e Objetivos. a) A IES deverá apresentar as principais causas identificadas na situação-problema que deram origem à possibilidade de implantação de um processo de inovação no processo de ensino e aprendizagem no Curso de Administração. b) Em função do diagnóstico realizado e das ações propostas para atuar nas causas identificadas da situação-problema, apresentar os principais objetivos pretendidos com o projeto implantado. (Até três páginas ou 6.000 caracteres.)
3. Descrição da Experiência Inovadora. Apresentação das características e especificidades do Projeto que foi desenvolvido pela IES, inclusive com dados e informações sobre o contexto local e a importância do projeto no contexto interno e externo à IES. (Até três páginas ou 6.000 caracteres.)
4. Método Utilizado. Deverão ser abordados os seguintes tópicos: a) A descrição da metodologia adotada no projeto da inovação e a forma como ela está alinhada com as políticas de inovação e/ ou princípios organizacionais que orientam aplicação da inovação como fator gerador de valor para o Curso de Administração e partes interessadas; b) Apontar como a metodologia adotada no projeto de inovação propiciou o alcance de resultados; c) Citar, quando for o caso, a(s) referência(s) nacional(is) e internacional(is) que foram utilizadas na elaboração da experiência inovadora; d) Utilização responsável dos recursos ao longo da implementação, ou seja, de que forma os recursos materiais, tecnológicos, humanos, *know-how*, culturais, entre outros, foram utilizados tendo em vista a eficiência, eficácia e efetividade das ações. (Até três páginas ou 6.000 caracteres.)
5. Envolvimento dos Atores. Breve descrição do envolvimento das pessoas que fizeram parte da iniciativa e a forma pela qual participaram do projeto. (Anexar fotos e outros anexos que contribuam na avaliação da experiência conforme regulamento) (Até uma página ou 2.000 caracteres.)
6. Principais Resultados. Deverão ser abordados os seguintes tópicos: a) É relevante demonstrar o “antes e o depois” da experiência inovadora de ensino e aprendizagem, assim como a relevância em termos da IES e da região em que foi implementada; b) Apresentar o resultado obtido com a inovação em termos do ensino ou na aprendizagem no Curso de Administração; c) Descrever os principais resultados quantitativos e qualitativos alcançados, sempre que possível respaldados por dados e informações que possam ser checadas e/ou analisadas por terceiros; d) Apresentação dos fatores que melhoraram e obtiveram alguma mudança substantiva no ensino e aprendizagem dos alunos, juntamente como o potencial e facilidade de reprodução da iniciativa. (Até três páginas ou 6.000 caracteres) (ANGRAD, 2018).

O formulário continha, ainda, uma sétima questão opcional, na qual eram solicitadas perspectivas e reflexões sobre as instituições que ofertam educação superior e os processos de ensino e aprendizagem nos próximos 20 anos. Optei por não utilizar na pesquisa as respostas fornecidas a essa questão.

Existia um limite de caracteres por questão, o que não pareceu prejudicar a inteligibilidade dos projetos descritos pelas instituições. Nas 274 páginas do material, o formulário mais curto tinha sete páginas e, o mais longo, 18. A média foi de 12 páginas e a moda 11. Diante do descrito, assumiu-se que o espaço era suficiente para responder às questões de forma satisfatória.

Os finalistas se distribuíram geograficamente conforme a Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição geográfica dos finalistas do Prêmio ANGRAD 2018

Região	Finalistas	Estados
Norte	1	PA
Nordeste	3	PE, CE, PB
Centro-Oeste	3	MT (1), DF (2)
Sudeste	10	SP (8), MG (1), RJ (1)
Sul	6	PR (4), SC (2)

Fonte: elaborada pela autora.

Uma providência importante foi verificar se os formulários eram fontes adequadas de informação, haja vista que os relatos foram produzidos para concorrer a um prêmio. É preciso salientar que o material que analisei para a produção desta tese não foi coletado diretamente por mim e nem foi produzido com o intuito de participação em uma pesquisa, de maneira que determinar a pertinência do uso das informações com fins de pesquisa foi algo a que me dediquei com afinco.

Entendi que os projetos finalistas foram submetidos por pessoas que se assumiram como propositoras das práticas que eu procurava investigar e, voluntariamente, as descreveram em detalhes, com vistas a concorrer a um prêmio, o que me sugeriu que estavam confortáveis com as iniciativas que empreenderam e dispostos a revelar detalhes a respeito.

Além de considerar a pertinência das informações e da riqueza do conteúdo, que constatei após uma primeira leitura, também perguntei-me se o material representaria uma narrativa autêntica ou uma versão superestimada da experiência com a intenção de deixar a instituição mais bem colocada na disputa pelo prêmio. Verifiquei, em primeiro lugar, que as instituições foram incentivadas a acrescentar aos seus relatos evidências que demonstrassem a veracidade das informações ali ofertadas e que cada participante, ao realizar sua inscrição, fez uma declaração de responsabilidade sobre os dados informados.

Ademais, entendi que os relatos não são um reflexo especular da realidade, mas a interpretação daqueles que prestaram o depoimento, o que não invalida seu potencial como fonte de pesquisa. Entendo que nem mesmo formas mais diretas de coletas de dados, como entrevistas ou mesmo a observação são totalmente livres de vieses, seja por parte do pesquisador, seja por parte dos participantes. Portanto, assumi que estava diante de um material que poderia ser objeto de análise, coerentemente com o paradigma qualitativo que adotei.

Acrescentei ao conjunto de formulários a transcrição de quatro entrevistas, que totalizaram 181 minutos, com os responsáveis pelas três iniciativas mais bem colocadas e com

o organizador do prêmio. Considerei os entrevistados atores relevantes e as informações reunidas me auxiliaram na formação de um conjunto mais sólido de conhecimento sobre o caso. Foram entrevistados três homens e uma mulher, cujas identidades serão preservadas. Para garantir esse intento, a única entrevistada do sexo feminino será, também, referida como entrevistado. Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento e receberam as informações relativas à pesquisa envolvendo seres humanos recomendadas na resolução do Conselho Nacional de Saúde e no Código de Ética da USP.

As entrevistas foram realizadas durante a fase de codificação do material dos formulários e tiveram como objetivo explorar as hipóteses e as linhas de análise que emergiram durante o contato com os dados. Os entrevistados foram escolhidos por sua relação direta com o tema e por sua posição privilegiada para falar sobre este. O roteiro de entrevistas consta no Apêndice A e foi um direcionador para as entrevistas, que apresentaram variações em função de sua natureza semiestruturada. As entrevistas foram realizadas pessoalmente e transcritas integralmente.

O parecer da Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo está disponível no Anexo B.

6.3 Procedimentos de Análise

Para analisar as informações recorri a um conjunto de técnicas próprias da análise de conteúdo, conforme definida por Bardin (1977). Segundo o autor,

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação [...] (BARDIN, 1977, p. 42).

Com relação a tarefa do analista, continua Bardin (1977, p. 42-43)

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim uma interpretação final fundamentada.

Após a leitura do material este foi codificado, agrupando-se trechos relevantes em categorias. Para auxiliar na codificação, utilizei o *software* ATLAS.ti que, segundo o manual de instruções da versão 7, oferece ferramentas que auxiliam a análise de grandes volumes de textos – conforme necessário na perspectiva da pesquisa qualitativa e, por isso, de grande valia.

As ferramentas auxiliam, principalmente, a destacar, codificar, comparar e explorar extratos significativos do volume de dados (FRIESE, 2013).

Com relação aos formulários, inicialmente, procedi à análise de cada caso individualmente, como aconselha Eisenhardt (1989), com o objetivo de evitar generalizações precipitadas. Essa análise consistiu, principalmente, da leitura mais aprofundada e da codificação dos trechos nas categorias definidas a priori: motivação, objetivos, método, planejamento e avaliação. Também identifiquei, para cada caso, título, categoria administrativa da instituição, estado onde o projeto aconteceu, objetivos, ações empreendidas e o escopo da iniciativa. Essas informações geraram uma tabela, disponível no Apêndice B, que serviu de apoio no momento da análise entre os casos.

Já nessa etapa identifiquei a necessidade de criar subcategorias relacionadas às categorias principais e assim foi feito. A título de exemplo, no caso da avaliação, foram codificadas separadamente avaliações baseadas em evidências e avaliações não baseadas em evidências.

Após esta etapa, realizei outras sucessivas leituras do material, durante as quais alguns padrões emergiram do conjunto. Sempre que um padrão se mostrava consistente, uma categoria era criada e os casos eram analisados novamente. Esse movimento foi iterativo e aconteceu algumas vezes durante o processo. Tal procedimento foi baseado nas orientações de Eisenhardt (1989) e de Miles e Huberman (1994), sendo as etapas sugeridas por estes últimos citadas a seguir.

- *Affixing codes to a set of field notes drawn from observations and interviews*
- *Noting reflection or other remarks in the margin*
- *Sorting and sifting through these materials to identify similar phrases, relationships between variables, patterns themes, distinct differences between subgroups, and common consequences*
- *Isolating these patterns and processes, commonalities, and differences, and taking them out of the field in the next wave of data collection*
- *Gradually elaborating a small set of generalizations that cover the consistencies discerned in the database*
- *Confronting those generalizations with a formalized body of knowledge in the forms of constructs or theories* (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 9).

Ao todo, foram criadas 66 categorias, as quais foram agrupadas por relação, conforme se ilustra na Figura 3.

Figura 3 – Categorias de análise

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Thais Machado.

Como mostra a Figura 3, as categorias foram agrupadas por similaridade, oposição, complementaridade, relação causal etc. O final desse empreendimento resultou, como prevê González-Rey (2010, p. 103), na “[...] construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade dos dados é produzida pelo pesquisador”.

Por estarem imbricados, os dados empíricos e as construções teóricas que resultaram serão apresentados em uma única seção, que chamo de resultados e discussão. Sempre que possível, recorri a elementos que auxiliassem na organização e na apresentação dos dados – tais como tabelas, diagramas, infográficos e figuras – com o intuito de oportunizar ao leitor o contato mais próximo com os dados empíricos e de deixar o mais evidente possível o caminho percorrido pela pesquisa.

6.4 Validade dos Achados e Limitações da Pesquisa

Validade é um construto teórico que define se as técnicas planejadas para a consecução de uma pesquisa são, de fato, adequadas para investigar aquilo que se propõe. Nas palavras de Lincoln, Lynham e Guba (2018, p. 238), quando nos preocupamos com a validade, estamos nos perguntando:

Are these findings sufficiently authentic (isomorphic to some reality, trustworthy, related to the way others construct their social worlds) that I may trust myself in acting on their implications? More to the point, would I feel sufficiently secure about these findings to construct social policy or legislation based on them?

Não existe um consenso sobre como definir a validade dos desenhos de pesquisa qualitativa. Existem opiniões divergentes que vão desde aqueles que defendem a validade e sugerem procedimentos os mais similares possíveis aos utilizados nas pesquisas quantitativas até aqueles que pregam sua completa transgressão como uma forma de resistência aos paradigmas dominantes (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2018).

Na visão de González-Rey, a assunção do conhecimento como construtivo e interpretativo supera a ilusão de uma validade estabelecida, haja vista que não se pode esperar, em nenhuma corrente de pesquisa, correspondência linear entre o real e o teórico produzido a partir dele. Nas palavras do autor,

[...] a única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhes permitirem novas construções e novas articulações entre elas, capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2010, p. 7).

Miles e Huberman (1994) e Guba e Lincoln (1981) oferecem concepções alternativas à validade estatística, mais adequadas à natureza dos estudos qualitativos. Descrevo a seguir os critérios propostos por esses autores, bem como minha avaliação da presente pesquisa frente a eles.

De acordo com Miles e Huberman (1994), são mais fortes os dados qualitativos que: a) são recolhidos em situações cotidianas da vida real e o mais próximo possível do ocorrido; b) apresentam descrições detalhadas, vívidas e holísticas do fenômeno estudado e c) são captados ao longo do tempo, priorizando o processo em detrimento a um recorte pontual. Os formulários utilizados na pesquisa, quando avaliados segundo essas recomendações, têm a limitação de não representar informações coletadas pessoalmente e *in loco*. Por outro lado, são um relato voluntário de uma situação real dos informantes e contam com dois fortes incentivos para uma descrição vívida, detalhada, holística e processual: as perguntas específicas direcionadas pela ANGRAD e o reconhecimento almejado pelas instituições.

Guba e Lincoln (1981), por sua vez, sugerem os seguintes critérios: a) justiça: o esforço intencional para ouvir todas as vozes relacionadas ao problema, agir com respeito e inclusão frente às histórias coletadas e evitar qualquer tipo de marginalização; b) autenticidade ontológica e educativa: coerência nos princípios da pesquisa e a promoção da autoconsciência e da consciência dos indivíduos relacionados direta ou indiretamente ao problema de pesquisa e c) autenticidade catalítica e tática: prontidão do investigador para intervir na realidade, conforme as necessidades e desejos das pessoas envolvidas com o problema de pesquisa.

De acordo com as recomendações de Guba e Lincoln (1981), devo ressaltar que o material de pesquisa escolhido não me proporcionou ouvir todos os envolvidos no fenômeno estudado, embora, em muitos casos, diversas vozes se encontrem representadas nos relatos apresentados nos formulários. Tive, porém, um cuidado intencional em respeitar as histórias e as realidades que me foram confiadas. Optei por não identificar as instituições e procurei reconhecer os esforços tanto da ANGRAD como de todos os concorrentes ao prêmio em empreender melhorias nos seus processos educacionais. Com relação à recomendação relacionada ao aumento do nível de consciência crítica, acredito que este trabalho tem condições de atendê-la, por meio da publicização dos seus achados. Sobre a prontidão para intervenção na

realidade, creio que pela inserção profissional da pesquisadora essa recomendação já esteja sendo colocada em prática.

Os critérios de validade aqui apresentados indicam que a principal limitação dessa investigação está no fato de que as narrativas dos formulários não foram produzidas com a intenção de participar de uma pesquisa e nem foram coletadas em loco ou complementadas por outros tipos de informações, exceto nos casos três casos melhor avaliados.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Início a apresentação dos resultados com uma visão geral dos casos estudados, a partir daí, os tópicos seguintes foram estruturados conforme explicitado nos objetivos da pesquisa. Começo investigando as motivações apresentadas pelas instituições, depois analiso os objetivos dos projetos, seguidos pelas informações referentes ao planejamento destes. Na sequência, uma seção mais longa se dedica a compreender a execução dos projetos e o capítulo termina com a análise sobre a avaliação das iniciativas.

7.1 Visão Geral

Nesta seção, apresento informações gerais com o objetivo de fornecer um panorama dos casos. Incluo dados demográficos relativos às instituições, bem como características dos projetos, dentre as quais: proponentes, escopo, abrangência, tipo, recursos, infraestrutura e uso de tecnologias digitais.

Embora com predominância da Sudeste, o material continha casos de todas as regiões do Brasil, mais especificamente, um da região Norte, no estado do Pará; três da região Nordeste, nos estados de Pernambuco, Ceará e Paraíba; três da região Centro-Oeste, sendo dois no Distrito Federal e um no Mato Grosso; 10 da região Sudeste, sendo oito no estado de São Paulo, um em Minas Gerais e um no Rio de Janeiro e seis da região Sul, quatro no Paraná e dois no estado de Santa Catarina. Também havia escolas de administração de diferentes categorias administrativas, sendo 10 pertencentes a centros universitários, seis a universidades e sete a faculdades. As instituições seguiam a tendência nacional e eram, em sua maioria (20), privadas. A Figura 4, traz uma síntese das informações.

Figura 4 – Visão geral dos 23 projetos

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

Com relação à proposição dos projetos inovadores, identifiquei que 10 partiram da iniciativa de um indivíduo ou de pequeno grupo, nove foram iniciativas institucionais e, em quatro casos, não foi possível determinar a origem da iniciativa. Os correspondentes projetos apresentaram escopos diferentes, sendo 12 projetos multi ou interdisciplinares, oito com múltiplas ações e três intradisciplinares. Durante a fase de concepção e desenho das iniciativas, verificou-se em apenas em três casos a existência de representatividade de diversos atores (como alunos, professores, funcionários e gestores); em 14 casos, não houve diversidade nos atores envolvidos e, em seis, não foi possível determinar.

Todos os 23 projetos analisados tiveram predominância de abrangência acadêmica em contraposição a inovações na gestão ou na infraestrutura, por exemplo. As características observadas que corroboram essa classificação foram: o foco em atividades de caráter escolar, como realização de trabalhos escritos, seminários ou projetos aplicados; adesão a novos métodos de ensino e aprendizagem; mudanças na relação entre professores e alunos; desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e técnicas nos alunos.

Em relação ao tipo de inovação, utilizei as classificações incremental e disruptiva como lente. A distinção vem de Christensen (2002), referindo-se ao mundo dos negócios e, posteriormente, expandida para outros setores, inclusive o educacional. Segundo esse autor, as inovações incrementais são aquelas que aprimoram ou adicionam características a um produto e/ou serviço já reconhecido pelos clientes, ao passo que as inovações disruptivas são as que rompem com os esquemas vigentes resultando em novos produtos ou serviços radicalmente diferentes. Uma inovação educacional disruptiva seria aquela capaz de romper com o que Barrera (2016) chamou de invariantes da forma escolar, aqueles elementos que são fortemente constitutivos do modelo escolar da modernidade: a) o tempo, representado pelas aulas demarcadas em uma quantidade predefinida de minutos, o ano letivo, as semanas de provas; b) o espaço, representado pelas salas de aulas, pela disposição das carteiras e pelos prédios escolares; c) as relações pedagógicas, marcadas pelo controle exercido pelo docente ou instâncias superiores em relação aos conteúdos e aos programas, pela hierarquia nas relações e pelo espaço de fala desigual.

Nenhum dos projetos pôde ser considerado disruptivo, ou seja, nenhum rompeu ou se propôs a romper radicalmente com os três invariantes ou mesmo com um deles. Dois tinham um escopo mais amplo e propunham inovações incrementais no tempo, no espaço e nas relações pedagógicas, sendo estas últimas o alvo da maioria dos projetos. As modificações nas relações pedagógicas se deram por adesão a diferentes métodos de aprender e ensinar, em especial aqueles que preveem maior protagonismo dos estudantes. Além de serem frequentemente

listadas como ponto de atenção no diagnóstico apresentado nos formulários, as relações pedagógicas não são regulamentadas por diretrizes como, no caso, é o conteúdo, nem requerem tantos recursos financeiros para serem modificadas, como ocorreria em caso de inovações estruturais nas instituições. Daí um motivo adicional para figurarem com destaque nos casos estudados.

Com relação a recursos materiais e financeiros, 16 casos não mencionaram esse tópico ou deixaram claro que as iniciativas não contavam com recursos financeiros específicos e sete casos declararam contar com algum tipo de recurso financeiro dedicado ao projeto. Em seis casos, apareceram afirmações que sugerem um caráter de inovação por boa vontade, quando explicitaram, por exemplo, que os professores chegavam mais cedo e saíam mais tarde, que as atividades tinham baixo ou nenhum custo para a instituição ou que eram supervisionadas por professores fora dos horários regulares.

A construção de laboratórios inovadores ou o uso inovador de antigas estruturas foi citado em 12 projetos. Esses espaços são nomeados como: infraestrutura moderna, laboratório de inovação acadêmica, sala de criatividade e inovação, laboratório de colaboração, laboratório de vivência gerencial, salas de metodologias ativas. Outras estruturas também são citadas, como auditórios, pátio, biblioteca, laboratório de informática, ar livre e, claro, as salas de aula.

O uso de Tecnologias da Informação, Comunicação e Computação (TICC) aparece em sete projetos. Na maioria dos casos, foram utilizadas as funcionalidades dos ambientes virtuais de aprendizagem para dar suporte aos projetos. São citados os repositórios para livros, capítulos, roteiros de aulas, vídeos e videoaulas, realização de avaliações e interação entre alunos e entre alunos e professores.

Neste trabalho, estão sendo entendidas como inovadoras as “[...] práticas educacionais [que] se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar” (GHANEM, 2012b, p. 104-105). Nesse sentido, considerei todos os projetos estudados como inovadores, visto que as instituições proponentes, conhecedoras do contexto local, assim os reconheceram.

Investiguei também as concepções que o organizador do Prêmio ANGRAD e os responsáveis pelas três iniciativas mais bem colocadas tinham a respeito do termo inovação. A seguir, apresento excertos das falas dos quatro entrevistados (identificados como E1, E2, E3 e E4) nas quais se nota aderência à definição teórica de inovação aqui adotada.

“Inovação para mim é você procurar mecanismos diferentes de fazer o ensino, de modo que você tenha um resultado eficiente na aprendizagem do acadêmico. Não necessariamente usando sistemas superavançados, mas o modo de fazer diferente eu considero como processo de inovação. E principalmente você conseguir fazer diferente no contexto que você está, porque o contexto fala muito por si” (E1).

“É o conjunto de processos voltados à formação profissional, que auxiliem os alunos a potencializarem o seu processo de aprendizagem de uma forma mais dinâmica, que sejam capazes de desenvolver nesses alunos um senso de direcionamento e, conseqüentemente, que os auxiliem a compreender melhor como eles aprendem e de como esses processos de aprendizagem podem desenvolver competências” (E2).

“Bom, de maneira geral eu acho que inovação no contexto organizacional é colocar em prática um processo baseado em valores e hipóteses, que não estavam presentes na organização, então, eu acho que inovação não é [...] inventar uma coisa do zero, nova, mas ela é muito contextual, uma coisa pode ser uma tremenda inovação em uma instituição e ser algo perfeitamente já consolidado, ultrapassado até, em outra. E aí inovação educacional é adoção dessas novas formas de comportamento de novas estruturas, novas funções em organizações de ensino e aprendizagem, organizações educacionais” (E3).

“E da forma como foi constituído [o prêmio] não existe *in/out* [estar dentro ou estar de fora], o que existe é a percepção do ator, que naquele local percebe que aquela prática tem feito a diferença e melhora o aprendizado dos alunos” (E4).

Visto o panorama geral, passo ao detalhamento das informações oriundas da codificação dos casos e sua discussão.

7.2 Motivação

Um dos aspectos investigados foi a motivação que as instituições tiveram para empreender suas iniciativas inovadoras. Com relação a este tópico, foi possível identificar de que instância partiu a iniciativa, quais foram as motivações listadas e se houve um diagnóstico preliminar à implantação dos projetos.

Conforme mostra a Tabela 4, 10 projetos foram iniciados por um indivíduo ou um pequeno grupo, mais especificamente, um professor ou um grupo de professores. Esses indivíduos ou grupos, por vezes, eram ligados a um centro ou departamento, mas não estavam em posição de propor ações em nome da instituição, ou seja, empreenderam iniciativas localizadas. Tais casos mostram consonância com a lógica da inovação, conforme definida por Ghanem (2012a, 2012b, 2018), que a caracteriza por iniciativas frequentes, mas localizadas, feitas de forma voluntária com recursos limitados e pouco articuladas, portanto, com baixa sustentabilidade.

Tabela 4 – Origem das iniciativas

Origem	Ocorrências nos casos
Indivíduo ou pequeno grupo	10
Instâncias superiores da instituição	9
Não foi possível determinar	4

Fonte: elaborada pela autora.

No entanto, notei que não são exceção os casos nos quais a motivação parte de instâncias superiores e abrange todo o curso ou toda a instituição. Essas iniciativas têm características parecidas com reformas em menor escala. Ghanem (2012b, 2018) localiza a reforma no topo dos sistemas escolares, partindo frequentemente do poder público. Embora os casos aqui analisados não tenham essa amplitude, em nove deles identifiquei características mais parecidas com a lógica da reforma do que com a da inovação: decidida por instâncias superiores, criadores e executores diferentes, caráter impositivo, maior abrangência e maior visibilidade.

A tendência observada se diferencia da literatura adotada, mas é coerente com as características que apresentei sobre a sociedade do conhecimento, para a qual a inovação tem um valor positivo. A imagem da instituição inovadora vem como resposta adaptativa ao contexto da educação superior, frente ao novo perfil do acadêmico, ao avanço da tecnologia e às mudanças na relação das pessoas com o conhecimento. Mais especificamente, em um contexto de expansão da rede privada e de sinalização de queda na procura, como é o caso dos cursos de administração, afirmar-se como uma instituição inovadora é uma maneira de se diferenciar e, com isso, atrair e manter um contingente de estudantes.

Essa hipótese se fortalece quando se acrescentam as motivações expressadas pelas instituições, nas quais se encontra: melhorar a qualidade dos cursos; adequar-se às mudanças

sociais, sobretudo as advindas do desenvolvimento tecnológico; adequar a educação superior a um novo perfil de aluno, que não se engaja mais com o modelo educacional tradicional e fazer frente à concorrência, seja de outras instituições, seja dos cursos a distância.

A Tabela 5, apresenta todas as motivações levantadas no conjunto de dados. Se o caso apresentava mais de uma motivação, todas foram consideradas na classificação.

Tabela 5 – Motivações para inovar

Motivação	Ocorrências nos casos
Melhorar a qualidade	10
Adequar-se a mudanças sociais	9
Aumentar o engajamento do aluno	6
Legitimar o curso de administração	5
Enfrentar a concorrência	3
Atender à comunidade	2
Aproveitar uma ocasião propícia	2

Fonte: elaborada pela autora.

As motivações mais frequentes se interconectam, tendo as mudanças sociais como elemento de ligação. Aqui, utilizo o termo mudanças sociais de forma abrangente, como um conjunto de mudanças tecnológicas, econômicas, culturais etc. Foram essas transformações que modificaram a relação das pessoas com a informação e, conseqüentemente, com a educação, levando a uma mudança de perfil dos alunos que chegam à educação superior, os quais demonstram menor adaptação ao modelo tradicional de educação. Tais transformações também têm reflexo nos setores produtivos e no mercado de trabalho e essa complexificação demanda cursos superiores de melhor qualidade. Também foram as mudanças sociais, neste caso as econômicas e políticas, que tornaram a educação um mercado forte no Brasil, aumentando a concorrência e exigindo melhoria de qualidade.

A necessidade de adaptação às mudanças aparece nos formulários em forma de preocupações, como se pode observar nos seguintes trechos.

Tradicionalmente o curso era focado em conteúdo, a metodologia quase que exclusivamente de aulas expositivas e processos de avaliação feitos por provas, ou seja: exatamente o que os cursos de educação a distância de grandes grupos empresariais estavam oferecendo a um valor muito baixo, o que inviabilizaria em breve o curso presencial (caso 1).

Isso causava alunos desmotivados, pouco engajados com o curso, instituição ou mesmo com o seu processo de aprendizagem, por consequência tínhamos uma alta evasão no curso. Turmas que começavam com 50 alunos, antes do fim do semestre, pelo menos, oito trancavam e quando recomeçavam, no 2º período, a turma tinha entre 34 e 38 alunos (caso 2).

Esse panorama conjugado de um cenário político-econômico-social nacional e global, estabelecido na última década, que impõe a profissionais de diferentes áreas o desenvolvimento de habilidades múltiplas, que se traduzam em uma *performance* cada vez mais competitiva no mercado de trabalho; atreladas à visão da [nome da instituição], que almeja ser reconhecida nacionalmente pela excelência na formação de lideranças éticas e comprometidas com a inovação empreendedora e sustentável; conduziram (e conduzem), com que sejam continuamente desenvolvidas pela instituição novas soluções educacionais com foco no aluno e no ser humano (caso 8).

A intensificação das transformações sociais e tecnológicas, ao longo dos últimos vinte anos, trouxeram grandes impactos para os processos educativos e para as instituições educacionais, trazendo por consequência novos desafios para a formação de administradores (caso 14).

[...] até o final do século XX, por exemplo, existiam as escolas de datilografia, onde os alunos aprendiam a datilografar em uma máquina de escrever – sendo que essa era uma competência vital para um emprego na área de gestão – atualmente, ainda nos primeiros 18 anos do século XXI, vemos crianças brincando com seus tábletes como se fossem um *souvenir*. Assim, com as rápidas e drásticas mudanças, as IES entenderam que era necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem, pois o estudante de hoje tem acesso às informações e dados, quando e onde quiser (caso 20).

Quando perguntados sobre como a inovação chegou na educação superior, os responsáveis pelas três iniciativas mais bem colocadas e o idealizador do prêmio – a partir daqui referidos somente como entrevistados – endossaram a necessidade de adaptação às transformações sociais e deram especial atenção ao viés mercadológico.

“No ensino de administração, junto a isso, eu acho que o empreendedorismo é um fator importante que veio para falar assim, “olha, por que para fazer educação na administração você precisa de estar tão ligado à ciência propriamente dita? Os moldes que nós conhecemos, por que não agir conforme a necessidade do mercado, a necessidade do humano, por que não agir o agora?” Esse imediatismo do empreendedorismo, ele acena, “ou você inova, ou você está fora do mercado”, então eu acho que isso veio muito para dentro dos cursos de administração” (E1).

“Olha, eu acho que esse papo de inovação no ensino superior, ele tem uma relação mercadológica também, eu acho que as instituições, elas começam a usar da inovação no ensino como uma estratégia, uma estratégia de posicionamento, [...] “olha, eu estou sendo reconhecido por isso”. Então, eu percebo que na educação superior, o tema inovação chegou inicialmente com esse desafio, de empreender a instituição, uma capacidade de se posicionar a frente dos concorrentes, principalmente com o ingresso no nosso país dos grandes grupos educacionais” (E2).

“E eu acho que também tem uma outra dimensão, que é de mercado, quando você olha o ensino superior como negócio, então, sabe, nas empresas que estão gerindo negócios de educação, eu acho que eles são muito conscientes dos processos de transformação socioeconômicas que já atingiram outras indústrias culturais, como música, livro, produção de conteúdo impresso, jornal e tal, como conteúdo de filmes, essas indústrias foram radicalmente transformadas e desintermediadas pelas mudanças tecnológicas que a gente está observando acontecer” (E3).

“Nas escolas de ponta, aquelas maiores, mais estruturadas, internacionalizadas, [chegou] pelas certificadoras, as grandes certificadoras. Nas escolas, vamos dizer, no segundo pelotão, é quase que uma necessidade para se justificar perante o mercado, os pais, as famílias e os jovens, “a nossa escola inova”, mas com bastante apelo mais comunicativo do que propriamente prática, [...]. E no caso das escolas de massa, que

seria o terceiro pelotão de escolas, a inovação vem por um imperativo de mercado. Então você precisa inovar, para reduzir custo, melhorar a escala e eficiência de tudo aquilo o que você entrega” (E4).

Cinco casos apresentaram como motivação a preocupação com a legitimidade do curso de administração. Os trechos a seguir são ilustrativos dessa tendência:

Administração é um curso para quem não sabe o que quer fazer, quantas vezes não já ouvimos isso? Nós que gostamos da área nos sentimos ofendidos com esse tipo de afirmação. Mas começamos a querer entender o quanto isso, realmente, se aplicava ao nosso corpo discente. [...] Uma parte dos calouros do nosso bacharelado em administração não entravam no curso por essa ser a primeira opção, em muitos casos é o curso que “deu para fazer”, por isso não existe uma identificação inicial com o curso. Foi detectado que esta frase era, em partes, verdade, muitos calouros estavam lá por ser a opção que sobrou ou única que conseguiram alcançar. Justifica, também, o alto índice de evasão que tínhamos no curso (caso 2).

O curso de administração vinha passando por uma diminuição de estudantes matriculados, seja decorrente dos cursos de tecnólogos, seja por falta de identidade ou até mesmo uma questão de valorização da profissão (caso 3).

Causas da situação-problema: complexidade da profissão, cultura educacional fracionária e departamentalizada, que tende a isolar o conhecimento, compartimentando-o, isolando o aprendizado e tornando-o superficial (ao concluir o curso, o aluno tem a nítida impressão de que não sabe, absolutamente, nada) (caso 7).

Na [nome da instituição], em específico no *campus* de [nome da cidade], um levantamento recente apontou que os índices de evasão e retenção no curso de administração estão elevados (cerca de 50%), o que suscita alguns questionamentos: o aluno ingressante conhece o contexto e o campo de atuação do administrador e faz uma escolha pelo curso centrada numa perspectiva vocacional e não por uma escolha mais oportunista associada a sua pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? (caso 15).

Dificuldade que os acadêmicos têm de visualizar a importância que o curso de administração tem em suas formações profissionais, considerando a diversidade de atuações possíveis como futuros administradores, seja como empreendedores empresários, empreendedores colaboradores, gestores do setor público ou de organizações não governamentais (caso 16).

Como abordado no capítulo 4, o curso de administração apresenta peculiaridades e desafios. Retomando brevemente, além do conflito sem desfecho entre o direcionamento para a pesquisa ou para a prática profissional e uma tendência que se esboça entre queda de matrículas e aumento do número de instituições ofertantes, existe um debate aberto sobre a legitimidade do curso, sendo os trechos acima um reflexo dessas disputas.

Em suma, as motivações apresentadas indicam que as instituições de educação superior estudadas inovam com a intenção de se adaptar às consequências das mudanças tecnológicas, sobretudo na mediação dos processos de aquisição e disseminação do conhecimento. As mudanças nesse processo culminaram na chegada de um perfil de aluno com necessidades diferentes na educação superior, já não mais adaptado à educação tradicional. Ainda em relação às mudanças sociais, há uma forte preocupação mercadológica presente; as instituições inovam para continuar existindo e continuar sendo relevantes, seja para os estudantes, seja para o mercado.

Também investiguei se, no momento de empreender um projeto inovador, as instituições procuraram compartilhar as percepções e os sentimentos do cotidiano com outros atores ou se buscaram recursos para fazer um diagnóstico de qualquer tipo – o que foi encontrado em 15 casos. As fontes de informações mobilizadas foram internas e externas, como mostra a Tabela 6. Se o caso apresentava mais de um tipo de diagnóstico, todos foram considerados na classificação.

Tabela 6 – Formas de diagnóstico

Diagnóstico	Ocorrências nos casos
Não realizado	8
Investigação com alunos	4
Avaliação de empresários	3
Avaliação do contexto local	3
Avaliações oficiais do MEC	2
Investigação com professores	2
Avaliação de processos internos	2
Pesquisa na literatura	1
Pesquisa de tendências	1

Fonte: elaborada pela autora.

É notável o reduzido número de instituições que consultaram os alunos e os professores em seu processo de diagnóstico e na construção de seus projetos inovadores. Imaginando a instituição escolar como um campo no qual se negociam interesses mediante regras estabelecidas (BOURDIEU, 1989), podemos localizar professores e alunos como atores nesse campo, juntamente com governo, sociedade, representantes da gestão, empregadores e pais. DiMaggio⁸ (1988 apud BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009) cunhou o termo empreendedorismo institucional como fruto de suas investigações sobre o papel dos atores nas mudanças institucionais. Sobre o referido conceito, Battilana, Leca e Boxenbaum (2009) afirmam que é importante reconhecer que não somente as instituições influenciam os atores, mas estes também influenciam as instituições e que, por meio de seus poderes e recursos, podem transformá-las. A análise de Segatto (2013) sobre a influência dos atores na mudança institucional escrutina uma série de requisitos que determinam o nível de influência de um ator no campo, sendo eles a posição (poder relativo), o acesso a recursos (materiais e cognitivos), a capacidade de elaborar estratégias e o acesso a oportunidades. Com esses requisitos, os atores podem ser agentes de mudanças e participar ativamente de sua implementação, sendo capazes de mobilizar recursos, formar coalizões e modificar o modo de operação das instituições (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009).

⁸ DiMAGGIO, P. J. Interest and agency in institutional theory. In: ZUCKER, L. (Ed.). **Institutional patterns and organizations: culture and environment**. Cambridge, MA: Ballinger, 1988. p. 3-22.

Alunos e professores possuem alguns desses requisitos, sobretudo recursos cognitivos, capacidade de elaborar estratégias e acesso a oportunidades. Eles são agentes e pacientes nas inovações educacionais, são numerosos, são indispensáveis ao sistema educacional, ou seja, estão em posição privilegiada para falar sobre as oportunidades de desenvolvimento em uma instituição de ensino. Ainda assim, observei nos casos que esse potencial não foi aproveitado e que as instituições preferiram recolher informações em fontes secundárias, como se observa nos trechos a seguir:

Outra questão importante passou a ser o *feedback* do mercado de trabalho, em alguns anúncios de vagas para trabalho, onde os egressos de algumas instituições não eram relacionados. O mercado passou a demandar um perfil de profissional diferente daquele que a academia estava acostumada a formar (caso 3).

Considerando que o *campus* da [nome da instituição] está situado em um dos maiores corredores de comércio varejista da cidade de [nome da cidade], ambiente propício para a prática da gestão, percebemos que poderíamos gerar benefícios tanto para as empresas, como para os alunos e, conseqüentemente, para instituição, promovendo o fortalecimento do ecossistema empreendedor do entorno (caso 4).

Ao longo dos anos de 2004 e 2005, a direção da Faculdade de Administração promoveu uma série de encontros com executivos da área de gestão de pessoas de importantes empresas da região metropolitana de [nome da cidade] com o objetivo de recolher informações a respeito das características de alunos-estagiários e/ou ex-alunos-profissionais. Esses encontros revelaram uma crescente insatisfação por parte das empresas que acolhiam nossos alunos em seus programas de estágio, de *trainées* ou assemelhados (caso 14).

Da mesma forma, uma das principais queixas das empresas que selecionam os egressos das IES é a falta de preparo dos alunos para o mercado de trabalho, bem como a incapacidade de pensamento crítico (caso 18).

Como consequência, havia alto índice de reprovações e a média das turmas era de 5.7, sendo que 50% dos discentes não atingiam a média e necessitavam realizar o exame. Estava clara assim a necessidade de realizar mudanças dada a relevância de uma das disciplinas para formação do aluno (caso 23).

Em que pese a importância dos empresários e dos coordenadores de curso como partes interessadas na formação do administrador, também era possível perguntar aos alunos o que lhes traria benefícios, como têm se saído em processos seletivos, o que lhes é relevante aprender ou por que motivo têm dificuldade nesta ou naquela matéria. Embora muitos casos façam referência a percepções a respeito dos alunos, somente quatro escolas alegaram tê-los incluído no processo de desenvolvimento das suas iniciativas inovadoras.

Nota-se que o aluno não é agente no processo inovador, mas sofre a ação de acordo com o que foi dito ou percebido sobre ele. Como frequentadores diários – e numerosos – das instituições, essa baixa procura pela voz dos alunos sugere que estas não os tomam como fonte direta de informação, provavelmente por não serem considerados maduros, confiáveis ou responsáveis o suficiente para opinar sobre sua própria formação.

Pelo lado dos professores, ainda que muitas iniciativas tenham sido criadas e desenvolvidas por pequenos grupos de docentes, a opinião dos pares também não parece despertar o interesse dos proponentes das iniciativas; apenas duas escolas afirmaram ter ouvido seu corpo de professores. Nesse caso, é possível que os professores sejam vistos como resistentes à mudança, acomodados ou excessivamente atarefados.

Essas hipóteses, levantadas com base nos dados relativos a diagnóstico, serão retomadas em outra seção, na qual abordarei os papéis desempenhados por alunos e professores, tendo como suporte outras informações. Não obstante, é de se refletir se alunos, professores e instituições não estão jogando em campos opostos. As escolas parecem ter mais confiança em agentes externos do que em seus próprios atores internos.

Oito projetos não apresentaram dados para justificar sua motivação. Nesses casos, as informações demonstraram que esses partiram de percepções dos seus proponentes. Tais percepções se materializaram em pressuposições e em interpretações simplificadas de uma realidade complexa, expressas tanto em nome dos proponentes das iniciativas quanto em nome das instituições. Observa-se um exemplo:

Dentre as causas identificadas para esta nova proposta metodológica, estão (1) a possibilidade de tornar a didática do professor mais atrativa [...] e (2) a possibilidade de fazer com que o aluno consiga transferir os conhecimentos para a prática, assunto vastamente comentado em reuniões de colegiado (caso 5).

Nesse trecho, a execução do projeto é justificada mobilizando uma relação causal ilógica, já que se apresenta uma aspiração como se fosse uma causa. Essa aspiração baseia-se na pressuposição de que a didática dos professores não é atrativa e que os conhecimentos não estavam sendo transferidos para a prática. Não foi acrescentado nenhum dado que legitimasse essa posição, exceto a expressão vaga ‘vastamente comentados’. Não se explica, no entanto, por quem foram comentados, quantas vezes ou em relação a que área do saber. O mesmo ocorre no caso 6, que se baseia na escolha de um recurso didático isolado, feita por um professor:

[...] o professor responsável pela implantação de tal projeto viu-se forçado a investir em novas metodologias de ensino-aprendizagem, uma vez que, a cada semestre, era perceptível que os alunos estavam mais interessados pelos seus *smartphones* do que pelas aulas [...]. O professor percebeu que a inclusão de livros que abordam assuntos contemporâneos, bem como as tendências advindas com a Quarta Revolução Industrial, aliadas ao emprego de metodologias ativas de aprendizagem poderiam oxigenar suas aulas, bem como despertar maior interesse entre o alunado (caso 6).

Aqui, fica explícita a crença de que o interesse dos alunos por seus *smartphones* era devido ao desinteresse na aula e que este, por sua vez, era causado pela metodologia utilizada pelo professor, o que o forçou a intervir. Tem-se a impressão também de que a inclusão de leituras contemporâneas nos temas sugeridos era a solução lógica para combater o desengajamento dos estudantes, embora vários cenários sejam possíveis, até mesmo que o professor tenha somente intuído que a iniciativa cairia no gosto dos estudantes ou que estivesse replicando uma experiência que ele mesmo viveu em sua formação, já que outras justificativas não foram apresentadas.

Em outros casos, a tendência é o oferecimento de informações situacionais amplas e descontextualizadas como justificativa para os projetos, conforme se mostra a seguir:

Causas da situação-problema: complexidade da profissão, cultura educacional fracionária e departamentalizada, que tende a isolar o conhecimento, compartimentando-o, isolando o aprendizado e tornando-o superficial (ao concluir o curso, o aluno tem a nítida impressão de que não sabe, absolutamente, nada). O excesso de teoria, sem a oportunidade de prática, fazia com que os alunos fossem submetidos a horas intermináveis de aula, sem que pudessem perceber a integração necessária entre as disciplinas e conteúdos (caso 17).

A transformação tecnológica em curso influenciou fortemente os novos modelos educacionais obrigando as IES, que priorizam a qualidade de ensino, a desenvolverem propostas metodológicas inovadoras e adaptadas ao novo perfil de aluno. Embora esse processo esteja em construção, é frequente referir-se à insatisfação generalizada em relação à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que predominam na universidade brasileira (caso 18).

Ao ter o entendimento de que a atitude transformadora do homem diante da realidade impõe que ele a conheça, a instituição implantou as [nome do projeto] em cada quadrimestre do curso (caso 20).

Essas interpretações da realidade não trazem dados de embasamento e são amplas demais para serem endereçadas pelos projetos que se seguem às justificativas. Por exemplo, a complexidade da profissão, a cultura educacional e a qualidade dos processos educacionais predominantes na universidade brasileira são temas por demais abrangentes e cheios de nuances que dificilmente poderiam ser transformados sem uma ação sistêmica. Ainda assim, acabam sendo mobilizados de forma simplista para justificar as iniciativas inovadoras. Nota-se também o uso de termos extremos e excessivamente valorados, como: o aluno tem a nítida impressão de que não sabe, absolutamente, nada; horas intermináveis de aula; obrigando as IES, que priorizam a qualidade de ensino, a desenvolverem propostas metodológicas inovadoras; e insatisfação generalizada.

Em síntese, nos oito casos em que a motivação não deriva de um diagnóstico, as justificativas se fundamentam ou em pressuposições pessoais ou na justaposição de dados contextuais, ora alarmantes, ora vagos. Pode-se concluir que essas instituições não julgaram importante fazer um diagnóstico para embasar suas iniciativas inovadoras ou que não tiveram condições – temporais, situacionais, financeiras, metodológicas etc. – de fazê-lo. Sem um

diagnóstico é mais provável que as instituições se apoiem em argumentos de autoridade e atribuam um certo heroísmo às iniciativas inovadoras, julgando-as capazes de superar as maiores mazelas da educação.

Ainda que com as limitações apontadas, as motivações apresentadas demonstram a preocupação das instituições em engendrar alguma reação frente ao contexto adverso que vêm enfrentando. Lovato e Gouvêa (2017) chamaram de movimentos da alma brasileira as principais características que o povo brasileiro reconhece em si mesmo e como estas se manifestam na educação. Os resultados de uma pesquisa conduzida por esses autores demonstraram que sempre se oscilava entre manifestações positivas e negativas de uma mesma categoria, o que levou à ideia de movimento, destacando a complexidade e o dinamismo dos traços culturais brasileiros. Uma dessas díades foi chamada de empreendedorismo e inércia, na qual os autores destacaram que os brasileiros podem ser criativos, inventivos e adaptáveis frente aos problemas que enfrentam, mas inertes na luta por direitos e no diálogo com as esferas governamentais que são dominadas pela burocracia: “Está na alma brasileira a criação de soluções inovadoras sobretudo em realidades adversas. Há um jeito de ser que permite a adaptação e a reinvenção constantes, próprio para sobreviver na ausência de direitos, de justiça, de estrutura etc.” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 39). Transpondo essa ideia para as instituições de ensino que analisei, notei uma dinâmica semelhante à do empreendedorismo e inércia. Os casos mostram que há o desejo por mudanças e iniciativas nesse sentido, mas que algumas instituições prescindem de uma formalização mais burocrática, que necessitaria de um diagnóstico estruturado e que envolvesse a escuta e participação dos atores envolvidos.

Sumarizando a categoria motivação, vejo que instituições de todos os portes e categorias administrativas estão constatando questionamentos, principalmente por parte de alunos e empregadores. Os alunos têm dúvidas se aquilo pelo qual têm se esforçado tanto – o diploma universitário – está valendo a pena ou se está valendo a pena naquela instituição, já que outras podem oferecer a mesma certificação com um custo e esforço menores ou com um prestígio maior. Os empregadores não sentem que suas necessidades estejam sendo contempladas na formação superior. Esse cenário, às vezes, é somente percebido pelas instituições, mas, às vezes, é também investigado. Como uma possível solução, aparece a inovação, que pode acontecer via iniciativas pontuais ou institucionais.

7.3 Objetivos

Todas as iniciativas apresentaram objetivos, que variaram em quantidade entre um e nove, por caso. Ao todo, foram identificados 77 objetivos. Verifiquei, em primeiro lugar, que a grande maioria dos objetivos (66) eram, pelo menos, razoavelmente delimitados e factíveis. Alguns poucos (quatro) apresentavam ações indefinidas, vagas ou tinham sido redigidos de forma incipiente e outros cinco objetivos traziam ações excessivamente ambiciosas e almejavam resultados não relacionados com o escopo das iniciativas propostas.

Tal e qual redigidos pelas instituições, os verbos desenvolver, proporcionar e implantar foram utilizados com maior frequência, com destaque para desenvolver conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Verbos mais utilizados nos objetivos

Verbos	Ocorrências nos casos
Desenvolver	14
Proporcionar	5
Implantar	3

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o uso do verbo ‘desenvolver’ nos objetivos, foi possível notar dois significados prevalentes, sendo o primeiro gerar ou aumentar capacidades nos alunos, em sete ocorrências, e o segundo, criar mecanismos institucionais, também em sete ocorrências.

Com a finalidade de facilitar a categorização, os objetivos foram simplificados, reduzidos ao seu essencial. Por exemplo, um objetivo que era “incentivar a produção científica; mais monografias no TCC, uma vez que apenas 5% optava por essa modalidade” foi reduzido para ‘incentivar a produção científica’. Outro que originalmente dizia “complementar a formação curricular do estudante, dando ênfase ao desenvolvimento de competências empreendedoras, indispensáveis para o exercício profissional no século XXI” foi modificado para ‘complementar a formação curricular com competências empreendedoras’. Essa simplificação facilitou a categorização em 11 grandes objetivos, conforme sistematiza a Tabela 8.

Tabela 8 – Categorização dos objetivos

Grandes objetivos	Exemplo	Ocorrências nos casos
Desenvolver competências e habilidades sociais e emocionais	Desenvolver a proatividade, senso de responsabilidade e autonomia	17
Criar e pôr em prática mudanças nos currículos, métodos e/ou projeto pedagógico	Mudar o projeto pedagógico de curso para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais	13
Promover integração	Implantar mecanismos de integração de disciplinas	8
Aproximar teoria e prática	Proporcionar o diálogo entre teoria e prática	7
Aproximar do mercado de trabalho	Proporcionar contato com o mercado de trabalho	7
Melhorar a experiência dos alunos	Engajar os alunos nas aulas	6
Melhorar a instituição	Projetar a IES como uma das melhores da região	6
Promover melhorias nas atividades acadêmicas	Melhorar a compreensão dos conteúdos abordados nas disciplinas	5
Desenvolver o setor produtivo, comunidade ou município	Capacitar as organizações públicas, privadas e não governamentais em gestão	4
Produzir conhecimento sobre ensino-aprendizagem	Caracterizar o processo de aprendizagem dos alunos	3
Formar docentes	Delimitar um processo de formação docente	1

Fonte: elaborada pela autora.

Os objetivos têm correspondência com as motivações apresentadas pelas instituições, que foram: melhorar a qualidade; adequar-se a mudanças sociais; aumentar o engajamento do aluno; enfrentar a concorrência; atender à comunidade e aproveitar uma ocasião propícia. Observa-se coerência entre motivações e objetivos.

Destaca-se a aspiração de superar uma formação unicamente técnica e conteudista, o que se constata pela frequência de objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como aproximação entre teoria e prática; aluno e mercado de trabalho; instituição e comunidade. As instituições almejam um curso mais aplicado e menos fragmentado. Também são frequentemente propostas mudanças nos currículos, nos métodos e/ou nos projetos pedagógicos, bem como melhorias nas instituições e nas atividades acadêmicas.

Por outro lado, nota-se pouca ênfase no bem-estar físico e psicológico dos estudantes. Embora a maioria dos objetivos tenha como foco um aprimoramento dos alunos, apenas seis

objetivos são específicos no desejo de aumentar o bem-estar dos estudantes. Na mesma linha, os docentes e a produção de conhecimento são dois tópicos pouco mencionados nos objetivos.

Novamente, é necessário retomar as dificuldades próprias dos cursos de administração, apresentadas no capítulo 4, pois nota-se que os objetivos elencados visam endereçar algumas delas. Foi expresso por Thomas, Lorange e Sheth (2013) e por Nicolini (2003) que os cursos de administração se limitam a um currículo tradicional, conteudista, fragmentado e despersonalizado. Nos objetivos, pode-se notar a proposição de intervenções para enfrentar essa realidade, como as mudanças nos currículos, métodos e projetos pedagógicos, assim como a projeção de um curso integrado e voltado para a prática.

Já Mintzberg (2004) e Bennis e O'Toole (2005) denunciam a falta de habilidades de gestão nos egressos das escolas de negócios. Nesse sentido, as instituições expressaram seu desejo de desenvolver as mais variadas habilidades técnicas, sociais e emocionais, que podem ser entendidas como um elo entre o conhecimento teórico e a aplicação nos problemas de gestão. A Figura 5 lista as habilidades técnicas, sociais e emocionais encontradas nos objetivos.

Figura 5 – Habilidades técnicas, sociais e emocionais presentes nos objetivos

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

Com relação à divergência de posicionamento dos cursos de negócios entre o polo mais aplicado ou o mais científico, as instituições estudadas demonstraram tendência em alinhar-se

ao aplicado, sinalizado pelo desejo de aproximar teoria e prática, bem como o estudante, o mercado de trabalho e a comunidade. Contrastaram com essa tendência apenas três instituições, que apresentaram objetivos relacionados à produção de conhecimento científico. A esse respeito, um dos entrevistados expressou-se de maneira a endossar o alinhamento do curso de administração com a prática, conforme mostra o trecho a seguir:

“[...] os professores que estão numa condição de desenvolver ciência, eles têm uma dificuldade muito grande em trabalhar a prática, que é o empreendedorismo e é muito o que a inovação nos exige. Por sua vez, aquele professor que está muito ligado à extensão, à prática, ele se envolve tanto com isso que ele acaba tendo uma dificuldade em entrar na pesquisa pura como a gente conhece na academia. Então, no meu ponto de vista, há um conflito nítido nessas situações” (E1).

A fala do entrevistado é bastante parecida com a de Bennis e O'Toole (2005), que se opõem a um cientificismo excessivo na formação em administração. Nas palavras dos autores:

As research-oriented business professors come to dominate B school [Business School ou escolas de negócios] faculties, they assume responsibility for setting the MBA curriculum. Not surprisingly, they tend to teach what they know, which often translates into first-class instruction on methodology and scientifically oriented research. These professors are brilliant fact collectors; but despite their high level of competence, they are too often uncomfortable dealing with multidisciplinary issues in the classroom. They are ill at ease subjectively analyzing multifaceted questions of policy and strategy or examining cases that require judgment based on wisdom and experience in addition to—and sometimes opposed to—isolated facts. As a result, these messy issues, no matter how pressing, receive less attention in MBA courses (BENNIS; O'TOOLE, 2005).

No Brasil, por outro lado, Nicolini (2003) denuncia o crescimento dos cursos de administração desvinculados da pesquisa e excessivamente técnicos, o que, para o autor, levou à formação de verdadeiras fábricas de bacharéis em administração sem que a qualidade e a profundidade dessa formação fossem consideradas prioridade. Sobre este ponto, se os teóricos ainda divergem, os projetos estudados demonstram já ter escolhido um lado, que foi o da formação para a prática.

7.4 Planejamento

Na etapa de planejamento encontrei informações a respeito da representatividade dos atores envolvidos no desenho das iniciativas, das questões orçamentárias e de infraestrutura.

Durante a fase de concepção e desenho dos projetos, apenas três casos deixaram evidente a existência de representatividade de diversos atores, como alunos, professores, funcionários e gestores. Em 14 casos, não houve diversidade nos atores envolvidos e, em seis, não foi possível determinar. Especificamente em relação a estudantes, apenas três instituições citaram diretamente a participação destes no desenho dos projetos.

A seguir, apresento trechos extraídos dos formulários, especificamente da questão referente aos atores que fizeram parte da iniciativa. Os trechos são provenientes de casos nos quais não houve representatividade, 14 ao todo.

Quando a [nome do projeto] começou, apenas três professores fizeram parte da atividade. Aos poucos, os demais foram entendendo a importância da atividade e aceitando fazer parte (caso 2).

O projeto foi desenvolvido pelo professor [nome do professor], administrador, egresso do [nome da instituição], professor do curso de administração (caso 3).

O prof. [nome do professor] foi responsável pela ideia de todo o projeto (caso 5).

O projeto foi idealizado pelo presidente da instituição e é acompanhado por uma equipe gestora dentro do [nome da instituição] (caso 13).

O projeto foi coordenado pela mantenedora e pela direção geral e acadêmica e desenvolvido ao longo da capacitação continuada, em uma série de encontros, mensais (caso 17).

Ainda nos casos nos quais não houve representatividade, pode-se notar o papel que coube ao corpo discente, como evidenciam os trechos a seguir.

A participação dos estudantes se dá pela vivência de distintas situações (caso 2).

Os partícipes são os alunos do primeiro período e o professor da disciplina, sendo que aos primeiros compete realizar a leitura prévia do texto motivador e, durante a aula, participar das atividades (caso 6).

[Cabe à] Coordenação/NDE [Núcleo Docente Estruturante]: formulação das competências/habilidades a serem desenvolvidas. Professores: coordenação dos trabalhos e suporte às dúvidas dos alunos. Funcionários: suporte físicos e de informática aos alunos e professores. Alunos: operacionalização do modelo (caso 7).

A concretização do projeto conta com o apoio de três atores principais: o NDE, os docentes das disciplinas e os discentes. Cabe ao NDE verificar a pertinência do projeto frente ao projeto pedagógico do curso, bem como acompanhar o andamento das atividades com contato frequente junto aos docentes. Os docentes das disciplinas são responsáveis por realizar o planejamento e execução das atividades conforme proposto no plano de ensino da disciplina; cabe a eles também a responsabilidade de avaliar o desempenho e a evolução dos discentes com a aplicação do método e estimular os discentes à participação e ao envolvimento no projeto. E os discentes, especialmente os monitores, devem auxiliar o docente no andamento das atividades incentivando os demais alunos a participarem e a estarem motivados a aprender (caso 23).

Como já mencionado no trecho acerca das motivações, as iniciativas partiram de indivíduos ou de pequenos grupos, em alguns casos, representando instâncias superiores das instituições. Nota-se que a fase de ideação e de planejamento dos projetos também tem uma participação limitada de atores, reduzida quase que exclusivamente a professores e gestores. Os trechos acima evidenciam, como é esperado, que a participação do aluno seja passiva: vivenciar, participar e operacionalizar aquilo que foi idealizado por outras pessoas.

Avançando para os recursos materiais e financeiros, mesmo tendo sido solicitado explicitamente no formulário, 16 instituições não mencionaram o assunto ou deixaram claro que as iniciativas não contavam com recursos financeiros específicos. Sete casos declararam contar com algum tipo de recurso financeiro dedicado ao projeto. Em seis casos, aparecem afirmações que sugerem que os projetos contavam com a boa vontade dos envolvidos, sobretudo professores. Um dos entrevistados também endossou esse aspecto, como ilustram os trechos selecionados:

Entretanto, o aspecto positivo era que, para mudar esses tópicos não seriam necessários altíssimos investimentos financeiros, mas sim uma mudança de atitude, de modelo mental, de estratégia do curso e que os alunos apoiariam. [...] Para implementar todos os projetos, foram buscadas sempre soluções de baixo custo, pois as alterações não poderiam afetar de modo substancial os custos do curso. Isso foi alcançado, pois o curso aumentou em carga apenas cinco horas-aula (caso 1).

A [nome do projeto] é constituída por atividades acadêmicas desenvolvidas pelos estudantes, sob a orientação, supervisão e avaliação de professores, em horários diferentes dos que são destinados às atividades presenciais (caso 2).

Nesse sentido, tal relato de experiência é uma oportunidade para que educadores de todo o Brasil possam rever suas práticas didáticas e, sem investirem muitos recursos financeiros, fazerem da sala de aula um lugar mais participativo e onde os alunos sejam responsabilizados pelo seu próprio aprendizado (caso 6).

Todas as atividades são ofertadas aos alunos do [nome da instituição] sem custo adicional como forma de suplementar os conteúdos discutidos em sala (caso 13).

Os professores e alunos chegavam mais cedo para aula e saíam mais tarde, todos motivados pelo desafio lançado (caso 18).

A dedicação para execução desse projeto é desenvolvida em classe e extraclasse, com duração de um semestre (caso 21).

“O [nome do recurso tecnológico] está vinculado a um banco de dados no exterior, que é pago por mim mensalmente. Então [...] hoje, ele é totalmente bancado por mim. Ou seja, nós temos que renovar licenças com *sites*, nós temos que todo mês pagar ao digital por ter os dados do [nome do recurso tecnológico] lá, então, por isso que a gente acaba encontrando uma dificuldade de expandir mais [...] porque a gente acaba enfrentando essa limitação” (E2).

Esses trechos, acrescidos da informação de que apenas sete projetos contavam com orçamento específico, mostram que recursos financeiros são um ponto de atenção para as

instituições que desejam inovar. Apesar da iniciativa de propor projetos, estes precisam contar com a boa vontade dos professores para entrar mais cedo, sair mais tarde e atender fora do horário de aula, muitas vezes, sem remuneração extra. A falta de recursos limita as possibilidades e sobrecarrega os envolvidos, o que interfere diretamente na sustentabilidade dos projetos.

Já sobre questões de infraestrutura, a construção de laboratórios inovadores ou o uso inovador de antigas estruturas foi citado em 12 projetos. Esses espaços são nomeados como: infraestrutura moderna, laboratório de inovação acadêmica, sala de criatividade e inovação, laboratório de colaboração, laboratório de vivência gerencial, salas de metodologias ativas etc. Outros espaços também são citados nos projetos, como auditórios, pátio, biblioteca, laboratório de informática, ar livre e salas de aula.

O termo laboratório é citado em diversos casos, juntamente com outros que denotam uma ocupação espacial diferente da tradicional. São pouco frequentes, no entanto, menções a equipamentos fora do padrão acadêmico; fala-se em computadores, televisores, projetores multimídia, lousas e sonorização, além de mobiliário e copa. Nota-se que, para ter um laboratório, não é necessário fazer investimentos em equipamentos diferenciados, com tecnologia de ponta; são necessários espaço e mobiliário em configurações diferentes da tradicional, favorecendo a formação de diferentes leiautes, especialmente os que possibilitam o trabalho em grupo. Aproximadamente metade das instituições finalistas afirmaram que já contam com espaços como esses em suas estruturas ou que estão reocupando os espaços escolares com finalidade educacional, incluindo pátio, jardim, gramado e auditórios. Mesmo estruturas fora da universidade estão sendo utilizadas, como mencionado no caso 16:

Os atores envolvidos em todas as atividades são os professores, a coordenação do curso, todos os acadêmicos em suas respectivas fases formativas e os colaboradores que podem ser os empresários de grandes ou pequenas empresas, rurais ou urbanos, que atendem às demandas da comunidade acadêmica e aos gestores públicos da região que, por diversas vezes, contribuem com infraestrutura para realizar as atividades (caso 16).

Estando em um *campus* com limitações de infraestrutura, a instituição 16 recorreu aos gestores públicos da região, que colaboraram cedendo as suas instalações. Um dos entrevistados também discorre sobre a questão da infraestrutura, contando como a ocupação de um ambiente físico resultou em conflito com outros setores da instituição:

“E aí nós passamos a ser reconhecidos dentro da universidade e perseguidos dentro da universidade. [...] Porque com recursos de projeto de pesquisa, e com contrapartida institucional, a universidade tinha que nos dar um ambiente físico e, esse ambiente físico, nós viabilizamos com recursos. [...]. E aí quando a gente instala o [nome do laboratório] na universidade, alguns professores, do meu departamento inclusive, começaram a questionar por que eu – como se o [nome do projeto] fosse meu – tinha uma sala de 110 metros quadrados e eles começaram a pressionar uma comissão de leiaute que existia dentro do centro para tirar o observatório do ambiente onde ele estava” (E4).

Estudos demonstram a relação entre a arquitetura escolar e a aprendizagem (GUIDALLI, 2012; TANNER, 2009). Uma estrutura adequada é fundamental para garantir a aprendizagem e contar com novos espaços ou novas formas de ocupá-los é decisivo para a implantação de projetos inovadores. Mudanças estruturais, no entanto, envolvem dois recursos escassos: dinheiro e espaço, sendo que, pelo menos o primeiro, não está amplamente disponível para as instituições estudadas, como venho discutindo.

Analisando-se as informações disponíveis sobre o planejamento das iniciativas, nota-se a marca de um certo improviso: de forma geral, são ideias de poucos levadas a cabo sem que recursos suficientes estejam disponíveis para suportá-las. Por outro lado, como mostram Bourdieu e Passeron (1992), os sistemas educacionais são fortes instrumentos de reprodução da cultura dominante, diante dos quais o improviso pode ser a única forma de gestar projetos que, em âmbitos menores – mais controlados e protegidos – podem ganhar relevância e robustez com o tempo e o amadurecimento. O ambiente educacional é estável, complexo e resiste a mudanças. É possível que as instituições temam que essa resistência possa inviabilizar as iniciativas no momento em que ainda são frágeis; seja por existirem há pouco tempo, seja por estarem sendo implantados em um momento em que muitas as instituições estão em posição de vulnerabilidade – e, às vezes, até como resposta a essa vulnerabilidade – pela diminuição de estudantes, pelo enfrentamento de concorrência ou pela pressão que o modelo tradicional exerce, de forma que qualquer iniciativa contra-hegemônica fica naturalmente em posição delicada.

7.5 Execução

Os resultados referentes à execução dos projetos foram divididos em subseções. Além das características do método utilizado em cada caso, discorri sobre habilidades sociais, emocionais e o trabalho em equipe; metodologias ativas e o lugar do protagonismo estudantil; influência do setor produtivo e das avaliações externas nos cursos de administração; e o papel docente.

7.5.1 Características do método

Após selecionar os excertos que descreviam as atividades realizadas nos projetos, identifiquei que pertenciam a três escopos diferentes: 12 eram projetos multi ou interdisciplinares, oito com múltiplas ações e três intradisciplinares, em seguida fiz um novo esforço de categorização buscando evidenciar as características das ações. Chamei de ações o conjunto de práticas que foram descritas como efetivamente empreendidas na consecução dos projetos em oposição a afirmações teóricas e a objetivos declarados, por exemplo. Cada caso poderia se adequar em mais de uma categoria se as ações descritas assim sugerissem. A categorização dos tipos de ações pode ser vista na Tabela 9.

Tabela 9 – Tipos de ações propostas

Ação	Ocorrências nos casos
Resolução de problemas reais	8
Atividades de caráter acadêmico	6
Série de ações diferentes	6
Integração curricular	2
Desenvolvimento pessoal	1
Controle de qualidade por avaliações	1
Monitoria	1
Domínio de ferramentas	1

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se uma concentração na resolução de problemas organizacionais, sejam reais ou simulados. Além dos oito casos nos quais as ações aconteciam em parceria direta com

organizações reais, em outros três foram desenhadas atividades acadêmicas que simulavam a realidade organizacional ou em que esta era conhecida por meio de visitas a campo. Destaca-se a ocorrência do modelo de atuação por meio de consultoria, citado em sete casos.

Chamei de atividades de caráter acadêmico as ações ancoradas em ferramentas didáticas com características reconhecidas no meio acadêmico, tais como exercícios, jogos, pesquisas, relatórios, simulados, seminários etc. Essa categoria apareceu em segundo lugar em número de ocorrências. Como já mencionado, três delas buscavam simular ou conhecer os problemas da realidade organizacional com vistas à proposição de soluções, mas sem intervenção direta; as outras três envolveram produção de trabalho escrito sobre temas transversais, leitura e discussão de livros com temas contemporâneos e realização de dinâmicas de aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Em seis casos, as ações empreendidas consistiram em um conjunto de iniciativas de diferentes tipos, sem que nenhuma fosse mais importante do que outra. Essa categoria foi chamada de série de ações diferentes. As ações descritas nesses casos foram aglutinadas e constam na lista a seguir:

- a) desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais;
- b) atividades ligadas a empreendedorismo (desenvolvimento de competências empreendedoras e de visão empreendedora, disciplina de empreendedorismo, projetos de empreendedorismo social);
- c) atividades de extensão, ações sociais e voluntariado;
- d) relacionamento com empresas e empresários (parcerias, palestras, visitas técnicas);
- e) serviços ao estudante (recepção, orientação, contextualização, empregabilidade);
- f) cursos, estudos e pesquisa (oficinas sobre temas transversais, palestras, módulos internacionais, estudo independente, atividades de pesquisa);
- g) atividades em grupo e atividades esportivas;
- h) integração do curso e entre teoria e prática;
- i) avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Com relação às demais categorias, dois projetos empreenderam ações de integração entre os componentes curriculares; um tinha uma preocupação explícita de proporcionar desenvolvimento pessoal aos alunos. Um caso buscou melhorar a avaliação externa por meio de um sistema de avaliação dos alunos; outro, preocupou-se com a redução da reprovação nas disciplinas de exatas e, por fim, em um dos casos ocorreram oficinas para proporcionar domínio de ferramentas técnicas para a atuação profissional, como programação e gestão de projetos.

Analisando as ações empreendidas pelas instituições, chama a atenção a valorização da prática da administração, real ou simulada. A partir daí, realizei uma nova rodada de codificação buscando evidências dessa valorização em outras questões do formulário, além da descrição das ações empreendidas. Foram identificadas 85 ocorrências em 19 casos. A seguir, um exemplo de cada caso:

O nosso lema seria proporcionar ao aluno quatro anos (duração total do curso) de experiência profissional, de modo que, quando ele se formasse, ele tivesse não uma graduação, mas um currículo com realizações, um portfólio de projetos (caso 1).

A [nome do projeto], como atividade de ensino e aprendizagem, tem como propósito integrar teoria e prática, bem como promover o diálogo entre os componentes curriculares que constituem o período, auxiliando o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à formação do bacharel em administração (caso 2).

Outra dimensão da metodologia de ensino são as vivências práticas por intermédio de atividades de extensão vinculadas ao ensino. A prática da extensão junto ao ensino, justifica-se, primeiramente, pela crença na formação do profissional cidadão, em que se vislumbra imprescindível sua efetiva interação com a sociedade de forma a testar e referenciar a formação técnica com os problemas políticos, sociais, econômicos e morais de seu tempo e de sua região (caso 3).

Antes da iniciativa [...] só havia experiência prática do exercício da profissão de administrador por meio de visitas técnicas e de estágio supervisionado obrigatório. Hoje, já passaram 16 alunos por essa experiência e, quando iniciarmos no próximo semestre, os estudos de casos verídicos que estão sendo elaborados por nossos professores terão um alcance ampliado para todos os alunos (caso 4).

Objetivos específicos: 1. desenvolver no aluno a capacidade de transformar conhecimentos acadêmicos em aplicações práticas nas empresas, propiciando resultados de crescimento tanto para aluno como a empresa; [...] 3. propiciar ao aluno vivenciar o mundo corporativo real e entender as necessidades da aplicação constante de inovação e criatividade para sobrevivência das empresas [...] (caso 5).

O excesso de teoria, sem a oportunidade de prática, fazia com que os alunos fossem submetidos a horas intermináveis de aula, sem que pudessem perceber a integração necessária entre as disciplinas e conteúdos (caso 7).

A crença é que experiência profissional na prática é o melhor método de ensino-aprendizagem (caso 8).

Desde os primeiros ciclos, os conceitos sobre visão sistêmica são apresentados de forma aplicada, através da análise de uma empresa real, através do uso de mapas conceituais, mas também de mapas causais (caso 11).

O time tem cinco semanas para trabalhar em um projeto de consultoria com um cliente real, aplicando os conceitos e ferramentas do primeiro ciclo e de toda bagagem de conhecimentos anteriores do aluno (caso 12).

[nome do projeto]: promove estratégias do processo ensino-aprendizagem que permitem fazer a ligação do conhecimento desenvolvido em sala de aula ao mundo empresarial (caso 13).

Para todas as matérias, o aluno recebe *cases* com problemas cotidianos no mundo empresarial e deve resolvê-los com base na teoria, ficando muito mais nítida a aplicação na prática (caso 14).

[...] a implantação do [nome do projeto] [...] estimula a integração e a reflexão dos alunos e dos pesquisadores por meio de ações que potencializam a relação entre a teoria e a prática profissional (caso 15).

Em relação a fora da universidade, os acadêmicos precisam sair do contexto conteúdo escrito e buscar respostas em situações reais e sociais (caso 16).

Visão empreendedora: a iniciativa e a proatividade para ampliar a visão meramente acadêmica, permitindo uma integração total com o mundo real e do trabalho, dando significado e pragmaticidade ao que é realizado no *campus* (caso 17).

Vale destacar que, desde sua fundação, o *slogan* utilizado pela IES, Seu Futuro na Prática, evidencia o DNA institucional e sua vocação por uma educação baseada em uma maior inter-relação entre os conteúdos e a realidade do mercado (caso 18).

O projeto de extensão denominado [nome do projeto] proporcionou por intermédio das discentes oportunidades de integração entre a universidade e a comunidade, estimulando o desenvolvimento e a divulgação dos conhecimentos teóricos advindos da academia (caso 19).

Cabe lembrar que o objetivo da sala de aula invertida consiste em gastar a maior parte do tempo de aula em atividades que desenvolvam habilidades de pensamento superior, ou seja, em atividades de produção e criação de conhecimentos. Portanto, os professores priorizam as atividades práticas em sala de aula (caso 20).

Os principais objetivos pretendidos com o projeto implantado são fomentar o olhar para as teorias aprendidas nos estudos vivenciados em sala de aula e sua aplicabilidade (caso 21).

Tais números denotam a proporção e a diversidade de experiências reais, as quais os alunos vivenciam durante o curso, contribuindo significativamente para uma formação prática e aliada às necessidades do mercado (caso 22).

A elevada quantidade de menções na quase totalidade dos casos demonstra que a prática é bastante importante nos projetos inovadores. Do conjunto das ocorrências, depreende-se que praticar envolve: conhecer a realidade, identificar e atender a demandas, conhecer o ambiente empresarial, ter experiências reais com empresas ou outros setores da sociedade, aplicar a teoria ou ferramentas, integrar conhecimentos, desenvolver competências por meio de atividades vivenciais, integrar universidade e comunidade, e aprender a partir da experiência.

As atividades descritas endereçam uma das críticas que a formação em negócios sofre: a de ser quase exclusivamente conteudista, o que, aliás, é uma crítica comumente dirigida à educação tradicional em geral. Desafia, também as orientações dos manuais da pedagogia tradicional, como a Didática Magna, de Comenius (1630/1997), segundo a qual o ensino deveria ser organizado em etapas, partindo do simples para o complexo. Falando da educação superior, Cunha (1998) destaca que a prática é o ápice dos currículos, materializada pelo estágio, muitas

vezes, ao final do curso. Segundo ela, a lógica da organização curricular impede que o estudante faça a “[...] leitura da prática como ponto de partida para construção da dúvida epistemológica” (CUNHA, 1998, p. 14), o que impede que os estudantes experimentem a aprendizagem pela via da pesquisa, que tem a prática como referência para a teoria.

Quando atribuem importância para a prática e promovem dinâmicas de aprendizagem baseadas em experiências e vivências, os projetos analisados se aproximam da recomendação dos estudiosos da área educacional que se dedicaram a construir e/ou experimentar uma pedagogia alternativa à tradicional.

7.5.1.1 Fundamentação teórica

Em geral, os projetos apresentaram poucas referências bibliográficas para fundamentar a escolha dos métodos. Em 14 casos, não há menção a nenhum autor ou obra da área da educação e, em 11, não há menção a nenhuma referência bibliográfica em geral, embora o formulário requeresse essa informação. Ao todo, foram encontradas 100 referências bibliográficas nos casos, excluindo-se as repetições; restaram 96, sendo 54 referências completas e 42 incompletas – estas últimas continham menção apenas ao autor, ou ao autor e à data. Quando as referências eram incompletas, utilizei dados de contexto para classificar a que área pertenciam, método que se mostrou eficaz em todos os casos. A Tabela 10, dá um panorama das referências bibliográficas apresentadas nos casos.

Tabela 10 – Panorama das referências bibliográficas

Área	Quantidade de casos	Ocorrências nos casos
Não apresentou nenhuma	11	—
Educação	9	48
Administração	3	40
Empreendedorismo	1	5
Sociologia	3	5
Psicologia	1	1
Contabilidade	1	1

Fonte: elaborada pela autora.

Nos nove casos em que são mencionadas referências bibliográficas na área da educação, foram encontradas 48 obras. Dois casos, no entanto, referem 24 obras, sendo 15 referências no caso 15 (sobre aprendizagem experiencial) e nove, no caso 11 (sobre taxonomia de Bloom). No campo da administração também ocorreu uma concentração de referências bibliográficas em um único caso: o cinco, que concentrou 36 das 40 referências bibliográficas na área.

Decidi deter-me somente nos casos que relacionaram autores ou obras voltadas à educação. Tomei essa decisão visto que o objetivo era verificar como as instituições procuraram fundamentar teoricamente a escolha do método de ensino-aprendizagem e não conhecer os autores que embasaram o conteúdo trabalhado nas iniciativas. De forma geral, excetuando-se os dois casos que mobilizaram muitas referências para fundamentar um tipo específico de método, os demais dedicaram pouca atenção à fundamentação teórica. Além de constatar a ausência, em 14 casos, de qualquer menção a autores ou obras do campo educacional, dois citam apenas um autor e de maneira breve, como se demonstra a seguir:

Conforme Silberman (1996), o fundamento dos métodos ativos de aprendizagem está nas seguintes ações deliberadas: 1. O que eu ouço, eu esqueço; 2. O que eu ouço e vejo, eu me lembro; 3. O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; 4. O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; 5. O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria (caso 10).

O conceito que permeia essa metodologia está na definição de competência. Competência deve ser entendida como “[...] a capacidade de mobilizar saberes, demonstrar habilidades e de ter atitudes adequadas, para, diante de uma situação-problema, encontrar uma solução adequada para aquele contexto específico, e, por meio de uma ação eficaz, atingir o resultado esperado. Representa um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento” (PARRY, 1996) (caso 21).

Notei que a ausência de fundamentação teórica pode estar sendo compensada pela elevada ocorrência de menções a métodos nomeados e disseminados, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Sala de Aula Invertida que, muitas vezes, aparecem com grafia na língua inglesa, remetendo à adoção de métodos desenvolvidos em outros contextos.

No material analisado, foram encontradas referências a esses métodos nomeados em 12 casos, incluindo: Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem Based Learning*, Cultura

Maker, Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*, Aprendizagem Baseada em Projetos ou *Project Based Learning*, Método do Estudo de Caso ou *Case Study*, *Design Thinking*, Instrução por Pares ou *Peer Instruction* e Método Trezentos. A Tabela 11, detalha a quantidade de ocorrências de cada um dos métodos.

Tabela 11 – Ocorrências de métodos nomeados

Método nomeado	Ocorrências nos casos
Aprendizagem Baseada em Problemas	6
Método do Estudo de Caso	4
Sala de Aula Invertida	3
Aprendizagem Baseada em Projetos	3
Cultura <i>Maker</i>	1
<i>Design Thinking</i>	1
Instrução por pares	1
Método Trezentos	1

Fonte: elaborada pela autora.

Também foram citadas onze fontes de inspiração externas em quatro casos: consórcio STHEM Brasil; *Harvard Business School*, *Babson College*; *Universidade de Yale*; *Olin College*; *Massachusetts Institute of Technology*; Tecnológico de Monterrey; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; SEBRAE; escola dinamarquesa *Kaospilot*; *Team Academy* da Finlândia.

A Figura 6 ilustra a fundamentação dos projetos conforme a presença ou ausência de referências bibliográficas da área educacional, de metodologias nomeadas, de inspirações externas e de menções a metodologias ativas.

Figura 6 – Fundamentação dos projetos

FUNDAMENTAÇÃO DOS PROJETOS
APRESENTAM REFERÊNCIAS A:

casos	obras educacionais	métodos nomeados	inspirações externas	metodologias ativas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

Em azul estão destacados oito casos nos quais não há nenhuma fundamentação teórica do campo educacional, mas estão presentes alusões a métodos nomeados e/ou inspirações externas e/ou metodologias ativas. Nota-se que essas inspirações ocupam o lugar das bases e fundamentos que sustentam os métodos escolhidos para os projetos. Retomando a introdução do presente trabalho, identifica-se que a literatura sobre inovação na educação superior é composta, principalmente, de estudos de caso e que é comum que os eventos científicos na área se concentrem na troca de boas práticas, o que leva a crer que as informações obtidas nessas fontes, acrescida das visitas técnicas – como as promovidas pelo consórcio STHM Brasil, por exemplo – podem ter sido a base sob a qual os projetos foram construídos.

Oakes e colaboradores (1999) falam sobre essa tendência de pular as etapas de planejamento e reflexão e ir diretamente para a prática:

People jump on the practices. [They say], "Turning Points is having teams." Well, why are we having teams? What is the purpose of teams? "Well it's just having teams." Interdisciplinary curriculum? "Ok, let's do interdisciplinary curriculum." But why are we doing it? What are the purposes of it? What is our belief system about why we have interdisciplinary [curriculum]? They'll never have those discussions unless you've got somebody asking questions to prompt that dialogue. They haven't had an inquiry approach to making decisions. I think that we've said, "These are the good practices for middle grades." So, everybody kind of jumps on the bandwagon and does them without really thinking about the process of change and how do we make that change happen? And then some people think that because they've changed the structure, they're there (OAKES et al., 1999, p. 242).

Enquanto Oakes e colaboradores (1999) evidenciam uma adesão por modismo, Diniz e Goergen (2019) atribuem um papel importante à globalização no que tange à circulação e à adoção de ideias e práticas educacionais ao redor do mundo. Segundo os autores, numa “[...] economia cada vez mais baseada na intensa exploração do conhecimento avançado” (DINIZ; GOERGEN, 2019, p. 579), as políticas que fomentam a expansão da educação superior buscam responder a demandas globais, influenciadas pelo eixo Estados Unidos-Europa. Essas demandas, muitas vezes, são diferentes das e incompatíveis com as demandas presentes no contexto local, de maneira que acabam por configurar importação irrefletida de modelos e padrões internacionais.

Já Sordi (2019) avalia que a inovação sem fundamentação teórica relevante para o contexto e sem reflexão é, na verdade, uma inovação conservadora, pautada em

[...] métodos ativos como estratégia motivacional para estudantes desinteressados subvertendo suas potencialidades como recursos para o cultivo do pensar crítico e multidimensional; confundem experiências de internacionalização como possibilidade de aprender com os outros a fazer o certo, subtraindo as oportunidades de trocas multiculturais nas quais se aprende e se ensina, diminuindo o viés colonialista que não combina com nosso projeto de nação (SORDI, 2019, p. 151).

Para a autora, a superação desse tipo de inovação passa pelo questionamento dos rumos que desejamos para nossa sociedade e, em consequência, do tipo de aluno, professor e escola que almejamos (SORDI, 2019). Para garantir essa agenda nas instituições, no entanto, são necessários profissionais engajados e capacitados no corpo teórico e metodológico do campo educacional, e essa não é a realidade da maioria dos professores universitários, que não costumam ter acesso ao referido corpo de conhecimento em sua formação inicial ou continuada (LIMA et al., 2020). Essa percepção é compartilhada pelo entrevistado 3:

“Já o ensino superior, eu acho que ele se caracterizou por o corpo de professores e de gestores educacionais ser formado por especialistas, que tiveram uma formação geral como alunos de graduação de algum lugar, se especializaram através de um mestrado e doutorado no seu campo de conhecimento substantivo, então, para universidade, tornam-se professores pesquisadores e nunca [...] tiveram em geral uma formação como professores, então eu acho que é muito tácito o conhecimento que os professores da educação superior têm, exceto, talvez, nas áreas de educação em pedagogia e psicologia, porque são mais ligadas, mas nas demais áreas, é quase um conhecimento tradicional” (E3).

Diante desse cenário, é necessário investigar a produção e a circulação do conhecimento produzido pelo campo educacional, bem como a inserção de profissionais especializados na área educacional que ou não estão ocupando um espaço de destaque entre os atores relevantes na construção de iniciativas inovadoras nos cursos de administração de empresas ou não estão fazendo esse corpo de conhecimento se representar. Ainda que algumas instituições mantenham em sua estrutura centros dedicados ao ensino e à aprendizagem, esse assessoramento não é obrigatório e nem é garantia de que os profissionais que lá atuem estejam munidos do aporte teórico e metodológico que fará os projetos inovadores avançarem, no que se refere a embasamento e adensamento. Identifico aqui uma oportunidade a ser explorada, tanto pelos profissionais da área da educação, quanto pelas instituições de ensino, para o desenvolvimento de programas inovadores mais relevantes e sustentáveis.

7.5.1.2 Impacto das Tecnologias da Informação, Comunicação e Computação (TICC)

Menções ao uso de TICC aparecem em sete projetos. Em quatro casos, foram utilizadas as funcionalidades de ambientes virtuais de aprendizagem para dar suporte aos projetos, são citados os repositórios para livros, capítulos, roteiros de aulas, vídeos e videoaulas; realização de avaliações e interação entre alunos e entre alunos e professores. Três casos apresentaram utilizações diferentes. No caso 7, a tecnologia digital deu suporte para a criação de um arranjo produtivo simulado, no qual alunos de diversos cursos interagiram de forma gamificada. No caso 8, a instituição realizou a aquisição de *notebooks* e de um sistema de navegação específico, o *Google for Education* para utilização em sala de aula. No caso 15, um dos produtos inovadores foi um sistema de acompanhamento da aprendizagem discente, desenvolvido com apoio de tecnologias digitais. Nenhum projeto foi inteiramente baseado no uso de TICC.

Consultei a edição de 2013 do *NMC Horizon Report*, um relatório periódico que tem como intuito auxiliar o público interessado a compreender as tendências emergentes em tecnologia aplicada à educação. O relatório de 2013 se apresentou como “[...] particularmente estruturado em torno de necessidades e circunstâncias únicas das instituições de ensino superior e vislumbra esta perspectiva com lentes globais para os próximos cinco anos” (JOHNSON et al., 2013, p. 3). Escolhi essa edição porque as tendências apresentadas culminaram no ano de ocorrência do primeiro Prêmio ANGRAD, em 2018, mas não notei nos projetos a preponderância de nenhuma das tendências apresentadas no relatório, as quais foram: cursos on-line abertos em massa; computação em tablete; jogos e gamificação; análise de aprendizagem; impressão 3D e tecnologia trajável. Alguns desses recursos, como jogos, análise da aprendizagem e impressão 3D são citados nos casos, mas não representam a essência destes.

Embora não apareçam menções diretas em todos os casos, supus que a utilização de ferramentas digitais disponíveis na internet tenha sido feita de forma massiva. Refiro-me à utilização de mecanismos de pesquisa, bibliotecas digitais, repositórios de conteúdo multimídia, correio eletrônico, aplicativos de trocas de mensagem e redes sociais. Esses recursos, como indicam Cavallo e colaboradores (2016), revolucionaram o acesso à informação e ao comportamento dos usuários diante do conhecimento, possibilitando que qualquer pessoa com acesso à internet tivesse condições de acessar e discutir sobre os mais variados tipos de conhecimento produzidos em qualquer parte do mundo, além de também poder produzi-los e disponibilizá-los on-line.

O uso desses recursos parece já estar consolidado no cotidiano da educação superior, mas não é assunto resolvido, pelo contrário. As instituições relataram o desafio de lidar com as consequências dessa revolução, muitas vezes expressas no material analisado, como queixas sobre o desengajamento dos estudantes; concorrência frente a outras instituições mais digitais; dificuldade em lidar com um novo perfil de aluno: mais orientado pelo imediatismo, mais conectado e menos propenso a adaptar-se ao modelo tradicional. Vejamos alguns exemplos:

Tradicionalmente o curso era focado em conteúdo, a metodologia quase que exclusivamente de aulas expositivas e processos de avaliação feito por provas, ou seja: exatamente o que os cursos de EaD de grandes grupos empresariais estavam oferecendo a um valor muito baixo, o que inviabilizaria em breve o curso presencial (caso 1).

Outro problema para nosso curso é a forte concorrência. Administração, na [nome da instituição], é ofertada há 43 anos e durante mais de 30 não teve qualquer concorrência, direta, na cidade e mesmo concorrência de outros cursos, as opções eram poucas. Mas nos últimos anos isso mudou bastante, hoje, existe outro curso de administração presencial e mais quatro na modalidade educação a distância, além de dois que são 100% a distância (caso 2).

Por fim, o estudante passou a ter mais informação, passou a ser mais exigente e querer mais do contrato feito para o seu curso de ensino superior. Ao possuir acesso a atividades que são desenvolvidas em outras instituições do Brasil e do mundo, passaram a questionar e buscar atividades diferenciadas, ou seja, as que estavam sendo oferecidas em outras partes do Brasil e do mundo (caso 3).

[...] a cada semestre, era perceptível que os alunos estavam mais interessados pelos seus *smartphones* do que com as aulas expositivas e dialogadas as quais, por mais que atendessem aos assuntos contidos na ementa e buscassem envolver os alunos com reflexões, dinâmicas e debates, pareciam, com o passar do tempo, cada vez renderem menos satisfação (caso 6).

A educação superior está submetida a enorme pressão para transformar-se. Essa pressão resulta [d]as mudanças sociais protagonizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente a internet, [d]as ferramentas de interatividade e colaboração e, mais recentemente, [d]a capacidade analítica e de customização proporcionadas pelo *big data* (caso 12).

[...] ainda nos primeiros 18 anos do século XXI vemos crianças brincando com seus tablets como se fossem um *souvenir*. Assim, com as rápidas e drásticas mudanças, a instituição entendeu que era necessário repensar o processo de ensino/aprendizagem, pois o estudante de hoje tem acesso às informações e dados, quando e onde quiser (caso 20).

Esses trechos podem deixar a errônea sensação de que a massificação do acesso à internet prejudicou a educação superior ao invés de auxiliá-la. Embora esse não seja o caso, não se podem ignorar os desafios que o advento das tecnologias informáticas impôs aos processos

educativos – e os novíssimos desafios que estamos conhecendo agora, como as *fake news* – com os quais as instituições precisam urgentemente encontrar formas de lidar.

Nos casos, não havia dados suficientes para avançar além desse ponto. É preciso, no entanto, intensificar a agenda de pesquisa e intervenção a respeito da presença e do impacto das TICC na educação superior, sobretudo em temas emergentes como a possível entrada de outros atores organizacionais no setor educacional – mais adaptados com a presença de tecnologia e atentos ao seu valor como instrumento de aprendizagem. As *startups* educacionais, as grandes empresas de tecnologia e a indústria do entretenimento são exemplos citados por um dos entrevistados como possíveis interessados, conforme o trecho da entrevista que segue:

“E tudo indica que o mercado da educação e da saúde serão os próximos a passarem por profundas transformações ligadas a essas questões tecnológicas. Inclusive no congresso que a gente teve recentemente, eles levantaram essa possibilidade. [...] Uma preocupação de reitores de grandes universidades é a de que as empresas, tipo Google, Facebook, LinkedIn, comecem a ter universidades on-line, a partir do conteúdo que manipulam, e/ou que a indústria de entretenimento englobe a área de educação, porque eles estão acostumados a produzir conteúdos de uma maneira interessante, têm as funções novas todas diversificadas, necessárias para você produzir conteúdos de outra maneira, entregar esses conteúdos por outros canais, e eles estão a um passo muito próximo de começar a distribuir conteúdos educacionais. Então [...] os próprios reitores de universidades – e eu estou falando aqui de grandes universidades internacionais, com quem eu tive a possibilidade de conversar na semana passada – assim, eles visualizam que os negócios vão seguir mais ou menos *business as usual*, a menos que tenha essa entrada massiva desses novos atores no mercado educacional – e eles estão preocupados com isso” (E3).

Ainda que essa seja uma especulação quanto ao futuro, o crescimento de empresas no setor educacional vai na contramão da crise econômica. Segundo o IBGE, enquanto o número de empresas ativas no Brasil caiu 6,7% entre 2018 e 2019, empresas com atividades ligadas à educação cresceram 37,5% no mesmo período (SILVEIRA, 2019). A Associação Brasileira de *Startups* (ABSTARTUPS, 2020) mantém uma base de informações que reporta 780 *startups* educacionais atuantes no Brasil, sendo uma delas considerada unicórnio – quando a *startup* é avaliada em mais de 1 milhão de dólares antes de abrir seu capital na bolsa de valores.

A intenção, a estrutura e os produtos de tais empresas e indústrias ameaçam, mas também podem inspirar a construção de processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologia na educação superior. No entanto, isso está atrelado à capacidade de reestruturação – sempre crítica, é necessário frisar – dos processos da educação superior, incluindo, por exemplo, o trabalho em times multidisciplinares compostos por profissionais da área da educação, cinema, arte, engenharia e tecnologia.

7.5.1.3 Avaliação da aprendizagem

Considere importante destacar as menções à avaliação da aprendizagem encontradas nos casos. Encontrei avaliações de tipo diagnóstica, somativa e formativa, além da prevalência, em 17 casos, de procedimentos que são usuais no modelo educacional tradicional, como atribuição de notas ou conceitos a provas, trabalhos escritos, apresentações orais, participação em atividades acadêmicas, entre outros. Alguns formatos menos frequentes foram empregados, como prototipação de ideias, bancas avaliadoras compostas por membros externos à comunidade acadêmica, autoavaliação e avaliação da aprendizagem de forma multifatorial. Esses formatos foram utilizados em seis casos, por vezes em conjunto com instrumentos mais tradicionais, de forma que, de maneira geral, entendi que os projetos não superaram a avaliação tradicional da aprendizagem.

Em determinados casos, observei a adoção de instrumentos de avaliação com outras funções além do retorno sobre o processo de aprendizagem. A principal ocorrência foi a utilização da avaliação como mecanismo de controle do comportamento dos estudantes. Os trechos a seguir demonstram algumas dessas ocorrências:

Eles escolhem os grupos e após iniciados os trabalhos, não podem mais mudar, se algum estudante sair do grupo, não obterá nota na atividade (caso 2).

Atualmente estão envolvidos todos os professores do 1º ao 3º semestre e atribuem uma parte da nota da 2ª avaliação para motivar e conseguirmos mais engajamento dos alunos no processo (caso 2).

No 1º período, onde a atividade, já está madura os professores de todas as disciplinas atribuem 50% da segunda nota, isso é um grande incentivo para que todos os alunos participem e estejam engajados no processo (caso 2).

[...] percebeu-se que os discentes se demonstraram muito mais motivados, participativos, apresentaram menor índice de evasão nas aulas (pois essa metodologia permite uma avaliação formativa a cada aula) e, estavam, de maneira geral, satisfeitos com as aulas [...] (caso 6).

Numa espécie de *game* a cada início de aula as equipes recebiam um roteiro das atividades que deveriam ser realizadas e, ao término de todas as etapas, eram avaliados de forma individual ou em grupos, dependendo do caso. Dessa forma, verificou-se uma significativa redução no índice de absenteísmo – se comparado com a forma anterior que o professor conduzia a aula – vez que, a cada aula sabiam que teriam tarefas e que seriam avaliados por isso [...] (caso 6).

A nota obtida no [nome do projeto], de acordo com as regras estabelecidas semestralmente no regulamento do Programa, são parte integrante da média final do aluno em cada disciplina, variando de 20% a 30%, a depender do semestre em que o aluno está matriculado (caso 9).

No formato, a nota do monitor é composta pela nota dos integrantes do grupo e os trabalhos diários em sala são feitos sempre pelo mesmo grupo (caso 23).

Nos trechos selecionados, observa-se que instrumentos avaliativos estão sendo utilizados para garantir a manutenção da ordem, a presença nas disciplinas, a leitura de textos e a participação do estudante em determinadas propostas. Estas são distorções da função avaliativa que aparecem ou de forma naturalizada ou anunciadas de maneira velada, junto a palavras positivas como incentivo, engajamento e motivação. O engajamento não pode ser alcançado por coerção, mas tão somente por motivação pessoal que, multifacetada e intrínseca, não pode ser controlada. As instituições, embora almejem protagonismo estudantil, parecem não criar oportunidades para que isso ocorra, haja vista que o estudante pode acabar tomando decisões diferentes daquelas que a instituição tinha planejado. Prevalece o desejo pelo controle dos corpos e mentes, ainda que disfarçados de oportunidades de engajamento ou, como afirma Singer (2010, p. 42), “[...] trata-se de deixar o poder sempre invisível, porém sempre potencialmente presente”.

No mesmo sentido, observei avaliações sendo utilizadas para incentivar a competição, trazer vantagens aos mais bem sucedidos e, também, revelando concepções das escolas a respeito dos estudantes, conforme os exemplos que segue:

A [nome da instituição] concedeu uma premiação em forma de medalha para cada integrante cuja equipe de trabalho obteve a maior nota (somatória da avaliação do trabalho escrito e apresentação oral). A equipe de trabalho recebeu também uma menção honrosa em forma de divulgação na faculdade e a premiação em forma de placa, agradecendo a empresa cuja equipe de trabalho realizou a consultoria estratégica de negócios. E o trabalho foi adaptado para artigo publicado na Revista [nome da revista] (caso 5).

Para os alunos, foi criado um boletim informativo de cada prova, por meio do qual é possível acompanhar os resultados individuais e em relação à sua turma e/ou semestre (caso 9).

Em 2000 [...] foram implantadas avaliações periódicas presenciais com provas institucionalizadas que abrangem diferentes disciplinas. As provas [...] são personalizadas, de tal forma que cada aluno realiza uma prova distinta dos demais, impossibilitando tentativas de fraude. As questões objetivas que compõem a prova de cada aluno são ordenadas de forma aleatória, tanto em relação à sua sequência quanto à sequência das alternativas que as compõem, por um sistema eletrônico (caso 9).

Existe o prêmio para quem obtém desempenho conforme a norma; o boletim informativo que discrimina os melhores e os piores; o sistema que previne a fraude. São mecanismos reveladores de uma escola que deseja – ainda que não suporte nem se prepare para isso – dar aos estudantes a chance de tomarem suas próprias decisões, porém, ao mesmo tempo, tem dificuldade em confiar neles. A análise dos casos de uma forma ampla revela que as instituições não agem dessa forma deliberadamente, mas por costume e desconhecimento. Assim como a falta de fundamentação teórica, de recursos, de representatividade de atores e de formação docente, as estratégias avaliativas denunciam que a transformação pela via da inovação é superficial, modifica apenas a aparência das práticas, mas não na sua essência. Não é possível dizer que se faz educação centrada no estudante sem que se problematize a utilização de avaliação marcada pela competição, pela comparação do desempenho de colegas e pela

desconfiança. As concepções pedagógicas que embasam esse tipo de avaliação visam ao controle e à punição. Sobre isso, afirma Singer,

A punição insere-se nesse contexto, sendo aplicada quando o poder atesta que os corpos estão se afastando da norma e impõe-se, então, como corretivo e instrumento de hierarquização dos desvios, de onde vem a grande importância da boa administração das penas – à qual tanto se dedicou Durkheim. A recompensa está justamente contida nessa hierarquia punitiva. Os prêmios e honrarias estão inscritos nas tecnologias disciplinares como instrumento de medição para a comparação, a exclusão, a normalização, a homogeneização enfim dos traços individuais, dos comportamentos e dos desempenhos (SINGER, 2010, p. 42).

Para se ter um projeto coerente, é necessário que as estratégias de avaliação também estejam alinhadas ao protagonismo do estudante e que sejam pensadas desde a concepção dos projetos, levando em consideração o que faz sentido para o estudante, a estratégia que evidencia melhor quais foram as aprendizagens obtidas e que informe ao corpo docente como e onde se pode fazer diferente.

7.5.2 Habilidades sociais, emocionais e trabalho em equipe

Como já mencionado, os relatos revelaram que proporcionar uma experiência prática foi importante para 19 projetos. Atuar de forma prática, no entanto, requer habilidades e competências que extrapolam o nível técnico, conhecidas como *soft skills* ou habilidades socioemocionais, dentre estas: integridade, comunicação, cortesia, responsabilidade, habilidades sociais, atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, trabalho em equipe e ética (ROBLES, 2012). A pesquisa revelou que 17 casos mencionam o desejo de desenvolver essas habilidades. Vejamos os exemplos:

Mais do que desenvolver as habilidades técnicas dos seus alunos, um curso de administração precisa fazer a florar as habilidades pessoais e entregar, não só funcionários padrões, mas especialmente líderes, que tenha pensamento crítico e consigam resolver problemas de forma prática, simples e inovadora (caso 2).

O segundo objetivo está pautado na busca de desenvolver nos estudantes as *soft skills* e não só mais as *hard skills*. Essas competências empreendedoras necessárias a todos os profissionais do século XXI, muitas vezes trabalhadas apenas em uma disciplina, passam a ser um conceito, uma cultura, uma forma de trabalho. Possibilitando aos estudantes de todos os cursos esse desenvolvimento (caso 3).

[o] desenvolvimento de habilidades e competências, são caminhos para que os alunos desenvolvam desde o primeiro período do curso as capacidades de expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; desenvolvam raciocínio lógico, crítico e analítico, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; tenham iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; desenvolvam capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional (caso 6).

As competências que buscamos desenvolver com o [nome do programa] se dividem em cinco grupos: Mudança: envolve liderança de si mesmo; senso de direção; gerenciamento da “zona de expansão” de aprendizados; planos de desenvolvimento e indicadores de evolução. Relacionamento: envolve liderança do grupo; interação e colaboração com o time; interação com clientes e parceiros; colaboração e apoio ao desenvolvimento de outros. Conteúdo: envolve métodos, paradigmas e teorias; ideias e reflexões; capacidade e estilo de aprendizagem. Ação: envolve engajamento nos projetos; capacidade de transformar teoria em ação; capacidade de retrospectão. Impacto: envolve a entrega e a qualidade da mesa; os efeitos da ação e resultados *win, win, win* (caso 12).

A aprendizagem em grupo facilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de comunicação, trabalho em grupo, responsabilidade pela própria aprendizagem, compartilhamento de informações e respeito pelo outro (caso 14).

Desenvolvimento de competências e habilidades, tais como: análise, síntese, criatividade, interpretação, tomada de decisão, expressão, comunicação, raciocínio lógico, crítico e reflexivo, capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos, entre outras, por meio de problemas e desafios reais e experimentais (ou simulados) (caso 17).

Através desse novo método, o curso foi capaz de desenvolver inúmeras competências, dentre elas (a) refletir criticamente sobre a realidade organizacional moderna a partir do contexto histórico e contemporâneo; (b) propor e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização; (c) capacidade de comunicação, intermediação e negociação, dentre outros (caso 20).

Nesse sentido, o projeto procura desenvolver, em especial, as competências por meio do trabalho em equipe, considerado uma das peças para a administração moderna. Trabalhar e capacitar as pessoas para trabalharem bem, juntas, é função elementar de todo administrador (caso 21).

Os trechos mostram que habilidades sociais e emocionais são consideradas importantes para empregabilidade e sucesso profissional, mas não somente isso. Também auxiliam na atuação crítica e cidadã, no bem-estar pessoal e no desenvolvimento de responsabilidade, inclusive pela própria aprendizagem.

Uma das habilidades sociais e emocionais listadas com frequência foi a capacidade de trabalhar em equipe. Como muitas das iniciativas inovadoras envolviam trabalho em equipe, julguei que seria possível investigar como essa competência era experimentada na prática, já que os formulários apresentam uma descrição de como o trabalho era realizado nos projetos. Como resultado, descobri que quase todos os casos relatavam a ocorrência de algum tipo de atividade em equipe: havia menções diretas em 18 deles.

Em 10 casos, a habilidade de trabalhar em equipe é considerada importante ou seu desenvolvimento e/ou aprimoramento está entre os objetivos a serem alcançados. Nesses casos, no entanto, são observadas muitas ideias e não descrições de práticas, ou seja, ilustram mais o que as instituições pensam sobre o trabalho em equipe do que como o implementam:

Os estudantes nas diversas disciplinas são instigados a interagir sempre em grupo, visando ao desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe e fomento da construção de competências e habilidades constitutivas e atitudinais para a geração de ideias e soluções de problemas a partir da perspectiva cooperativa (caso 3).

Aprimorar a capacidade de trabalhar em equipe e visão referente à importância em realizar/praticar o gerenciamento, sendo uma das ferramentas – o Masterplan – por meio da divisão e coordenação de atividades com os respectivos prazos, além de trabalhar também a habilidade de negociação (caso 5).

Para isso, houve uma redefinição do papel de professor e alunos em, respectivamente *team leaders* e *team members*; a adoção dos princípios de aprendizagem a partir da experiência, com base em workshops e em projetos reais com clientes; a adoção do trabalho em equipe como forma organizativa básica e a ênfase no desenvolvimento de competências relacionais e cooperativas (caso 12).

Nos trechos em que há evidência de como o trabalho em equipe está, de fato, sendo colocado em prática, o elemento que mais chamou atenção foi a ocorrência, em sete casos, de algum mecanismo que incentivava a competição entre as práticas pedagógicas previstas, alguns são citados a seguir.

A [nome da instituição] concedeu uma premiação em forma de medalha para cada integrante cuja equipe de trabalho obteve a maior nota (somatória da avaliação do trabalho escrito e apresentação oral). A equipe de trabalho recebeu também uma menção honrosa em forma de divulgação na faculdade e a premiação em forma de placa, agradecendo a empresa cuja equipe de trabalho realizou a Consultoria Estratégica de Negócios. E o trabalho foi adaptado para artigo publicado na Revista [nome da revista] (caso 5).

[...] 59 trabalhos foram postados dentro do prazo, envolvendo quase 300 alunos aptos a participar do desafio, destes trabalhos somente 10 iriam para a final e três seriam premiados com cadernetas de poupança no valor total de R\$ 3.000,00 (caso 18).

Essas equipes serão responsáveis pela administração da empresa criada e irão competir entre si, com base nas análises mercadológicas, nas conjunturas micro e macroeconômicas, nas análises contábeis/financeiras e nas informações mercadológicas (caso 21).

Além do apelo à competição, não se encontram evidências práticas de elementos fundamentais para o trabalho em equipe como colaboração, escuta, empatia e respeito à diversidade, exceto pelo caso 12.

Um objetivo educacional que vise integrar teoria e prática ou desenvolver habilidades socioemocionais não pode ser levado a cabo sem que se vivenciem e experimentem situações que proporcionem protagonismo aos estudantes. Em seguida, vamos abordar como esse protagonismo também está mais presente nas aspirações do que nas práticas realizadas nas iniciativas.

7.5.3 Metodologias ativas e protagonismo às avessas

Dar ao aluno o papel de protagonista do seu aprendizado é algo que está bastante presente no discurso das instituições. Nos trechos a seguir nota-se que existe o desejo de que o aluno assuma um papel ativo, o que não é comum nas práticas mais ancoradas no modelo educacional tradicional.

Percebeu-se modificação no comportamento dos professores e estudantes. Ambos saíram da zona de conforto, estudantes passaram a ser protagonistas e os docentes facilitadores/mentores (caso 3).

Dessa forma, o docente assumia o papel de orientador esclarecendo os pontos de acordo ou divergentes; enquanto o aluno construía seu conhecimento de forma colaborativa e seu papel era o de protagonista (caso 6).

Na [nome da instituição] esta metodologia ativa inverte a sala de aula, tornando o aluno protagonista de seu aprendizado (caso 7).

Assim, fez-se a opção pelas metodologias ativas de aprendizagem, as quais colocam o aluno como o principal ator do processo de aprendizagem. Necessariamente os discentes serão desafiados a desenvolver projetos, solucionar problemas – simples e complexos – e tomar decisões em ambientes os mais diversos, inclusive em termos culturais e sociais (caso 10).

Oferecer uma educação protagonizada pelos alunos, voltada para o grupo (em oposição a uma educação voltada para o indivíduo) e integrada, tanto em termos de conteúdos como em termos de tratamento do indivíduo integral em seus processos cognitivos, emocionais e práticos (caso 12).

Não obstante, o maior diferencial do modelo educacional [...] está na valorização dos aprendizes como os principais agentes e protagonistas do processo de aprendizagem (caso 13).

Optou-se pelo PBL [*Problem Based Learning*] por ele ser uma metodologia ativa de aprendizagem, ou seja, parte da premissa de que o estudante é o protagonista do processo e a partir daí alterar o processo de educação (caso 14).

Na mudança comportamental do aluno: tornando-o crítico, reflexivo e protagonista de suas ações, com participação mais efetiva e engajada, dentro e fora da sala de aula (caso 17).

A reformulação de aulas expositivas por estudos de casos reais, aumento e desenvolvimento de práticas inovadoras, fomento à curiosidade, participação, criatividade e interesse dos estudantes, próprio da convergência entre metodologias ativas e educação por competências [...] (caso 18).

A IES, com a proposta de nova organização da grade curricular e na implantação das metodologias ativas, propõe o aluno como protagonista do seu conhecimento (caso 20).

O conceito que atualmente mais comumente aglutina as formas de protagonismo estudantil é o de metodologias ativas. O termo vem do inglês *Active Learning* ou *Active Methodologies* e, segundo L&S Learning (2015), pode ser definido como a construção

intencional de habilidades e conhecimentos por meio de processos colaborativos ou participativos. Embora domine as publicações sobre inovação educacional atualmente, a ideia não é recente. Em 1990, Page, em sua tese de doutorado, examina o histórico e as perspectivas da aprendizagem ativa. A autora ressalta que a ação, física ou mental, é inerente à aprendizagem, o que torna toda aprendizagem ativa. A especificidade dessa abordagem, então, seria a negação de uma postura meramente receptiva por parte do aprendiz. Segundo a autora,

The student conducts his own learning, discover his own answers, solutions, concepts, and relationships, and creates his own interpretations. Proponents emphasize the importance of students being actively involved in doing things in relation to their environments. These activities can take several forms such as working with objects, working on projects, or being involved in investigative inquiry or in reflective discussion (PAGE, 1990, p. 73).

A origem dos estudos sobre aprendizagem ativa é frequentemente atribuída à obra de Dewey e às concepções pedagógicas escolanovista e construtivista. No entanto, pensadores como Rousseau, Vigotski, Piaget, Rogers, C. R. e Freire também são citados como precursores das ideias que confluíram para o que hoje se entende como metodologias ativas ou centradas no aluno (L&S LEARNING, 2015; PAGE, 1990). No Brasil, a expressão ‘metodologias ativas’ também é utilizada para designar desenhos específicos de ensino e aprendizagem, como é o caso da Aprendizagem Baseada em Problemas ou Sala de Aula Invertida. Embora sejam estratégias bastante disseminadas, é comum que os projetos que delas se valem não apresentem os fundamentos pedagógicos que as embasam, como também foi o caso dos projetos pesquisados.

Foram codificadas 50 ocorrências relacionadas a metodologias ativas em 14 casos. Observei que foram empregadas com diversas finalidades, como: aumentar o protagonismo do aluno; oferecer ao docente a oportunidade de exercitar novos papéis e de se envolver em experiências pedagógicas menos tradicionais; dar dinamismo às aulas; criar novas possibilidades de gerar, reter e disseminar conhecimentos; oportunizar mudanças radicais no projeto pedagógico; desenvolver competências nos discentes; estabelecer conexão entre a instituição de ensino e o meio externo e até reduzir o índice de reprovações. A presença de expressões relacionadas ao protagonismo estudantil e ao uso de metodologias ativas é uma característica muito marcante dos casos, de maneira que, no contexto estudado, metodologias ativas podem ser entendidas, praticamente, como sinônimo de inovação educacional.

A repetição excessiva desacompanhada de definições, fundamentos pedagógicos e referências bibliográficas, como aconteceu em muitos casos, contribui para o esvaziamento dessa expressão, que se torna quase um jargão que não se reflete na prática. De fato, no

momento de realizar o diagnóstico que conduziu ao desenho dos projetos inovadores, apenas quatro instituições ouviram os alunos. Da mesma maneira, no momento de conceber e construir as iniciativas, apenas três instituições citaram diretamente a participação dos estudantes.

Essa constatação causou alarme e motivou uma busca de evidências de protagonismo estudantil ou de falta dele nos casos. Segundo Moura (2017), ainda não há consenso quanto à definição do termo protagonista quando aplicado à educação. Predomina a definição grega, na qual o protagonista é o primeiro personagem de uma peça teatral. Na escola onde atua, Moura e sua equipe buscaram construir uma definição própria, segundo a qual protagonistas são adolescentes e jovens engajados nas mudanças pessoais e circunstanciais dos territórios onde vivem (MOURA, 2017).

Pesquisei e destaquei trechos que revelaram oportunidades de participação ativa ou tomadas de decisão por parte do alunato – o que interpretei como protagonismo – e momentos em que ou não havia escolha ou havia orientações muito explícitas a serem seguidas – o que entendi como falta de protagonismo. É preciso ressaltar que os dados que seguem e a sua respectiva interpretação são resultantes das evidências explícitas – identificadas nos formulários – de participação dos estudantes em processos decisórios. Assim sendo, tais dados podem não representar a totalidade das práticas de cada instituição.

As situações em que os alunos tiveram a oportunidade de tomar decisões foram encontradas em 14 casos e eram de quatro tipos: a) decidir sobre algum aspecto de um trabalho acadêmico; b) decidir diante de situações-problema simuladas; c) sugerir ações em uma situação organizacional real; d) intervir na realidade externa. A Tabela 12 sintetiza os casos nos quais pude encontrar evidências de protagonismo estudantil.

Tabela 12 – Evidências de protagonismo estudantil

Situações de protagonismo	Decidir sobre algum aspecto de um trabalho acadêmico	Decidir diante de situações-problema simuladas	Sugerir ações em uma situação organizacional real	Intervir na realidade externa
Grau de protagonismo	Baixo	Baixo	Médio	Alto
Casos	10, 11	7, 14, 16, 21	18, 4, 20, 22	1, 8, 12, 16, 17, 18, 19

Fonte: elaborada pela autora.

Nos dois primeiros tipos de decisão, o nível de protagonismo do estudante era baixo, bem como as implicações das escolhas realizadas, como se ilustra com dois trechos; um relativo às situações simuladas e outro a aspectos de trabalhos acadêmicos, respectivamente:

Os alunos de ADM devem constituir uma empresa dentro de um arranjo produtivo de camisetas (industrial, atacadista ou varejista). A IES distribui aos alunos valores fictícios, que constituirão o capital social de cada empresa. As operações entre essas firmas são determinadas pelo caderno de exercícios e situações-problema (caso 7).

Na primeira experiência, foi solicitado que cada grupo escolhesse um tópico da disciplina Modelos Organizacionais para realizar seu mapa (caso 10).

Nas decisões do terceiro tipo havia um comprometimento com um empreendimento externo real o que aumentava o nível de complexidade das decisões a serem tomadas pelos alunos, ainda que o objetivo final fosse apresentar sugestões, oralmente ou em formato de relatório. Esse foi o cenário encontrado em quatro casos, sendo o caso 18 um exemplo, cujo trecho é destacado:

Durante cinco dias os alunos foram desafiados a entender um problema, definir uma solução, desenvolver e validar sua escolha. O problema foi proposto pela empresa parceira [...] que teve a oportunidade de obter propostas de soluções inovadoras para problemas reais e atuais da sua empresa (caso 18).

Em sete casos, os estudantes enfrentaram a possibilidade de tomar decisões cujos impactos seriam sentidos em situações reais como resultado direto das suas ações. Os casos 8, 12 e 19 trabalharam com consultoria ou serviços prestados a empresas reais, mas, diferentemente daqueles nos quais as sugestões dos alunos eram somente ofertadas para as empresas, nesses casos havia uma interação direta dos estudantes no momento de implementar e verificar o resultados das ações, conforme se pode observar nos trechos a seguir:

A estrutura curricular do programa envolve diversos projetos práticos de gestão e empreendedorismo, que contam com a orientação de professores, mas que dependem inteiramente da iniciativa dos alunos. Esses são acompanhados, durante todo o curso, por um programa de *coaching* e *mentoring*. Durante os três primeiros anos, os alunos se comprometem a trabalhar em experiências reais e complexas de gestão através de atividades diversas envolvendo Gestão, Empreendedorismo, Impacto Social, Análise Econômica, Consultoria (em empresas e *startups*), *Trainée* e Mercado de Ações (caso 8).

O time tem 5 semanas para trabalhar em um projeto de consultoria com um cliente real, aplicando os conceitos e ferramentas do Ciclo 1 e de toda bagagem de conhecimentos anteriores do aluno. O ciclo compreende as seguintes etapas: *workshop* com os potenciais clientes; consultoria de processos; *workshop* de apresentação de resultados; relatório para os clientes; exame oral perante banca externa e *feedback* e reflexão sobre o processo (caso 12).

1. Capacitação e aprendizado teórico sobre consultoria organizacional [...]. 2. Prospecção de empresas e adesão ao projeto, mapeamento de possíveis clientes; [...]. 3. Diagnóstico empresarial e relatório de devolutiva [...]. 4. *Feedback* e construção do plano de ação de melhoria – preparação da visita de *feedback*; construção das sugestões em forma de plano de ação; reunião de devolutiva; validação das ações propostas. 5. Acompanhamento das ações propostas – visitas periódicas de acompanhamento do plano de ação das empresas atendidas (caso 19).

Além de intervenções no modelo de consultoria e prestação de serviços, em quatro casos os estudantes tiveram a oportunidade de realizar projetos nos quais tinham controle sobre as decisões. Isso aconteceu no caso 1, quando alunos integraram uma comissão para repensar o curso de graduação, que foi chamada de núcleo discente estruturante; no caso 12, no qual os alunos tinham um tempo de três semanas para realizar um projeto pessoal de tema livre e nos casos 16 e 18, nos quais os estudantes eram responsáveis por todos os aspectos de um evento. O entrevistado 1 exemplifica quais eram as decisões que os estudantes poderiam tomar no projeto pelo qual foi responsável.

“Assim quando fizer uma visita técnica ou qualquer ação, a gente sempre faz em comissões organizativas, então é o acadêmico que faz com o professor dando o apoio institucional. ‘Ah, precisa de um ofício’, então o professor vai fazer, mas quem tem que dizer que precisa daquele ofício para aquela ação, é o acadêmico que tem que sentir a necessidade daquele ofício. Só um exemplo, vai organizar os jogos. Então ele tem que conseguir a quadra, tem que conseguir o bombeiro, tem que conseguir a polícia, então quando ele descobre que ele tem que conseguir tudo isso, é ele que tem que chegar e falar, ‘preciso de um ofício para isso’” (E1).

Por fim, outros dois casos, 8 e 17, apresentaram oportunidades de escolha que implicavam mudanças na realidade e não se encaixaram nas classificações anteriores. O caso 8 informa que os alunos que quisessem desenvolver ideias empreendedoras contariam com um programa de apoio com dois anos de duração.

Para os alunos de administração que desejam desenvolver ideias de negócios o [nome do núcleo] disponibiliza o programa [nome do programa]. Trata-se de um programa gratuito de 2 anos que prevê formação e acompanhamento de discentes por professores especialistas em diferentes áreas que orientam o desenvolvimento dos planos de trabalho de empreendedores e futuros empreendedores (caso 8).

Já o caso 17 apresentava uma série de mudanças estruturais no curso, dentre as quais, cinco indicaram a possibilidade de tomada de decisão com impactos na realidade.

A proposta em curso no curso de administração da [nome da instituição] se assenta nos seguintes elementos: – Integração entre teoria e prática: contextualizando e dando significado ao aprendizado, iniciando o processo cognitivo pelo componente da prática, através de desafios, problemas ou questões norteadoras [...]. – Visão empreendedora: a iniciativa e proatividade para ampliar a visão meramente acadêmica, permitindo uma integração total com o mundo real e do trabalho, dando significado e pragmaticidade ao que é realizado no *campus*. – Movimento *Maker*: institucionaliza o aprender a fazer, fazendo. Para tal intento, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr) tem se consolidado como a melhor metodologia para o desenvolvimento destas competências. – Projeto Integrador: a cada semestre do curso, do primeiro ao último, o estudante realiza um projeto integrador. Cada projeto é ligado à temática do módulo, baseado em

uma questão ou problema real existente na profissão e/ou na comunidade. – Estudo e aprendizado independente: através do *flipped classroom* (uma derivação do *blended learning*), permite ao educando criar um hábito de estudo continuado e progressivo. O conteúdo disponibilizado para o aluno no componente é alocado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e consiste em livros virtuais e vídeos, disponibilizado em plataforma virtual, que estimula o estudo diário e auxilia a desenvolver a autonomia e o autodidatismo [...]. Em síntese, o modelo educacional praticado no curso de administração da [nome da instituição], coloca o estudante como protagonista do aprendizado, sem as tradicionais aulas expositivas, por meio de atividades em sala focadas em elementos colaborativos, desafios práticos e problemas reais (caso 17).

Pelo lado oposto, em 12 casos foi possível encontrar evidências de decisões que diziam respeito aos estudantes sendo tomadas sem participação destes ou mesmo de proibições e restrições em escolhas básicas. Uma característica observada em oito casos foi uma rigidez nos projetos, materializada pelo excesso de diretrizes e prescrições, sobre tópicos que poderiam ficar por conta dos estudantes. O caso 2 será utilizado como exemplo típico, embora apareçam características semelhantes nos casos 5 e 20. A seguir, encontra-se a descrição de uma sequência de atividades do caso 2:

1 – Os alunos, divididos em trio, realizam uma revisão bibliográfica, onde [*sic*] precisam elaborar um trabalho escrito, de caráter científico com o tema sustentabilidade e gestão ambiental nas empresas, devendo abordar os seguintes tópicos: 1.1 Sustentabilidade; 1.2. Gestão ambiental; 1.3. A importância da política ambiental nas organizações; 2 – É promovido um seminário temático, que é uma palestra com um administrador de uma instituição que seja referência nas práticas sustentáveis; 3 – Os estudantes entregam o texto para a primeira correção e recebem com o *feedback* para melhoria; 4 – A pesquisa de campo em equipes de até seis alunos, que realizam visita técnica a uma empresa da região e é realizada a entrevista sobre aspectos variados com o proprietário ou algum funcionário, do nível estratégico da organização. Cujos tópicos são orientados pelos professores dos componentes curriculares do período. Além de tais aspectos, os grupos identificam o papel que a temática sustentabilidade desempenha na empresa objeto de estudo; 5 – Após essa fase, é produzido o trabalho acadêmico (artigo), com as observações sobre a empresa entrando como um estudo de caso e o referencial teórico sendo constituído do texto entregue anteriormente. 6 – Finalizam o semestre a atividade

com a apresentação oral dos resultados da pesquisa. 7 – Convite aos alunos e grupos que quiserem para adaptar o conteúdo escrito em artigo científico (caso 2).

[os alunos] escolhem os grupos e, após iniciados os trabalhos, não podem mais mudar. Se algum estudante sair do grupo, não obterá nota na atividade (caso 2).

Os alunos recebem o manual da atividade com todos os detalhes e exigências necessárias e o professor responsável pelo [nome do projeto] no semestre, fica disponível uma noite por semana para orientações aos grupos (caso 2).

Todos os aspectos da atividade são predeterminados: número de integrantes dos grupos; o tipo de trabalho; o tema; os tópicos do trabalho e da entrevista em campo; a forma da apresentação e de divulgação dos resultados. Além disso, não é permitido trocar de grupo após o início das atividades.

No caso 4, que envolve o oferecimento de uma consultoria para empresas nos arredores da instituição, a estrutura do diagnóstico foi montada exclusivamente pelos professores que, posteriormente, treinaram os alunos para aplicá-las.

[...] os professores do [núcleo responsável pelo programa] montaram uma estrutura de diagnóstico mediante o uso de ferramentas como o modelo de fatores críticos de sucesso; análise de perfil empreendedor, baseado no modelo da *Endeavor*; modelo Canvas e, na área de custos, foram elaborados instrumentos para aferição da realidade financeira e contábil das instituições a serem trabalhadas. Após um período de capacitação específico para o uso da estrutura de diagnóstico desenvolvida, os alunos passaram a atuar na empresa sob a orientação dos professores durante nove horas semanais durante o primeiro semestre de 2017 (caso 4).

Já no caso 6, que trabalhou com leitura de livros para compreensão da realidade, também se observam as diretrizes das tarefas nas mãos do professor da disciplina:

No início do semestre, o professor apresenta os livros que serão estudados, os quais podem/devem ser adequados/atualizados em cada semestre (caso 6).

Convém explicar que os *smartphones* não foram banidos da sala de aula, pelo contrário, o professor buscou integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem por meio dos quais os alunos deveriam procurar por expressões do texto por eles desconhecidas, recorrer a consulta em *sites* que tratavam sobre o mesmo assunto, organização dos grupos e compartilhamento das informações entre os pares, produção de vídeos sobre os temas em estudo, análise SWOT, construção de mapas mentais, dentre outras atividades que relacionavam os temas discutidos nos livros com a realidade atual e as tendências do futuro no campo da administração e da comunicação (caso 6).

Somente o professor poderia escolher os livros que seriam lidos pela turma e determinar o uso adequado para os *smartphones*, o que sinaliza que outros usos não seriam bem-vindos. Mais exemplos estão presentes no caso 10, no qual, em cada etapa do projeto, os estudantes trabalharam com uma ferramenta predeterminada; no caso 17, que menciona um plano de aprendizagem elaborado em conjunto pelos professores que determina o que aluno deve estudar e, no caso 18, que estabelece regras para a definição de grupos de trabalho.

Também foram identificados casos nos quais foram criados mecanismos para garantir a participação dos alunos em determinadas atividades. Nesse aspecto, o caso 6 oferece um exemplo emblemático, conforme ilustra o trecho a seguir:

Dessa forma, a inclusão das leituras aliadas ao ensino híbrido e às metodologias ativas de ensino-aprendizagem permitiram que o professor se desvencilhasse do papel tradicional de uma ‘educação bancária’ para colocar o aluno no centro de todo o processo, sendo que, sem leitura prévia, o mesmo não seria capaz de participar das aulas e/ou fazer os exercícios propostos (caso 6).

O trecho exalta o sucesso da iniciativa em modernizar a prática docente e proporcionar o protagonismo do estudante, no entanto, o mecanismo que explica esse sucesso é de controle: a obrigatoriedade da leitura prévia. É como se o controle pela leitura fosse travestido em uma oportunidade de escolha. O “leia ou não participe” aproxima-se mais da coerção do que da escolha por haver consequências negativas planejadas caso o desejo do professor não fosse acatado. Também a alusão à educação bancária, conceito de Paulo Freire, parece mal empregada. Segundo a premissa do caso, somente a leitura prévia capacita o estudante para participar da aula, ignorando a bagagem anterior, a aprendizagem pelos pares e pela experiência em sala de aula, elementos centrais para se pensar a pedagogia na perspectiva freireana.

Situações evidenciando o controle aparecem também no caso 8, no qual os alunos precisavam doar alimentos para poder participar de uma atividade pedagógica; no caso 9, no qual uma série de avaliações foram implementadas com o objetivo de melhorar o desempenho do curso no Enade e, no caso 23, no qual a nota dos monitores participantes do projeto era baseada no desempenho dos alunos por eles monitorados.

As práticas observadas nos casos revelam um protagonismo às avessas. Embora vocalizem em seus projetos inovadores a importância de considerar o estudante no processo de ensino-aprendizagem, as instituições têm encontrado dificuldade em colocar isso efetivamente em prática. Pressupostos da educação tradicional parecem estar naturalizados a ponto de impedir que os estudantes possam fazer escolhas simples como com quem querem trabalhar ou em qual formato desejam apresentar um resultado. As decisões ainda ficam na mão dos professores e as escolhas que estão sendo oferecidas aos alunos por vezes são falsas escolhas travestidas: ler ou não participar; doar alimentos ou ficar de fora de uma ação educativa, fazer uma resenha sobre os textos A ou B. As orientações bastante detalhadas encontradas nos casos também reforçam a manutenção da ordem: os grupos precisam ser homogêneos, os temas são escolhidos pelos professores, os formatos de entrega são acadêmicos e os critérios pré-estabelecidos.

Friedmann (2017) refere-se ao adultocentrismo como uma característica das sociedades tradicionais que deve ser superada em modelos educacionais que buscam o protagonismo infantil. Mesmo não sendo crianças, os estudantes do ensino superior também estão sob a tutela de um adulto, simbolizado pelo professor, aquele que supostamente sabe mais. De acordo com a autora, quando os estudantes não são ouvidos, respeitados e atendidos em suas necessidades não se pode falar em protagonismo, da mesma forma isso ocorre quando são forçados a atuar em situações das quais não escolheram fazer parte.

Portanto, forçar, obrigar, empurrar as crianças a participarem de determinados fóruns ou situações ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir, não é protagonismo. [...] Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos (FRIEDMANN, 2017, p. 45).

Fica evidente que a autora se refere à educação infantil, no entanto, suas reflexões cabem, também, à educação superior, contexto no qual as palavras de Friedmann se asseveram.

O que observamos não é fato isolado. Fullan (2007) pontua que um dos erros reiteradamente cometidos por instituições educacionais é não levar em consideração a opinião dos estudantes na implementação de novos projetos, o que, por vezes, custa o sucesso destes. Nas palavras do autor, “[...] *when adults do think of students, they think of them as the potential beneficiaries of change. They think of achievement results, skills, attitudes, and jobs. They rarely think of students as participants in a process of change and organizational life*” (FULLAN, 2007, p. 170).

Se as instituições que aqui analisamos preocupam-se com o sucesso de suas práticas educativas a ponto de se colocarem na contramão do modelo educacional hegemônico, por que, mesmo assim, encontram dificuldade em colocar em prática o protagonismo estudantil, algo que consideram tão importante? Os conceitos de *false clarity* e *painful unclarity*, de Fullan (2007), indicam um caminho:

[...] *false clarity occurs when people think that they have changed but only have assimilated the superficial trappings of the new practice. Painful unclarity is experienced when unclear innovations are attempted under conditions that do not support the development of the subjective meaning of the change* (FULLAN, 2007, p. 185).

É possível que a adoção das assim chamadas metodologias ativas aconteça de forma superficial, sem que as instituições entrem a fundo em seu embasamento teórico ou tenham a oportunidade de questionar os pressupostos da educação tradicional. Isso se traduz em uma prática vazia, que aparenta protagonizada pelo estudante, mas não muda em sua essência, como já mencionado no tópico a respeito da fundamentação teórica apresentada nos projetos. Por outro lado, é possível também que os proponentes tenham consciência de que é preciso fazer mudanças mais estruturais, mas que as condições pessoais ou institucionais não suportem.

Entendo que para proporcionar uma educação protagonizada pelo estudante é necessário, em primeiro lugar, reconhecê-lo, conforme propõem Rogers, C. R. e Kinget (1979), como um organismo integral, capaz de aprender continuamente ao longo da vida e de fazer escolhas auto-orientadas que o permitem resolver os problemas com os quais se depara em sua realidade. Por organismo integral, entendo que o estudante é uma pessoa que se implica por inteiro nas situações que enfrenta em seu cotidiano sem que haja separação entre seus aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Constituídos a partir de vivências distintas, os estudantes reagem de maneira diferente e com intensidade diferente frente às demandas cotidianas, fazendo escolhas próprias e visando otimizar seu bem-estar de acordo com os recursos que podem empenhar naquele momento.

A ação educativa baseada nesse pressuposto tem como finalidade oferecer ao estudante a possibilidade de expandir seus conhecimentos, habilidades e atitudes frente ao mundo e de integrá-los – intelectualmente, afetivamente e socialmente – aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes preexistentes.

Com relação aos elementos que compõem essa definição, afirmo, em primeiro lugar, que a educação é uma possibilidade que se oferece ao sujeito, ou seja, ela não pode ser imposta e nem oferecer garantias. Como afirma Freire (2016), o estudante não é um depositário do saber transferido pelo professor, mas um organismo integral que precisa, mais do que passar por um processo de ensino, implicar-se de forma autêntica para aprender (FREIRE, 2002; ROGERS, C. R., 1978). Essa oferta, no entanto, não deve ser desordenada, mas estruturada, já que alunos, professores e instituição têm objetivos definidos, sejam de desenvolvimento ou de certificação.

Ainda sobre a ideia de oferta, entendo que o que deve ser ofertado e sustentado é um espaço de aprendizagem seguro, no qual uma gama de recursos investigativos seja colocada à disposição dos aprendizes de maneira que o conhecimento técnico do professor seja apenas um deles. Essa gama de recursos deve estar a serviço de pensar e agir sobre problemas reais e, tanto quanto possível, de interesse dos próprios alunos. Essa abordagem implica reintegrar uma série de conhecimentos que atualmente se encontram fragmentados no modelo educacional hegemônico e mobilizá-los conjuntamente em toda a sua complexidade.

É preciso pontuar também que nesse espaço de aprendizagem, dúvidas e incertezas, erros são aceitos e, ainda mais, são fundamentais, pois a aprendizagem é experiencial. Essa perspectiva é incompatível com a rigidez, o autoritarismo, a tutela e a pressão por desempenho que marcam programas educacionais tradicionais e até mesmo os inovadores, como observei nesta pesquisa.

Postulei, também, que a educação oferece uma possibilidade de expansão. A palavra expansão foi preferida à aquisição, já que o aluno, ainda que jovem ou inexperiente em determinados aspectos, percorreu uma considerável jornada de aprendizagem até chegar ao ensino superior e essa jornada lhe legou uma série de conhecimentos prévios que constituem a base na qual se fundam e fundem os novos saberes: o aluno não é uma folha em branco. Além disso, sua trajetória prévia fundamenta sua autodeterminação, ou seja, orienta as escolhas que se colocam diante dele. Frequentemente os estudantes chegam motivados para a educação superior e, com o tempo, acabam se frustrando por terem que se conformar a um modelo de tamanho único.

Acredito que boa parte dos estudantes têm senso de direção desenvolvido o suficiente para escolher dedicar-se mais a este ou àquele campo de saber, preterindo outros. Isso já é

prática implícita comum entre os estudantes, que gerenciam seus calendários de acordo com as necessidades que possuem, em geral, dedicando-se mais para as matérias que são mais exigentes. Nesse sentido, seria mais produtivo e prazeroso desenhar experiências de aprendizagem nas quais escolhas e flexibilidade fizessem parte do processo e não tivessem que ser mobilizadas para atender a demandas prescritivas.

Por outro lado, é preciso admitir que nem todos os alunos têm esse senso de direção tão desenvolvido. Essa é uma provável herança dos muitos anos de escolarização, nos quais o aluno se acostuma a ser dirigido pelo professor, contando com pouca autonomia. Autonomia, protagonismo e outras habilidades sociais e emocionais, no entanto, estão sendo cada vez mais valorizadas, o que remete a outro trecho da definição de ação educativa que postulei: expandir seus conhecimentos, habilidades, atitudes frente ao mundo e integrá-los – intelectualmente, afetivamente e socialmente – aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes preexistentes. O conhecimento é apenas uma das ofertas possíveis e a dimensão intelectual apenas uma das impactadas, já que o indivíduo participa em sua integralidade do processo educacional. Dessa forma, aos estudantes que não demonstram a chamada maturidade para lidar responsavelmente com escolhas, cabe às instituições prepará-los, oferecendo-lhes repetidas chances de experimentação.

Acredito que é papel das instituições de educação superior acolher e trabalhar com os estudantes de forma integral, compreendendo a educação como um processo relacional no qual todos os atores – sendo professores e alunos os principais deles – estão igualmente implicados em todas as suas dimensões. São conhecidos e consideráveis os casos de alunos que têm dificuldade em se adaptar com a mecânica da sala de aula e que, por outro lado, têm um alto envolvimento com uma entidade estudantil, um coletivo ou um projeto social. A proposta de se fazer uma educação realmente protagonizada pelos estudantes passa por trazer para o oficial os apelos que essas propostas alternativas têm, ou seja, o espaço para autenticidade, a expressão coerente de si e a apreciação positiva de si e dos demais (ROGERS, C. R., 2003).

A mudança de abordagem que aqui propus não se faz, necessariamente, adotando-se técnicas que foram bem sucedidas em contextos externos, mas refletindo coletivamente, detidamente e honestamente sobre os fundamentos que embasam as práticas educativas atuais com o objetivo de transformá-las.

7.5.4 Influência do setor produtivo

Nesta seção do trabalho, concentro as informações encontradas a respeito da relação entre as instituições de ensino e o setor produtivo que, como observei, permeou todas as etapas dos projetos; desde as consultas feitas para obter insumos para o desenvolvimento destes até o convite para bancas examinadoras que avaliaram a produção dos estudantes ao final de um ciclo formativo. Em certa medida, espera-se que exista uma relação entre as instituições que ofertam cursos de administração de empresas e o empresariado, profissionais de recursos humanos e empreendedores, já que esse é o contexto profissional para o qual os estudantes estão sendo formados e que a formação profissional é uma das finalidades da educação superior. O que observei nos casos estudados, no entanto, foi uma relação muito próxima, praticada ou almejada, entre as instituições de ensino e o mercado. De fato, ficou evidente que os representantes do setor produtivo são um dos principais *stakeholders*⁹ dos cursos de administração, por vezes mais valorizados do que os professores, os estudantes ou o governo.

A relação entre a educação superior em geral e o mercado não é apaziguada. No Brasil, desde os tempos da fundação das primeiras universidades até hoje, quando vivenciamos a prevalência do setor privado e o crescimento dos grandes grupos educacionais, discute-se a função da educação superior, tendo como pano de fundo o conflito entre o desenvolvimento do saber desinteressado e a formação para atuação profissional (CHAUÍ, 2001; NÓVOA, 2019; SANTOS, B. S., 2010). Tal disputa é reproduzida e intensificada dentro dos cursos de administração (THOMAS; LORANGE; SHETH, 2013).

Segundo a LDB, a educação superior tem por finalidade formar diplomados aptos para inserção nos setores profissionais, mas também estimular a criação cultural e o pensamento reflexivo, incentivar a pesquisa, desenvolver a ciência e difundir a cultura, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, entre outras finalidades (BRASIL, 1996). Diante dessa diretriz, estudos alertam que existem tipos de aproximação com o mercado que podem ser inadequados, como quando ocorrem situações de dependência e exploração apresentadas como parceria (DINIZ; GOERGEN, 2019; RHOADES; SLAUGHTER, 2010; SGUISSARDI, 2015). Entende-se que o capital social e econômico do setor empresarial tem poder e influência para manipular as agendas da educação superior, contrariando o que está previsto na lei e contribuindo para o acirramento de problemas sociais (RHOADES; SLAUGHTER, 2010; SGUISSARDI, 2015).

⁹ *Stakeholder* é um termo muito utilizado no meio organizacional e se refere a qualquer pessoa ou grupo que pode afetar ou ser afetado pelo atingimento dos objetivos de uma organização.

Um exemplo a esse respeito, na área da saúde, é o desacordo em torno do programa chamado Jovens Pediatras, oferecido em uma parceria entre a empresa Nestlé e a Sociedade Brasileira de Pediatria. Celebrada no *site* da associação, a iniciativa tem como objetivo ampliar as qualificações dos profissionais da área médica em alimentação e nutrição infantil (SBP, 2020). Um grupo de pediatras, no entanto, questionou a ética e mesmo a legalidade dessa parceria e criou um abaixo-assinado contra a iniciativa, o qual contava com mais de 350 apoiadores em julho de 2020 (LISAUSKAS, 2020). No mesmo sentido, a Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar – *International Baby Food Action Network* (IBFAN), endereçou à presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria uma nota de repúdio referente a essa oferta em parceria (IBFAN, 2020). Os proponentes de ambas as iniciativas consideraram inadequado que uma empresa fabricante de fórmula alimentícia infantil fosse patrocinadora uma formação sobre alimentação destinada a pediatras em formação, alertaram para o conflito de interesses e denunciaram que iniciativas como essa são temas de recorrente debate na área da saúde.

Esse tipo de debate, no entanto, não ocorre com frequência na área da administração, deixando sem tratamento os interesses ambíguos que as empresas representam: o desejo de contribuir genuinamente para a formação dos egressos que atuarão em campo e de fazer prevalecer uma certa visão que oferece vantagens mercadológicas a elas.

Aktouf (2005, p. 152) afirma que muitos consideram a administração apenas uma ciência ou uma arte, o que a colocaria em uma posição pretensamente neutra, ignorando-se a ideologia. Na percepção do autor, “[...] a administração não é uma prática transcendental e, sim, a doutrina dos grandes dirigentes, adotada, no século XX, pela grande maioria dos patrões e das escolas de gestão anglo-americanas.” e como tal, tendem a ser reprodutoras de modelos e modos de pensar e a sofrer influência do setor produtivo:

Na América do Norte e na maioria dos países da Europa, a pesquisa e a definição do conteúdo de ensino nas escolas de administração dependem, em grande parte, do dinheiro privado que determina as orientações ideológicas dos conhecimentos sobre a administração. Na França e na Inglaterra, por exemplo, as escolas de administração dependem diretamente das Câmaras de Comércio, quer dizer, do patronato, que podem dispensar os professores que não ensinem conforme a ideologia dominante dos dirigentes de empresa (AKTOUF, 2005, p. 151-152).

Falando especificamente do curso de administração de empresas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientam as instituições a formarem profissionais com, no mínimo, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais (BRASIL, 2005).

Observa-se, tanto na LDB quanto nas DCNs, que se espera pluralidade nas finalidades, nos conteúdos e nas competências desenvolvidas na educação superior e na formação em administração. Essa pluralidade dificilmente pode ser alcançada quando ocorre um viés de prioridade, qualquer que seja esse. Acredito ser importante examinar se existiu, nos casos aqui estudados, um viés de prioridade nas relações das instituições com o setor produtivo.

Além de consultar representantes do mercado para obter insumos no desenvolvimento dos projetos inovadores e de convidá-los para bancas examinadoras que avaliaram a produção dos estudantes, observei no material empírico também a ocorrência de outras aproximações, como convites para estabelecer relações de caráter institucional, realização de visitas e entrevistas, convites para ministrar palestras, contatos para o estabelecimento de relações de prestação de serviços e consultoria, assim como outras parcerias inespecíficas.

Foram três as instituições que afirmaram ter levado em consideração informações recebidas pelo mercado para desenharem seus projetos inovadores. A esse respeito, dois trechos são significativos.

[...] o mercado passou a demandar um perfil de profissional diferente daquele que a academia estava acostumada a formar (caso 3).

Esses encontros [com empresários da região] revelaram uma crescente insatisfação por parte das empresas que acolhiam nossos alunos em seus programas de estágio, de *trainees* ou assemelhados (caso 14).

Os dois trechos constam na parte do formulário em que os proponentes descrevem as causas da situação-problema que deram origem à implantação de um processo de inovação. Daí, depreende-se que essas opiniões foram importantes no desenho dos projetos. Diante das altas taxas de desemprego vivenciadas no Brasil e do investimento feito pelos estudantes que realizam um curso superior, a expectativa de empregabilidade dos egressos é elevada; nesse cenário, como poderia ser recebido um *feedback* negativo por parte de empregadores? Existe possibilidade, por parte das instituições de ensino, para a contestação das exigências feitas pelo mercado? Diante dessas demandas, é possível para as instituições cumprirem o papel de refletir e atuar criticamente em relação aos processos produtivos? Ou seja, diante da realidade dos cursos de administração de empresas brasileiros, podem estes se furtarem a atender aquilo que o mercado deseja?

Com o intuito de encontrar insumos que auxiliassem na reflexão sobre as questões acima, busquei outros trechos que indicassem influência do mercado nas ações das instituições, destacando apenas aqueles que deixavam evidente que as informações recebidas do mercado tinham a capacidade de modificar os rumos das atividades planejadas por estas. Foram encontradas 43 ocorrências em 16 casos. Alguns exemplos são fornecidos a seguir:

Com o *Project Based Learning* ao longo de toda a formação dos alunos, podemos trabalhar e desenvolver todas as competências desejadas pelo mercado e fundamentais para o desempenho do profissional em administração (caso 1).

[...] sempre foi um curso voltado para ofertar a parte prática da gestão e em preparar profissionais que o mercado exigia ou que desenvolvesse as competências necessárias para abrirem e gerirem seu próprio negócio (caso 2).

Treinar, capacitar e alinhar os alunos com as competências profissionais exigidas pelas empresas, conhecidas também como diferenciais no mercado de trabalho (caso 5).

Em todos os períodos da história da graduação em administração da [nome da instituição], a composição da estrutura curricular do curso de bacharelado permaneceu fortemente orientada pelos diferentes desafios e demandas impostos pelo mercado empresarial ao administrador no país (caso 8).

Essa demanda por valores não é apenas percebida em ambientes acadêmicos, mas também no mercado (caso 13).

Cientes disso, tínhamos a clareza de que somente as universidades que estiverem preparadas para atender às reais demandas do mercado, com propostas pedagógicas inovadoras e, no caso do ensino da área de gestão, com amplos vínculos com o mundo corporativo, poderiam efetivamente contribuir com o projeto de vida dos seus alunos e servir de provedoras da mão de obra qualificada à sociedade (caso 18).

A integração com as empresas da região é um dos aspectos relevantes nesse novo momento do curso de administração, na medida em que o mercado passou a influenciar de forma mais direta a composição das aulas na [nome da instituição] (caso 18).

O curso de administração de empresas precisa estar alinhado com as necessidades e particularidades das empresas locais (caso 19).

A IES, com a proposta de nova organização da grade curricular e na implantação das metodologias ativas, propõe o aluno como protagonista do seu conhecimento, objetivando formar profissionais de nível superior aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho ou que sejam capazes de conquistar progressões em suas carreiras (caso 20).

Assim, colocamos a realidade do nosso mercado em sala de aula para que os alunos possam experienciar essas realidades e aplicar as teorias estudadas nas empresas da sua região, desenvolvendo estratégias que possam atender às necessidades locais (caso 22).

Em alguns casos, ou a demanda de adequação ao mercado vem dos próprios alunos (casos 2 e 20) ou eles a avaliam positivamente (caso 14), conforme se exemplifica a seguir:

Com essa análise em mãos, podemos perceber o que eles [estudantes] queriam que acontecesse, que tipos de atividades tivessem, suas expectativas com o que iam enfrentar em sala de aula, não só ligado às provas, mas como isso os ajudaria no mercado de trabalho e mais, como proporcionaria que eles conseguissem entrar nesse mercado mais rapidamente (caso 2).

[depoimento de aluno] A metodologia PBL possibilita o aprendizado prático, uma vez que vivenciamos através das situações-problemas, casos que realmente ocorrem nas organizações. Isso possibilita um aprendizado prático e focado nas necessidades das empresas e do mercado de trabalho. Além disso, os professores são extremamente capacitados e com ótima didática (caso 14).

Somente duas instituições fizeram alguma modulação frente às exigências do mercado. No caso 6, os proponentes ressaltaram que as competências não devem ser desenvolvidas apenas para o mercado, mas para a sociedade como um todo e o caso 2 explicitou mudanças que o próprio mercado está enfrentando, frente à chegada de uma nova geração. Retomei esse ponto com os entrevistados, que reforçaram a visão presente nos formulários.

“O curso de administração tem que ser aplicado, ele tem que ser aplicado especificamente no mundo corporativo. Seja ele corporativo no sentido de organizações privadas ou aplicáveis em situações de organizações públicas ou não governamentais. Então as iniciativas privadas, e até mesmo as organizações não governamentais e as públicas, elas necessariamente têm que fazer parte do processo de construção dos currículos – o ponto de vista, não estou dizendo que isso aconteça, principalmente falando da academia pública. Mas eu penso que o ideal seria eles fazerem, inclusive parte nesses processos de construção, que nada mais que o próprio mercado para dizer qual é o profissional que eles precisam lá na ponta. Mas não ouvimos o mercado, infelizmente não ouvimos” (E1).

“Eu acho que em relação ao mercado de trabalho, a grande dificuldade que a gente enfrenta ainda é trazer a empresa para dentro da universidade e levar a universidade para dentro da empresa. E a gente começa até a mostrar para os alunos que essa dicotomia entre pesquisa, teoria e prática ela precisa ser dissociada porque ela precisa ser integrada porque é como óculos. Se eu tenho uma boa teoria, eu consigo enxergar a prática de uma maneira diferente” (E2).

“E a pressão por esse... por essa reflexão e pela incorporação de fundamentos para uma prática mais consciente em termos do que está envolvido no processo educacional, vem do mercado, [...] e dos alunos, vem dos próprios alunos e vem do contexto para o qual a gente os está formando. Dos alunos através de um sintoma claro de desengajamento

com os processos de ensino tradicional e do mercado com queixas, dizendo, “olha, os alunos que vocês estão entregando para gente não têm as competências que a gente precisa”, então isso causou um incômodo e acho que é daí que a questão vem vindo. [...] Eles contratam os formandos e depois têm que continuar dois anos treinando-os. Aí ele falou: “a gente não é escola, sabe? Eu tenho um grupo de formandos maior do que muita escola por aí e eu quero receber esses profissionais formados”. Então eu acho que eles estão se mexendo também por isso; é um custo grande para empresa, são anos de formação para desenvolver essas competências que não tão sendo trabalhadas, especialmente em alguns campos” (E3).

Verifiquei se existia diferença entre os discursos das instituições públicas e privadas, imaginando que as instituições públicas poderiam estar menos pressionadas ou inclinadas a priorizar as demandas do setor produtivo, devido, principalmente, ao modelo de financiamento diferenciado e à menor influência de concorrência com outras instituições. Nos casos analisados, apenas três instituições eram públicas e, ocasionalmente, dois dos entrevistados eram provenientes destas. Da verificação, não foi possível destacar nenhum traço distintivo nos discursos entre as instituições públicas e privadas em relação a esse ponto.

Mas, de fato, quais são as exigências do mercado de trabalho? Nos trechos acima observa-se que nenhuma é realmente explicitada e o mesmo acontece nas 43 ocorrências encontradas, com exceção de uma: o caso 14. Neste, a instituição elenca os seguintes comportamentos como queixas do setor produtivo em relação aos egressos:

[...] não se importar com hierarquia, falta de habilidade de trabalhar em equipe, dificuldade de relacionamento interpessoal, impontualidade, falta de comprometimento com as tarefas, incapacidade de assumir uma postura crítica nas discussões, inabilidade para enfrentar adversidades, falta de resiliência e incapacidade de procurar soluções alternativas (caso 14).

A falta de especificidade nas exigências pode ter ocorrido meramente devido à natureza do relato – por falta de espaço no formulário ou desejo de focar em outro aspecto, por exemplo. Por outro lado, a consistência com que ocorre pode ser também reveladora de uma tendência a um discurso genérico, composto de frases feitas para satisfazer um *stakeholder* importante. Os trechos destacados acima indicam que as instituições não se preocuparam em discriminar as

exigências do mercado e nem em analisá-las criticamente – à luz da legislação e das missões e valores dos cursos e instituições – antes de se propor a atendê-las.

Ainda que haja legitimidade em buscar dialogar com o setor produtivo, Boaventura e colaboradores (2018) alertam para o fato de que a formação pragmática dos administradores brasileiros, inspirada nos cursos dos Estados Unidos, parou no tempo. Os pesquisadores reconheceram nos cursos estadunidenses, notadamente voltados para a prática, maior flexibilidade, autonomia e interdisciplinaridade, o que, segundo os pesquisadores, contribui para a formação de bons gestores e, conseqüentemente, para elevados indicadores de desempenho organizacional. O Brasil, ao contrário, mantém-se no currículo mínimo e pouco diversificado, o que pode ser suficiente para formar funcionários adequados, mas não bons gestores, ocasionando um déficit que coloca o Brasil em desvantagem quando se consideram indicadores de gestão. Os autores acreditam que os gestores atuais precisam estar preparados para um cenário de instabilidade e precisam atuar de forma versátil e questionadora. Dessa forma, os cursos precisam contemplar “[...] questões de natureza mais subjetiva e menos instrumental, [...] visando à construção de um perfil de administrador criativo e capaz de reorganizar continuamente o ambiente organizacional” (BOAVENTURA et al., 2018, p. 3).

Ainda que não esteja explícito, a análise global dos casos sugere que a resposta das instituições às mudanças sociais – entre elas e, principalmente, as demandadas do mercado de trabalho – está na adoção de um viés prático no desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais e emocionais, além de valores relacionados ao empreendedorismo.

Com relação à prática, como já mencionado, foram destacados 85 trechos presentes em 19 casos, que manifestam, além do interesse em proporcionar uma aprendizagem vivencial, outras crenças e desejos como: transformar o curso superior em quatro anos de experiência profissional (caso 1); vivenciar o mundo corporativo real (caso 5); a experiência profissional prática como a melhor método de ensino-aprendizagem (caso 8); uma formação prática e aliada às necessidades do mercado (casos 18 e 22), entre outros.

O desenvolvimento de competências e habilidades sociais e emocionais também já foi abordado, tendo sido o objetivo de maior ocorrência entre os projetos (em 17 deles). A maior parte das habilidades que os projetos inovadores buscaram desenvolver estão relacionadas com atividades laborais, dentre as quais apareceram: trabalho em equipe; comunicação; proatividade; responsabilidade; empreendedorismo; autonomia; reflexão; cidadania; colaboração; liderança; visão de mercado, social e sistêmica; análise; síntese; criatividade; interpretação; tomada de decisão; expressão; raciocínio lógico, crítico e reflexivo.

Falta ainda esmiuçar os trechos relacionados ao empreendedorismo, que somaram 57 ocorrências em 12 casos. Vejamos os exemplos transcritos a seguir:

O curso de administração vinha passando por uma diminuição de estudantes matriculados, seja decorrente dos cursos de tecnólogos, seja por falta de identidade ou até mesmo uma questão de valorização da profissão. Concomitante, o mundo anda ao encontro de profissionais empreendedores, indivíduos que possuam competências empreendedoras. Esse movimento durante um bom tempo esteve ligado à área de tecnologia, porém se percebeu que a temática tem como referência a administração. [...] Diante desse problema, o objetivo foi criar um espaço em que se trabalhe dando ênfase ao desenvolvimento de competências empreendedoras, indispensáveis para o exercício profissional no século XXI (caso 3).

A instituição tem realizado frequentes investimentos no desenvolvimento de projetos empreendedores, bem como o suporte desses projetos. Sendo um dos mais recentes a realização da *workatona* (primeira e segunda edições); envio de professores para outros países para conhecer projetos direcionados ao empreendedorismo e parceria na implantação do Distrito *Spark* CWB – um centro de conexões, inovação e tecnologia (caso 8).

Aconselhamento Profissional: visam ao direcionamento profissional ou científico do mentorado aos interesses corporativos em projetos de inovação, voluntariado e empreendedorismo que tenham aderência aos princípios do Pacto Global e PRME e aos valores e conceitos norteadores do [nome da instituição] (caso 13).

Por algumas iniciativas, com a reunião de pequenos e médios empreendedores para promoção de *networking*, o empresariado local começou a ver na instituição um parceiro para a construção estratégica de seus negócios. Em novembro de 2016, promoveu-se a Primeira Fomentadora de Negócios, atraindo 60 empresários da região além da presença da prefeitura, associações comerciais e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE-SP). Nesse evento, o objetivo era a aproximação com os empresários e busca de casos para serem trabalhados dentro das disciplinas (caso 18).

O pensamento empreendedor será, em todos os períodos do curso, disseminado, buscando a formação de profissionais capacitados e qualificados para exercer o espírito empreendedor, seja com a criação de um novo negócio para o mercado ou contribuindo internamente numa empresa como intraempreendedor, que busca soluções criativas e ideias inovadoras para as organizações (caso 21).

De forma semelhante às exigências do mercado de trabalho, o termo empreendedorismo também é mobilizado, muitas vezes, juntamente com a expressão competências empreendedoras, sem que se apresente uma definição do que é ser empreendedor ou ter tais competências. Empreendedorismo é um termo popular (BARBALHO; UCHOA, 2019) e o interesse acadêmico ao redor dele vem crescendo. No Brasil, a produção de conhecimento sobre empreendedorismo se inicia em 1900, mas é incipiente até 2005. Desde então, o número de artigos publicados por ano aumenta expressivamente (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2018). É possível que a numerosa menção nos casos seja um reflexo desse aumento de interesse.

Uma definição clássica sobre a qual há razoável consenso, conforme indicam Barbalho e Uchoa (2019) e Oliveira Junior e colaboradores (2018), é a apresentada por Schumpeter (1934), segundo a qual o empreendedorismo é um motor do desenvolvimento econômico, haja vista que se trata da criação de novos negócios, com novas combinações, ou seja, negócios inovadores, em termos de produtos, métodos ou estrutura. Ainda segundo o autor, os empreendedores têm como característica o desejo criar e/ou ter sucesso e poder.

Um levantamento anual realizado pela *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2017) traz dados sobre o cenário do empreendedorismo no Brasil em 2016. O relatório faz uma diferenciação entre empreendedorismo por necessidade e por oportunidade, este último mais aderente à definição de Schumpeter (1934).

O empreendedorismo por oportunidade é quando o empreendedor, mesmo com outras possibilidades de renda, prefere criar seu próprio negócio. Por outro lado, o empreendedorismo por necessidade é quando o empreendedor não tem outra opção de renda melhor que a de criar um negócio para o sustento de si e de sua família. Obviamente, este tipo de empreendimento traz consigo uma urgência no recebimento de lucros e, em muitos casos, alguma precariedade em sua condução, dado a falta de planejamento, o desconhecimento do mercado e as restrições quanto aos investimentos iniciais (GEM, 2017).

O relatório aponta que, naquele ano, 26 milhões de brasileiros estavam envolvidos em atividades empreendedoras, dentre os quais 42,4% foram motivados por necessidade, ou seja, tinham urgência no recebimento de lucros e poderiam estar envolvidos em negócios com certa

precariedade. Outros dados corroboram, quando dão conta de que 30,6% dos empreendimentos iniciais ainda não tinham faturado e que 82,5% desses não tinham Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) (GEM, 2017). As informações apresentadas sugerem que, no Brasil, o papel do empreendedorismo não é estritamente o de motor do desenvolvimento pela via da inovação, mas também uma maneira de inserção no mercado de trabalho, que conta com oportunidades restritas. Não foi possível encontrar evidências que dessem conta de explicar a elevada menção ao empreendedorismo nos projetos analisados, nem se as nuances apresentadas acima teriam sido consideradas pelas instituições. Seria importante realizar novas pesquisas com esse intuito.

Embora não seja possível concluir que a relação de proximidade entre os projetos inovadores em administração e o setor produtivo esteja sendo danosa por si, podemos assegurar que esta ocupa um lugar central e que supera em muito o contato com outros tipos de conhecimentos que também são relevantes para garantir o cumprimento das funções da educação superior e da formação mínima do administrador. Busquei nos casos trechos relacionados a valores humanos, sociais e ambientais, tais como ética, diversidade, sustentabilidade, ações sociais, direitos humanos e desenvolvimento local. Observa-se que esses temas tiveram sua ocorrência diluída nos casos, como mostra a Tabela 13, na qual também se incluem as ocorrências relacionadas à prática, à relação com o setor produtivo e ao empreendedorismo.

Tabela 13 – Ocorrência de temas selecionados

Tema	Casos em que ocorrem
Prática	19
Relações com o setor produtivo	16
Empreendedorismo	12
Liderança	12
Desenvolvimento local	8
Ações sociais, voluntariado e filantropia	5
Sustentabilidade	7
Ética	3
Diversidade	3
Direitos Humanos	2

Fonte: elaborada pela autora.

Exceto pelos casos 2 e 13, que dão destaque aos temas relacionados a valores humanos, sociais e ambientais, os dados evidenciam a discrepância na importância conferida a determinados temas nos projetos estudados. As instituições notadamente priorizaram a formação profissional e, dentro dela, o atendimento de demandas funcionalistas, como conhecer os setores de uma empresa, antecipar a prática profissional e dialogar com as necessidades do setor produtivo. Mesmo quando aparecem preocupações voltadas aos temas sociais, estas se mostram superficiais. Foi o caso, por exemplo, das ações sociais descritas nos projetos, nas quais os relatos destacaram o levantamento de doações mais do que a necessidade de formação de profissionais conscientes e capazes de se envolver no enfrentamento das realidades que produziram as condições de vulnerabilidade das populações atendidas. Concordo com Segrera (2012) quando afirma que a educação superior desempenha um importante papel na sociedade, pois é onde se formam as pessoas que alcançarão posições de maior responsabilidade na sociedade, dessa forma,

[...] la educación superior tiene una responsabilidad pública fundamental respecto a los contenidos curriculares, la ética y los valores que transmite. La reflexión sobre la contribución y responsabilidad social de las universidades implica una revisión a fondo de su misión (SEGRERA, 2012, p. 620).

Essa responsabilidade social deve ser exercida quando se tomam decisões no campo educacional, que são sempre ancoradas em valores. Cunha (1998) mobiliza os estudos de Bourdieu sobre o campo científico para compreender determinados aspectos da educação superior, em especial os aspectos políticos das escolhas realizadas. Segundo a autora, o campo científico

[...] revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento, na sociedade capitalista. Mais precisamente, [...] o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros (CUNHA, 1998, p. 16).

Determinar o que entra e que fica de fora do currículo de um curso ou de um projeto é executar um ato de poder. Goodson (1995) chama atenção para o fato de que o currículo, por muito tempo, foi explícito demarcador de classes, atuando como um mecanismo de diferenciação social. No final do século XIX, por exemplo, os filhos dos pequenos proprietários agrícolas ingleses tinham estudo previsto até os 14 anos, que incluía aprender a ler, escrever e contar, já os filhos das classes mercantis podiam estudar até os 16 anos, com um currículo que envolvia conhecimentos práticos. Os filhos das famílias ricas tinham acesso ao currículo clássico, previsto até os 18 ou 19 anos.

De forma implícita, essa diferenciação por classes permanece até hoje, algo que os estudiosos chamam de currículo oculto (PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, 1998). Sguissardi (2015), a respeito do perfil socioeconômico de estudantes de graduação, mostra que embora as medidas governamentais implementadas no início dos anos 2000 possam ter contribuído para o aumento da, ainda precária, democratização de acesso, se fortaleceu a tendência que os estudantes oriundos de famílias com renda de até três salários mínimos buscassem preferencialmente cursos de baixa demanda, como história e pedagogia, em detrimento aos cursos de alta demanda, como medicina e odontologia.

Atualmente, são os profissionais da educação e, em última instância, os professores que detêm o poder de determinar o que entra e o que não entra nos currículos dos cursos e dos projetos (CUNHA, 1998; GOODSON, 1995). Mas assim como em qualquer campo social, outros atores entram na disputa com a intenção de se verem representados nas escolhas que serão feitas. Fazem parte desse grupo de atores, por exemplo, os estudantes, o governo, outros profissionais da educação e o setor produtivo.

Sob essa ótica é que a aproximação irrefletida com o setor produtivo e a aceitação incontestada de suas demandas se torna problemática, já que este detém capital financeiro e significativo poder de barganha, além de grande probabilidade de, conforme as suas demandas, influenciar os decisores. Rhoades e Slaughter (2004) chamaram essa tendência de capitalismo acadêmico, um sistema caracterizado pelo vínculo das universidades com o mercado e com comportamentos próprios do mercado. Cunha e colaboradores, por sua vez, se preocupam com a “[...] substituição da universidade como instituição educativa, participante da construção da cidadania e consciência crítica nacional, por um papel que se reduz à formação de profissionais que respondem adequadamente às demandas do mercado” (CUNHA et al., 2005, p. 19).

Severino (2008) sintetiza as preocupações de que vim tratando em um dilema que perpassa a realidade social brasileira, trata-se do

[...] confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado. Sem prejuízo de seu compromisso de preparar as novas gerações para a esfera do trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científico e tecnológico, a educação não pode deixar de investir também no amadurecimento de uma nova consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações. Desse núcleo aglutinador de suas tarefas, nenhuma universidade pode abrir mão sob pena de se descaracterizar integralmente e de comprometer sua identidade fundamental (SEVERINO, 2008, p. 87).

Em conclusão, com os dados disponíveis não é possível afirmar se a aproximação entre as instituições de ensino proponentes de projetos inovadores e o setor produtivo estão sendo danosas ou benéficas à formação dos estudantes. Nota-se, no entanto, que essa esfera de influência é acentuada e não é complementada, na mesma medida, por um conjunto de conhecimentos e habilidades que também são importantes e requeridos na formação do administrador. Os projetos derivam para uma formação mais prática e utilitarista, mas menos aprofundada em relação a valores importantes para o enfrentamento de realidades complexas, como ética, sustentabilidade e diversidade.

7.5.5 Influência de avaliações externas

O governo brasileiro avalia a educação superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo o *site* do Ministério da Educação:

O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas (BRASIL, 2018).

No âmbito dos casos estudados, menções a esse tipo de avaliação aparecem em oito casos. Vejamos exemplos:

Outro resultado digno de nota foi o resultado do último Enade, que colocou a [nome da instituição], definitivamente, entre as melhores escolas de administração da região (caso 7).

Em 1999, o curso de administração da [nome da instituição] obteve conceito "C" no antigo Provão/MEC. Desde 1996, quando foi criado o exame, até 1998, nosso curso obteve conceito "B", resultado que, naquele momento, era considerado aceitável. O conceito "C" no Provão/MEC de 1999, entretanto, significou um momento de reflexão da [nome da instituição] de forma geral e do curso de administração em particular. Essa reflexão deu origem à constatação de que o curso de administração não deveria fazer parte do conjunto de instituições de ensino superior que obtiveram conceito "C". Era o momento de realizar mudanças que pudessem levar o curso de administração a um novo patamar de excelência (caso 9).

Dois indicadores evidenciam que a experiência tem sido altamente exitosa: a nota do Enade – Exame Nacional de Desempenho da Educação Superior [sic] que reverteu uma tendência de queda para uma condição de estabilidade subindo ao longo dos anos e confirmada na edição de 2015 e dezenas de depoimentos, emitidos de forma absolutamente espontânea, registrados por egressos do curso no *site* da Catho para avaliação do curso (caso 14).

A implantação do sistema está sendo finalizada em 2018 e espera-se que as mudanças ocorridas com a implantação das ações de formação dos professores impactem nos resultados da avaliação dos alunos no Enade (caso 15).

As reuniões com os professores ocorriam semanalmente e os professores elencaram seis grandes temas que seriam abordados nas seis rotas de aprendizagem, consultaram os clássicos da área de *marketing*, além dos livros-base de cada disciplina, bem como os principais temas solicitados no Enade. Assim, definiram sobre os temas de cada uma das seis rotas e os cinco subtemas que compõem cada uma das rotas [...] (caso 20).

As menções encontradas nos casos celebram ou almejam uma avaliação positiva por parte do SINAES, demonstrando a importância conferida a essa avaliação. No caso 9, a melhora do conceito obtido pela instituição na avaliação do MEC foi o objetivo principal do projeto inovador, para o qual foram desenhados procedimentos avaliativos que culminaram no alcance do objetivo.

Quando perguntados sobre a possível relação entre inovação e avaliações externas, os entrevistados acrescentaram novos ponto de vista:

“E a avaliação externa é feita por pessoas que não convivem com a realidade de cada instituição e eles colocam a régua igual para todas as instituições. Então eu penso que ela está muito aquém do que deveria ser ainda. Penso que a avaliação é extremamente necessária, em todos os processos, mas ela como uma forma de punição ou regulação, no meu ponto de vista, não faz muito jus ao que acontece no Brasil ainda. [...] Eu acho que a tendência pelo nosso contexto hoje é de essas réguas se ampliarem, aumentarem ainda mais, mas eu não sei se isso é o que vai direcionar o caminho da educação também. Eu acho que se ela se ampliar demais e começar a cortar demais, vai acabar sendo um retrocesso na educação no Brasil” (E1).

“Agora eu acho que a avaliação externa, ela ainda não consegue... ela não dá talvez a importância, o peso que a inovação no ensino deveria ter. Quando a gente analisa lá as dimensões da avaliação externa, a gente vê que há uma discussão muito grande nessa perspectiva, desde a infraestrutura, das políticas de gestão, das estratégias institucionais, mas a avaliação externa não consegue captar institucionalmente essas ações inovadoras de uma forma mais global” (E2).

“[...] hoje em dia a gente deriva para pesquisa, em que educação, dar aula, formar os alunos é meio secundário e os critérios todos são voltados para pesquisa e dos professores... sabe, em relação aos professores, não em relação aos alunos, acho que isso atrapalha. Talvez um pouco de desregulamentação a partir de um certo nível. Como é que você pode inovar e passar na regra do MEC? Precisa ter um pouco de liberdade. Eu imagino que uma solução seria a partir de um certo patamar de qualidade, que as escolas tivessem mais liberdade para inovar” (E3).

Talvez por estarem mais livres para falar sobre o tema do que quando redigiram seus formulários, os entrevistados acrescentaram que as avaliações externas podem paralisar os processos inovadores, seja por terem critérios muito rígidos ou porque esses critérios não priorizam a dimensão ensino-aprendizagem. Como mencionado no tópico sobre a influência do setor produtivo nas iniciativas inovadoras, as exigências governamentais também podem influenciar a agenda dos projetos, diminuindo a heterogeneidade e a criatividade destes. Vejo que esse é um campo frutífero para pesquisa mais aprofundada, haja vista que as informações presentes nos formulários e nas entrevistas não permitiram avançar para além desse ponto.

7.5.6 O papel do docente

Professores são frequentemente citados nos casos. Assim, busquei investigar o papel deles nas iniciativas inovadoras. Para isso, foram destacados trechos relativos à criação e à implantação das iniciativas; às múltiplas funções que caracterizam a docência atualmente e aos processos de formação inicial e continuada.

Os docentes, frequentemente, estão envolvidos na criação dos projetos inovadores. Pelo menos seis destes foram idealizados por um professor ou um pequeno grupo de professores. Outros foram propostos por centros, núcleos, coordenações ou pró-reitorias e tiveram em sua equipe a participação de professores. Não foi possível quantificar esses casos, pois as

informações nem sempre estavam explícitas, mas é comum nas instituições de ensino superior professores assumirem cargos administrativos e de gestão. Portanto, parece-me razoável afirmar que um professor ou um pequeno grupo esteve entre os iniciadores ou apoiadores iniciais dos projetos.

Isso, no entanto, não quer dizer que houve necessariamente participação do corpo docente, enquanto categoria, na criação dos projetos. Apenas duas instituições ouviram o conjunto de professores e, em sete casos, ficou evidente que as ações foram planejadas em instâncias superiores, sem consulta ou participação ativa do corpo docente. Alguns trechos, ao contrário, evidenciaram que esse foi um obstáculo na consecução dos projetos, seja por resistência, seja por falta de formação. Nos dois casos citados a seguir, os proponentes relatam dificuldades na consecução dos projetos, atribuída ao corpo docente:

O principal problema encontrado na implantação da atividade, foi a resistência de alguns professores de trabalharem em conjunto, depois alguns aceitaram participar, mas sem atribuir nota (caso 2).

A questão do envolvimento foi, sem dúvida, a parte mais emblemática, pois envolvia a quebra de paradigmas enraizados, nos quais o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno, sentadinho, escuta e assimila o conhecimento que lhe é transmitido. Apesar do grande apoio da direção, as tratativas com os professores, de início, foram difíceis, pois mexiam drasticamente no papel do professor, que teve que ser ressignificado. O professor teria que ser mediador do conhecimento, capaz de levar os alunos a patamares mais altos no processo de aprendizagem, tornando-os alunos reflexivos. O receio dos docentes era o de não dar conta de fazer a mediação. Assim, era comum no processo de implantação desse projeto, ouvir frases do tipo: não sei se quero isso para mim (caso 20).

Os entrevistados um e três também destacaram as dificuldades dos professores em desempenhar os papéis que lhes são requeridos nos projetos inovadores, conforme os trechos a seguir:

“O desafio não são nossos alunos, nossos alunos querem buscar algo de novo, eles têm interesse. O que eles não querem é ser puros ouvintes. E para fazer isso tem meio que pisar um pouquinho no nosso ego [dos professores]. Porque a função do professor em si é ser o centro, ele foi formado para ser o centro, para falar à frente, para ser o superior, para ser o docente e não o discente. Então eu acho que lidar com essas questões talvez seja o maior desafio hoje nos processos de inovação, falando especificamente na área da academia” (E1).

“É, dependendo do tipo de inovação educacional que você for fazer, o professor precisa se reinventar. Ele precisa aumentar o conteúdo técnico em áreas que ele não tem familiaridade; psicologia, sociologia, educação, pedagogia, essas coisas, ele não conhece e ele precisa revisar as suas próprias competências sociorrelacionais, a sua própria consciência, decidir como estabelece relações com os outros e tudo isso, precisa melhorar a condição de escuta. O professor gosta de falar, mas de ouvir nem tanto. Então assim, tem total relação e é difícil de sustentar” (E3).

Moran (2014) alerta que a educação é como um caleidoscópio, no qual, de acordo com a perspectiva que se olha – e com o dono do olhar – pode-se enxergar diferentes realidades. O envolvimento dos docentes nos projetos inovadores é um exemplo real dessa metáfora, pois, dependendo da perspectiva, podem ser vistos tanto como os principais agentes de mudança quanto como a principal força de resistência contra ela, como explicitado acima.

Resistência é um conceito que costuma ser definido pelo ponto de vista de quem a enfrenta, em geral, um agente de mudança que se depara com movimentos contrários a seus planos. Nevis (1987) defende acrescentar o ponto de vista de quem resiste, segundo o qual a ocorrência de resistência não anula o processo de mudança, mas estabelece um equilíbrio dinâmico por meio da adição de uma força criativa, com função de autorregulação e proteção da integridade de um sistema. Na perspectiva do autor, é mais adequado falar na ocorrência de sentimentos de ambiguidade do que de resistência. A ambiguidade é natural e sua presença estabelece uma dinâmica de forças em múltiplas direções, o que deve ser encarado como uma etapa do processo. A presença da ambiguidade não paralisa a mudança, mas, se trabalhada, conduz para um melhor resultado. Nas palavras de Nevis (1987, p. 147): “[...] *perhaps it is [a resistência] the first reaction to change, not necessarily the last*”.

Diante dos casos aqui analisados, posso compreender o sentimento de ambiguidade vivenciado pelos docentes quando em contato com os projetos inovadores que, tendo sido

concebidos sem a participação daqueles, são recebidos com objeções. Como forma de proteger sua integridade e sua identidade¹⁰ e mesmo como forma de se implicar com os projetos, os professores interpelam os agentes de mudanças com comentários como, por exemplo: não sou capaz de implementar esse projeto; não sou suficientemente remunerado para essa função; sou cobrado a exercer atividades de outra natureza; acumulo mais funções do que posso dar conta, não tenho a formação adequada para esse tipo de atividade; não acredito nas premissas desse projeto etc. (FULLAN, 2007; LIMA et al., 2020; SORDI, 2019).

Segundo Nevis (1987), um sistema não pode evoluir de etapa sem que todas as objeções sejam expressas, ouvidas e tratadas, sob pena de que o sentimento de ambiguidade se transforme em negação ou sabotagem e, conseqüentemente, em falha na implementação (FULLAN, 2007). Se os proponentes dos projetos, por qualquer motivo, não contarem com a participação do corpo docente na fase de ideação, devem desenhar uma etapa estruturada e sistematizada de escuta e trabalho genuíno para lidar com o sentimento de ambiguidade que a proposta causará nos professores e nos demais implicados. Para que isso ocorra, é fundamental ressignificar a resistência, substituindo-a pela ambiguidade, um sentimento natural que representa uma etapa do processo de maneira que não se alimentem fantasias ou crie-se uma situação de conflito que reforce uma visão nós *versus* eles, prejudicial para o sistema.

Projetos educacionais centrados no estudante, como se afirmaram a maioria dos casos estudados, requerem dos professores comportamentos diferentes daqueles já cristalizados no modelo educacional tradicional, sendo um destes a tendência a trabalhar só. O isolamento, muitas vezes confundido com autonomia, faz com que professores não tenham o hábito de planejar coletivamente, de avaliar a docência dos seus pares ou ter as suas práticas avaliadas por eles (FULLAN, 2007). A esse respeito, um entrevistado comenta:

“Então... há reuniões esporádicas do corpo docente, mas não há um planejamento para pensar, ‘vamos inovar e vamos começar uma inovação nessa instituição, nesse curso, como é que nós podemos começar juntos?’. Cada um é meio que especialista da sua área e acha que quem sabe é o mais certo e tem muito a questão... vou usar a palavra orgulho, não sei se é bem essa a palavra, mas *status*, eu acho que *status* é melhor do que orgulho” (E1).

¹⁰ Sobre este assunto, Iza e colaboradores (2014) trazem uma ampla revisão de literatura. Ver: IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/978/339>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Outros métodos educacionais diferentes do tradicional, por outro lado, têm a cooperação como premissa – seja porque esse é um valor compartilhado pelos estudos que embasam o corpo teórico da inovação educacional, seja pela complexidade dos desafios enfrentados na contemporaneidade, que requerem atuação de equipes multidisciplinares (EDMONDSON, 2012). Fullan (2007) assegura que embora frequentemente os professores não trabalhem em equipe, comunicação, suporte mútuo e ajuda são fortes indicadores de sucesso em uma implementação.

Outra característica da atuação docente na educação tradicional que conflita com a atuação em projetos centrados no estudante é o próprio papel desempenhado pelo professor na sala de aula. Enquanto na visão tradicional o docente é o centro das atenções, com a função de transmitir o conhecimento, guiar o estudante, tomar as decisões e criar as regras, nas propostas centradas no estudante, o papel do professor passa a ser desenhar e sustentar um espaço que promova a aprendizagem, desenhar objetos educacionais utilizando projetos e problemas, fazer curadoria de conteúdos, orientar os estudantes, mediar dinâmicas de aprendizagem, dar *feedback* e estabelecer limites. Para abarcar todos esses papéis que entraram em cena devido às rápidas transformações ocorridas na contemporaneidade, Lima e colaboradores (2020) sugerem a assunção de um novo paradigma de docência universitária, haja vista que “[...] o exercício da docência requer o perfil de um profissional polivalente, multifuncional e intelectualmente sofisticado” (LIMA et al., 2020, p. 2).

Encontrei em quatro casos afirmações nessa direção, sugerindo mudanças no papel docente, como transcrevo a seguir:

Dessa forma, o docente assumia o papel de orientador esclarecendo os pontos de acordo ou divergentes, enquanto o aluno construía seu conhecimento de forma colaborativa e seu papel era o de protagonista (caso 6).

Para isso, houve uma redefinição do papel de professor e alunos em, respectivamente, *team leaders* e *team members*; a adoção dos princípios de aprendizagem a partir da experiência, com base em *workshops* e em projetos reais com clientes; a adoção do trabalho em equipe como forma organizativa básica e a ênfase no desenvolvimento de competências relacionais e cooperativas (caso 12).

Os princípios, atitudes e métodos rogerianos oferecem uma sólida base conceitual e metodológica para uma pedagogia alinhada com o objetivo de fortalecimento da autonomia dos alunos e do equipamento cognitivo-afetivo necessário para uma aprendizagem ativa e contínua ao longo da vida. Levam o professor a adotar uma postura menos diretiva e mais respeitosa do protagonismo do aluno (caso 12).

O papel do professor passa a ser, dessa maneira, a do agente mediador entre a informação e o aluno, procurando desenvolver e estimular no educando uma postura de apropriação coletiva dessa informação para transformá-la em conhecimento socialmente partilhado (caso 14).

A presença de dois professores trabalhando num mesmo momento com uma mesma turma, desdobrada em dois subgrupos, exigiu uma mudança na postura do corpo docente, normalmente acostumado a trabalhar de forma solo. Os próprios professores passam a trabalhar de forma mais harmônica, socializando e discutindo problemas e abordagens (caso 14).

Por essa razão, o papel do professor nessa nova concepção de organização de grade difere do de um conteudista e deve ser visto como o de mediador do desenvolvimento das capacidades do discente para pensar e agir responsavelmente (caso 20).

Os professores devem entender que mediar a aprendizagem é também favorecer o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, criatividade, autonomia e tomada de decisão dos alunos (caso 20).

São numerosas as funções atribuídas a um único profissional, isso circunscrito apenas ao aspecto da docência, sem mencionar dedicação a pesquisa, extensão ou gestão, de que tratarei mais adiante. Elenquei, na Figura 7, todas as funções atribuídas à docência, conforme sugerem os casos.

Figura 7 – Funções atribuídas à docência

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

A esse respeito, o entrevistado 3 sugere que existe uma falta de autopercepção por parte de alguns professores, que ainda não têm consciência das etapas envolvidas a fim de desenvolver as habilidades necessárias no desempenho dessas novas funções. Segundo ele:

“Os professores não sabem que não são capazes, então é difícil você tratar com essa coisa de que a pessoa não sabe que não sabe, porque é um ponto cego. E quando eles começam a explorar esses pontos cegos e se dão conta da quantidade de trabalho que tem envolvido e de tudo que têm que fazer, e de dedicação e entrega com os alunos. [...] eles se retiram do processo, porque eles têm outras oportunidades convencionais para as quais as competências deles correntes são mais do que suficientes. Eles são muito bons no que eles fazem hoje e eles têm trabalho suficiente para se ocupar com isso, porque eles vão alocar tempo deles, não remunerado?” (E3).

Como sugerido pelo entrevistado, para desempenhar bem tantas funções e tão diferentes das usuais, os docentes precisariam dispor de dois elementos: tempo e formação; porém, ambos se revelam escassos (ALCADIPANI, 2005; LIMA et al., 2020; NÓVOA, 2019).

Como exemplo, vejamos a pesquisa realizada em 2019 com 301 docentes, prioritariamente do curso de administração, por meio da qual Lima e colaboradores (2020) revelaram que 67,8% da amostra desempenhava outras atividades profissionais alheias às instituições de ensino nas quais lecionam. Além disso, desempenhavam, simultaneamente à docência, numerosas outras funções, como ser membro do Núcleo Docente Estruturante (67,2%), coordenador de curso (48,1%), coordenador de trabalho de conclusão de curso (23,4%), coordenador de extensão (20,9%) ou coordenador do estágio supervisionado (18,3%). O principal desafio profissional relatado pelos respondentes foi encontrar tempo para se dedicar ao estudo das questões pedagógicas (70%) (LIMA et al., 2020):

Além dos crescentes desafios da docência, espera-se êxito na pesquisa e publicação (participar de rede internacional de pesquisadores, integrar grupo de pesquisa interinstitucional; ser favorecido com bolsa de pesquisa concedida por prestigiosa agência de fomento, desenvolver e realizar projeto de pesquisa, orientar jovens pesquisadores; elaborar artigos, submeter a congressos e revistas, publicar em revistas de alto impacto; elaborar pareceres; organizar reuniões acadêmicas, participar de congressos; ser (co)editor de revista científica, participar de comitês de toda ordem etc.); na extensão e prestação de serviço (desenvolver e realizar projetos de extensão; avaliar e divulgar os resultados pedagógicos, sociais e econômicos alcançados); sem falar na gestão acadêmica (ser membro do NDE, coordenar cursos e programas variados – iniciação científica, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, trabalhos integrados, programa de extensão etc.) (LIMA et al., 2020, p. 9).

A lista elencada é, em si, exaustiva. Nela constam atividades que são esperadas de um profissional de carreira acadêmica e que, frequentemente, são mais valorizadas e recompensadas – interna e externamente – do que a dedicação à melhoria das habilidades relacionadas à docência. Diante do contexto de produtivismo acadêmico que tem caracterizado a educação superior (NÓVOA, 2019), pedir ao profissional que dedique seu escasso tempo aprimorando-se enquanto docente é quase pedir demais.

Nos casos também são encontradas menções à formação docente. Sobre a formação inicial, dois casos ressaltam a insuficiência desta para preparar os professores para as demandas dos tempos atuais, ponto que também é endossado pelos entrevistados, como se vê nos trechos a seguir.

Para isso [inovar nos processos de ensino-aprendizagem], cursos de pequena duração, palestras e seminários para relatos e trocas de experiências são promovidos ao longo do ano, congregando professores de todos os cursos. Tal fato permite que os professores, muitas vezes técnicos em sua área de atuação, desenvolvam habilidades e competências para a docência superior desse novo século (caso 6).

[...] os docentes estavam com dificuldades em ensinar conteúdo e aplicar algumas atividades instrucionais e exercícios; nem todos eles estavam usando métodos de avaliação que balanceassem os três saberes da competência, preferindo métodos tradicionais como provas e os alunos não estavam percebendo melhorias nas suas competências. [...]. Para contextualizar essa situação, grande parte dos docentes não foi ensinado a ensinar quando eles começaram a ministrar aula. Eles fazem isso por tentativa e erro. O docente inicia definindo os objetivos de aprendizagem para sua disciplina e espera que seus alunos alcancem um nível de maturidade do conhecimento compatível com os objetivos e as estratégias e conteúdo a serem utilizados. Ao final, ele percebe a diferença entre o que foi proposto inicialmente no plano de ensino e o que é demandado dos alunos, como resultado do processo de aprendizagem, pode tornar-se explícita no momento da prova final (caso 11).

“E eu acho também que o outro desafio que envolve a formação é porque nós estamos em áreas [...] de ciências sociais aplicadas, em que os professores não tiveram formação para atuarem como professores, então eles precisam, realmente, serem qualificados e serem capacitados. E a instituição precisa empreender um programa de formação permanente para os professores. E isso envolve cursos, envolve recursos e, às vezes, a instituição não está muito disposta a fazer isso” (E2).

Já ações de formação continuada são citadas em nove casos. As ações são chamadas de formação, oficinas, capacitação e curso; os temas citados foram metodologias ativas, inovação pedagógica, empreendedorismo, ensino híbrido, taxonomia de Bloom e estratégias de ensino. Em apenas dois casos aparecem elementos reflexivos relacionados às formações docentes. O caso 15 menciona que as ações de formação devem articular quatro dimensões: teoria e prática, reflexão e ação; o caso 12 menciona um programa de formação de professores chamado Espaço de Pensar, sobre o qual, pelo nome, embora não sejam fornecidos detalhes, posso supor algum grau de reflexão envolvido.

Não foi possível conhecer a fundo as formações continuadas ofertadas aos docentes, contudo, a julgar pelos temas e pelo baixo adensamento teórico apresentado nas propostas, é provável que essas capacitações acompanhem uma tendência ao neotecnicismo, conforme denuncia Sordi. Segundo a autora,

Preocupa-nos, no entanto, certo viés que marca alguns programas de apoio ao desenvolvimento docente, circunscrevendo-os a aspectos de cunho tecnicista, fazendo crer que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental, apartado dos referenciais teóricos que embasam as microdecisões pedagógicas tomadas a partir destes (SORDI, 2019, p. 136).

Sem que o campo da pedagogia universitária tenha se firmado indelevelmente, as atuais políticas de avaliação que incidem sobre as universidades conspiram para uma pedagogia universitária mais rasa e neotecnicista, na qual os fins cedem importância aos meios. Acresce-se a este cenário a baixa relevância atribuída ao ensino de graduação que concorre em desvantagem com políticas avaliatórias que prezam mais a pesquisa e acabam por direcionar as energias dos docentes ingressantes (SORDI, 2019, p. 138).

A escolha por desenvolver projetos baseados em casos estrangeiros e em métodos famosos se reflete em uma formação que se preocupa mais com o passo a passo, popularmente conhecido como receita de bolo. No entanto, se pensarmos nas pressões e responsabilidades às quais os docentes vêm sendo submetidos, é provável que o tempo de que dispõem mal seja suficiente para pegar a receita. Concordo com Sordi quando alerta para o

[...] risco presente quando contraditoriamente as IES apelam para narrativas inovadoras na forma de ensinar, muito embora se alinhem com posturas conservadoras ao anunciarem o sentido da formação universitária que veiculam ou o caráter coadjuvante que o ensino ocupa dentro da política institucional (SORDI, 2019, p. 145).

Nesse cenário, parece pouco sustentável engajar os docentes para integrar projetos educacionais inovadores. Os que assim o fazem, muitas vezes, arcam com o custo do investimento de seu tempo livre e recursos pessoais próprios, como explicitado pelo entrevistado dois:

“[...] o [nome do recurso tecnológico] está vinculado a um banco de dados no exterior, que é pago por mim mensalmente. Então [...] hoje, ele é totalmente bancado por mim. Ou seja, nós temos que renovar licenças com *sites*, nós temos que todo mês pagar ao digital por ter os dados do [nome do recurso tecnológico] lá, então por isso que a gente acaba encontrando uma dificuldade de expandir mais [...] porque a gente acaba enfrentando essa limitação” (E2).

O exposto mostra que o professorado, enquanto categoria profissional, está vulnerável no que diz respeito às iniciativas inovadoras, já que, em geral, não participa da construção dos projetos, mas é por estes impactado. Ainda não existe uma política de formação inicial ou continuada e nem incentivos formais massivos para que os professores se dediquem a processos formativos enfocados na docência ou na inovação, embora os alunos, a sociedade, o setor produtivo e até mesmo as instituições demonstrem insatisfação como estado atual. As agências governamentais, por outro lado, exigem dedicação e produção cada vez maior voltada à pesquisa, o que completa o estado de pressão e esgotamento enfrentado pela categoria docente. Atualmente, as mudanças sociais acontecem numa velocidade maior do que a capacidade de resposta das instituições e do governo, que precisam se adaptar e se repensar para responder com mais efetividade e equilíbrio.

7.6 Avaliação dos Projetos

Vincent-Lancrin (2019) afirma que desenvolver a habilidade de mensurar inovações educacionais e definir seus fatores de efeito é o primeiro passo para efetivamente compreendê-las. Diz o autor:

Monitoring systematically whether, and how, practices are changing within classrooms and educational organisations, how teachers develop professionally and use learning resources, how schools communicate with their communities, and to what extent change and innovation are linked to better educational outcomes would provide a substantial increase in the international education knowledge base. Policy makers would be able to better target interventions and resources, get quick feedback on whether reforms changed educational practices as expected, and we would better understand the conditions for and impact of innovation in education (VINCENT-LANCRIN, 2019, p. 20).

No caso dos projetos aqui estudados, as avaliações, de forma geral, puderam ser caracterizadas como não estruturadas. Embora 17 casos apresentem resultados obtidos por meio de avaliações baseadas em evidências, os instrumentos de coleta dessas evidências tendem mais para uma coleção do que deu certo do que para uma medição sistemática e intencional do atingimento de metas. São mencionados: depoimentos de envolvidos (professores, alunos, representantes de organizações); evidências de impactos dos projetos; evidências de metas alcançadas; avaliações quantitativas e qualitativas feita pelos estudantes; desempenho dos estudantes; desempenho da instituição em avaliações externas e desempenho em comissão própria de avaliação. Embora houvesse uma parte do formulário destinada à avaliação dos

projetos, nenhum menciona que existiam, a priori, indicadores que seriam avaliados e formas de medição. Alguns exemplos de avaliações baseadas em evidências são oferecidos a seguir.

Antes do nosso projeto, não existia um departamento de pesquisa e extensão, o mesmo foi, oficialmente, criado em 2017 e, em 2018, começaram a funcionar os projetos de extensão e os de iniciação científica na [nome da instituição] (caso 2).

[Depoimento de cliente] nesse projeto, eu tive o prazer de trabalhar diretamente com futuros grandes profissionais, pois, mesmo sem experiência alguma, destacaram-se no decorrer do projeto. Também trabalhei diretamente com professores e coordenadores de grande prestígio para esta instituição e para a sociedade. Venho aqui ressaltar a importância desse projeto para empresas parceiras, pois ele faz diagnósticos, planeja e auxilia em sugestões que trazem melhorias para as diversas áreas de atuação da empresa (caso 4).

[Depoimento de professor] hoje encontrei com o presidente do [nome da empresa] e os elogios e comentários positivos me encheram de orgulho. Desde a iniciativa da instituição, inédita e inovadora, até a participação dos alunos que, com frequência, foram vistos nas dependências do [nome da empresa]. O presidente ainda sugeriu uma parceria entre a [nome da instituição] e o [nome da empresa], oferecendo o clube para continuidade dos estudos ou vagas de estágio (caso 5).

Informações coletadas com alunos concluintes da disciplina (2017) identificaram uma percepção positiva dos estudantes em relação ao conteúdo. Para muitos, o contato com a disciplina mudou seu foco quanto à atuação no mercado (caso 8).

Conceitos obtidos no Provão/MEC: "A" em 2000, 2001, 2002 e 2003. Conceitos obtidos no Enade: "5" em 2006, 2009 e 2012; "4" em 2015, sendo esta a sétima colocação, pelo Enade Contínuo, na cidade [nome da cidade] (caso 9).

Vale salientar que cinco empresas foram abertas na cidade com ideias e por alunos que desenvolveram o [nome da atividade] (caso 16).

Houve 12 casos que apresentaram resultados sem base em evidências. Nestes, as instituições se utilizaram de percepções e afirmações genéricas para justificar os resultados:

O [nome do projeto] contribuiu para a superação do modelo unicamente teórico com o qual o curso começou a ser oferecido. Atualmente, os alunos estão muito mais motivados e interagem melhor com alunos de outros cursos, com os quais serão chamados a trabalhar no futuro (caso 7).

Os resultados do [nome do projeto] nos mostraram uma maior motivação do corpo discente envolvido na proposta de realizar estudos de caso reais, quando havia certa apreensão quanto à eventual resistência de alunos do primeiro semestre por não terem tido oportunidade de vivenciar um trabalho dessa natureza, que acabou não se confirmando (caso 18).

Através desse novo método, o curso foi capaz de desenvolver inúmeras competências, dentre elas: (a) refletir criticamente sobre a realidade organizacional moderna a partir do contexto histórico e contemporâneo; (b) propor e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização; (c) capacidade de comunicação, intermediação e negociação, dentre outros, sendo tal percepção oriundas dos parceiros da sociedade que vem participar das bancas de PBL, como esse PBL Mercadológico, em que os empreendedores vieram ver a proposta dos alunos e muitos a utilizaram na prática (caso 20).

Para as organizações parceiras, o projeto oferece a possibilidade de melhorias significativas, novas perspectivas, com olhar de fora da organização que propiciam a inovação e a identificação de novos talentos (caso 22).

Observei que, na quase totalidade dos casos (19), os resultados apresentados se alinharam, total ou parcialmente, com os objetivos propostos. No entanto, em 11 casos, todos ou parte dos resultados expostos não tinham relação com as aspirações das instituições. Um exemplo foi o aumento da produção científica, que apareceu como objetivo em apenas um caso e, como resultado, em quatro.

Ficou evidente que a avaliação sistemática dos projetos ainda é um ponto de melhoria para as instituições, seja um reflexo da inovação no improviso seja decorrente da dificuldade

em estabelecer as métricas que sejam adequadas para avaliar projetos educacionais. Como recomendação, Vincent-Lancrin (2019) menciona a adaptação para o setor educacional de dois *surveys* indicados pela OECD¹¹, um sobre inovação nacional, desenvolvido para a união europeia e outro para medir inovação no setor público. Essas adaptações, no entanto, podem ser desafiadoras, haja vista que os resultados das ações educativas, por vezes, são intangíveis ou revelam-se a longo prazo, quando já se misturaram com muitos outros fatores. Identifico esse campo como próspero para futuras pesquisas.

¹¹ Ver: ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Measuring innovation in education**: a new perspective, educational research and innovation. Paris: OECD Publishing, 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>. Acesso em: 15 jun. 2020.

8 CONCLUSÃO

A presente investigação buscou compreender como as instituições que voluntariamente concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem 2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras, chamadas inovadoras. Para tal, analisei um conjunto de 23 casos, buscando elementos que auxiliassem na verificação da hipótese de que as práticas inovadoras – embora expressem o desejo de aprimoramento e a preocupação dos atores educacionais em oferecer uma experiência de ensino e aprendizagem agradável e eficiente – ocorreram de maneira pouco refletida em relação à motivação, aos objetivos, ao método, ao planejamento e à avaliação.

Para considerar a hipótese verdadeira, deveriam ser encontrados nos casos evidências substantivas de algumas das seguintes ocorrências:

- a) quanto à motivação: ausência ou falhas de diagnósticos, presença de motivações mercadológicas encobertas, empreendimento do novo pelo novo, sem motivações justificadas;
- b) quanto aos objetivos: imprecisão, excesso e/ou desalinhamento com o diagnóstico;
- c) quanto ao planejamento: decisões centralizadas, ausência de atores relevantes, ausência de orçamento próprio;
- d) quanto à execução: desalinhamento com os objetivos, desvios na aplicação, ausência de aprofundamento teórico, escolhas baseadas em modismos ou inspiradas em instituições prestigiadas sem a devida adequação ao contexto;
- e) quanto à avaliação: ausência ou falhas no processo.

A seguir, apresento, sinteticamente, os principais achados em cada uma das dimensões acima.

Sobre as motivações que impulsionaram as instituições a inovar, confirmei que houve falha nos diagnósticos, já que oito instituições não os realizaram e as que realizaram não apresentaram, na grande maioria, um instrumento estruturado que levasse em consideração a opinião de uma variedade de atores relevantes no sistema. As motivações, no entanto, foram justificadas, seja pelo diagnóstico realizado, seja pela percepção dos proponentes. Para além do que previa a hipótese, verifiquei que as iniciativas partiram, principalmente, de um indivíduo ou de um pequeno grupo, mas também foram iniciadas por instâncias superiores das instituições, o que se diferenciou das características próprias à inovação dentro quadro teórico que utilizei na pesquisa, baseado em Ghanem (2012b), e se aproximou do que o mesmo autor

interpreta como uma lógica de reforma. Os motivos para inovar foram relacionados à adequação a mudanças sociais, ocasionadas, principalmente, por mudanças na forma de circulação da informação, no perfil dos alunos e na forma de oferta da educação superior, de onde decorreram motivações mercadológicas tanto explícitas quanto encobertas.

Quanto aos objetivos, considerei-os, pelo menos, razoavelmente delimitados e factíveis. Também concluí que os objetivos eram coerentes com as motivações ou diagnóstico apresentados. O material permitiu ir além da hipótese e mostrar que os objetivos indicaram a aspiração das instituições em superar algumas críticas que repousam sobre o curso de administração, como o excesso de teoria e fragmentação. Como resposta, as instituições propuseram objetivos como desenvolver competências e habilidades técnicas, sociais e emocionais, promover integração e aproximar teoria e prática. Também buscaram promover mudanças mais gerais nos currículos, nos métodos e/ou no projeto pedagógico.

O estudo do planejamento mostrou, como previa a hipótese, a prevalência de decisões centralizadas, sem a participação diversificada de atores relevantes e ausência de recursos dedicados na maioria dos projetos. Também identifiquei menções a adequações e investimentos em infraestrutura, além da ocupação criativa dos espaços escolares usuais. A estrutura que se destacou em menções foi o laboratório, para o qual são necessários mobiliário e espaço que possibilitem configurações diferentes da tradicional, favorecendo a formação de diferentes leiautes, especialmente para o trabalho em grupo.

A respeito da execução dos projetos, concluí que as ações estavam, em grande parte, alinhadas com os objetivos. O principal desvio na aplicação foi relacionado ao protagonismo dos estudantes, que foi considerado um protagonismo às avessas, almejado pelas instituições, mas dificilmente praticado de forma autêntica. A fundamentação teórica foi um item deficitário, sobretudo com bases no campo educacional. Notei que foi substituída por referências a métodos e escolas famosas, com destaque à tendência de ir direto para prática.

A dimensão da execução dos projetos foi a que apresentou maior complexidade e trouxe mais elementos para além da hipótese. Pude registrar que as principais ações empreendidas estavam relacionadas com a resolução de problemas reais e com o emprego de atividades de caráter acadêmico. A grande importância atribuída à prática da administração, real ou simulada, ficou evidente, mostrando que os projetos estudados buscaram endereçar críticas comuns aos cursos de administração e à educação tradicional em geral. Observei que os projetos praticaram ou almejavam uma relação estreita com o setor produtivo, coerente com o ensejo de proporcionar aos estudantes uma experiência prática, mas que resultou, igualmente, no desvio para uma formação excessivamente profissional, funcionalista e utilitarista. Diante disso,

problematizei os possíveis limites dessa relação trazendo insumos para refletir se a relação com o setor produtivo não poderia ser danosa aos projetos, quando se materializa em influência nos currículos ou toma espaço de outras esferas igualmente importantes para a formação em nível superior. Outro processo que se mostrou influente na formatação dos projetos foi o das avaliações externas, principalmente pelos parâmetros do MEC. As informações presentes não permitiram o aprofundamento nesse tema, mas indicaram a importância de futuros estudos a respeito.

Ainda na dimensão da execução, foi possível reunir e articular informações importantes sobre o corpo docente. Verifiquei que desempenhou um papel ambíguo, ao mesmo tempo em que as iniciativas foram, em geral, propostas por professores; o corpo docente, como coletivo, não fez parte da criação dos projetos inovadores, embora tenha sido afetado por estes. Existe uma percepção de que os professores são resistentes à mudança, o que procurei problematizar trazendo elementos que sustentaram a tese de que os docentes estão em posição vulnerável: sua atuação é considerada inadequada, mas não há formação inicial ou continuada consistente, ou incentivos que deem suporte à melhoria desejada. Junto a isso, os parâmetros mínimos avaliados pelas instituições e órgãos governamentais não incluem ou não priorizam a dimensão do ensino-aprendizagem, voltam-se, especialmente, à pesquisa e à publicação.

Por fim, ainda estudando a execução dos projetos, identifiquei temas emergentes para os quais as informações disponíveis não foram suficientes para aprofundamento, os quais recomendo para pesquisas futuras. Um deles diz respeito às Tecnologias da Informação, Comunicação e Computação. Verifiquei que, em geral, não foram utilizadas tecnologias de ponta no desenvolvimento dos projetos inovadores, mas que as transformações causadas pela revolução tecnológica são um assunto ainda não resolvido, que merece aprofundamento. Registre, também, elevada ocorrência do termo empreendedorismo nos projetos sem que, no entanto, houvesse uma definição ou explicação aprofundada de como e por que esse tema seria tão importante na formação em administração – algo que seria conveniente investigar.

Com relação à avaliação, considere-a desestruturada. Embora a maior parte dos projetos apresente evidências de sucesso, observei que não foram definidos indicadores antecipadamente e que os métodos de avaliação foram pouco robustos. Essa interpretação sinaliza a importância de se dedicar maior esforço no desenvolvimento de formas de mensuração dos projetos inovadores frente à dificuldade de se capturarem mudanças subjetivas e que acontecem a longo prazo.

A Figura 8 foi produzida com a intenção de ser um painel, visual e sintético, ilustrando o caminho da pesquisa, com ênfase nos resultados.

Figura 8 – Painel de resultados

Para saber mais:

CAMPANA, C. Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio Angrad 2018. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. carla.campana.psico@gmail.com

Arte: Muriel Duarte e Gabriela Campaner

¹ GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município – o caso fundação casa grande (Nova Olinda, CE, Brasil). Educação em Revista, v. 28, n. 03, p. 103-124, 2012.

Fonte: elaborada pela autora, com arte de Muriel Duarte e Gabriela Campaner.

Os resultados reunidos, sumarizados acima, foram gerados no trabalho de exame sistemático da hipótese da pesquisa. Tais resultados sustentam a conclusão de que as instituições que concorreram ao Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem

2018 e foram por este reconhecidas, criaram e colocaram em execução práticas de ensino e aprendizagem em administração diferentes das costumeiras, de forma pouco refletida em relação à motivação, aos objetivos, ao método, ao planejamento e à avaliação. A veracidade da hipótese não decorre do encadeamento lógico das etapas do projeto, que se mostrou coerente, mas da falta de elementos que dessem suporte a esse encadeamento, os quais ensejam significativas oportunidades de melhoria.

Cabe dizer que o material estudado trouxe informações que superaram a hipótese inicial da pesquisa e que proporcionaram ao presente trabalho a ocasião de trazer mais aspectos do que os previstos inicialmente. Além disso, reconheço uma tendência inicial de minha parte, refletida na hipótese, de desconsiderar as condições materiais e subjetivas nas quais os projetos foram gestados e que foram constitutivas da falta de reflexão nos aspectos apontados. Ainda que eu tenha partido da premissa de que os projetos estudados expressavam o desejo de aprimoramento e a preocupação dos atores educacionais em oferecer uma experiência de ensino e aprendizagem agradável e eficiente, não considerei, a princípio, as complexidades que os conduziram da intenção genuína às falhas apontadas. Refiro-me ao complexo cenário em que se encontra a educação superior pública e privada¹²; a primeira marcada pelo desmonte e pelo sucateamento e a segunda, pelos apelos à lucratividade e à competitividade. Compuseram esse cenário da educação superior: as profundas mudanças no acesso e na disseminação da informação após a massificação da internet; a mudança de perfil dos estudantes; a diferenciação pela inovação incentivada por motivações mercadológicas; a complexidade da função docente e a disputa nunca finalizada sobre a função desse nível educacional. Tal disputa se dá entre a construção do saber desinteressado e a formação profissional mais pragmática, que caracteriza fortemente a constituição da educação superior brasileira e se agrava no curso de administração, por tratar-se de uma ciência social aplicada. Essa disputa divide opiniões, recursos e esforços, fazendo com que as instituições se vejam constantemente tensionadas entre dois polos, tentando atender aos requisitos mínimos do MEC e contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, mas também tentando atender à demanda dos estudantes e do setor produtivo: os primeiros, ávidos por emprego e pelo retorno ao investimento do curso superior e, os últimos, queixosos de baixa qualificação. Parece-me ser uma alta conta para as instituições de ensino e o resultado são projetos empreendidos às custas de muito esforço pessoal, mas com lacunas sérias e difíceis de preencher.

¹² Embora não tenha assumido como objetivo diferenciar as características dos projetos das instituições públicas e privadas, não notei nenhuma diferença significativa nos aspectos investigados.

Além disso, há que se reconhecer, nos casos, o espaço para uma característica inerente à inovação, que é a incerteza do resultado (CHRISTENSEN, 2002; EDMONDSON, 2012; ROGERS, E. M., 1995). Conforme afirma Edmondson (2012), para inovar é preciso experimentar, o que significa considerar, de antemão, que as coisas não darão certo da primeira vez. Espero que as reflexões aqui apontadas ofereçam uma oportunidade, entre outras possíveis e necessárias, de reflexão e aprendizagem com os resultados das ações.

Entendo que o movimento de superação dessas lacunas requer uma mudança sistêmica na educação superior, que se debruce sobre os pontos listados acima e que abranja não só as instituições, mas o governo e a sociedade civil como um todo. Seria necessário avançarmos da lógica da inovação para a lógica da mudança e, nesse processo, como afirma Ghanem (2018), as práticas inovadoras são importantes, pois oferecem elementos que, articulados e coordenados em caráter amplo, possibilitam a mudança. Essa mudança não deve estar alinhada meramente a iniciativas de caráter tecnicista, mas a iniciativas que promovam a construção de um mundo no qual todos os seres humanos possam ter suas necessidades básicas atendidas. Ou, como já propus, que a inovação na educação superior tenha um rumo, que deixe de visar somente à preparação para um mundo competitivo, mas promova reflexões em direção a uma visão de um mundo mais colaborativa e sustentável. E que isso se dê por meio de iniciativas educacionais que superem a técnica instrucional e promovam condições para aprendizagem de maneira a formar pessoas não apenas capazes de atuar profissionalmente, mas para agirem no mundo de forma autêntica, empática e colaborativa.

Aos que desejarem continuar a discussão trazida pela presente pesquisa, sugiro a investigação das interfaces entre projetos educacionais inovadores na educação superior e os temas a seguir: avaliações externas; TICC; empreendedorismo e avaliação (dos projetos). Além disso, vejo como promissores desenhos de pesquisa ainda mais amplos do que o presente, com a intenção identificar as tendências que se apresentam nas iniciativas inovadoras da educação superior. Não tenho condições de dizer que as características observadas nos finalistas do Prêmio ANGRAD são semelhantes às de outros cursos ou da educação superior brasileira, mas suponho que sejam. Nesse sentido, uma pesquisa que amplie o escopo que utilizei pode se revelar útil.

REFERÊNCIAS¹³

- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organização & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor bombril. **Organização & Sociedade**, v. 2, n. 35, p. 161-163, 2005. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10811/0>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- ALTENFELDER, A. H.; CARVALHO, S.; PEREZ, T. Educação precisa de professor. **Carta Educação**, 15 out. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/educacao-precisa-de-professor/>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- ARANHA, F. A universidade resiste ao século XXI. **GVEXECUTIVO**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 18-21, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/download/56838/55374>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARREGUI, E. Á.; MARTIN, A. R.; GONÇALVES, F. R. Ecosistemas de formación blended learning en la práctica universitaria: Valoración de los estudiantes sobre su implementación y efectos en los estilos de aprendizaje. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p. 143-177, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872013000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS. **Educação**. 2020. Disponível em: <https://startupbase.com.br/home/startups?q=&states=all&cities=all&segments=Educa%C3%A7%C3%A3o&targets=all&phases=all&models=all&badges=all>. Acesso em: 25 maio 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Conheça a história da associação**. [199-?]. Disponível em: <http://ANGRAD.org.br/sobre/>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Estatuto social da ANGRAD e regulamento eleitoral**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://ANGRAD.org.br/app/uploads/2018/11/atos152018091009510334ec.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Regulamento do prêmio ANGRAD de inovação em ensino e aprendizagem**. São Paulo: ANGRAD, mar. 2018.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. 199 p.

¹³ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BARBALHO, A.; UCHOA, C. do V. Empreendedorismo social como campo em formação no Brasil: o papel das instituições Ashoka, Endeavor e Artemísia. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 421-433, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200421&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAREGHEH, A.; ROWLEY, J.; SAMBROOK, S. Towards a multidisciplinary definition of innovation. **Management Decision**, v. 47, n. 8, pp. 1323-1339, Sep. 2009.

BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARROS, A. Antecedentes dos cursos superiores em administração brasileiros: as escolas de comércio e o curso superior em administração e finanças. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 88-100, jan./mar. 2017.

BARROS, A. ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. A criação do curso superior em administração na UFRGS em 1963: uma análise histórica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 3-15, jan./fev. 2018.

BARROS, A. *et al.* Apropriação dos saberes administrativos: um olhar alternativo sobre o desenvolvimento da área. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 5, pp.43-67, set./out. 2011.

BARROS, J. N. da S. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento**: reflexões sobre educação a distância. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BATTILANA, J.; LECA, B.; BOXENBAUM, E. How actors change institutions: towards a theory of institutional entrepreneurship. **The Academy of Management Annals**, v. 3, n. 1, p. 65-107, Jan. 2009.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**: a venture in social forecasting. New York, NY: Basic Books, 1999. Special anniversary edition.

BENNIS, W.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**. 2005. Disponível em: <https://hbr.org/2005/05/how-business-schools-lost-their-way>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. Eugene, Oregon; Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.

BERNARDES, E. C. F. de G. **A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdades de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Challenges of the university in the knowledge society, five years after the world conference on higher education**. 2003. 46 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BOAVENTURA, P. S. M. *et al.* Desafios na formação de profissionais em administração no Brasil. **Administração Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 1–31, jan./abr. 2018.

BONWELL, C. C. Using active learning to enhance lectures. **Review of Agricultural Economics**, v. 21, n. 2, p. 542-550, 1999.

BORTOLATO, M. M. **Inovação e práticas pedagógicas: o Moodle no ensino presencial na Universidade de Santa Catarina**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BOSCHI, C.-L. Innovación docente mediante un método tutorial apoyado con recursos informáticos: una experiencia de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. **Revista iberoamericana de educación superior**, México, v. 5, n. 13, p. 55-64, May 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Lex**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Lex**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. **Lex**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Lex**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20o%20desempenho%20dos%20estudantes.&text=O%20Sinaes%20re%C3%BAne%20informa%C3%A7%C3%B5es%20do,avalia%C3%A7%C3%B5es%20institucionais%20e%20dos%20cursos>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologia e Educação: alunos de Santos (SP) têm aprendizado voltado às profissões do futuro. [2019?]. **Lex**. Disponível em: <https://soundcloud.com/mineducacao/tecnologia-e-educacao-alunos-de-santos-sp-tem-aprendizado-voltado-as-profissoes-do-futuro?in=mineducacao/sets/tecnologia-e-educacao>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. **Lex**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9192.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm#:~:text=Regulamenta%2C%20para%20o%20Sistema%20Federal,1996%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A7%C3%A3es. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm#art41. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Medida provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. **Lex**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRENNAND, E. G. de G.; BRENNAND, E. de G. Inovações tecnológicas e a expansão do ensino superior no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 179-198, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAMPOS-CALVO SOTELO, P. Experiencias innovadoras de aprendizaje sobre composición arquitectónica, apoyadas en la música: espacios, sonidos y cajas de resonancia. **Revista iberoamericana de educación superior**, México, v. 5, n. 14, p. 79-98, Sep. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000300005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAMPOS, M. M. **Inovação na formação médica no Brasil e Espanha**: estudos de caso na Universidade Federal da Fronteira Sul e na Universidade de Valladolid. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARDOSO, I. A. R. **A universidade da comunhão paulista**. Tradução: Reynaldo Bairão. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1982. 238 p.

CASTRO, M. H. de M. Universidades e inovação: configurações institucionais & terceira missão. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 555-573, set./dez. 2011.

CAVALCANTI, C. M. C. **Contribuições do Design Thinking para a concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem centradas no ser humano**. 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALLO, D. *et al.* Inovação e criatividade na educação básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 142-161, Dec. 2016.

CAZELLA, C. F. **Docência universitária e inovação pedagógica**: desafios da contemporaneidade - um estudo no curso de administração da UNOESC. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001. 208 p.

CHRISTENSEN, C. M. **The innovator's dilemma**. Harvard: Harper Collins Publishers, 2002. (Collins Business Essentials).

CICMANEC, E. R.; NOGUEIRA, E. E. da S. O corpo de conhecimentos da profissão do administrador no Brasil: contribuições do Sistema CFA/CRA para sua Legitimação. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 1, p. 9-34. jan-abr. 2018. Disponível em: <https://periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/2168/0>. Acesso em: 27 jul. 2020

COMENIUS, J. A. **Didática magna**: tratado de ensinar tudo a todos. Tradução: Ivone C. Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Obra originalmente publicada em 1630).

CORDEIRO, J. P. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002. 251 p.

CORREA, G. T. **Os labirintos da aula universitária**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, I. B. Uma inovação aparente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 215-231, 2010.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, M. I da. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación superior y sociedad**, Caracas, v. 9, n. 1, p. 11-20, Ago. 1998.

CUNHA, M. I da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./ set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

CUNHA, M. I da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, M. I da *et al.* As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I da *et al.* (Orgs.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. California, EUA: Sage Publications, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 5th ed. California, EUA: Sage Publications, 2018. 1694 p.

DIB, C. **Caindo no Brasil**: uma viagem pela diversidade da educação. São Paulo: Editora do Autor, 2015.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, Dec. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2020.

DZIEKANIAK, G.; ROVER, A. Sociedade do conhecimento: características demandas e requisitos. **DataGramaZero Revista de Ciência da Informação**, João Pessoa, v. 12, n. 5, out. 2011. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2759939/mod_folder/content/0/Sociedade%20do%20Conhecimento%20Caracter%20C3%ADsticas%2C%20Demandas%20e%20Requisitos-2011.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 1º abr. 2020.

EDMONDSON, A. **Teaming**: how organizations learn, innovate and compete in the knowledge economy. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. 334 p.

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

ENARSON, H. Innovation in higher education. **Journal of Higher Education**, v. 31, n. 9, p. 495-501, 1960.

ERASMO. De pueris e a civilidade pueril. In: FERRACINE, L. (Comp.). **Erasmus de Rotterdam**: o mais eminente filósofo da Renascença. São Paulo: Lafonte, 2011. p. 76-198 (Obra originalmente publicada em 1530).

ERICKSON, F. A history of qualitative inquiry in social and educational research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 5th ed. Califórnia, EUA: Sage Publications, 2018. Part 1. p. 87-141.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Competências transformadoras**. [2015?]. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/competencias-transformadoras/>. Acesso em: 9 maio 2020.

ESCOLHA TRANSFORMAR. **Carta aberta da escola**. [201-?]. Disponível em: <https://escolhatransformar.org.br/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ETZKOWITZ, H. *et al.* The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 313-330, Feb. 2000.

EVANS, R. A. The culture of business education and its place in the modern university. **Canadian Journal of Higher Education**, Ottawa, v. 45, n. 4, p. 229–243, 2015.

FÁVERO, M. de L. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 200 p.

FETIZON, B. **A universidade e sua alma endemoninhada**. São Paulo: FEUSP, 2012. 248 p.

FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 253 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FREITAS, R. S. **Práticas docentes no ensino superior e as tecnologias de informação e comunicação: um estudo de caso**. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

FRIEDMANN, A. Protagonismo infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P; FRANZIM, R. (Orgs.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45. 85 p. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_comISBN.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

FRIESE, S. **ATLAS.ti 7 user guide and reference**. 2013. Disponível em: https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v7_manual_201312.pdf?q=/uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4th ed. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2007.

GARCÍA-BENAU, M. A.; ZORIO-GRIMA, A. Experiencia sobre la utilización de un mix de metodologías docentes en la educación universitaria de la contabilidad. **Cuadernos de Contabilidad**, Bogotá, v. 13, n. 33, p. 613-657, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722012000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. 309 p.

GHANEM, E. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário, lugar nenhum. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 213-229, jul./set. 2012a.

GHANEM, E. Inovação educacional em pequeno município – o caso fundação casa grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012b.

GHANEM, E. Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo. In: GHANEM, E. (Org.). **De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo**. São Paulo: Oficina Digital, 2018, p. 7-43.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil**: 2016. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco; diversos autores. Curitiba: IBQP, 2017. 208 p. Disponível em: <http://ibqp.org.br/wp-content/uploads/2017/07/AF-GEM-Nacional-BAIXA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOMES, M. P. C. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

GONZALEZ FERNANDEZ, N.; GARCIA RUIZ, R.; RAMIREZ GARCIA, A. Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 111-124, 2015. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 205 p.

GOODSON, I. **Currículo teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. 423 p.

GUIDALLI, C. R. R. **Diretrizes para o projeto de salas de aula em universidades visando o bem-estar do usuário**. 2012. 237 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HOBMEIR, E. C. **Flipped classroom**: as práticas dos alunos inseridos nos cursos semipresenciais de gestão. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional – UNINTER, Curitiba.

IIZUKA, E. S. (Org.). **Inovação em ensino e aprendizagem**: casos de cursos de Administração do Brasil. São Paulo: Empreende, 2019. 253 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de trabalho e rendimento, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576>. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 maio 2020.

INTERNATIONAL BABY FOOD ACTION NETWORK - Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar. **Nota de repúdio**: a IBFAN Brasil repudia parceria da Nestlé com a SBP em programa para jovens pediatras. 10 jul. 2020. Disponível em: <http://www.ibfan.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-a-ibfan-repudia-parceria-da-nestle-com-a-sbp-em-programa-para-jovens-pediatras.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

JOHNSON, L. *et al.* **NMC horizon report**: edição ensino superior 2013. Tradução para o português por Ez2translate. Austin, Texas: O New Media Consortium. Disponível em: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2013/1/2013hrhept.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 3-21, jul./dez. 2012.

L&S LEARNING SUPPORT SERVICES. **Teaching with technology**. Contrib. Theresa Pesavento, Jonathan Klein, David Macasaet, Chad Shorter e Steel Wagstaff. Madison, Wisconsin: L&S Learning Support Services, UW-Madison, 6 jul. 2015. Disponível em <https://wisc.pb.unizin.org/teachingwithtech/front-matter/introduction/>. Acesso em: 22 maio 2020.

LANGLEY, A.; ABDALLAH, C. Templates and turns in qualitative studies of strategy and management. **Research Metodology in Strategy and Management**, v. 6, p. 105-140. Jan. 2011.

LARSON, E. W.; GRAY, C. **Gerenciamento de projetos**: o processo gerencial. Tradução: Théo Amon. 6. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2016. 592 p.

LAVIN-VERASTEGUI, J.; FARIAS-MARTINEZ, G.-M. Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 3, n. 6, p. 117-128, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

LAZZAROTTO, C. M. F. **Tecnologias educacionais na prática pedagógica dos professores de um curso de medicina**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

LEADBEATER, C. **Rethinking innovation in education**: opening up the debate. Melbourne: Centre for Strategic Innovation, 2011.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução: Luísa Quintela. Lisboa: Estúdios Cor, 1973. 184 p.

LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coords.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

LEITE, F. de F.; SOUSA, M. M. F. de. Uma experiência de aplicação da teoria dialógica no ensino-aprendizagem de língua latina em um curso de Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 137-161, mar. 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100137&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Tradução: Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, M. C., *et al.* Transformação pedagógica e (auto)formação docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, pp. 214-243, jan./abr. 2020.

LINCOLN, Y.; LUNHAM, S. A.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. p. 108-150.

LISAUSKAS, R. Grupo de médicos faz abaixo-assinado apontando conflito de interesse em curso de especialização. **Estadão**, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/grupo-de-medicos-faz-abaixo-assinado-apontando-conflito-de-interesse-em-curso-de-especializacao/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOVATO, A.; GOUVÊA, T. (Coords.). **Educação de alma brasileira**. São Paulo: Edição do Autor, 2017. 257 p.

LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas. In: LUTERO, M. **Obras selecionadas: ética: fundamentos - oração - sexualidade - educação - economia**. Tradução: Martin N. Dreher. 2. ed. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1995a. p. 302-325. 5 v. (Obra originalmente publicada em 1524).

LUTERO, M. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. In: LUTERO, M. **Obras selecionadas: ética: fundamentos - oração - sexualidade - educação - economia**. Tradução: Martin N. Dreher. 2. ed. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1995b. p. 326-363. 5 v. (Obra originalmente publicada em 1530).

MALLMANN, E. M.; FERREIRA NOBRE, A. M. Um canal aberto no ensino superior? MOOC e REA no mundo digital. **Apertura (Guadalajara, Jal.)**, Guadalajara, v. 9, n. 2, p. 24-41, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300024&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 dez. 2017.

MASETTO, M. T. Inovação na educação superior. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./out. 2004.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-27, ago. 2011.

MASETTO, M. T. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 152 p.

MATTASOGLIO NETO, O.; SOSTER, T. S. (Orgs.). **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2nd ed. California, EUA: Sage Publications, 1994. 338 p.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development**. San Francisco, US: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2004. 464 p.

MONTAIGNE, M. de. **A educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Obra originalmente publicada em 1580).

MORAIS, E. F. C. **Competências empreendedoras: integração das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão à práxis pedagógica do professor**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus editora, 2014. *Ebook*.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

MOURA, A. de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Serta. *In*: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Orgs.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 22-31. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_comISBN.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 14-21, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2020.

NEVIS, E. C. **Organizational consulting: a Gestalt approach**. Cleveland: Gestalt Institute of Cleveland Press, 1987.

NICOLINI, A. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./maio/jun. 2003.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019.

OAKES, J. *et al.* **Becoming good American schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

OLIVEIRA JUNIOR, A. B. de *et al.* Pesquisa em empreendedorismo (2000-2014) nas seis principais revistas brasileiras de administração: lacunas e direcionamentos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 610-630, out./dez. 2018.

PAGE, M. **Active learning**: historical and contemporary perspectives. 1990. 112 f. Theses (Doctoral paper) – University of Massachusetts, Massachusetts, 1990.

PEREIRA, D. R. M.; CESAR, D. R. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 619-636, jul. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200619&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

PEREIRA, E. M. A.; CARNEIRO, A. M.; GONCALVES, M. L. Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 717-739, nov. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000300717&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

PEREIRA, R. **O diagrama V na experimentação em uma disciplina de química geral no ensino superior**. 2015. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 183 p.

PETITAT, A. **Produção da escola / Produção da sociedade**. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268 p.

PINA, F. *et al.* Adoção de m-learning no ensino superior: o ponto de vista dos professores. **Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 279-306, ago. 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112016000200279&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

PORVIR. **Sobre nós**. [2012?]. Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos>. Acesso em: 30 mar. 2019.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROJETO ÂNCORA. **Quem somos**. [1995?]. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PUGLIESE, G. **Por que (e para quê) tantas metodologias?** Porvir, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <http://porvir.org/por-que-e-para-que-tantas-metodologias/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. **Documentário** de Antônio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima, 2014. (70 min.). Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/quando-sinto-que-ja-sei>. Acesso em: 19 mar. 2020.

RATKE, W. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571 – 1635):** textos escolhidos. Tradução, apresentação e notas: Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008. 233 p. (Obras originalmente publicadas entre 1571-1635).

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Especialista em inovação de educação conversa com Ana Maria sobre processo de aprendizagem.** Globoplay 25 mar. 2019. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/7483202/?utm_source=twitter&utm_medium=share-bar. Acesso em: 30 mar. 2019.

RHOADES, G.; SLAUGHTER, S. Capitalismo académico en la nueva economía: retos y decisiones. **Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo**, Valencia, n. 33, p. 43-59, 2004. Disponível em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/45724>. Acesso em: 19 jun. 2020.

RIBEIRO, E. **O blog como recurso didático na disciplina de teoria geral da administração:** relato de uma experiência. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.

ROBLES, M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business and Professional Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 453–465, Oct. 2012.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Tradução: Edgard Godói da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4. ed. Minas Gerais: Interlivros, 1978. 330 p.

ROGERS, C. R. **Client centered therapy.** Londres: Constable & Robinson, 2003.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas.** Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations.** 4th ed. New York: The Free Press, 1995. 519 p.

ROSA, S. dos S.; COUTINHO, C. P.; FLORES, M. A. *Online peer assessment* no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 55-83, abr. 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Obra originalmente publicada em 1762).

SACHS, I.; LOPES, C.; DOWBOR, L. Crises e oportunidades em tempos de mudança. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 133-154, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-74442010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAĞLAMER, G. The Mediterranean sea: cradle of civilization. **Journal of Humanitarian Medicine**, v. XIII, n. 2, p. 22-24. Apr./June 2013. Disponível em: http://www.iahm.org/journal/vol_13/num_2/text/vol13n2p22.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de trabalho 8/91, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. 30 p.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-90.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 116 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995a.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995b. 309 p.

SAVIANI, D. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 500 p.

SCHARMER, O. **Theory U: leading from the future as it emerges**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2009. 530 p.

SCHUMPETER, J. A. **The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle**. New Brunswick: Transaction, 1934.

SCHWANDT, T. A.; GATES, E. F. Case study methodology. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 5th ed. California, EUA: Sage Publications, 2018, p. 600–630.

SEGATTO, C. I. Atores e instituições: as mudanças recentes nas políticas educacionais em quatro estados brasileiros. **Temas de Administração Pública**, Araraquara, v. 8, n. 2, 2013.

SEGRERA, F. L. La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de la UNESCO (1998-2009). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 619-636, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a04v17n3.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

SHAVINIA, L. V.; SEERATAN, K. L. On the nature of individual innovation. *In*: SHAVINIA, L. V. (Ed.). **The international Handbook on Innovation**. Amsterdam: Elsevier, 2003. p. 41-83.

SIEVERS, B. It is new and has to be done!: socio-analytic thoughts on betrayal and cynicism in organizational transformation. **Culture and Organization**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2007.

SILVA, K. N. **O ensino e a didática na história das universidades brasileiras**: o caso da Universidade de São Paulo (1934–2013). Transmissão oral, aula ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 9 ago. 2017.

SILVA, M. G. S. **Pedagogia universitária e mudança**: a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, D. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SINGER, H. Foucault: a educação como fator de sujeição na sociedade disciplinar. *In*: SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 39-48. 179 p.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP em ação**: SBP e Nestlé lançam programa para capacitar residentes de pediatria em temas de nutrição infantil. 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-e-nestle-lancam-programa-para-capacitar-residentes-de-pediatria-em-temas-de-nutricao-infantil/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SORDI, M. R. L. de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2020.

SOUZA, A. C. N. **Aula invertida**: percepções de estudantes do ensino superior tecnológico. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

SOUZA, J. de. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 404 p.

SOUZA, K. R. de; MENDONÇA, A. L. de O. A atualidade da ‘pedagogia do oprimido’ nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-12, jan. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000100400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOUZA, L. R. S. **Uma proposta didático pedagógica para o curso superior de teologia na modalidade EAD com práticas inovadoras**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

SOUZA, M. C. A. de *et al.* Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade! **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 36, n. 1, Supl. 2, p. 158-163, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s2/a23v36n1s2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOUZA, S. T. **Ensino-aprendizagem na cibercultura**: a mediação pedagógica na modalidade vídeo na educação superior. 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SPINK, P. Inovação na perspectiva dos inovadores: a experiência do Programa Gestão Pública e Cidadania. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 2-14, jan. 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4866/3600>. Acesso em: 14 abr. 2020.

TAGLIAVINI, J. V.; PIANTKOSKI, M. A. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 53, p. 16-40, out. 2013.

TANNER, C. K. Effects of school design on student outcomes. **Journal of Educational Administration**, v. 47, n. 3, p. 381-399, 2009.

TARJA BRANCA A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA. **Documentário** de Cacau Rhoden, 2014. (80 min.). Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-229187/trailer-19538718/>. Acesso em: 13 set. 2018.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Documentário** produzido por Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti, 2015 (90 min.). Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/longa-metragem-territorio-do-brincar/>. Acesso em: 15 set. 2018.

THE ECONOMIST. **The next business revolution**: American business schools are reinventing the MBA. 2019. Disponível em: <https://www.economist.com/business/2019/11/02/american-business-schools-are-reinventing-the-mba>. Acesso em: 12 fev. 2020.

THOMAS, H.; LORANGE, P.; SHETH, J. **The business school in the twenty-first century**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013. 282 p.

TOASSI, R. F. C. *et al.* Seminário de integração como dispositivo pedagógico de inovação curricular no ensino da saúde: a percepção do estudante sobre o paciente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 487-496, set. 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000300487&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

TOKARNIA, M. “A escola não é um edifício, são as pessoas”, diz idealizador da Escola da Ponte. **Agência Brasil**, Brasília, 9 abr. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>. Acesso em: 13 set. 2018.

TRINDADE, R. Os benefícios da utilização das TIC no ensino superior: a perspectiva docente na E-Learning. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 4, p. 211-233, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNGARETTI, T. *et al.* Problem-based learning: lessons from medical education and challenges for management education. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 14, n. 2, p. 173–186, Mar. 2015.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

VAN MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, Dec. 1979.

VARGAS-D'UNIAM, J.; CHIROQUE LANDAYETA, E.; VEGA VELARDE, M. V. Innovación en la docencia universitaria: una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. **Educación**, Lima, v. 25, n. 48, p. 67-84, enero 2016. Disponível em: www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

VELOSO, G. M.; VEIGA, C. G.; PAIVA, M. A. Escola nova em Montes Claros: apropriações e significados atribuídos à individualização e à socialização (1920-1930). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100247&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

VERGER, J. **Homens e saber na Idade Média**. Tradução: Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 284 p.

VICENTE, P. N. iNOVA Media Lab: do “choque de futuro” a um ecossistema de inovação digital. **Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 16, n. 28, p. 69-75, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

VIEIRA, C. R. **Os significados de "boas práticas" de ensino e sua interface com a docência universitária**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VINCENT-LANCRIN, S., *et al.* **Measuring innovation in education 2019**: what has changed in the classroom? Educational research and innovation. Paris: OECD Publishing, 2019.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>. Acesso em: 17 set. 2020.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. da. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set./dez. 2019b. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4222/3674>. Acesso em: 17 set. 2020.

XAVIER, A. R. C. **Universidade nova: desafios para a prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400726&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1º abr. 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Roteiro para os ganhadores do Prêmio.

O que é inovação educacional para você?

Como a inovação chegou na educação superior?

Por que considerou importante inovar?

O que te motivou a concorrer ao Prêmio ANGRAD?

Como o projeto que você inscreveu no prêmio se relaciona com o restante da instituição?

Se você achar que existe alguma relação entre inovação educacional em administração de empresas e os temas abaixo, comente (temas: o empresariado, a concorrência entre as instituições, as avaliações externas, o corpo docente).

Roteiro para o organizador do I Prêmio ANGRAD

Como a inovação chegou na educação superior?

Por que considerou importante inovar?

Por que decidiram criar o prêmio?

Qual foi o processo percorrido?

Qual a sua visão sobre os casos que se apresentaram?

APÊNDICE B – Informações Gerais dos Casos

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Inovações e mudanças incentivados pela direção da IES	Faculdade privada	Rio de Janeiro	Série de ações	1) Implementar o <i>Project Based Learning</i> . 2) Modernizar a matriz curricular. 3) Proporcionar ao aluno vivências significativas para sua formação, focando além do conteúdo (que é básico).	1) Projetos integradores reais e efetivos, desenvolvidos durante todo o ano e envolvendo empresas, organizações e problemas reais. 2) Espaço curricular para <i>workshops</i> práticos, cursos rápidos de ferramentas fundamentais para a atuação profissional, como programação, <i>design thinking</i> , métodos ágeis de gestão de projetos, <i>big data</i> . Nestes cursos não poderia ter aula expositiva. A metodologia de ensino também deveria ser com projetos “mão na massa”, mesmo que não envolvessem empresas reais.
Atividade Prática Supervisionada (APS)	Faculdade privada	Pernambuco	Projeto multi ou interdisciplinar	1) Proporcionar o diálogo entre teoria e prática, imprescindível à adequada formação acadêmica, provando ao aluno que os conteúdos vistos em sala de aula se conectam e se aplicam na prática. 2) Diminuir a evasão. 3) Incentivar a produção científica; mais monografias no TCC, uma vez que apenas 5% optava por essa modalidade. 4) Manter os alunos motivados durante todo o curso. 5) Proporcionar que eles tenham, o quanto antes, contato com o mercado de trabalho e assim possam ir se acostumando com essa realidade e consigam buscar seu espaço.	A atividade é constituída por estudos dirigidos; pesquisa de campo; produção de trabalho escrito, seguido de apresentação oral. E no semestre seguinte o material final é adaptado e melhorar para um artigo científico completo e com condições de ser submetido a congressos e periódicos.

Continua

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Conecta - desenvolvendo habilidades, gerando diferenciais	Centro Universitário privado	Distrito Federal	Projeto multi ou interdisciplinar	1) Integrar-se à comunidade a qual o [nome da instituição] está inserido – sociedade, mercado e governo. 2) Complementar a formação curricular do estudante, dando ênfase ao desenvolvimento de competências empreendedoras, indispensáveis para o exercício profissional no século XXI. 3) Contribuir para o desenvolvimento econômico e social do [UF] por meio da concepção de negócios de alto impacto e da transferência de tecnologia aplicada ao meio empresarial.	O Conecta é o principal espaço de desenvolvimento das <i>soft skills</i> dentro da IES, é um espaço de inovação e de possibilidade de o aluno desenvolver as habilidades exigidas no século XXI, aglutinando Centro de Empreendedorismo e Inovação, o Escritório de Extensão e Responsabilidade Social e o Laboratório de Inovação Acadêmica.
Núcleo de Práticas de Gestão	Centro Universitário privado	Ceará	Projeto multi ou interdisciplinar	Fazer um levantamento da realidade existente na empresa para depois elaborar um diagnóstico e um conjunto de sugestões para solucionar os problemas identificados nas empresas.	Por meio do o Núcleo de Práticas de Gestão (NPGE) os alunos desenvolveram um projeto de consultoria composto de duas fases: diagnóstico e intervenção.
Consultoria Empresarial	Faculdade privada	São Paulo	Disciplina	Promover uma Consultoria Empresarial numa empresa real para desenvolvimento de uma visão sistêmica. 1) Desenvolver no aluno a capacidade de transformar conhecimentos acadêmicos em aplicações práticas nas empresas, propiciando resultados de crescimento tanto para aluno como a empresa. 2) Treinar, capacitar e alinhar os alunos com as competências profissionais exigidas pelas empresas, conhecidas também como diferenças no mercado de trabalho.	A disciplina Consultoria Estratégica de Negócios (CEN) oferece aos alunos a oportunidade de aplicarem os conhecimentos obtidos até então, por meio da ferramenta Processo de Identificação de Melhoria Operacional (PIMO), que oferece a oportunidade de seguir um fluxo lógico de análise do problema iniciando pelo diagnóstico, análise, determinação da(s) causa(s) do problema passando pela avaliação de possíveis soluções, mensuração, decisão pela melhor solução, gerar iniciativa para solucionar o(s) problema(s), elaboração de plano de ação e acompanhamento da implantação da iniciativa.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
				<p>3) Propiciar ao aluno vivenciar o mundo corporativo real e entender as necessidades da aplicação constante de inovação e criatividade para sobrevivência das empresas.</p> <p>4) Aprimorar a capacidade de trabalhar em equipe e visão referente à importância em realizar/praticar o gerenciamento, sendo uma das ferramentas - o Masterplan - por meio da divisão e coordenação de atividades com os respectivos prazos, além de trabalhar também a habilidade de negociação.</p> <p>5) Desenvolver os passos necessários para a realização de um estudo exploratório.</p> <p>6) Redigir um relatório operacional/estratégico de análise, diagnóstico e recomendações e desenvolver a habilidade de elaborar relatório gerencial, além de aprimorar a capacidade de análise e síntese.</p> <p>7) Desenvolver a capacidade de exposição diante de um público, colocando-se com desembaraço, objetividade, clareza e criatividade com a utilização de recursos Audiovisuais.</p> <p>8) Desenvolver a proatividade, senso de responsabilidade e autonomia.</p>	

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
A formação do administrador do futuro por meio do ensino híbrido metodologias ativas e leituras contemporâneas	Faculdade privada (posteriormente reconhecida como Centro Universitário)	Santa Catarina	Disciplina	Incluir discussões contemporâneas na sala de aula e, mais do que isso, permitir que, a cada aula, os próprios alunos refletissem sobre como atuam nesse mundo de aceleradas e ubíquas mudanças, bem como de supervalorização da aparência e do ter, em detrimento do ser.	Leitura de livros ou capítulos, seguidos de atividades desenvolvidas por meio de metodologias ativas de aprendizagem, dentre as quais se pode citar: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; estudo de caso; seminário; rotação por estações; sala de aula invertida; laboratório rotacional.
Estágio Vivo	Faculdade privada	Distrito Federal	Projeto multi ou inter disciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Superar a compartimentação do saber por meio da integração dos alunos de ADM com os de outros cursos que atuarão em conjunto, na vida real, como os futuros advogados e contadores. 2) Permitir que o aluno associe teoria e prática profissional futura. 3) Possibilitar que o futuro administrador tenha noção das consequências legais de algumas de suas ações, no exercício de cargos de chefia, no futuro. 4) Implantar um modelo de educação dinâmico, capaz de reduzir o absenteísmo e a evasão escolar. 5) Consolidar o modelo educacional da [nome da instituição] e projetar a IES como uma das melhores da região. 	<p>Na Escola de Experiência são apresentados aos alunos exercícios guiados, a partir dos quais são desenvolvidas as competências da profissão.</p> <p>Montou-se um ambiente virtual de produção em forma de arranjo produtivo local, no qual alunos de Direito, Contabilidade e Administração desempenham vários "papéis" simulados. Os exercícios são produzidos pelos professores, sob orientação do Coordenador do curso, a quem incumbe, juntamente com o NDE, determinar as competências e habilidades a serem desenvolvidas.</p>

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento de capacidades empreendedoras em estudantes de Administração	Centro Universitário privado	Paraná	Série de ações	Desenvolver estratégias institucionais direcionadas ao ensino do empreendedorismo que possibilitassem atribuir ao estudante de Administração da [nome da instituição] capacidades empreendedoras reais, para que esse profissional possa atuar de forma diferenciada no mercado.	Reformulação da disciplina de empreendedorismo; criação do <i>Management Experience Program</i> (MEP); criação do Núcleo de Inovação e Empreendedorismo (NIE); desenvolvimento de projetos voltados ao empreendedorismo social; desenvolvimento de ações do Núcleo de Empregabilidade (NEP), voltadas ao intraempreendedorismo; desenvolvimento da pesquisa [nome da atividade] e desenvolvimento de parcerias com instituições que fomentam diferentes formas de empreender.
Criação e implantação do programa de educação dinâmica progressiva	Centro Universitário privado	São Paulo	Série de ações	<ol style="list-style-type: none"> 1) Integrar um processo de avaliação mais amplo e contínuo do Curso de Administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à autoavaliação do Curso, com revisão periódica de Matriz Curricular, Metodologias de Ensino e Conteúdos Programáticos. 2) Num primeiro momento, buscar, pelo menos, voltar ao conceito "B" no Provão/MEC. 3) Contribuir para o aprimoramento da formação do egresso, como cidadão e profissional, para que colabore na melhoria das condições de vida em sociedade. 4) Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. 	Por meio das avaliações periódicas, tornou-se possível acompanhar os pontos fortes e fracos de cada aluno, turma e semestre. Esse fato tem ligação com a avaliação de cada Professor, estabelecendo-se, assim, maior interatividade entre o Corpo Docente e os requisitos do Projeto Pedagógico do Curso, cumprindo-se, de forma efetiva, o processo de autoavaliação.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Metodologias Ativas de Aprendizagem e o Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Administração Desafios e Realizações	Centro Universitário privado	São Paulo	Série de ações	Adequação do projeto pedagógico de curso para uma melhor formação de profissionais em Administração com o apropriado desenvolvimento de competências e habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução 04/05.	Uso de metodologias ativas de aprendizagem na reformulação da estrutura curricular, passando a ter: Uma disciplina integradora por ciclo. Integração horizontal - entre componentes curriculares do mesmo ciclo. Integração vertical – entre componentes curriculares de ciclos diferentes.
O uso da Taxonomia do Bloom para desenvolver competências	Centro Universitário privado	São Paulo	Projeto multi ou interdisciplinar	Para os alunos, que eles sentissem mais engajados nas aulas, vissem o valor das dinâmicas de aprendizagem para realçar seus níveis cognitivos e como essa metodologia poderia ajudar a desenvolver suas competências.	(1) Da competência de cada ciclo (2) deriva um objetivo de aprendizagem, (3) que contém um ou mais verbo de ação (4) relativo a cada nível cognitivo da taxonomia, (5) isso gera uma dinâmica de aprendizagem (6) com seu critério de avaliação, (7) que confirma se a competência foi atendida fechando assim a estrutura.
INTENT: Formação integrada para liderança empreendedora	Faculdade privada	São Paulo	Projeto multi ou interdisciplinar	Oferecer uma educação protagonizada pelos alunos, voltada para o grupo (em oposição a uma educação voltada para o indivíduo) e integrada, tanto em termos de conteúdos como em termos de tratamento do indivíduo integral, em seus processos cognitivos, emocionais e práticos.	O programa é dividido em três ciclos, o primeiro focado na consolidação do time; o segundo na realização de um processo de consultoria com um cliente real e o terceiro no desenvolvimento de um projeto pessoal.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Uma experiência brasileira na formação de lideranças responsáveis para o futuro do planeta	Faculdade privada	Paraná	Série de ações	<ol style="list-style-type: none"> 1) Proporcionar uma experiência de aprendizado customizada, levando em conta as experiências e convicções de cada aluno. 2) Promover um diferencial exclusivo que visa aprimorar o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da interrelação das competências desenvolvidas durante o programa. 3) Proporcionar uma visão sistêmica dos processos corporativos e do mercado de trabalho, valorizando a formação holística que um líder globalmente responsável precisa. 	14 atividades diferenciadas: orientação personalizada; receptivo especial; seminário de contextualização; plano de desenvolvimento pessoal; arquitetura do conhecimento corporativo; <i>coaching</i> ; oficinas de aprendizagem sobre temáticas transversais; desafios experienciais e atividades em grupo; atividades de pesquisas e estudos sobre sustentabilidade; visitas técnicas a empresas; trabalho voluntário corporativo; acesso à módulos internacionais; aceleradora de <i>startups</i> .
Projeto Pedagógico do Curso de Administração	Universidade privada	São Paulo	Projeto multi ou interdisciplinar	Conduzir um processo de mudança radical no Projeto Pedagógico do Curso que tinha como elemento central a introdução de Metodologias Ativas de Aprendizagem com destaque para o <i>Problem Based Learning</i> (PBL) e para os Estudos de Caso.	<p>Fase 1 –Apresentação da situação-problema.</p> <p>Fase 2 – Discussão para formulação e registro do problema, das causas, fatos e tópicos a serem pesquisados.</p> <p>Fase 3 – Levantamento do escopo teórico e/ou de referência para análise e solução do Problema.</p> <p>Fase 4 – Estudo teórico. Visa desenvolver nos alunos competência técnica e habilidade de pesquisa e estudo referenciados.</p> <p>Fase 5 – Síntese de conteúdo sobre a situação-problema apresentada.</p>

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
OPPA em ação Estratégias para Inovação no Ensino	Universidade pública	Paraíba	Série de ações	<p>Implantar um sistema de aprendizagem em ação para a Educação em Administração no Brasil.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Caracterizar as dimensões e o processo de aprendizagem dos alunos. 2) Delimitar um processo de formação docente para a difusão de estratégias de ensino em ação no curso de administração. 3) Identificar o nível de autodirecionamento (estratégias de aprendizagem e motivação) e os estilos de aprendizagem dos alunos de Administração no processo de aprendizagem. 4) Analisar as implicações da difusão das estratégias de ensino ativas na prática reflexiva dos alunos. 5) Analisar a contribuição de estratégias de ensino ativas no nível de autodirecionamento dos alunos. 6) Desenvolver novos formatos e objetos de aprendizagem mediados pela tecnologia, a exemplos de aulas em formato multimídia e casos multimídia. 7) Propor itinerários formativos para elaboração de currículos mais flexíveis para a formação de Administradores. 8) Desenvolver um Sistema de Acompanhamento da Aprendizagem Discente (SAAD). 	Criação do Observatório de Pesquisa e Prática em Administração (OPPA), que empreende diversas ações.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Integração do ensino em administração além dos muros	Universidade pública	Mato Grosso	Série de ações	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desenvolver estratégias em atividades de ensino-aprendizagem que envolvam a pesquisa e extensão junto a comunidade local e regional. 2) Desenvolver atividades que incentivem o empreendedorismo realizar parcerias com a comunidade externa empresarial, do setor público e não governamental. 3) Realizar atividades interdisciplinares valorizando os mecanismos e o canal de aprendizagem dos discentes. 4) Buscar mecanismos para as disciplinas serem vistas pelos acadêmicos como uma rede de saberes para o desenvolvimento da atuação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador; - O empresário na universidade; - Excursão Rural; - Projetos contínuos realizados pelos alunos, ações de extensão realizadas com adolescentes do segundo grau em atividades preparativas para ingresso no primeiro emprego e uma atividade esportiva com toda a universidade; - Participação em processos formativos com metodologia de palestras temáticas fora da sala de aula.
Modelo Inovador	Centro Universitário privado	Paraná	Série de ações	<ol style="list-style-type: none"> 1) Transformar a experiência de aprendizagem, estabelecendo uma relação proximal com a realidade profissional do administrador (aprendizado significativo). 2) Desenvolvimento de competências e habilidades, tais como: análise, síntese, criatividade, interpretação, tomada de decisão, expressão, comunicação, raciocínio lógico, crítico e reflexivo, capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos, entre outras, por meio de problemas e desafios reais e experimentais (ou simulados). 3) Transformar o município em um centro de ensino superior de excelência e formar profissionais altamente qualificados nas diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Administração, visando dar respostas às demandas e desafios postos pela sociedade. 	<p>A proposta em curso no curso de Administração da [nome da instituição] se assenta nos seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração entre teoria e prática. - Atividade com foco em desenvolver competências. - Aprendizagem baseada em competências. - Visão empreendedora. - Movimento <i>Maker</i>. - Projeto Integrador. - Estudo e Aprendizado Independente. - Plano de Aprendizagem. - Preceptoria/Mentoria. - Competências Pessoais e Profissionais. - Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Implementação de uma metodologia inovadora de ensino através da utilização de situações-problema reais e regionais	Centro Universitário privado	São Paulo	Projeto multi ou interdisciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalhar com diversas ferramentas de diagnóstico empresarial e com metodologias inovadoras de aprendizagem. 2) Melhorar a compreensão dos conteúdos abordados nas disciplinas. 3) Trabalhar o conceito de estudo de caso real, contextualizado, onde o estudante possa participar como protagonista. 4) Estreitar laços e possuir uma maior e mais efetiva aproximação com os principais <i>Stakeholders</i> da região, com a intenção de ganhar reconhecimento por meio da ação acadêmica e social. 5) Possibilitar ao aluno a vivência de participar em decisões estratégicas de uma empresa real. 6) Incentivar o trabalho colaborativo e em equipe. 7) Permitir ao aluno, ao apresentar seu trabalho final aos empresários, mostrar seu talento e, eventualmente, ter uma oportunidade de estágio ou emprego. 8) Estimular o interesse do aluno pelo empreendedorismo. 9) Criar um banco de estudo de casos regionais e servir de referência. 	<p>Alunos e professores que trabalhariam junto com a empresa no mapeamento do problema e na busca de soluções inovadoras, criativas, simples, exequíveis e viáveis.</p> <p>Os alunos se reuniram em grupos de cinco com a obrigatoriedade de o grupo contemplar um aluno de primeiro semestre, durante cinco dias.</p>

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Consultoria na prática	Universidade pública	Pará		Aproximar a teoria aprendida em sala de aula com a realidade das micro e pequenas empresas, bem como prestar auxílio ao desenvolvimento dos negócios locais.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Capacitação e aprendizado teórico sobre consultoria organizacional – Aulas expositivas, <i>workshops</i>, debate em sala de aula. 2) Prospecção de empresas e adesão ao projeto Mapeamento de possíveis clientes; Visita prospectiva às empresas da comunidade - Apresentação do projeto aos empreendedores; Assinatura do termo de adesão. 3) Diagnóstico empresarial e relatório de devolutiva - <i>Workshops</i> sobre técnicas de entrevistas; observação; construção de ferramenta de diagnóstico empresarial; Consolidação dos dados; Confecção do relatório de devolutiva. 4) <i>Feedback</i> e Construção do plano de ação de melhoria - Preparação da visita de <i>feedback</i>; Construção das sugestões em forma de plano de ação; Reunião de devolutiva; validação das ações propostas. 5) Acompanhamento das ações propostas – Visitas periódicas de acompanhamento do plano de ação das empresas atendidas.

Continuação

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
A prática colocada em prática implantação de interdisciplinaridade por meio de um novo currículo no curso de administração	Centro Universitário privado	Paraná	Projeto multi ou interdisciplinar	Implantar um currículo, que privilegiasse a interdisciplinaridade por meio de metodologias ativas em dois sentidos: (a) mudanças de atuação dos discentes e docentes no espaço escolar, sendo os primeiros atuantes em seu processo de aprendizagem e (b) a criação de disciplinas na forma de PBL em cada módulo do curso.	1) Elaborar nova grade curricular, com foco em grandes temáticas. 2) Elaborar a matriz de Conteúdo. 3) Elaborar as ementas das disciplinas. 4) Elaborar as Rotas de Aprendizagem.
Simulação empresarial	Centro Universitário privado	Minas Gerais	Projeto multi ou interdisciplinar	1) Fomentar o olhar para as teorias aprendidas nos estudos vivenciados em sala de aula e sua aplicabilidade. 2) Identificar limitações de aprendizado para o desenvolvimento de ações de intervenções que possam sanar essas limitações e elevar as competências dos discentes. 3) Desenvolver habilidades de gestão e liderança. 4) Desenvolver visões acerca de oportunidades de mercado, fomentando, assim, o perfil empreendedor nos âmbitos intraempreendedorismo e empreendedorismo mercadológico. 5) Desenvolver e fomentar uma visão social com contribuição para a sociedade.	Criar empresas de segmentos específicos, em equipes, que serão responsáveis pela administração destas e irão competir entre si, com base nas análises mercadológicas, nas conjunturas micro e macro econômicas, nas análises contábeis e financeiras e nas informações mercadológicas. As simulações corresponderão ao mês de venda que será estipulado pela professora e várias decisões serão tomadas.

Conclusão

Título	Categoria IES	Estado	Escopo	Objetivos	Ações
Projeto de extensão UNIBEM	Universidade privada	Santa Catarina	Projeto multi ou interdisciplinar	<p>Inserção de situações-problema de organizações locais, sejam elas públicas, privadas ou da sociedade civil organizada, em sala de aula, para que, por meio da aprendizagem baseada em problemas, os alunos estudem os desafios das organizações parceiras do projeto, propondo caminhos e soluções.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Desenvolver ações de extensão de suporte à gestão de organizações da sociedade civil organizada, seus participantes, trabalhadores e organizações governamentais, buscando a sua autonomia e sustentabilidade. 2) Fortalecer a integração de diferentes áreas de conhecimento e o tripé ensino- pesquisa-extensão na perspectiva da gestão. 3) Estimular e capacitar as organizações públicas, privadas e não governamentais para que estruturem e desenvolvam de forma autônoma a sua gestão e tenham sustentabilidade. 4) Inserir a realidade das organizações locais em sala de aula, promovendo um ensino prático e voltado às demandas regionais. 5) Socializar as atividades desenvolvidas com a comunidade. 	<p>Por meio de um convênio de cooperação, uma instituição se dispõe a ter uma problemática trabalhada pelos alunos, durante o período de uma disciplina. Após o período destinado a elaboração dos trabalhos, o responsável pela organização estudada é convidado a participar de uma sessão de apresentação dos trabalhos, onde cada grupo apresenta as suas propostas e sana as possíveis dúvidas dos representantes da organização parceira.</p>
Método Trezentos com ênfase no <i>Peer Instruction</i> para o curso de administração	Universidade privada	São Paulo	Disciplina	<p>Reduzir o índice de reprovações nas disciplinas de exatas, por meio de utilização de metodologias ativas de ensino, como uma evolução a monitoria tradicional.</p>	<p>Os alunos que têm um desempenho positivo, em uma avaliação de lógica e matemática, são a serem monitores dos colegas. O projeto tem como foco a utilização dos métodos <i>Peer Instruction</i> e Método Trezentos.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

ANEXO A – Regulamento do Prêmio ANGRAD 2018

REGULAMENTO

*Práticas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem da ANGRAD
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*

1ª. Edição – 2018

São Paulo, Março de 2018.

REGULAMENTO DO PRÊMIO ANGRAD 2018

APRESENTAÇÃO

Art. 1º - O Prêmio ANGRAD, promovido pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD, tem por objetivo reconhecer as Instituições de Ensino Superior – IES – Coordenadores, Docentes e Discentes que têm inovado no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Administração, assim como apresentado reflexões sobre essa temática, de tal forma a contribuir, principalmente, com a melhoria da qualidade das IES associadas à ANGRAD e, complementarmente, às demais IES que atuam com o curso de Administração no Brasil.

Art. 2º - Gestores Acadêmicos (Reitores, Diretores); Coordenadores de Curso de Administração; Chefes de Departamento; Docentes e Discentes dos Cursos de Administração de todo o país podem participar do prêmio, desde que tenham implementado **Experiências Inovadoras** (finalizadas ou em andamento) em sua IES e que tenham alcançado mudança substantiva, quantitativa e qualitativa, no processo de ensino e aprendizagem em Administração, ao longo de, pelo menos, 2 anos.

§ Único – A pessoa responsável pela inscrição no Prêmio ANGRAD é o (a) Coordenador (a) de Curso de Administração ou outra pessoa cujo cargo seja equivalente.

DA CATEGORIA DE PREMIAÇÃO

Art. 3º - O Prêmio ANGRAD possui a seguinte categoria de premiação:

Experiências Inovadoras de Ensino e Aprendizagem

Destinada às experiências que tenham como foco a inovação nas práticas de ensino e aprendizagem adotadas pela IES (promovidas por equipe de Gestores, Coordenadores, Docentes e, em alguns casos, Discentes), ou seja, nas quais se alcançaram resultados substantivos, quantitativos e qualitativos, ao longo de, pelo menos, 2 anos.

§ 1º – As experiências inovadoras de Ensino e Aprendizagem serão analisadas, região a região do país, respeitando-se a diversidade de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos locais e terão uma distribuição (provável e proporcional à quantidade de IES que ministram cursos de Administração em cada uma das 5 grandes regiões do país, conforme dados mais recentes do Ministério da Educação - MEC) em 3 categorias:

- a) Número de INSCRITOS (sem limite de participantes);
- b) Número de FINALISTAS - 24 IES;
- c) Número de PREMIADOS - 12 IES.

§ 2º – Experiências isoladas ou individuais de docentes, ou seja, sem o apoio e o reconhecimento institucional da Coordenação de Curso ou mesmo da IES, apesar de meritórias, não serão consideradas para efeitos do Prêmio ANGRAD.

DAS INSCRIÇÕES E PRAZO

Art. 4º - O período de inscrições será das 8h do dia **12 de março de 2018** até 23h59 do dia **21 de maio de 2018** (horário de Brasília-DF). A inscrição deverá ser realizada através do sistema de inscrição online disponível no endereço eletrônico - <https://goo.gl/forms/aGxnXTS0SgXGSyfs2>.

§ 1º – O valor de inscrição no Prêmio ANGRAD é de R\$ 590,00 por iniciativa inscrita.

§ 2º – Para cada iniciativa inscrita no Prêmio ANGRAD, a IES terá direito à uma (1) inscrição gratuita no ENANGRAD 2018.

§ 3º – O pagamento da inscrição para o Prêmio ANGRAD será feito a partir do site do ENANGRAD 2018 a partir do mês de abril de 2018.

Art. 5º - O processo de inscrição implica em três tipos de documentação:

- a) A primeira documentação consiste no preenchimento da ficha de inscrição - <https://goo.gl/forms/aGxnXTS0SgXGSyfs2>;
- b) A segunda documentação consiste no preenchimento de formulário sobre a iniciativa inovadora de ensino e aprendizagem, formulário de participação, fotos e imagens, logomarca da IES - <https://goo.gl/forms/zakpq4cKurnjIONw1>.
- c) A terceira se refere ao pagamento realizado no site do ENANGRAD 2018.

§ 1º - Os dados cadastrais serão conferidos e no caso de preenchimento incorreto da ficha de inscrição, o cadastro não será validado.

§ 2º - Após concluir a inscrição, o proponente receberá um aviso, por e-mail em até 48 horas do envio das documentações, a confirmação de sua participação no prêmio. Em caso de pendências com documentos ou arquivos, o proponente receberá uma notificação para regularizar a situação e efetivar a inscrição do processo.

§ 3º - Em caso de o proponente não enviar a documentação pendente no prazo estipulado pelos organizadores, a inscrição será desconsiderada para efeitos de premiação.

Art. 6º - Documentos necessários para efetivar a inscrição:

- a) Ficha de inscrição devidamente preenchida;
- b) Formulário de Relato da Experiência, enviado no formato PDF, conforme modelo disponibilizado pela coordenação do Prêmio;
- c) Formulário de Autorização Para Participação, conforme modelo anexo neste Regulamento;
- d) Imagens digitais para publicação que documentem o projeto/iniciativa e a IES com resolução mínima de 300dpi e formato JPEG. Enviar de 3 a 6 imagens no máximo;
- e) Logomarca da IES – arquivo digital com resolução mínima de 300dpi e em formato JPEG.
- f) Comprovante de pagamento da inscrição, via site do ENANGRAD 2018, como anexo do Formulário de Relato de Experiência.

§ 1º - O preenchimento incorreto, bem como a falta de encaminhamento da documentação exigida para a avaliação das propostas implicará na eliminação da IES no Prêmio ANGRAD.

§ 2º - Ao se inscrever no Prêmio ANGRAD a IES autoriza de forma total, definitiva, irrevogável e irretratável, os direitos autorais patrimoniais sobre as fotos e informações cedidas para a ANGRAD, para as finalidades de compor materiais publicitários, promocionais, institucionais do Prêmio.

DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Art. 7º - As práticas inovadoras serão analisadas e avaliadas pela equipe técnica da ANGRAD e julgadas por membros do Comitê Acadêmico e Estratégico.

§ 1º - Diretores e Representantes Regionais da ANGRAD; Acadêmicos e Pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem e representantes de parceiros estratégicos da ANGRAD constituem o **Comitê Acadêmico** que atribuirá notas de 5 a 10 nas Práticas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem.

§ 2º - As inovações em ensino e aprendizagem serão avaliadas de maneira contextualizada, conforme realidade da IES, assim como da região geográfica de origem, ou seja, serão valorizadas as experiências que alcançaram resultados, quantitativos e qualitativos, considerando-se o “antes e o depois” e também perante a realidade local, interna e externa à IES.

§ 3º - Em princípio, serão escolhidas IES de todo o território nacional, buscando-se respeitar as particularidades locais, bem como a proporcionalidade de IES que possuem o curso de Administração, ou seja, espera-se selecionar **24 IES FINALISTAS**.

§ 4º - No caso de não haver inscrições suficientes, em quantidade e qualidade, para efeitos de premiação, a organização do Prêmio ANGRAD não se obriga a reconhecer as 24 IES, conforme citadas no § 3º.

§ 5º - Representantes do Conselho Empresarial da ANGRAD; Diretores da ANGRAD; Representantes do MEC e Presidentes dos parceiros estratégicos da ANGRAD constituem o **Comitê Estratégico** que analisará as **24** experiências inovadoras **FINALISTAS** e selecionará as 12 experiências a serem **PREMIADAS**.

§ 6º - Espera-se selecionar **12 IES**. No caso de não haver IES suficientes, para efeitos de premiação, a organização do Prêmio ANGRAD não se obriga a reconhecer as 12 IES, conforme citadas no § 5º.

DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Art. 8º - Para avaliação das práticas inovadoras o Comitê Acadêmico atribuirá notas de 5 a 10 considerando-se os seguintes critérios e pesos:

- a) **Mudança substantiva:** em relação às práticas anteriores (diferença entre o “antes e o depois” da implementação da inovação), ou seja, que podem ser traduzidas em termos quantitativos e/ou qualitativos; (25%)
- b) **Método utilizado e Potencial de reprodução:** consistência metodológica da experiência inovadora de ensino e aprendizagem, assim como o potencial da replicação em outras IES; (30%)
- c) **Inovação da proposta:** quanto à concepção da iniciativa, ao processo empreendido e os resultados alcançados (25%).
- d) **Envolvimento de atores:** na experiência, de tal forma a ampliar ou consolidar formas de acesso e diálogo entre os participantes; (10%)
- e) **Utilização responsável dos recursos:** disponíveis, interna e externamente às IES, ou seja, que estimulam práticas autônomas e que podem vir a ser autossustentadas. (10%)

§ Único – A questão 7, referente às “Perspectivas e Reflexões sobre a IES e o Ensino e Aprendizagem nos próximos 20 anos”, do Formulário de Relato de Experiência Inovadora é **opcional**, e receberá uma nota de 0 a 10, **gerando um bônus proporcional de até 10% na média final** (por exemplo: se receber a nota 10 nesta questão, receberá 10% de bônus, nota 9, receberá a 9%, e assim por diante, na média final).

Art. 9º - A avaliação das propostas inscritas e consideradas válidas ocorrerá no estilo “duplo cego”, ou seja, cada experiência será lida por, pelo menos, 2 avaliadores do Comitê Acadêmico.

§ 1º Caso ocorra empate na avaliação das experiências, conforme descrito no Art. 7º § 1º, a Coordenação do Prêmio ANGRAD utilizará a nota atribuída às perspectivas e reflexões sobre o ensino e aprendizagem em Administração como forma de desempate.

§ 2º Caso persista o empate, o Comitê Acadêmico e a Coordenação do Prêmio ANGRAD serão responsáveis pelo desempate final.

Art. 10º - O Comitê Estratégico analisará as IES FINALISTAS e decidirá, por consenso, preferencialmente, as IES a serem premiadas por suas práticas inovadoras de ensino e aprendizagem.

§ 1º - O Comitê Estratégico buscará seguir a proporcionalidade de IES por região brasileira.

§ 2º - Em não havendo consenso entre os membros do Comitê Estratégico, pode-se adotar outra forma de avaliação e seleção que os membros deste Comitê considerarem mais adequado.

§ 3º - O Comitê Estratégico possui autonomia para decidir sobre casos omissos a esse Regulamento.

DO JULGAMENTO

Art. 11º - As experiências inovadoras de ensino e aprendizagem em Administração, assim como as perspectivas e reflexões, serão avaliadas em quatro etapas:

- a) Validação da Ficha de Inscrição (caráter eliminatório);
- b) Análise preliminar e validação da documentação enviada (caráter eliminatório);
- c) Avaliação das práticas pelos Comitês Acadêmico e Estratégico (caráter classificatório);
- d) Definição das IES FINALISTAS, PREMIADAS (caráter classificatório).

Art. 12º - Caberá aos Comitês Acadêmico e Estratégico tomarem quaisquer decisões sobre alguma situação que não esteja prevista nesse regulamento.

A PREMIAÇÃO

Art. 13º - Serão concedidos os seguintes prêmios:

- ✓ Diploma aos FINALISTAS;
- ✓ Diploma e reconhecimento público no ENANGRAD 2018 aos PREMIADOS;
- ✓ Convite aos PREMIADOS para um painel exclusivo no ENANGRAD 2018;
- ✓ Convite VIP, aos FINALISTAS, para jantar de gala do ENANGRAD 2018;

Prêmio ANGRAD

Data
09/03/2018
VFinal

Inovação em Ensino e Aprendizagem

- ✓ Aos PREMIADOS, encontro exclusivo com o Conselho de CEOs da ANGRAD;
- ✓ Publicação das experiências inovadoras e reflexões estratégicas dos FINALISTAS e PREMIADOS;
- ✓ Direito de uso da marca “Prêmio ANGRAD” 2018 – durante 12 meses pelos FINALISTAS e PREMIADOS.

§ Único – Haverá certificado de participação para todos os inscritos.

DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E DOS DIREITOS DE USO

Art. 14º - A divulgação dos resultados será realizada pela ANGRAD até a data limite de **26 de agosto de 2018** e será realizado por meio de comunicação direta aos vencedores durante o ENANGRAD 2018 e pelos canais de comunicação *online*.

§ 1º - A ANGRAD criará um banco de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem para divulgação aos seus associados.

§ 2º - A divulgação das experiências inovadoras em ensino e aprendizagem das IES deverá ocorrer com utilização obrigatória do nome da ANGRAD.

§ 3º - Os prêmios serão entregues durante o ENANGRAD 2018. Os vencedores serão automaticamente inscritos no Encontro podendo indicar um representante caso o titular da proposta não possa comparecer.

§ 4º - As IES e Professores vencedores se comprometem a compartilhar suas experiências e suas práticas com outras organizações, resguardando informações de caráter confidencial.

§ 5º - A ANGRAD dará todos os créditos da produção intelectual dos projetos vencedores a aqueles que forem discriminados como responsáveis pelos mesmos na Ficha de Cadastro.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 15º - A inscrição da proposta implica na aceitação pela (s) IES e pelo (s) autor (es), de forma ampla e irrestrita, de todas as exigências e disposições deste regulamento, acarretando sua desclassificação o descumprimento de qualquer desses artigos.

§ Único - Os casos omissos serão resolvidos pelo comitê organizador do Prêmio ANGRAD.

Art. 16º - Este Regulamento entra em vigor a partir da data da sua divulgação e será aplicado na Premiação do ano de 2018.

ANEXO 1 – MODELO DE AUTORIZAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

AUTORIZAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

ANO DE 2018

A _____ (nome da IES) _____, inscrição no CNPJ sob o nº _____, através de seu representante legal, Sr. (a) _____, portador(a) da Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____, (cargo na IES) _____, DECLARA, para fins de direito, que não há impedimento em relação à participação da IES no **Prêmio ANGRAD 2018** e que concorda e aceita as regras estabelecidas no Regulamento do Prêmio para o ano de 2018.

Por ser a expressão da verdade, firma a presente.

_____, _____ de _____ de 2018

 ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO E
 CARIMBO DA IES

_____, _____ de _____ de 2018

 ASSINATURA DO REPRESENTANTE LEGAL DA IES
 QUALIFICADO E CARIMBO DA IES

ANEXO B – Parecer da Comissão de Ética

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 132/2020

Projeto: **“Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio Angrad 2018”**

Interessadas: Carla Campana e Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: **“Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio Angrad 2018”**, de autoria da pesquisadora de Doutorado: Carla Campana, orientanda do Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior.

Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 26 de agosto de 2020

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br