



O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO SOB A ÓTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS

RAFAEL DEOLINDO PEREIRA

Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy

rafael_deolindo@hotmail.com

PAULO CÉSAR DE ALBUQUERQUE MACEDO

Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy

pcamacedo@uol.com.br

ALEXANDRE MENDES NICOLINI

Unigranrio

alexandre.nicolini@unigranrio.edu.br

RESUMO

O objetivo central desse trabalho é o de investigar, sob a ótica da aprendizagem organizacional, possíveis diferenças de concepção e utilização dos Projetos Pedagógicos de Curso entre as IES públicas e privadas. Para a consecução do objetivo proposto, a montagem do referencial teórico sobre PPC foi baseada apenas nos autores que notoriamente abordam o tema com um viés direcionado à gestão de ensino. Considerando os PPCs como catalisadores de esforços e competências coletivas e individuais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, foram utilizadas as perspectivas de análise da aprendizagem organizacional sob a forma social e da aprendizagem pela ação, para responder se existem diferenças entre os processos relacionados ao PPC nas IES públicas e privadas no cenário brasileiro. Na análise dos dados estabeleceram-se comparativos entre esses cenários distintos ao observar os elementos teóricos de aprendizagem organizacional presentes nos processos de concepção e difusão dos PPCs. Os resultados apontam que não existem diferenças consideráveis no trato dos elementos relacionados ao PPC por parte dos atores que vivenciam este diariamente na gestão de ensino superior.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso, Aprendizagem Organizacional, IES Públicas e IES Privadas;

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem organizacional ganhou destaque nos estudos sobre organizações e modelos gerenciais nos últimos anos como importante ferramenta no desenvolvimento de diferenciais competitivos para as empresas. Criar novas competências para satisfazer as demandas de mercados cada vez mais exigentes, tornou-se premissa para as empresas que desejem prosperar ou simplesmente sobreviver nos dias de hoje.

A proposta de cunho legal para os Projetos Pedagógicos de Curso na gestão do ensino superior, prevista na Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes Básicas da Educação – LDB, se aproxima bastante dos conceitos de aprendizagem organizacional, uma vez que prevê um processo de construção coletiva dos envolvidos, consolidando o conhecimento em um documento institucional, que funciona como repositório.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) atende às exigências legais, mas pode ser reconhecido como um veículo capaz de explicitar a leitura institucional por meio dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que em consonância com os anseios da IES e de sua comunidade acadêmica, gera uma relação de identidade frente ao contexto social em que está inserido. (SANCHES, 2009; ANDRADE; AMBONI, 2002).

Desta forma, estudar os PPCs nas IES torna-se uma necessidade latente para o segmento da gestão destas organizações, uma vez que poucas áreas possuem uma ferramenta que consegue transitar com tanta fluidez entre as esferas legal e estratégica, funcionando como uma espécie de manual prático para a gestão de cursos, desde que bem concebido e compreendido pelos atores que o vivenciam.

Existe todo um referencial que aponta para os processos de concepção e utilização do PPC nas IES enquanto instrumento de aprendizagem organizacional. Contudo, fica o questionamento se existem diferenças nesses processos entre IES públicas e privadas no cenário brasileiro.

O objetivo central desse trabalho é o de investigar, sob a ótica da aprendizagem organizacional, possíveis diferenças de concepção e utilização do PPC entre as IES públicas e privadas. Para a consecução do objetivo proposto, a montagem do referencial teórico sobre PPC foi baseada apenas nos autores que notoriamente abordam o tema com um viés mais direcionado para uma visão administrativa. Apesar de compreendermos a dificuldade de desassociar o tema PPC aos aspectos pedagógicos, pela própria essência de criação do documento, o foco do trabalho se prendeu a uma abordagem mais direcionada à gestão de ensino nas IES.

O trabalho foi estruturado em seis seções, sendo a primeira a introdução, que contextualiza o estudo e apresenta os aspectos iniciais da abordagem, a segunda o referencial teórico responsável pela apresentação dos construtos teóricos que serviram de base à pesquisa, uma terceira parte onde são expostos os aspectos metodológicos utilizados, uma quarta seção dedicada à exposição dos dados coletados, uma quinta subdivisão dedicada à análise de dados e finalmente a sexta parte onde são apresentadas as conclusões do artigo científico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Os Projetos Pedagógicos de Curso são instrumentos formais das Instituições de Ensino estabelecidos pela Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes Básicas da Educação – LDB em seus artigos 12, 13 e 14, contendo os principais parâmetros para a prática educacional de cada

curso da instituição em um processo cíclico constante de análise, construção/reconstrução, implantação e avaliação.

A construção do PPC precisa ser orientada para conter o conjunto de métricas organizacionais e operacionais que direcionam a prática pedagógica do curso, sua matriz curricular, as ementas das disciplinas, a bibliografia de referência, o perfil desejado dos concluintes, dentre outros aspectos referentes ao andamento do curso, tudo parametrizados pelas diretrizes curriculares nacionais (DCNs), estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRITO, 2008).

Indo além do aspecto legal, os PPCs constituem um importante elemento estratégico para as instituições de ensino superior. Segundo Gaspar (2010), o Projeto pedagógico dos cursos de graduação pode ser entendido como uma estratégia a ser desenvolvida e alcançada, em que a universidade identifica desenvolve o conhecimento individual e coletivo de seus professores, alunos, funcionários e *stakeholders*.

Corroborando com esse raciocínio, Andrade e Amboni (2002) e Stocco (2011) afirmam que o PPC é mais abrangente do que apenas uma obrigação legal da instituição junto aos órgãos regulamentadores e avaliadores; esse se traduz na ideologia de uma instituição, a consolidação de suas ideias educacionais, sobre a própria instituição e seu contexto de inserção social, sobre o curso, sobre as metodologias de ensino e pesquisa aplicadas, sobre o perfil de formação do egresso e de como esses elementos interagem entre teoria e prática na concepção do currículo.

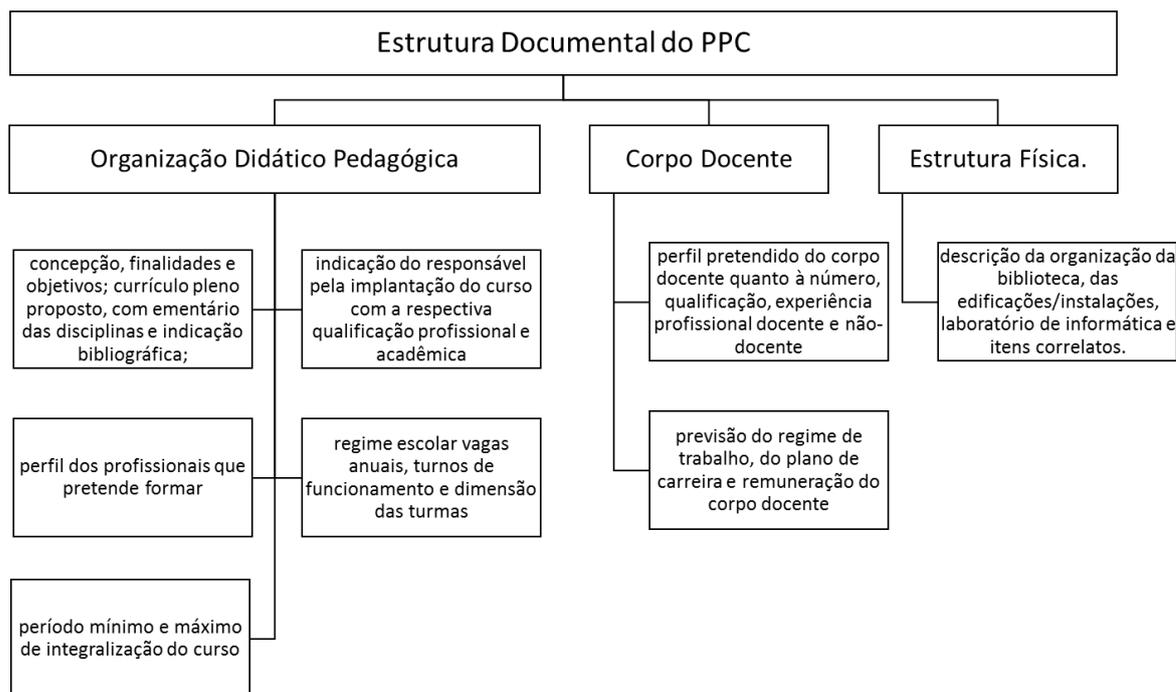
Dentre as ações e políticas institucionais, o Projeto Pedagógico merece destaque pelo fato de servir como norteador das atividades acadêmicas e impactar diretamente em diversas searas políticas tais como: contratação, capacitação e desenvolvimento docente, processo seletivo de ingressos, perfil do egresso, infraestrutura física, administrativa e pedagógica da IES (SANCHEZ, 2009).

2.1.1 Componentes de um Projeto Pedagógico de Curso

As dimensões e componentes básicos de um PPC são definidos com base na Lei n.º 9.394/1996 – LDB e através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Por se tratar de um instrumento ao mesmo tempo legal e institucional, o projeto pedagógico de cursos apresenta uma linha estrutural com componentes em comum que compõem um formato praticamente padronizado de confecção. O diferencial de cada IES está na maneira como esses elementos estão organizados e no próprio conteúdo constituído.

Os autores Tachizawa e Andrade (1999, p.113) apresentam uma contribuição sobre os elementos que devem compor o projeto pedagógico de cada curso divididos em três grandes dimensões: Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Estrutura Física, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Estrutura Documental do PPC



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Tachizawa e Andrade (1999, p.113).

A confecção do PPC precisa acompanhar a dimensão de sua abrangência do ponto de vista legal, estratégico e institucional. A maioria dos autores que se debruçam sobre o tema (TACHIZAWA; ANDRADE,1999; VEIGA,2003; BRITO,2008; SANCHES, 2009; COLOMBO, 2013) acreditam que o Projeto Pedagógico deve emergir de uma construção coletiva, organizada e atrelada à prática. Por outro lado, alguns autores afirmam que não existe uma formulação precisa, ou um passo-a-passo estruturado para a sua confecção; existem tanto boas práticas, quanto anomalias que precisam ser observadas (ANDRADE; AMBONI, 2002; ANASTASIOU,2010).

Sobre esse aspecto geral da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, Veiga (2003) discorre sobre a existência de duas vertentes: uma apoiada na elaboração burocrática e mera cumpridora de normas técnicas e outra da instituição de inovações que utiliza o projeto pedagógico de curso como documento propulsor para mudanças organizacionais.

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A aprendizagem organizacional (AO) pode ser considerada como o estado de mudança no comportamento e nos rumos de uma organização através de novos conhecimentos e habilidades, capazes de gerar inovações que impactam na evolução e na competitividade da empresa a um médio e longo prazo (ANTONELO et al., 2011).

Os primeiros registros de estudos sobre aprendizagem organizacional eram fortemente relacionados ao campo de estudos do comportamento organizacional na década de 1950. Nas décadas seguintes, o tema foi bastante explorado e desdobrado por diversas vertentes de pesquisa assumindo traços diferenciados (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005).

No cenário recente, a aprendizagem organizacional desponta como o meio pelo qual as empresas devem buscar, manter e aperfeiçoar diferenciais competitivos, fortemente relacionados com a produtividade e a inovação, para fazer frente a mercados dominados pela incerteza e constantes avanços tecnológicos (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005).

Sobre esse aspecto Bastos, Gondim e Loiola (2004, p.220) afirmam que:

A instabilidade do cenário mundial atual, que desencadeia mudanças contínuas nos sistemas sociais, repercute na configuração de novos formatos organizacionais e na adoção de modelos gerenciais. Esses modelos gerenciais, por sua vez, demandam trabalhadores e gestores dispostos a aprender, pois é a capacidade de aprender que permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar, processar e reter novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva.

O atual contexto de complexidade e de instabilidade dos ambientes em que as IES estão inseridas, faz com que as organizações busquem formas mais eficientes de adaptação, podendo a aprendizagem organizacional contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de respostas viáveis para essas demandas. Contudo, os estudos já realizados sobre esse tema apontam para uma teia complexa e abrangente de abordagens que conduzem para as mais variadas perspectivas (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2010; DA SILVA; LEITE; PITOMBO, 2011).

Souza-Silva (2005) observa que os estudos sobre a aprendizagem organizacional estão geralmente próximos do mapeamento dos caminhos pelos quais as organizações concebem e organizam conhecimento e agregam-no a sua cultura e rotina, desenvolvendo e aproveitando competências inerentes aos seus recursos humanos.

Corroborando com este raciocínio, Ruas, Antonello e Boff (2005) definem a aprendizagem organizacional como:

[...] um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem — formais e informais — no contexto organizacional.

Existe uma clássica discordância teórica acerca do conceito de aprendizagem organizacional (AO), alguns autores adotam a corrente de que a capacidade de aprender estaria ligada ao ser humano que faz parte das organizações e não na organização em si, o processo de difusão do conhecimento nas organizações é que seria responsável pela metáfora que se atribui à aprendizagem organizacional (LUCENA; MELO, 2006). Nesse caso, segundo Wang e Ahmed (2003), o conhecimento organizacional ficaria armazenado temporariamente no cérebro das pessoas, na forma de experiência, habilidade e capacidade, e também nas organizações na forma de documentos, arquivos, regras, regulações e padrões.

A outra vertente teórica, reconhecida como organizações de aprendizagem (OA), defende a ideia de que a organização realmente não possui cérebros, ela conta com sistemas cognitivos e de memória baseados nos indivíduos que as compõem. As organizações aprendem a partir da soma das capacidades de aprendizagem das pessoas quando essas adquirem novos conhecimentos ou quando a organização incorpora novos integrantes.

Nicolini (2007) aponta a dicotomia entre as teorias descritivas e as teorias prescritivas ao colocar como público alvo da aprendizagem organizacional os acadêmicos que têm como objetivo a construção teórica, utilizando-se de coletas de dados sistemáticas. Já no caso das organizações que aprendem, o interesse é maior por parte dos profissionais que extraem de suas experiências como consultores prescrições prontas cujo objetivo seria a melhoria do desempenho organizacional.

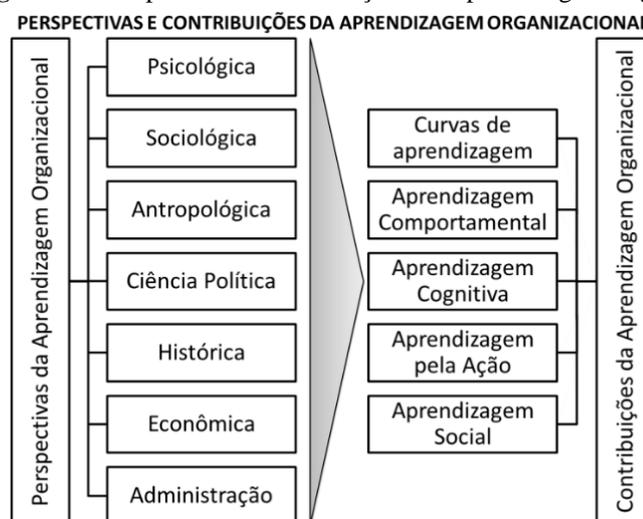
Em uma interseção dessas duas proposições, a aprendizagem organizacional pode se desenhar em um cenário bastante comum em que, uma vez contratados pelas empresas, os indivíduos já carregam consigo uma bagagem de conhecimentos tácitos e ideias que são renovadas diariamente com a observação do cenário ao redor e a absorção de novas informações dentro e fora da organização, sejam através de treinamentos diretos ou mesmo vivências do dia a dia, que atrelados à capacidade cognitiva de cada um produzem em vários casos estoques robustos de conhecimento e criatividade que são compartilhados com outros indivíduos, nem tão atuantes nesse exercício, através da interação social.

Para além das tensões conceituais já apresentadas, o construto de aprendizagem organizacional ainda se desdobra em várias perspectivas para atender demandas variadas, que vão desde os estudos os quais simplesmente o utilizam como guarda-chuva teórico para embasar campos ainda em desdobramento, até pesquisas que efetivamente tentam resolver questões ainda em aberto desde os textos seminais sobre o tema.

Sobre esse aspecto, a taxionomia temática da Aprendizagem Organizacional proposta por Antonello e Godoy (2010) é bastante completa e atual, tendo em vista que foi realizada com base no mapeamento dos autores e da produção acadêmica mais relevante sobre o tema nos últimos anos, o que permitiu dividir a AO nas perspectivas: Psicológica, Sociológica, Antropológica, da ciência política, Histórica, Econômica, da ciência da Administração, cada qual com suas respectivas subdivisões e desdobramentos.

Em um segundo momento, as autoras agrupam as contribuições do campo em grupos distintos: (a) curvas de aprendizagem; (b) aprendizagem comportamental; (c) aprendizagem cognitiva; (d) aprendizagem pela ação e (e) aprendizagem social. Esses elementos podem ser observados na figura 2.

Figura 2 - Perspectivas e Contribuições da Aprendizagem Organizacional



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Antonello e Godoy (2010, p. 34-43)

Para o desenvolvimento desse trabalho, tomou-se como base a concepção dos Projetos Pedagógicos de Curso como catalisadores de esforços e competências coletivas e individuais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na expressão da vontade institucional (SANCHES, 2009; ANDRADE E AMBONI, 2002).

Por esse motivo, foi utilizada a perspectiva da Administração, considerando os autores que contribuíram para os segmentos da aprendizagem social e da aprendizagem pela ação, dada a possibilidade de identificar o PPC das IES na ótica dos indivíduos que o criam e instrumentalizam.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), o processo de criação do conhecimento baseia-se na interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, sendo a transformação do conhecimento interativa e em espiral. Eles definem quatro processos para se criar conhecimento organizacional: socialização, externalização, combinação e internalização (SECI).

Os autores da linha de gestão do conhecimento afirmam ser o conhecimento explícito expresso em palavras e número, facilmente comunicado e compartilhado. Já o conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com outros (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Na formulação de seu modelo dinâmico de criação do conhecimento, os autores consideram que ambas as dimensões são importantes e se complementam. É por meio da interação destas duas dimensões: a tácita e a explícita, processo nomeado como “conversão do conhecimento”, que ocorre a criação do conhecimento em um primeiro momento no nível do indivíduo e, posteriormente, existindo condições organizacionais adequadas, pelo compartilhamento para o grupo e para a organização, tendo como resultado a criação do conhecimento organizacional.

Souza-Silva (2005) apresenta uma escala que percorre desde a simples adequação de regras úteis ao desempenho da organização até a criação e compartilhamento do conhecimento em um modelo de compreensão da aprendizagem organizacional baseado em quatro características: I - A prática em contextos sócio interacionais; II - Mediada por artefatos materiais e simbólicos; III - Possui natureza espaço-temporal; IV - É enriquecida por perturbações da ordem estabelecida.

Essa escala de classificação permitiria compreender um elemento, que nessas características, possa traduzir um instrumento de aprendizagem organizacional, corroborando para os processos de difusão e retenção do conhecimento dos indivíduos nas organizações, muito similar aos construtos encontrados sobre PPC.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a criação do referencial que compôs a lente teórica do estudo partiu-se de um levantamento de trabalhos já realizados sobre projetos pedagógicos de curso, dispensando-se os referenciais que abordavam a temática sob um aspecto fundamentalmente pedagógico, conservando-se a literatura de gestão. A vertente teórica de aprendizagem organizacional concentrou-se nas correntes de aprendizagem social e de aprendizagem pela ação, haja vista a natureza de criação e difusão do PPC nas IES. Esse esforço inicial permitiu reunir os elementos conceituais que serviram de base para a elaboração das perguntas contidas no questionário de coleta dos dados.

Seguindo os preceitos propostos por Freitas et al. (2000), a metodologia de coleta dos dados utilizando o método de *survey* vai de encontro ao objetivo da pesquisa, uma vez que o foco de interesse é “sobre o que está acontecendo”, permitindo identificar situações que se manifestam em uma população, com o propósito de verificar se a percepção normativa dos fatos reflete a realidade vivencial dos mesmos.

Dentre os atores relacionados ao PPC nas IES os coordenadores de curso foram escolhidos para a pesquisa por serem considerados os gestores de ensino responsáveis por mediar as ações relacionadas à confecção e aplicação desse instrumento. Devido às características do grupo de respondentes foi necessária a adoção de uma pesquisa *survey*, no formato não supervisionado, como proposto por Babbie (2003). Essa ação proporcionou maior segurança dos questionados nas respostas, uma vez que não era necessária a exposição direta ao pesquisador. Outro aspecto positivo da adoção desse formato foi a possibilidade de expandir a abrangência do estudo, enviando questionários eletrônicos para um maior número de possíveis colaboradores com a pesquisa que se enquadravam no perfil definido.

A validação do instrumento de coleta de dados foi efetuada com base na realização do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach que permitiu medir a correlação entre as respostas do questionário considerando a análise das alternativas assinaladas pelos respondentes e uma correlação média entre as perguntas. O instrumento atingiu um índice de confiabilidade de 86% podendo ser considerado muito satisfatório para a consecução do objetivo da pesquisa.

Antes da efetiva aplicação foram realizados 16 pré-testes com o questionário, que revelaram necessidades de ajustes para viabilizar o tempo de resposta, bem como perguntas repetitivas e desconexas.

Além disso, na primeira semana depois do formulário ser disponibilizado foram detectados problemas em sua construção nas questões 5 e 18, sendo necessária a exclusão da contagem de todas as respostas preenchidas até o dia 11 de junho, utilizando os dados preenchidos como elementos de teste.

Na análise dos dados, com o auxílio do *software Microsoft Excel na versão 2016*, os resultados foram separados por tipo de Instituição o que permitiu estabelecer comparativos entre os cenários distintos de IES públicas e IES privadas, ao observar os construtos de aprendizagem organizacional presentes nos processos de concepção e difusão dos PPCs.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

O total dos respondentes válidos foi de 321 indivíduos, sendo que desses 36% foram do sexo feminino e 64% do sexo masculino. A faixa etária dos respondentes apresentou uma distribuição que compreendeu 8 indivíduos que possuíam até 30 anos (2%), 79 coordenadores entre 31 e 40 anos (25%), 89 entre 41 e 50 anos (28%), 95 com idades entre 51 e 60 anos (30%) e, finalmente, 50 indivíduos com mais de 61 anos (16%).

Um dado bastante relevante da pesquisa demonstrou que o maior índice de ocorrências na titulação dos entrevistados foi a de mestre, correspondendo a 50% do total, seguido por doutor com 38%, especialistas somaram 5% e Pós-Doc correspondem a 7%.

A distribuição geográfica dos respondentes foi bastante abrangente compreendendo respostas de todos os estados brasileiros, sendo então agrupados por regiões para viabilizar análises e comparativos. Mereceram destaque os índices da região Sul com 127 respondentes (40%) e da Região Sudeste com 124 participantes (39%), a região nordeste apresentou 28 respondentes (9%) e os menores índices foram das regiões Centro-Oeste com 24 questionários preenchidos (7%) e a região Norte com 18 instrumentos preenchidos (6%).

Outro ponto bastante importante da pesquisa diz respeito à categoria administrativa e organização acadêmica da Instituição de Ensino Superior (IES), em que atua ou já atuou como coordenador. Nesse item, os respondentes de universidades privadas foram maioria com 94 registros (29,6%), seguidos pelas universidades públicas com 88 indivíduos (27,4%), as faculdades privadas corresponderam a um nicho também representativo com 95 ocorrências (29,3%), os centros universitários privados somaram 38 respondentes (11,8%), os centros universitários públicos ficaram com 4 coordenadores (1,2%) e, por fim, as faculdades públicas com apenas 2 registros (1%). Para facilitar as análises, as IES foram agrupadas por categorias administrativas em Públicas e Privadas.

A consolidação da distribuição geográfica e das categorias administrativas das IES pode ser vista na tabela 1:

Tabela 1 - IES por Distribuição Inicial Geográfica e Categorias Administrativas

Região	Privada		Pública		Total Geral	
Centro-Oeste	16	7%	8	9%	24	7%
Nordeste	14	6%	14	15%	28	9%
Norte	7	3%	11	12%	18	6%
Sudeste	94	41%	30	32%	124	39%
Sul	96	42%	31	33%	127	40%
Total Geral	227		94		321	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a o tempo de atuação no ensino superior, 237 (74%) respondentes afirmaram possuir mais de 10 anos de experiência, no grupo com mais de 5 anos e até 10 anos

foram registrados 64 docentes (20%), com mais de 3 anos e até 5 anos 13 indivíduos (4%), com mais de 1 ano e menos de 3 anos de docência no ensino superior 5 (2%) e, finalmente, com menos de 1 ano apenas 2 registros (1%).

No tocante à frequência com que faz uso dos procedimentos abordados no PPC para o planejamento das aulas, atividades pedagógicas e avaliações, procurou-se apurar o PPC como instrumento de aprendizagem organizacional conforme previsto na abordagem de Souza-Silva (2005) que prevê a prática em contextos sócio interacionais, mediada por artefatos materiais e simbólicos, de natureza espaço-temporal, e enriquecida por perturbações da ordem estabelecida. Foram apurados os seguintes resultados que constam nas tabelas 2 e 3:

Tabela 2 - Procedimentos no planejamento nas IES Privadas

Procedimentos	Desconheço		Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre	
Considera a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.	0	0,0%	1	0,4%	13	5,7%	78	34,4%	135	59,5%
Considera as bibliografias básicas e complementares indicadas nos planos de ensino das disciplinas.	0	0,0%	1	0,4%	4	1,8%	52	22,9%	170	74,9%
Considera as competências definidas pelo curso.	1	0,4%	2	0,9%	6	2,6%	55	24,2%	163	71,8%
Considera as ementas e os conteúdos programáticos para cada disciplina.	0	0,0%	0	0,0%	2	0,9%	30	13,2%	195	85,9%
Considera as metodologias de avaliação indicadas para o curso pela sua IES.	1	0,4%	3	1,3%	4	1,8%	48	21,1%	171	75,3%
Considera as metodologias de ensino indicadas para o curso pela sua IES.	1	0,4%	4	1,8%	6	2,6%	71	31,3%	145	63,9%
Considera o perfil do egresso desejado pelo curso.	1	0,4%	0	0,0%	3	1,3%	75	33,0%	148	65,2%
Considera os objetivos gerais e específicos do curso.	1	0,4%	1	0,4%	2	0,9%	54	23,8%	169	74,4%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 - Procedimentos no planejamento nas IES Públicas

Procedimentos	Desconheço		Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre	
Considera a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.	0	0%	1	1%	12	13%	25	27%	56	60%
Considera as bibliografias básicas e complementares indicadas nos planos de ensino das disciplinas.	0	0%	2	2%	7	7%	32	34%	53	56%
Considera as competências definidas pelo curso.	0	0%	2	2%	8	9%	28	30%	56	60%
Considera as ementas e os conteúdos programáticos para cada disciplina.	0	0%	1	1%	1	1%	17	18%	75	80%
Considera as metodologias de avaliação indicadas para o curso pela sua IES.	1	1%	3	3%	12	13%	28	30%	50	53%
Considera as metodologias de ensino indicadas para o curso pela sua IES.	3	3%	2	2%	13	14%	31	33%	45	48%
Considera o perfil do egresso desejado pelo curso.	0	0%	3	3%	10	11%	23	24%	58	62%
Considera os objetivos gerais e específicos do curso.	0	0%	1	1%	7	7%	27	29%	59	63%

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que em ambos os cenários, tanto nas IES privadas (média geral dos itens de 0,3%) quanto nas IES públicas (média geral dos construtos de 0,5%), foi muito baixo o índice de indivíduos que alegou desconhecer tais procedimentos.

Outro grupo de questões buscou apurar se os itens relacionados ao PPC estavam entre os assuntos mais abordados ao encontrar com colegas de curso. Nesse ponto foram inseridos 16 assuntos, 8 diretamente relacionados com o PPC e suas dimensões observadas na formulação proposta por Tachizawa e Andrade (1999, p.113) e outros 8 considerados genéricos ao tema. Os resultados dessa enquête podem ser observados nas Tabelas 4 e 5:

Tabela 4 - Assuntos Abordados pelos Docentes nas IES Privadas

Assuntos abordados com os colegas	Ocorrências	Integrante do PPC	Dimensão no PPC
Comportamento de estudantes	155	Não	X
Metodologias de ensino	139	Sim	Didático Pedagógica
Produção Acadêmica	118	Sim	Corpo Docente
Metodologias de avaliação	104	Sim	Didático Pedagógica
Histórias de sala de aula	87	Não	X
Falhas nos processos institucionais	75	Não	X
Mercado de trabalho para o egresso	68	Não	X
Perfil do formando	63	Sim	Didático Pedagógica
Assuntos alheios à prática docente	63	Não	X
Ementas, Programas e Conteúdos	57	Sim	Didático Pedagógica
mercado de trabalho docente	47	Não	X
Perfil do vestibulando	44	Não	X
Organização da matriz curricular	38	Sim	Didático Pedagógica
Infraestrutura do campus	33	Sim	Estrutura Física
Exigência de titulação docente	25	Sim	Corpo Docente
Formação continuada em didática	19	Não	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 - Assuntos Abordados pelos Docentes nas IES Públicas

Assuntos abordados com os colegas	Ocorrências	Integrante do PPC	Dimensão no PPC
Produção Acadêmica	62	Sim	Corpo Docente
Comportamento de estudantes	56	Não	X
Falhas nos processos institucionais	47	Não	X
Metodologias de ensino	43	Sim	Didático Pedagógica
Assuntos alheios à prática docente	40	Não	X
Infraestrutura do campus	36	Sim	Estrutura Física
Histórias de sala de aula	32	Não	X
Metodologias de avaliação	28	Sim	Didático Pedagógica
Perfil do formando	28	Sim	Didático Pedagógica
Mercado de trabalho para o egresso	25	Não	X
Ementas, Programas e Conteúdos	20	Sim	Didático Pedagógica
Perfil do vestibulando	16	Não	X
Organização da matriz curricular	16	Sim	Didático Pedagógica
mercado de trabalho docente	14	Não	X
Exigência de titulação docente	6	Sim	Corpo Docente
Formação continuada em didática	1	Não	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Em ambos os cenários foi percebida uma leve vantagem de menções aos itens que efetivamente possuem relação direta com o PPC frente aos itens que não possuem relação direta com o instrumento.

Também questionamentos foram utilizados para descobrir a forma como o respondente tomou conhecimento de itens relacionados ao PPC da IES. Essa questão procurou averiguar qual o canal pelos quais os coordenadores ficam sabendo dos elementos do PPC. Dessa forma foi possível avaliar o PPC no contexto de aprendizagem social baseada na prática, pelos constructos propostos por Antonello e Godoy (2010), além da dimensão de conhecimento tácito de Nonaka e Takeuchi (1997). Foram obtidos os resultados que compõem as Tabelas 6 e 7:

Tabela 6 - Itens relacionados ao PPC da IES Privadas

Itens	Colegas de trabalho		Coordenação		Não tomei conhecimento		Portal acadêmico		Treinamento e capacitações	
Grade curricular	2	0,9%	188	82,8%	4	1,8%	17	7,5%	16	7,0%
Programa das disciplinas	9	4,0%	179	78,9%	1	0,4%	24	10,6%	14	6,2%
Ementa das disciplinas	7	3,1%	181	79,7%	0	0,0%	26	11,5%	13	5,7%
Metodologias de ensino	14	6,2%	113	49,8%	6	2,6%	9	4,0%	85	37,4%
Metodologias de avaliação	17	7,5%	133	58,6%	3	1,3%	11	4,8%	63	27,8%
Plano de ensino	12	5,3%	175	77,1%	1	0,4%	20	8,8%	19	8,4%
Competências do curso	6	2,6%	178	78,4%	7	3,1%	14	6,2%	22	9,7%
Perfil do egresso	8	3,5%	176	77,5%	11	4,8%	15	6,6%	17	7,5%
Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	1	0,4%	182	80,2%	10	4,4%	11	4,8%	23	10,1%
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	3	1,3%	134	59,0%	22	9,7%	19	8,4%	49	21,6%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 - Itens relacionados ao PPC da IES Públicas

Itens	Colegas de trabalho		Coordenação		Não tomei conhecimento		Portal acadêmico		Treinamento e capacitações	
Grade curricular	1	1,1%	72	76,6%	1	1,1%	17	18,1%	3	3,2%
Programa das disciplinas	1	1,1%	70	74,5%	0	0,0%	21	22,3%	2	2,1%
Ementa das disciplinas	2	2,1%	68	72,3%	0	0,0%	22	23,4%	2	2,1%
Metodologias de ensino	19	20,2%	38	40,4%	15	16,0%	10	10,6%	12	12,8%
Metodologias de avaliação	12	12,8%	45	47,9%	11	11,7%	12	12,8%	14	14,9%
Plano de ensino	4	4,3%	59	62,8%	7	7,4%	16	17,0%	8	8,5%
Competências do curso	2	2,1%	65	69,1%	5	5,3%	19	20,2%	3	3,2%
Perfil do egresso	3	3,2%	56	59,6%	12	12,8%	20	21,3%	3	3,2%
Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	4	4,3%	65	69,1%	1	1,1%	21	22,3%	3	3,2%
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	7	7,4%	37	39,4%	15	16,0%	28	29,8%	7	7,4%

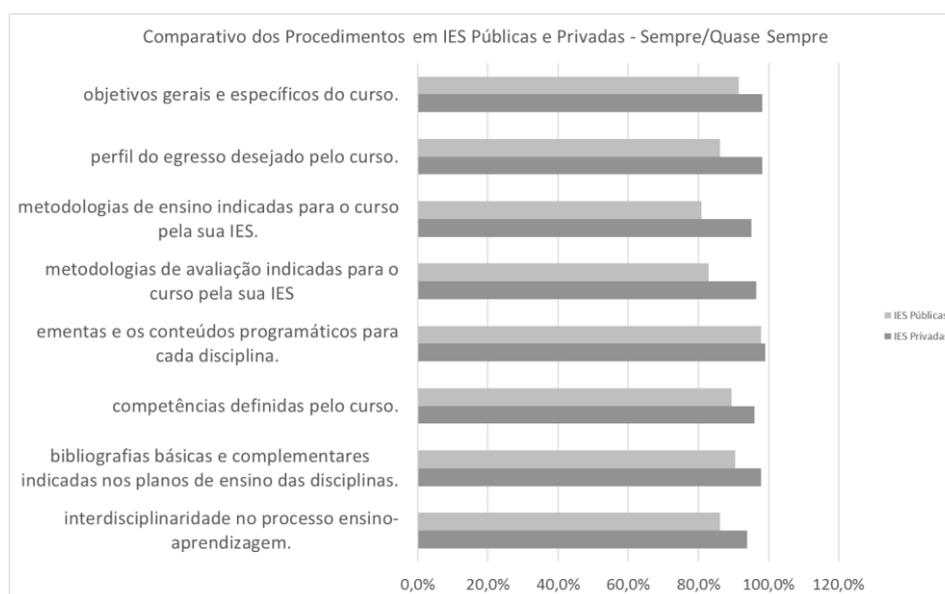
Fonte: Dados da pesquisa.

Os índices alcançados pelos coordenadores nos itens, em ambos os cenários, provavelmente devem-se ao fato desse profissional atuar, na grande maioria dos casos, como um facilitador, ou mesmo como um centralizador dos conteúdos relacionados ao curso.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisar a frequência com que faz uso dos procedimentos abordados no PPC para o planejamento das aulas, atividades pedagógicas e avaliações observou-se uma grande vantagem percentual dos grupos de respondentes que alegaram utilizar esses itens sempre ou quase sempre com cerca 96,9% na média dos índices das IES privadas e 88,2% na média dos índices das IES públicas. Esse panorama pode ser observado no gráfico 1:

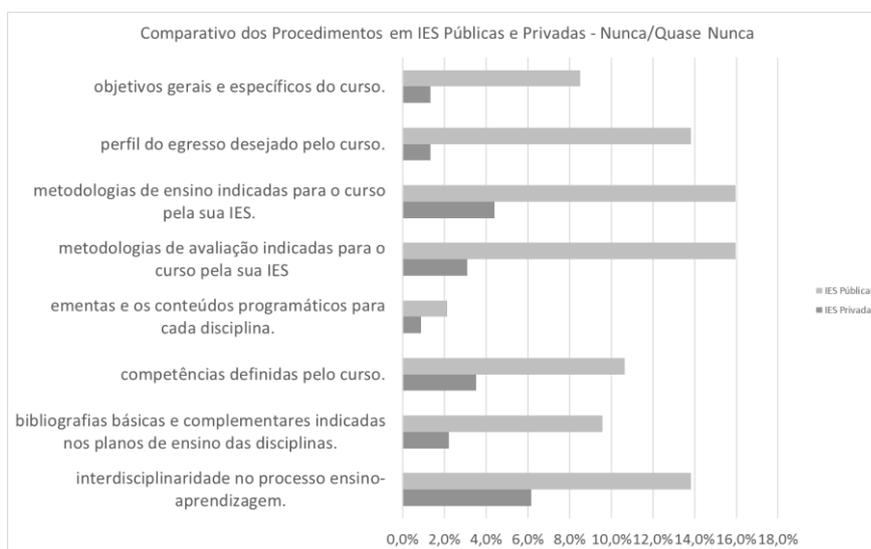
Gráfico 1 – Comparativo do PPC nos Procedimentos nas IES Privadas e Públicas - Sempre/Quase Sempre.



Fonte: dados da pesquisa.

Foi perceptível um aumento do volume de resposta dos grupos que dizem utilizar nunca ou quase nunca esses procedimentos no cenário das IES públicas (com média geral de 11,3%) em face do encontrado nas IES Privadas (com média geral de 2,9% apenas). Esses resultados são demonstrados no gráfico 2:

Gráfico 2 – Comparativo do PPC nos Procedimentos nas IES Privadas e Públicas – Nunca/Quase Nunca.

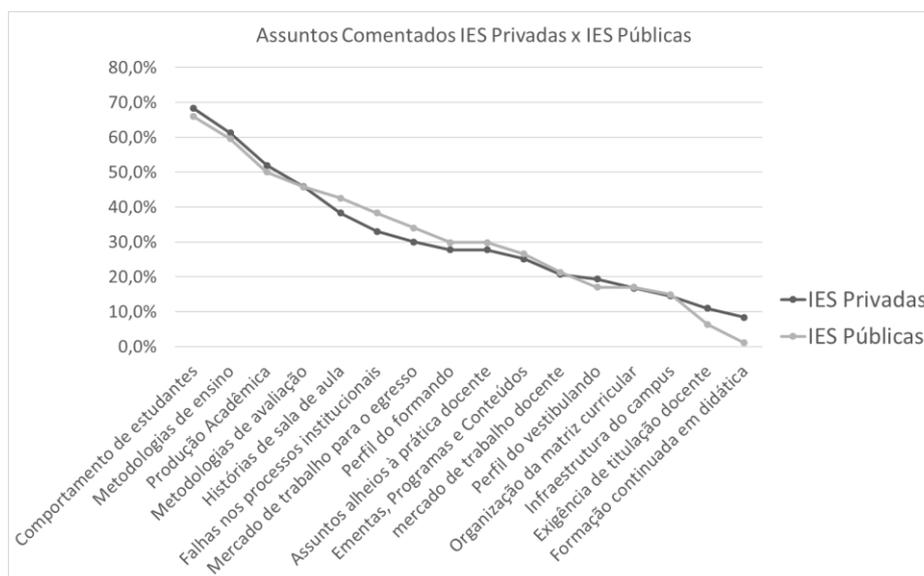


Fonte: dados da pesquisa.

Nesse bloco de questionamentos os índices alcançados nos itens metodologias de avaliação indicadas para o curso pela sua IES, metodologias de ensino indicadas para o curso pela sua IES e interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem foram fundamentais para estabelecer uma diferença de posicionamento entre as duas categorias.

Nos assuntos abordados, percebe-se uma mudança de parâmetros entre IES privadas e públicas, com um viés mais crítico, as falhas nos processos institucionais excedem para a pauta dos cinco principais assuntos, e a produção acadêmica passa a ser a principal preocupação nas IES Públicas. Os resultados comparativos podem ser vistos no gráfico 3.

Gráfico 3 – Comparativo de Assuntos nas IES públicas e Privadas.



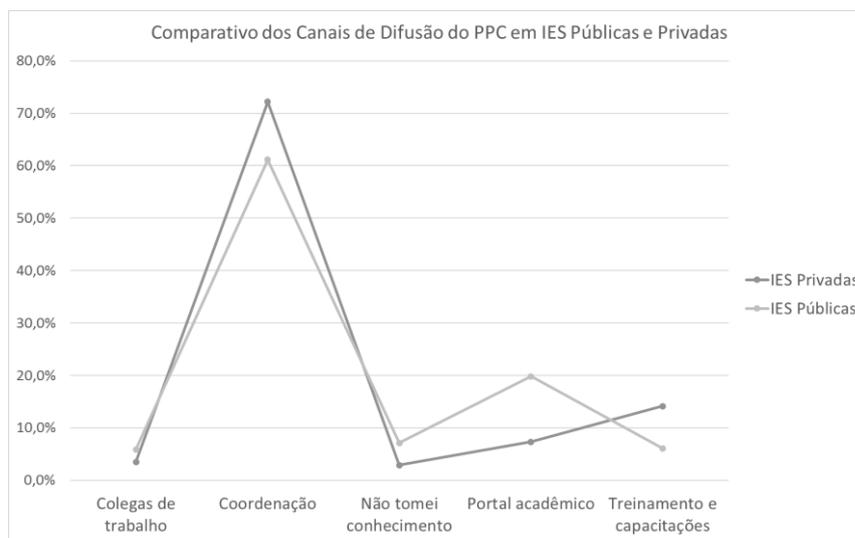
Fonte: dados da pesquisa.

Nas linhas do gráfico 3, que representam o comparativo percentual dos resultados, observa-se que há um descolamento das tendências nos itens de produção acadêmica, metodologia de avaliação, histórias de sala de aula e falhas nos processos institucionais, mais citados pelos docentes de IES públicas.

Esse fenômeno também pode ser percebido nos assuntos que envolvem exigência de titulação docente e formação continuada em didática, assuntos que surgiram com baixos índices percentuais em ambos os casos, mas se revelaram mais importantes para os docentes de IES privadas.

No tocante à forma como o respondente tomou conhecimento de itens relacionados ao PPC da IES, o comparativo dos índices obtidos nas Privadas e Públicas está no gráfico 4:

Gráfico 4 – Comparativo de Assuntos nas IES públicas e Privadas.



Fonte: dados da pesquisa.

Os altos índices médios percentuais alcançados pelos coordenadores de curso foram bastante próximos em ambas as categorias; porém o número de indivíduos que sinalizou ter obtido tais informações junto aos colegas de curso é menor até mesmo que os índices médios alcançados pelos que alegaram tomar conhecimento de tais itens pelos canais institucionais: Portal acadêmico e Treinamentos e Capacitações, ambos com cerca de 11%.

CONCLUSÕES

Após a realização do estudo foi possível concluir que, sob a ótica dos conceitos da aprendizagem organizacional, tanto no cenário das IES Privadas, quanto nas IES públicas não existem diferenças consideráveis no trato dos elementos relacionados ao PPC por parte dos atores que vivenciam este diariamente na gestão de ensino superior.

Com a análise dos dados coletados ficou perceptível, quanto ao uso dos procedimentos abordados no PPC para o planejamento das aulas, atividades pedagógicas e avaliações, que não existem diferenças muito efetivas sobre os itens uma vez que os resultados apontaram para uma ampla utilização dos elementos relacionados ao PPC; mas nas IES públicas o aumento do número de indivíduos que alega nunca, ou quase nunca, utilizar esses elementos pode traduzir um viés mais crítico desse segmento, se analisado juntamente com os assuntos abordados em cada grupo.

Essa posição mais crítica pode ser percebida no fato de que, nas IES públicas, os assuntos relacionados às falhas nos processos institucionais surgem na lista dos cinco

principais itens. O PPC não deixa de ser, em sua essência, um instrumento de gestão diretamente relacionado aos processos institucionais, atuando como um “manual de operações” para a gestão de ensino, por isso factível de críticas, mais visíveis no plano das IES públicas.

Os percentuais relativamente altos que apontaram os coordenadores como a principal fonte de informações acerca dos elementos que compõem o PPC, aliados a baixa taxa média de respondentes, que sinalizou ter obtido tais informações junto aos colegas de curso (4%), conotam que não se esteja estabelecendo em torno do PPC a premissa de uma construção coletiva em constante atualização, como previsto, tanto na legislação, quanto nos referenciais apurados.

Porém o fato da maioria dos respondentes alegar conhecimento e utilização dos itens relacionados ao PPC no primeiro bloco de questionamentos desse estudo, indica que na verdade, os docentes lidam diariamente com recortes do que seria o documento formal PPC, sem ter uma consciência do todo; e essa realidade pode ser percebida tanto em IES públicas quanto privadas.

Como proposição para estudos futuros poderiam ser realizadas pesquisas de natureza qualitativa com os demais atores que vivenciam o PPC nas IES (professores, gestores e alunos) a fim de evidenciar possíveis diferenças de percepção entre esses grupos, considerando esse instrumento sob a ótica da aprendizagem organizacional.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da Construção Curricular em Visão Integrativa: Elementos para Discussão. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. p. 590-612.

ANDRADE, R. O. B.de; AMBONI, N. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração**: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

_____. **Projeto pedagógico para cursos de Administração**. São Paulo. Makron Books, 2002.

ANDRADE, R. O. B.; TACHIZAWA, T. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Orgs). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. In: **ENCONTRO DA ASSOCIACAO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (ENANPAD)**, 26., 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, São Paulo, v.39, n.3, p.220-230, jul./set. 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394/96.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010. 2010.** Disponível em: <www.senado.gov.br/agencia/vernoticia.aspx?codnoticia=100822&CodigoPlativo=2>. Acesso em: 22 abr. 2013.

C. DE SOUZA-SILVA, Jader; DAVEL, Eduardo. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 47, n. 3, Sept. 2007.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão Universitária: Os Caminhos Para A Excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013.

DA SILVA, Marco Antonio Batista; LEITE, Nildes R. PITOMBO. Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 20, n. 1, p. 195-224, 2011.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J.. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, 2000.

GASPAR, M. A.; PALÁCIOS, F. A. C.; SANTOS, S. A. D. A gestão do conhecimento na formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação. **Revista de Administração da Unimep**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.

LUCENA, E.; MELO, J. O papel de uma comunidade de prática na aprendizagem de gerentes de agências bancárias. **Anais do X Colóquio Internacional sobre poder local**, 2006.

NICOLINI, A. M.; SILVEIRA, F. A.; LOUREIRO; J. C. S. (2014). Corpos docentes empreendem conjuntamente ou “o corpo ainda é pouco” para tanto? In **Revista de Administração UFSM**, Santa Maria, v. 7, número 2, p. 214-229, JUN. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/>. Acesso em outubro de 2014.

NICOLINI, A.M.; **Aprender a governar: a aprendizagem dos dirigentes públicos para as carreiras de Estado.** Tese (doutorado em administração) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** Rio de Janeiro. Campus, 1997.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. **Os novos horizontes de gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Bookman Editora, 2005.

SANCHES. Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A.2009.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior**. 2005. 281 p. Tese (Doutorado em Administração) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, Dezembro 2003.